



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FLÁVIA APARECIDA DE SOUZA LUIZ

Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola

Brasília

2021

FLÁVIA APARECIDA DE SOUZA LUIZ

Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade
Linha de Pesquisa: Discursos, Representações Sociais e Textos.

Orientadora: Dra. Maria Luiza M. S. Coroa

Brasília

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL953s LUIZ, FLAVIA APARECIDA DE SOUZA
Silenciamento da violência contra a mulher - relatos e
resistência na escola / FLAVIA APARECIDA DE SOUZA LUIZ;
orientador Maria Luiza Monteiro Sales COROA. -- Brasília,
2021.
145 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação. 2. Mulher. 3. Violência. 4. Silenciamento.
5. Resistência. I. COROA, Maria Luiza Monteiro Sales ,
orient. II. Título.

FLÁVIA APARECIDA DE SOUZA LUIZ

Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade Linha de Pesquisa: Discursos, Representações Sociais e Textos.

Orientadora: Dra. Maria Luiza M. S. Coroa

Profa. Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (PPGL/UnB – Presidente)

Prof. Doutor André Lúcio Bento (SEEDF – Membro externo)

Profa. Doutora Francisca Cordelia Oliveira da Silva (PPGL/UnB – Membro efetivo)

Profa. Doutora Juliana de Freitas Dias (PPGL/UnB – Suplente)

Brasília

2021

Dedico esta dissertação de mestrado, de modo especial a minha amada mãe Adelia Maria de Souza Luiz. E a todas as mulheres importantes da minha vida: irmãs, sobrinhas, primas, tias, avós, sogra, nora, cunhadas, amigas e professoras. Às ancestrais e às contemporâneas, mulheres vítimas de toda sorte de violência silenciada e revelada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Meu Sagrado. Presença constante e força propulsora viva no meu acreditar. Voz revelada na voz dos que, fisicamente presentes, acalmam minha alma. Sou grata por habitar em mim!

Agradeço à minha muito amada mãe Adelia Maria de Souza Luiz e ao meu muito amado pai Antonio Francisco Luis pela minha vida. Por serem modelos de resistência, caridade, acolhida, alegria, paciência, companheirismo, resiliência e por serem a própria representação do amor. Meu muito obrigada por dividirem comigo tamanha sabedoria!

Agradeço ao meu amor homem, meu marido e meu amigo. Companheiro afetivo e efetivo, incentivador realista que me instiga constantemente com o seu amor humano demais. Meu muito obrigada por estar presente e ser presença incansável nesse período novo para mim e para nós. É muito bom ter ao meu lado quem também me quer ao seu!

Agradeço ao meu primeiro amor filho, meu Breno! Sensível, carinhoso, gente boa, brincalhão, leal, músico, parceiro incrível das cantorias e meu amigo. Me levou à porta da sala no primeiro dia de aula na Universidade de Brasília, fazendo alusão ao primeiro dia em que eu o levei pela mão em sua sala do maternal. Fomos colegas de universidade, que orgulho! É daquele amor para toda a vida. Meu muito obrigada por tudo, tudo!

Agradeço ao meu amor filho, meu pequenino Ben! Concebido, amado, gerado, esperado e parido durante o mestrado. Acompanhou colado em mim cada estudo, aula, seminário, simpósio e tudo. Um sapeca, como ele hoje diz, que me inunda de tanto amor. Meu muito obrigada por ser um anjo de luz!

Agradeço com muito carinho às minhas insubstituíveis irmãs, Cheila, Daniela, Viviane e Will. Agradeço pelo sentimento que nos une, pela amizade de todos esses anos e pelo carinho que vocês sempre demonstraram por mim durante a vida, sobretudo nesse período. Vocês estiveram presentes, cada uma à sua maneira, e me incentivaram e ajudaram das mais diversas formas. Minhas irmãs, meu muito obrigada pelo amor compartilhado!

Agradeço aos/às meus/minhas queridos/as sobrinhos/as Mila, Bianca, Cauã, Alana, Nilo, Miguel, Anna, Arthur, Allan, Gustavo e Matheus. À minha querida sogra Margareth. Às minhas queridas cunhadas Palloma e Poliana e aos meus queridos cunhados Felipe e Evandro. Aos meus tios e às minhas tias, aos/às meus/minhas primos e primas que sempre se importaram comigo nessa trajetória e me acolheram em suas casas quando eu participava de um simpósio. Saibam que cada um/a de vocês me ajudou direta ou indiretamente, de alguma forma, em algum momento, com algum gesto ou olhar. Meu muito obrigada, família!!!

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as pelo carinho e cuidado em forma de mensagens. Meu muito obrigada por vocês existirem!

Agradeço imensamente à minha querida, admirável e inigualável orientadora, Professora Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, por quem tenho um respeito imenso, por sua sabedoria, seu conhecimento, sua vivacidade, seu ensinamento, sua versatilidade, sua abertura ao novo e pela orientação cuidadosa e precisa. Levarei comigo suas narrativas. De coração, meu muito obrigada!

Agradeço a todos/as os/as colaboradores/as de pesquisa das escolas parceiras. Tenho por vocês muito respeito e gratidão por terem confiado a mim, pesquisadora desta dissertação, seus relatos. Meu muito obrigada pela parceria!

Agradeço com muito carinho e respeito, cronologicamente, à Professora Doutora Francisca Cordelia Oliveira da Silva, por ter me recebido em sua turma como aluna especial com uma postura muito humana e cordial e por ter apresentado, com maestria, as primeiras leituras sobre a Análise de Discurso Crítica. Agradeço também pelo aceite da qualificação. À Professora Doutora Juliana de Freitas Dias, por me receber recém-aprovada no programa, também com uma postura muito humana e carinhosa, e por ter acompanhado, de maneira especial, parte da minha trajetória acadêmica. Ao Professor Doutor André Lúcio Bento, pelo aceite em participar da minha banca de qualificação de forma gentil e respeitosa. Suas colocações, além de pertinentes, provocaram mudanças importantes para o direcionamento e a conclusão desta dissertação. Meu muito obrigada pelos ensinamentos!

Agradeço, por fim, meus/minhas parceiros/as desse caminhar acadêmico que se tornaram amigos/as e que levarei na memória, no coração e para a vida. Obrigada por compartilharem conhecimentos e histórias de vida. À Ana Cláudia Dias, amiga de infância verdadeira, leal e para todas as horas; à Chislene Cardoso, amiga alegre e positiva; à Débora Martins, amiga elegante e altiva; ao Eduardo Martins, amigo questionador; à Franciene Barbosa, amiga suave e sistêmica; à Juliana Ribeiro, amiga de estudo, de maternidade e de vida; ao Leonardo Café, amigo gentil, elegante e vivaz; à Milene Galvão, amiga desde antes do início e para a vida; ao Schneider Caixeta, amigo perspicaz. Meu muito obrigada pelos estudos, pelas dificuldades e alegrias partilhadas!

Entretanto, para as mulheres de grupos oprimidos que têm reprimido tantos sentimentos — desespero, fúria, angústia —, que não falam, como escreve a poeta Audre Lorde, “pelo medo de nossas palavras não serem ouvidas nem bem-vindas”, encontrar a voz é um ato de resistência. Falar se torna tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que podemos falar. [...] Toda vez que uma mulher começa a falar, inicia-se um processo libertador, que é inevitável e tem implicações políticas poderosas.

hooks (2019, p. 45)

RESUMO

O objetivo desta dissertação de mestrado é analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes. Os dados aqui analisados foram gerados no ano de 2018 em duas escolas públicas de ensino fundamental – anos finais, da cidade de Ceilândia/DF. Os dados foram gerados com colaboradores/as distintos/as, dentro da hierarquia institucional da escola: gestor/a (direção ou supervisão), docentes (professores/as ou coordenadores/as) e estudantes (todos do 9º ano), e foram priorizados estudantes adolescentes mulheres e adolescentes homens, principais colaboradores para a pesquisa. Contudo, os relatos mais relevantes foram os das adolescentes mulheres, sobretudo para investigar os impactos do silenciamento da violência contra a mulher em suas representações e identificações. Para direcionar, delimitar e embasar a presente pesquisa, a base teórica e metodológica empregada é da Análise de Discurso Crítica – ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001; FAIRCLOUGH, 2003; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Com base transdisciplinar, a ADC dialoga com outras teorias e linhas de estudos, o que foi importante para esta dissertação, em que os focos de estudo estão: sobre o silenciamento (ORLANDI, 2007; KILOMBA; 2020); sobre a mulher, violência contra a mulher e resistência (SAFFIOTI, 2015; TELES; MELO, 2017; ZANELLO, 2018; SPIVAK, 2010); sobre poder, dominação masculina, ideologia, educação (DIJK, 2018; BOURDIEU, 2019; THOMPSON, 2002; FREIRE, 2014; 2015; 2018; 2019; HOOKS, 2019). Pela pesquisa é possível perceber que, quando é a escola que silencia a violência contra a mulher, além de ela se omitir de sua função social e contribuir para que a violência se fortaleça, retira de seus/suas estudantes uma das poucas oportunidades, senão a única, de repensar a reprodução do sistema patriarcal hegemônico, que se vale das construções sociais pré-estabelecidas para homens e mulheres que alimentam uma relação desigual de gênero — base da violência contra a mulher.

Palavras-chave: Educação. Mulher. Violência. Silenciamento. Resistência.

ABSTRACT

This master's dissertation aims to analyze how the silencing discourses of violence against women are constituted at school and impact the representations and identifications of students. The analyzed data were generated in 2018. And to conduct the research, two public elementary schools were chosen, located in Ceilândia/DF. Data were generated with different collaborators, within the institutional hierarchy of the school: manager (direction or supervision), teachers (teachers or coordinators) and students, but women and male adolescent students were prioritized, they were the main collaborators for the research. However, the most relevant reports were those of adolescent women, mainly to investigate the impacts of silencing violence against women in their representations and identifications. And to guide, delimit and support this research, the theoretical and methodological basis used is the Critical Discourse Analysis – CDA (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001; FAIRCLOUGH, 2003; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). With a transdisciplinary basis, CDA dialogues with other theories and lines of study, which was important for this dissertation in which the focus of study is: on silencing (ORLANDI, 2007; KILOMBA; 2020); on women, violence against women and resistance (SAFFIOTI, 2015; TELES; MELO, 2017; ZANELLO, 2018; SPIVAK, 2010); on power, male domination, ideology, education (DIJK, 2018; BOURDIEU, 2019; THOMPSON, 2002; FREIRE, 2014; 2015; 2018; 2019; HOOKS, 2019). Through research it is possible to see that when it is the school that silences violence against women, in addition to its omission from its social function and contributing to the strengthening of violence, it removes from its students one of the few opportunities, if not the only, to rethink the reproduction of the hegemonic patriarchal system. This system makes use of pre-established social constructions for men and women that feed an unequal gender relationship. Basis of violence against women.

Keywords: Education. Women. Violence. Silencing. Resistance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|---------|
| Quadro 01. Recontextualização da LSF na ADC | 26 |
| Quadro 02. Questões para análise textual – categorias de análise..... | 27-28 |
| Quadro 03. Representação de atores sociais..... | 28-29 |
| Quadro 04. Tipos de metáforas..... | 29 |
| Quadro 05. Tipos de processos e suas representações..... | 31 |
| Quadro 06. Modelo de análise metodológica | 33 |
| Quadro 07. Sistematização em etapas | 33 |
| Quadro 08. Tipos de violência contra a mulher..... | 48 |
| Quadro 09. Modos gerais de operação da ideologia..... | 61 |
| Quadro 10. Trechos dos/as colaboradores/as | 101-102 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| MINHAS “ESCREVIVÊNCIAS” — Uma introdução | 13 |
| 1 ADC: TEORIA E MÉTODO | 20 |
| 1.1 Pesquisa qualitativa em ADC | 31 |
| 1.1.1 O/A pesquisador/a | 34 |
| 1.2 Contextualização da pesquisa: as escolas – localização e especificidades | 36 |
| 1.2.1 Geração dos dados | 39 |
| 2 DIÁLOGOS COM O DISCURSO | 44 |
| 2.1 Discurso e violência: uma análise de conjuntura | 44 |
| 2.1.1 Tipos de violência..... | 47 |
| 2.1.2 O silenciamento e o silêncio | 52 |
| 2.1.3 Silenciamento da violência contra a mulher | 57 |
| 2.2 Discurso e poder | 58 |
| 2.2.1 Ideologia e representações identitárias | 60 |
| 2.2.2 Representações identitárias e resistência | 64 |
| 3 NA PRÁTICA, OS DADOS: a violência contra a mulher na escola..... | 66 |
| 3.1 Violência moral e psicológica..... | 67 |
| 3.2 Violência física e sexual | 70 |
| 3.2.1 Bater no rosto..... | 70 |
| 3.2.2 Pegar na bunda..... | 74 |
| 3.2.3 Sexo oral | 76 |
| 3.3 O poder — masculinidade hegemônica | 79 |
| 3.3.1 O outro: mulher e mulher negra “o outro do outro” | 81 |
| 3.3.2 Dominação masculina..... | 84 |
| 3.3.3 Ele pode; ela não..... | 86 |
| 3.3.4 Maus-tratos femininos naturalizados | 86 |
| 3.4 Silenciamento e subalternidade | 88 |
| 3.4.1 Calar por medo | 88 |
| 3.4.2 Silenciamento pelo vestir..... | 93 |
| 3.4.3 Papel da mulher: fragilidade | 94 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.5 | Localizando as práticas | 98 |
| 3.5.1 | Manifestação de violência em outra escola | 98 |
| 3.5.2 | Os/As professores/as frente à violência | 101 |
| 3.6 | A resistência | 105 |
| 3.6.1 | Frutos da resistência | 106 |
| 3.6.2 | Resistências trazidas para a escola | 109 |
| 3.6.3 | Em busca de novos paradigmas: adolescentes homens | 113 |
| | | |
| 4 | A ESCOLA | 116 |
| 4.1 | Neutralidade, não há! | 116 |
| 4.2 | Um convite à reflexão | 119 |
| | | |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |
| | REFERÊNCIAS | 129 |
| | APÊNDICE | 134 |
| | ANEXOS | 140 |

MINHAS “ESCREVIVÊNCIAS” — Uma introdução

Fazer pesquisa em Análise de Discurso Crítica ou ADC, como será também apresentada em todo o texto a partir de agora, requer do/a pesquisador/a¹ estar ciente de que o objeto de estudo deve ser um problema social. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60):

A ADC começa a partir de alguma percepção de um problema relacionado ao discurso em alguma parte da vida social. Os problemas podem estar nas atividades de uma prática social — na prática social por si, por assim dizer — ou na construção reflexiva de uma prática social.

O problema social apresentado na pesquisa em questão é a violência contra a mulher e o silêncio/silenciamento imposto sobre essa violência. Esse problema atravessa a pesquisadora desta dissertação e ecoa em sua vida. Não é o caso de fazer aqui um memorial, o que fugiria ao gênero proposto, mas, durante a geração dos dados, a presença de cada adolescente ao contar, muitas pela primeira vez, a violência sofrida, desvelando seus silêncios, trouxe à consciência uma discussão que hooks (2013, p. 35-36) apresenta:

Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico.

Segundo hooks, ligo aqui minhas narrativas confessionais às discussões acadêmicas. Como mulher negra, com tudo o que me constitui e em respeito a todas as colaboradoras que retiraram o silêncio das violências suportadas, apresento minhas “escrevivências”², experiência e vivência juntas. Segundo a escritora e criadora do termo, Conceição Evaristo, é a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo. Minhas escrevivências perpassam pela violência sofrida por mim, ainda criança, e, de certa forma, tirei o silêncio dela aqui. Escrevo também em honra de minhas ancestrais

¹ Pelo fato de a violência contra a mulher ter suas raízes ligadas às atribuições sociais dadas aos homens e às mulheres (sexo biológico) desde o nascimento, levando a uma relação desigual de gênero, considero importante marcar o binarismo homem/mulher, apesar de entender como importante a representação inclusiva de todos.

² “Escrevivência” é a própria escrita de um corpo, de uma condição. É um conceito que toma como mote de criação justamente a vivência do ponto de vista pessoal ou a vivência do ponto de vista coletivo. A explicação na íntegra está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em 26 mar. 2021.

e contemporâneas, mulheres vítimas de toda sorte de violência revelada e silenciada. Nesta dissertação, a violência contra a mulher será objeto de estudo, como também será o desvelar dos motivos pelos quais ela é silenciada na escola. O silenciamento — que, segundo Orlandi (2007, p. 12), “já não é silêncio, mas ‘pôr em silêncio’” — é uma forma de exercer a violência contra a mulher, que, acuada e amedrontada, se cala ou, quando tenta falar, tem a voz inaudível para o sistema patriarcal hegemônico. Esse silêncio imposto, que é a própria censura, foi para mim motivo de inquietação pessoal e me levou a leituras e indagações e, posteriormente, à pesquisa aqui apresentada. Segundo Resende e Regis (2017, p. 48):

A verdade é que há projetos que escolhemos, e há projetos que nos acolhem. Dos primeiros, desenhamos planejamentos cuidadosos em gabinete, traçando seus mapas, compondo equipe, escolhendo recortes; os segundos são mais exigentes: neles, os problemas de pesquisa mostram-se irrecusáveis, absorvendo-nos e acordando aquela ânsia por compreender e colaborar que nos faz cientistas críticos/as.

Desde muito pequena, já me incomodavam os discursos grosseiros que, embora dirigidos às mulheres com tom de brincadeira, tinham forte e velado recado a elas. Eu já os percebia em músicas, novelas e conversas de pessoas conhecidas. E tais atitudes sempre me traziam a ideia de quão pesada, árdua, sofrida e sem nenhum direito deveria ser a vida para quem nasceu mulher. Atitudes essas que nunca pararam de me incomodar. Como cresci e estudei na periferia de Brasília, acreditava que tais tratamentos, que não só depreciavam as mulheres, como também as faziam ter uma sobrecarga nas costas, eram mais comuns entre pessoas economicamente menos favorecidas. No ensino médio, passei a estudar numa escola pública da Asa Sul, região no centro de Brasília – DF e, mesmo tendo, geograficamente, mudado de lugar, lá estavam os mesmos discursos. Tempo depois, como professora, ao trabalhar numa grande escola do Lago Sul, região de alto poder aquisitivo de Brasília – DF, convivi com os já conhecidos discursos, mas agora eles eram proferidos pelos pais, familiares de alunos/as, pessoas estudadas e com boa posição social. Pronto, a barreira econômica tinha sido rompida, o dano era mais sério e profundo do que eu acreditava que poderia ser.

O meu desconforto foi enorme ao perceber que era algo que ia além e que não perpassava somente pelas classes menos abastadas: descobri ser um senso, culturalmente cristalizado por um sistema patriarcal hegemônico que subjuga a mulher e a tem como um ser passível de ser maltratado. Anos mais tarde, como professora da Secretaria de Estado de Educação do DF, lecionei na mesma cidade em que morei por anos e, em sala, no convívio com adolescentes do ensino médio, pude notar como os discursos que silenciam a mulher e a

invisibilizam socialmente continuavam sendo reproduzidos pelos adolescentes, sem nenhuma modificação gramatical ou de sentido.

Era preciso fazer algo concreto e chamar a atenção para o que estava ali, todo dia, algo de que nem mesmo as adolescentes se davam conta. Por mais que elas, como mulheres, recebessem diretamente o peso e a responsabilidade do cuidado e fossem tratadas pelos adolescentes de forma grosseira ou como inferiores, elas não tinham visão crítica, tampouco discernimento para perceber o que estava sendo dito ou feito.

Foi quando eu iniciei, no ano de 2014, um projeto chamado “Desamelização”³, que abordava a questão relatada anteriormente, pois não só me incomodavam, como eram visíveis em todas as turmas os casos de silenciamento, de violência e de dominação masculina. O projeto iniciava com a leitura de letras de músicas brasileiras, de piadas e de ditos populares, para identificar possíveis discursos violentos contra a mulher. Os textos eram lidos, por todos, em voz alta: se fosse a letra de alguma música, nós a ouvíamos também; se fosse uma piada, nós a contávamos; e, se fosse um dito, nós o falávamos. Após esse primeiro contato, passávamos para uma investigação e tradução do real significado e sentido de cada frase. A fase seguinte era a de analisar e discutir se o que estava sendo dito ou o que estava implícito diminuía, colocava em silêncio ou agredia, de alguma forma, a mulher. Em seguida, havia o momento de reescrever a letra da música (criando uma paródia), a piada e os ditos populares, modificando o que mais os incomodasse. O resultado era provocar, para além de um texto diferente, uma mudança de olhar e de atitude. Levar, para os/as estudantes do ensino médio, tais ponderações, pensar juntos e reescrever os textos proporcionou para elas e eles uma abertura, um espaço para a discussão e para cada um/uma repensar sua prática como sujeito da própria história. Com base em tais questionamentos e reflexões, elas e eles repensaram seus comportamentos na escola, começaram pequenas mudanças em casa — conforme relataram alguns familiares no final daquele ano letivo —, adquiriram nova postura.

Essa experiência me fez querer buscar mais sobre algo que me incomodava havia muito tempo, embora teoricamente eu soubesse pouco a respeito. Toda a experiência pessoal e profissional associada a leituras iniciais de Fairclough, van Dijk, Pedro, como aluna especial na pós-graduação da Universidade de Brasília – DF, me motivaram a aprofundar o tema e a pesquisa, pois, segundo Bortoni-Ricardo e Pereira (2006, p. 150), “no processo de formação do professor da educação básica, a formação de um professor pesquisador não é só necessária,

³ A música “Ai que saudades da Amélia”, comumente chamada de “Amélia”, é de composição de Ataulfo Alves e Mário Lago e foi gravada em 1941 na voz de Ataulfo Alves. A música serviu de inspiração para nomear o projeto “Desamelização”, que fazia um contraponto à mulher apresentada pela canção, que era submissa e aceitava toda sorte de privações sorrindo.

mas premente”. Por isso, utilizo a ADC, como teoria e método, para direcionar, delimitar e embasar o objeto de estudo escolhido. E, segundo Saffioti (2015, p. 45):

O próprio interesse pela temática já revela um compromisso político-ideológico com ela. Na verdade, a história de vida de cada pessoa encontra-se com fenômenos a ela exteriores, fenômeno denominado sincronicidade por Jung, e que permite afirmar: ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele.

No início do afastamento para estudos para o mestrado, retornei para a sala de aula gerando uma vida em meu ventre e como pesquisadora legitimada, para gerar os dados, analisá-los e poder perceber se os discursos de violência contra a mulher chegam ou não às escolas e perceber também como se dá o silenciamento da violência contra a mulher. Apesar de ter vivenciado os discursos de violência contra a mulher, como regente, era necessário dar feição científica ao estudo e me valer dos dados e das análises que eles propiciam, pois não poderia simplesmente afirmar que tais discursos já estavam na escola. Para a realização da pesquisa, foram escolhidas duas escolas parceiras pelos critérios de localização e do público atendido por elas, já que a pesquisa seria feita com estudantes do 9º ano, devido ao fato de eles/as estarem em faixa etária ainda em formação. As duas escolas, que terão suas especificidades e seu público detalhados no capítulo 1, na subseção 1.2, estão situadas na cidade de Ceilândia⁴, uma no perímetro urbano, que será identificada com a letra ‘U’, e a outra no perímetro rural, que será identificada com a letra ‘R’. Inicialmente, as escolas seriam nomeadas, mas, para preservar os dados de pesquisa, seus/suas colaboradores/as e a pesquisadora, optou-se pela anonimização. Ao longo da dissertação, os relatos dos/as colaboradores/as estudantes serão identificados pelas siglas de seus nomes precedidas da letra ‘U’, como identificação da escola urbana, e da letra ‘R’, como identificação da escola rural. Já os relatos dos/as colaboradores/as professores/as não serão precedidos pelas letras ‘U’ e ‘R’.

As duas escolas são públicas e têm como documento norteador o *Currículo em Movimento* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O Currículo propõe uma educação integral, voltada para a totalidade do ser, e não apenas para uma concepção superada de currículo escolar que tem como regra apenas a prescrição de conteúdo. O documento propõe temáticas de interesse social ligadas a áreas do conhecimento como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade. O Currículo enfatiza que esses temas

⁴ A cidade de Ceilândia é a IX região administrativa do Distrito Federal, oficialmente criada no dia 27 de março de 1971.

devem permear todas as atividades docentes, independentemente da disciplina, e que, segundo o caderno “Pressupostos Teóricos” do *Currículo em Movimento* (SEEDF, 2014, p. 11):

Ao valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, a Educação Integral provoca uma ruptura estrutural na lógica de poder punitivo e fortalece a responsabilidade com a Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Colabora para a formação de um ser menos consumista, mais ético consigo mesmo, solidário com o próximo e integrado com a natureza que o circunda.

Dessa forma, para que o Currículo alcance os/as estudantes em sua totalidade, é fundamental que ele seja trabalhado e vivenciado no dia a dia da escola. Ainda, o caderno “Pressupostos Teóricos” (SEEDF, 2014, p. 79) apresenta que:

No Movimento do Currículo há muitos processos que vão além do sistema social e buscam ver na educação não só um aparelho ideológico de Estado, mas a possibilidade de transformação, de construção de uma identidade, de convivência com a diversidade: diferentes formas de ação curricular, diferentes movimentos educativos, diferentes jeitos e sujeitos de agir e pensar.

Portanto, nessa visão, o trabalho pedagógico deve caminhar junto com a prática social mediado pela linguagem e pela cultura, o que fará que a aprendizagem ocorra na interação do/a estudante com o meio e com os outros. Esse modelo valoriza as experiências, os saberes e as práticas dos/as estudantes e leva a escola a cumprir sua função social.

O trabalho pedagógico que o Currículo norteia deve atender às necessidades de aprendizagem que passam pela compreensão dos processos da diversidade étnico-cultural, dos direitos humanos e de princípios que fundamentam a sociedade brasileira e mundial. Ao adotar a concepção de educação integral proposta pelo *Currículo em Movimento*, a escola oportuniza a todos/as os/as estudantes uma aprendizagem focada não só no conteúdo, mas em temáticas sociais relevantes, como a apresentada nesta dissertação.

Os objetivos e as questões desta pesquisa foram ajustados à medida que o trabalho ganhava corpo, pois, segundo Bortoni-Ricardo e Pereira (2006, p. 158):

um momento muito importante é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações. A atividade de reescrita favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção. [...] permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo.

Ainda que o objeto de estudo desta pesquisa esteja nas pautas dos mais variados meios de comunicação repetidas vezes, lidar de perto com tal questão requer tanto um olhar humano,

para não banalizar os relatos dados nas entrevistas, quanto um equilíbrio, para manter o foco nas perguntas de pesquisa, apresentadas a seguir.

- ✓ Como práticas de silenciamento da violência contra a mulher são legitimadas?
- ✓ Como práticas de resistência chegam até a escola?
- ✓ Como professores/as e gestores/as representam a violência contra a mulher?

Partindo das perguntas de pesquisa, o objetivo geral desta dissertação é:

- ✓ analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e quais os efeitos nas representações e identificações das estudantes.

O silenciamento da violência contra a mulher é ponto central e está presente nas discussões, análises e reflexões desta dissertação, bem como permeia toda a pesquisa.

Dessas reflexões emergiram os objetivos específicos deste trabalho, listados abaixo.

1. Analisar as práticas do silenciamento da violência contra a mulher.
2. Investigar os efeitos do silenciamento na representação e identificação das estudantes.
3. Analisar a representação dos/as discentes sobre a violência contra a mulher na escola.
4. Analisar os discursos de resistência à violência contra a mulher.

Nas escolas da pesquisa, os dados foram gerados com colaboradores/as distintos/as, dentro da hierarquia institucional da escola: gestor/a (direção ou supervisão), docentes (professores/as ou coordenadores/as) e estudantes (todos do 9º ano). Ouvir relatos de diferentes posições e papéis dentro da escola teve como objetivo agregar olhares e pontos de vista diversos acerca da temática, pois são vozes diferentes que falam de acordo com a sua percepção, representação e identificação no mundo.

É importante dizer que alguns desses dados gerados serão escolhidos para ilustrar conceitos e algumas decisões teóricas e metodológicas ao longo da dissertação. Por isso, quando apresentados dessa forma, não serão objeto de análise, mas seu uso visa a mostrar a efetivação discursiva da ideia e validará a ideia discutida. Isto posto, nesta dissertação os dados terão dupla função: serão utilizados em alguns momentos para complementar e ratificar a discussão apresentada, apenas como ilustração, e, em outros, como material de análise.

Ao final, a dissertação ficou estruturada conforme exponho a seguir.

O primeiro capítulo, **ADC – TEORIA E MÉTODO**, apresenta a Análise de Discurso Crítica como teoria e método transdisciplinar, conceitos relevantes acerca da ADC e as categorias que serão utilizadas na análise dos dados. Descreve a pesquisa qualitativa e o passo a passo sugerido por Chouliaraki e Fairclough (1999), bem como a função do/a pesquisador/a em Análise de Discurso Crítica. Apresenta as escolas pesquisadas e suas especificidades e detalha a geração de dados.

O segundo capítulo, **DIÁLOGOS COM O DISCURSO**, faz uma análise de conjuntura ao abordar, em “Discurso e violência: uma análise de conjuntura”, o silenciamento da violência contra a mulher. Apresenta, em “Discurso e poder”, uma discussão sobre ideologia e representações identitárias e, também, os discursos de resistência e seus desdobramentos na escola.

No terceiro capítulo, **NA PRÁTICA, OS DADOS**, os dados de pesquisa são analisados com as categorias sociais e linguísticas apresentadas. As categorias sociais são: violência, silenciamento, poder, ideologia e resistência, que emergem dos dados de pesquisa. As categorias linguísticas são: representação de eventos e atores sociais, identificação, metáfora, modalidade e avaliação. Nos dados analisados emergem: a violência moral, física, sexual e psicológica contra a mulher; a dominação masculina; a mulher como o *Outro*; a prática de maus-tratos femininos naturalizada; o silenciamento; a mulher fraca que nasceu para cuidar; a mulher que se cala por medo; as adolescentes culpabilizadas; a representação dos/as professores/as frente à violência contra a mulher na escola; os discursos de resistência das adolescentes e dos adolescentes homens em busca de novos paradigmas.

O quarto capítulo, **A ESCOLA**, faz um convite à reflexão acerca da prática do/a professor/a e da função social da escola frente à violência contra a mulher e, principalmente, frente ao silenciamento dessa violência quando ela acontece dentro da escola.

Por fim, as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** retomam das análises algumas conclusões como respostas às perguntas de pesquisa com a orientação da teoria utilizada, propondo uma possível abordagem para que a escola ofereça e utilize ferramentas contra o silenciamento da violência contra a mulher.

CAPÍTULO 1 — ADC: TEORIA E MÉTODO

A Análise de Discurso Crítica – ADC, é uma teoria e um método, com base transdisciplinar, pois constrói um diálogo com as ciências sociais, e tem como proposta investigar o discurso na relação entre a linguagem e a sociedade. Dessa forma, a ADC se propõe investigar as assimetrias de poder dentro das mais variadas práticas, desde que seja um problema social, com vista à mudança social.

Fairclough e Wodak (2003b, p. 179) declaram que:

Do meu ponto de vista, a ADC é, para um lado, uma teoria e método — ou melhor, uma perspectiva teórica que é sobre linguagem e, em um sentido mais geral, sobre semiose (incluindo “linguagem visual”, “linguagem corporal”, etc. — e por outro, um elemento ou um “momento” do processo social material (Williams, 1977) que suscita formas de analisar a linguagem ou semiose, modos que se inserem em outras análises do processo social de caráter mais geral. Além disso, é uma teoria ou um método que está em relação dialógica com outras teorias e métodos sociais, uma teoria ou um método que deve estabelecer uma relação ‘transdisciplinar’ com essas outras teorias e métodos em vez de simplesmente interdisciplinar, e isso significa que os compromissos recíprocos particulares em certos aspectos do processo social podem dar origem a desenvolvimentos na teoria e no método que deslocam as fronteiras existentes entre diferentes teorias e métodos (Fairclough, 2000a). Em outras palavras, devemos todos estar abertos as lógicas teóricas dos outros, abertos à sua “Internalização” (Harvey, 1966): desta forma será possível transformar as relações que existem entre eles.

A prática social é o foco para a ADC, pois, como a nossa prática no mundo é sempre estruturada, pode possibilitar tanto a ação quanto o constrangimento dessa ação, sendo capaz de reproduzir ou transformar a estrutura. É teoria e método com foco no que está além da articulação de palavras, das escolhas lexicais ou da forma gramatical — o que é também de interesse da ADC, por serem carregadas de ideologia. O que sobressai nos estudos da Análise de Discurso Crítica é que ela sempre parte de um problema social, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem e uso, estabiliza situações sociais. Portanto, a pesquisa linguística de cunho social aqui apresentada, acerca do silenciamento da violência contra a mulher na escola, é de grande relevância para o campo de estudo da ADC, por demandar um olhar para o texto e outro para a realidade social, na busca de estudar os fenômenos sociais.

Textos são produzidos, distribuídos e consumidos nas práticas discursivas pelos discursos, e estes estão imbricados nos textos e em gêneros discursivos, como uma cadeia, pois discurso é a linguagem usada na prática social. Ele é um momento, uma porção do todo, que é a prática social.

Segundo Fairclough (2001, p. 95-96):

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes [...] o discurso contribui para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ [...] contribui para construir as relações sociais entre as pessoas [...] e para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem.

Fairclough vem construindo a ADC numa base transdisciplinar, em diálogo com as ciências sociais como meio de aprofundar os estudos da linguagem nas práticas sociais, principalmente no contexto atual da globalização. Para Fairclough e Wodak (2003b, p. 309), “A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais”. E completam Vieira e Resende (2016, p. 16): “A ADC não pesquisa a linguagem como sistema semiótico nem como textos isolados, mas, sim, o discurso como um momento de toda prática social”. E, em pesquisa situada, o uso da linguagem é ancorado em estruturas semióticas e sociais.

A Análise de Discurso aqui apresentada é de base crítica, porque se ocupa das relações assimétricas entre linguagem e poder, visando à mudança e à emancipação. É crítica, por seus estudos estarem ligados a questões sociais, ou seja, o objeto de pesquisa da ADC parte de um problema social e quer do/a analista uma visão das relações de causa e efeito dessas questões. Ela se sustenta como crítica também porque, apesar de o sujeito sofrer as práticas sociais, ele também pode atuar nelas. Pelo discurso, ele também pode provocar mudança social. Ou seja, a pesquisa é crítica porque busca mudança social, entende o mundo aberto com possibilidade a essa mudança. Van Dijk (1997, p. 19) acrescenta que:

a análise de discurso é caracterizada crítica porque toma posições; descreve explicitamente seu posicionamento, não os nega nem os dissimula; dirige-se a temas ou problemas sociais, principalmente os vivenciados por grupos dominados; examina os mecanismos sociais, históricos, políticos e culturais que sustentam a reprodução do poder, principalmente as ideologias que o alimentam, reproduzem ou legitimam; aplica-se interdisciplinarmente a fenômenos sociais, políticos e culturais. Esses pontos resumem a flexibilidade de aplicação prática da ADC, que deve ser aplicável e gerar efeitos, como a resistência à ideologia dominante.

A ADC pode, assim, desvelar aquilo que a ideologia encobre. E, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 27 *apud* MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 17), “Ideologias são construções de uma prática relacionadas à dominação que são determinadas por relações discursivas específicas entre a prática e outras”.

Para Fairclough (2003a, p. 14):

Ideologias são representações de aspectos do mundo que podem ser mostradas para contribuir para o estabelecimento, manutenção e mudança das relações sociais de poder, dominação e exploração. Essa visão ‘crítica’ de ideologia, vendo-a como uma modalidade de poder, contrasta com várias visões ‘descritivas’ de ideologia como posições, atitudes, crenças, perspectivas, entre outros, de grupos sociais sem referência a relações de poder e dominação entre tais grupos.

Desvelar as ideologias que sustentam as relações de poder e dominação é o início da tomada de consciência para aqueles/as que se encontram em desvantagem em relação de dominação. É importante ressaltar que, para alguns autores da ADC, a ideologia é, por natureza, hegemônica e especificamente negativa. Para Fairclough (1989, p. 85), “a ideologia é mais eficaz quando seu funcionamento é menos visível”. É possível dizer que relações assimétricas de poder, que sustentam as desigualdades e a violência de gênero entre os adolescentes e as adolescentes nas escolas pesquisadas, têm, nessas práticas discursivas, a ideologia como pano de fundo.

A ADC sempre propõe uma intervenção, analisa determinado discurso para intervir com vistas a mudar a realidade, por isso ela não é neutra, e sim posicionada criticamente. Segundo van Dijk (2005, p. 20), “Na análise do discurso, a formação da teoria, a descrição e a explicação também são social e politicamente ‘situadas’, quer nos agrade ou não”. Dessa forma, a ADC olha para questões de poder e justiça. Ela quer mostrar e desvelar, nos problemas sociais, relações de poder que subjuguem um grupo. Por isso, segundo Magalhães (2005a, p. 3 *apud* MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 17), a ADC “desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea”. Desse modo, uma vez que a linguagem não é neutra, ela é interativa e tem impacto nos eventos sociais, modificando as práticas sociais.

Consequentemente, é próprio da ADC investigar a desigualdade social que se manifesta, se constitui e se legitima no discurso. Este é, assim, revelador e pode disseminar ideologias, ser ideológico na medida em que ajuda a manter relações de dominação e poder, e a ADC olha para essas relações.

Para Pedro (1998, p. 25):

um dos objetivos da Análise do Discurso Crítica é o de analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação [...] que resulta em desigualdade social [...] que deriva da diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de características étnicas.

O discurso, por sua vez, é um dos elementos da prática social, é a linguagem sendo usada na prática social, sendo ela permeada também pela atividade material, pelos pensamentos, pelos desejos, pelas ideologias das pessoas, pelas relações sociais. Dessa forma, a ADC analisa o texto e a realidade social, sem dissociá-los, pois busca explicar acerca dos fenômenos sociais. Ela sempre vai partir de uma problemática social, investigando e desvelando como o discurso, enquanto linguagem e uso, se constrói em situações sociais. Numa pesquisa em ADC, é preciso olhar para uma prática social, para o texto gerado no social para poder analisar o que acontece, como esse texto pode impactar e quais os desdobramentos dos discursos nesse meio social. A presente dissertação analisa, na prática social escolar, como a linguagem é usada para silenciar a violência contra a mulher e, por consequência, silenciar a mulher, as adolescentes, na escola. É interesse da ADC analisar como as assimetrias de poder se desenvolvem e se naturalizam dentro das mais diversas práticas, com vistas à mudança social. Como problema social, a violência contra a mulher é por si campo de interesse da ADC, e esse é o caminho percorrido por ela. A ADC vai ao discurso investigar os fenômenos sociais, já que a linguagem constitui a realidade. Tanto o discurso reflete as questões sociais, como ele também faz alterações em tais questões sociais, nas relações sociais e nas práticas sociais.

É preciso considerar o que é o discurso, já que ele é, ao mesmo tempo, estruturante dos processos sociais e estruturado por estes, não sendo apenas um fenômeno linguístico, mas social. Assim, Fairclough (2001, p. 95) apresenta que “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”.

Os discursos são gerados no meio social e colaboram para a construção de todos os âmbitos da estrutura social. É a linguagem sendo usada na prática social. É prática, é modo de agir e prática de significar essa representação. É uma forma de agir e agir para tudo. Agir para o mundo e agir para o outro.

Dessa forma, discutir o tema proposto do silenciamento da violência contra a mulher, nesta dissertação, é também dever social. Poder debater a temática apresentada, possivelmente habitual para determinados grupos, mas nova para tantos outros, como os/as estudantes da educação básica, é também tarefa da ADC. Isso porque é importante que tais reflexões cheguem até eles/as, para criar a possibilidade de ali iniciar um incômodo que poderá levar a uma mudança de discurso e de possíveis transformações das práticas sociais e tomadas de posições. A ADC indica caminhos para fortalecer grupos dominados, sensibiliza para que estes possam perceber certos mecanismos ideológicos, podendo resistir a ideologias

dominantes. Aprender a ler as entrelinhas e desvelar o que está posto é também função da Análise de Discurso Crítica.

Segundo van Dijk (2005, p. 19), a ADC:

é um tipo de investigação que estuda, em primeiro lugar, o modo como o abuso do poder social, a dominância e a desigualdade são postos em prática, e igualmente o modo como são reproduzidos e o modo como se lhes resiste, pelo texto e pela fala, no contexto social e político. Com esta investigação dissidente, os analistas críticos do discurso tomam uma posição explícita e querem desta forma compreender, expor e, em última análise, resistir à desigualdade social.

Desta forma, a ADC vem para estudar, clarear e levar ao grupo dominado reflexões para que este, em dado contexto e momento, comece a encarar e analisar de modo crítico as ideias de seu interlocutor, mesmo que ele esteja em posição de poder, podendo, assim, modificar toda a forma pela qual o dominado se relaciona perante o seu dominador, quebrando o ciclo de dependência e cegueira mental. A ADC busca denunciar as assimetrias de poder e os discursos opressores. Analisa o objeto apresentado, os discursos e compreende os atores sociais neles inseridos, utiliza categorias, podendo contribuir para uma melhor compreensão do mundo, modificando as práticas sociais. No caso da pesquisa em questão, o objetivo geral é analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes.

Faz-se importante, portanto, voltar à reflexão acerca da linguagem, uma vez que o seu princípio como espaço de luta hegemônica é desenvolvido nos trabalhos de Foucault, a quem Fairclough (2001, p. 64-88) atribui uma das grandes contribuições para a formulação da Teoria Social do Discurso, segundo Resende e Ramalho (2019, p. 18). A linguagem se integra ao social em vários níveis, por estar presente em estruturas semióticas e sociais. Em níveis mais fixos, como as estruturas sociais, e em níveis mais flexíveis, como eventos e práticas sociais. Nas estruturas sociais, a linguagem se manifesta como sistema semiótico; nas práticas sociais, como ordens do discurso; e nos eventos sociais, como textos. Como explica Fairclough (2003, p. 20-21):

Práticas sociais são estabelecidas em rede de maneira particular e cambiante [...] uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais no aspecto linguístico (da língua). Os elementos de ordens de discurso não são coisas como nomes e sentenças (elementos de estruturas linguísticas), mas discursos, gêneros e estilos. [...] ordens de discurso são a organização e o controle *social* da variação linguística, e os seus elementos (discursos, gêneros, estilos) são correspondentemente, categorias não puramente linguísticas, mas que fazem o corte através da divisão entre linguagem e 'não linguagem', entre o discursivo e o não discursivo. Quando chegamos aos textos como elementos de eventos sociais, a 'superdeterminação' da linguagem por outros elementos sociais torna-se massiva: textos não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e de ordens de discurso, são também efeitos de outras estruturas sociais,

e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de maneira que se torna difícil separar os fatores que modelam os textos.

Para a Linguística Sistêmica Funcional – LSF de Halliday (1973 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 56), perspectiva em que também se baseia a ADC, a linguagem é abordada como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, permitindo construir inúmeros significados. A LSF investiga a interação entre as funções da linguagem e o sistema interno das línguas, o que, para Halliday (1973), é “um traço geral da linguagem humana, daí a necessidade de se estudar os sistemas internos das línguas naturais sob o foco das funções sociais”, segundo Resende e Ramalho (2019, p. 56-57). As três macrofunções de Halliday são: ideacional, interpessoal e textual.

Apesar de a ADC se basear na LSF, em seus estudos, Fairclough (2003) amplia o diálogo entre as duas teorias e propõe uma mudança. Em vez das três funções da linguagem, ele sugere três tipos de significado, pois questiona a função textual ser separada na LSF e prefere incorporá-la ao significado acional, a ação. Os significados propostos por Fairclough (2003) são: significado acional, representacional e identificacional. Por meio dos significados, Fairclough vê na ADC três modos de relacionar o discurso com a prática social. Nesta pesquisa é interesse do objetivo geral saber como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes. As ações das estudantes frente ao silenciamento e à violência contra a mulher não serão analisadas, visto que os dados gerados pela pesquisa são relatos de violência contra a mulher sofrida pelas estudantes e, embora tenham sido ouvidos, não foram presenciados pela pesquisadora. Neste caso, houve a representação do evento, pois os relatos de violência contra a mulher foram narrados. E a representação é discurso. Ainda que os três significados (acional, representacional e identificacional) sejam citados, são de relevância para a pesquisa o representacional e o identificacional.

Agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos e ao mundo por intermédio da linguagem, por ela ser a manifestação do discurso nas práticas sociais. Cada pessoa o faz de acordo com suas crenças, seus valores, suas atitudes, cada qual com a sua singularidade e conforme o seu contexto histórico e cultural. Os três significados do discurso têm também origem nos estudos de Foucault e correspondem aos três eixos apresentados por ele: o eixo do poder, o eixo do saber e o eixo da ética, havendo, assim, relação entre os eixos de Foucault (1994) e os significados do discurso de Fairclough (2003). Por eles é possível

analisar e perceber como cada um/a age e interage, se representa e se identifica. Porém, ressalta Fairclough (2003, p. 26) que:

embora os três aspectos do significado precisem ser distinguidos para propósito analítico e, nesse sentido, são diferentes uns dos outros, não dão distintos, não são totalmente separados [...] todos os três podem ser vistos em termos de relação envolvendo as pessoas no evento ('sujeitos').

O quadro intitulado “Recontextualização da LSF na ADC” explica o processo dos três significados ao longo dos estudos da ADC, segundo Resende e Ramalho (2019, p. 61). Primeiro por Halliday (1973) e, em novos estudos, por Fairclough (2003) que aprimorou as discussões sobre as funções e significados da linguagem.

Quadro 01 – Recontextualização da LSF na ADC

| LSF (Halliday, 1991) | | ADC (Fairclough, trad. 2001) | | ADC (Fairclough, 2003) |
|-------------------------|---|---------------------------------|---|---------------------------|
| F. Ideacional | → | F. Ideacional | → | S. Representacional |
| F. Interpessoal | → | F. Identitária | → | S. Identificacional |
| | → | F. Relacional | → | |
| F. Textual | → | F. Textual | → | S. Acional |

Fonte: Resende e Ramalho (2019, p. 61).

Dessa forma, os significados acional, representacional e identificacional apresentados por Fairclough (2003, p. 25) estão relacionados respectivamente a:

- ✓ ação – modos de agir – gênero – eixo do poder – relação com os outros / ação sobre os outros;
- ✓ representação – modos de representar – discurso – eixo do conhecimento – controle sobre as coisas;
- ✓ identificação – modos de ser – estilo – eixo da ética – relações com a própria pessoa / assuntos morais.

Cada modo ou significado da linguagem está ligado diretamente a algumas categorias que serão pertinentes nas análises dos dados neste trabalho.

A Análise de Discurso Crítica trabalha com a análise textualmente orientada e conjuga análise social e textual. A análise textual leva em conta tanto os discursos presentes quanto os ausentes, pois há aspectos relevantes que precisam ser analisados, é manifestação e silêncio. E, no caso desta pesquisa, o silêncio é objeto de análise, levando em conta que são os dados que apontam com qual categoria trabalhar. O/A analista de discurso descreve, lê e interpreta

os dados e, por fim, faz a explanação, a análise estrutural e depois a análise textual e interacional dos dados, pois, segundo Vieira e Resende (2016, p. 115), “uma análise discursiva crítica não se confunde com simples leitura e interpretação. Isso porque contamos com conceitos associados a categorias analíticas aplicadas sistematicamente”.

Em ADC, faz-se a análise discursiva e linguística e, para analisar os textos, tendo em vista seus efeitos sociais, a ADC se vale de categorias analíticas. A escolha dessas categorias não se dá no início da pesquisa; ao contrário, são os dados gerados que indicarão a melhor ou as mais adequadas para cada pesquisa. Fairclough (2003, p. 183-186) apresenta com detalhes as categorias de análise textual, também as relaciona a temas de pesquisa social e, para cada uma delas, ele elabora algumas perguntas para nortear a escolha das categorias e auxiliar nas análises dos dados.

A seguir, Vieira e Resende (2016, p. 116-118) apresentam um quadro adaptado das categorias discutidas por Fairclough (2003).

Quadro 02 – Questões para análise textual

| Aspectos discursivos/textuais | Perguntas sobre o texto em análise |
|--|---|
| Estrutura genérica | O texto se situa em uma cadeia de gêneros? O texto é caracterizado por uma mistura de gêneros? Que gêneros o texto articula (em termos de atividade, relações sociais, tecnologias de comunicação)? |
| Intertextualidade | De outros textos/vozes relevantes, quais são incluídos? Quais são significativamente excluídos? Como outras vozes são incluídas? São atribuídas? Se sim, especificamente ou não especificamente? As vozes atribuídas são relatadas diretamente (citação) ou indiretamente? Como outras vozes são tecidas em relação à voz do/a autor/a e em relação umas com as outras? |
| Presunção | Que presunções existenciais, proposicionais ou valorativas são feitas? É o caso de se ver algumas presunções como ideológicas? |
| Relações semânticas/gramaticais entre os períodos e orações | Quais são as relações semânticas predominantes entre períodos e orações (causa – razão, consequência, propósito; condicional; temporal; aditiva; elaborativa; contrastiva/concessiva)? Há relações semânticas em nível mais alto entre as partes maiores do texto (por exemplo, problema-solução)? As relações gramaticais entre orações são predominantemente paratáticas, hipotáticas ou encaixadas? Há relações particularmente significativas de equivalência e diferença construídas no texto? |
| Trocas, funções de fala, modo gramatical | Quais são os tipos predominantes de troca (troca de atividade ou de conhecimento) e funções da fala (afirmação, pergunta, demanda, oferta)? Que tipos de afirmação há (afirmações de fato, previsões hipotéticas, avaliações)? Há relações ‘metafóricas’ entre trocas, funções da fala ou tipos de afirmação (por exemplo, demandas que aparecem como afirmações, avaliações que aparecem como afirmações factuais)? Qual é o modo gramatical predominante (declarativo, interrogativo, imperativo)? |
| Interdiscursividade | Que discursos são articulados no texto e como são articulados? Há uma mistura significativa de discursos? |
| Representações de eventos/atores sociais | Que elementos dos eventos sociais representados são incluídos ou excluídos? Que elementos incluídos são mais salientes? |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>Quão abstrata ou concretamente os eventos são representados? Como os processos são representados? Quais são os tipos de processo predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial)? Há instâncias de metáfora gramatical na representação de processos? Como atores sociais são representados (ativado/passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/ genérico)?</p> |
| Identificação | <p>Que estilos são articulados no texto? Como são articulados? Há mistura significativa de estilos? Quais são os traços que caracterizam os estilos articulados ('linguagem corporal', pronúncia e outros traços fonológicos, vocabulário, metáfora, modalidade, avaliação)?</p> |
| Modalidade | <p>Como os autores se comprometem em termos de verdade (modalidades epistêmicas)? Em termos de obrigação e necessidade (modalidade deonticas)? Em que extensão as modalidades são categóricas (afirmação, negação etc.)? Em que extensão são modalizadas (com marcadores explícitos de modalidade)? Que níveis de comprometimento observam-se (alto, médio, baixo) quando há marcadores explícitos de modalidade? Quais são os marcadores de modalização (verbos modais, advérbios modais etc.)?</p> |
| Avaliação | <p>Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete? Como valores são realizados — como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deonticas, afirmações com processos mentais afetivos, valores presumidos?</p> |

Fonte: adaptado de Fairclough (2003, p. 184-186).

Assim sendo, as categorias sociais trabalhadas nesta dissertação são: poder, ideologia, violência, silenciamento e resistência. E as categorias linguísticas são: representação de eventos e atores sociais, identificação, metáfora, modalidade e avaliação. **Na representação de eventos e atores sociais**, é possível analisar os processos do mundo material, social, verbal, relacional e existencial. Segundo Fairclough (2003, p. 142), “pode-se esquematizar as escolhas disponíveis na representação de agentes sociais”, como apresentado por van Leeuwen (1997, p. 219 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 74).

Quadro 03 – Representação de atores sociais

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|----------------------------|--------------|--|------------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|---------------|------------|--|---------------|----------|-----------|--|--------------|--|------------------|--|----------------|--|-------------------|----------|-------------|--------|--------------|--|-----------|--|------------|--|--|
| EXCLUSÃO | SUPRESSÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | COLOCAÇÃO EM SEGUNDO PLANO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ATIVACÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | PASSIVAÇÃO | SUJEIÇÃO | ASSOCIAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | DISSOCIAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | BENEFICIAÇÃO | DIFERENCIAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | INDIFERENCIAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | PARTICIPAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | CIRCUNSTANCIALIZAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | POSSESSIVIZAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| INCLUSÃO | PERSONALIZAÇÃO | DETERMINAÇÃO | <table border="1"> <tr> <td rowspan="4">CATEGORIZAÇÃO</td> <td colspan="2">FUNCIONALIZAÇÃO</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">IDENTIFIC AÇÃO</td> <td>CLASSIFICAÇÃO</td> </tr> <tr> <td>IDENTIFICAÇÃO</td> </tr> <tr> <td>RELACIONAL</td> </tr> <tr> <td></td> <td>IDENT. FÍSICA</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">NOMEAÇÃO</td> <td colspan="2">AVALIAÇÃO</td> </tr> <tr> <td colspan="2">FORMALIZAÇÃO</td> </tr> <tr> <td colspan="2">SEMIFORMALIZAÇÃO</td> </tr> <tr> <td colspan="2">INFORMALIZAÇÃO</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">SOBREDETERMINAÇÃO</td> <td rowspan="2">INVERSÃO</td> <td>ANACRONISMO</td> </tr> <tr> <td>DESVIO</td> </tr> <tr> <td colspan="2">SIMBOLIZAÇÃO</td> </tr> <tr> <td colspan="2">CONOTAÇÃO</td> </tr> <tr> <td colspan="3">DESTILAÇÃO</td> </tr> </table> | CATEGORIZAÇÃO | FUNCIONALIZAÇÃO | | IDENTIFIC AÇÃO | CLASSIFICAÇÃO | IDENTIFICAÇÃO | RELACIONAL | | IDENT. FÍSICA | NOMEAÇÃO | AVALIAÇÃO | | FORMALIZAÇÃO | | SEMIFORMALIZAÇÃO | | INFORMALIZAÇÃO | | SOBREDETERMINAÇÃO | INVERSÃO | ANACRONISMO | DESVIO | SIMBOLIZAÇÃO | | CONOTAÇÃO | | DESTILAÇÃO | | |
| | | | CATEGORIZAÇÃO | | FUNCIONALIZAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | IDENTIFIC AÇÃO | CLASSIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | IDENTIFICAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | RELACIONAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | IDENT. FÍSICA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | NOMEAÇÃO | AVALIAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | FORMALIZAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | SEMIFORMALIZAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | INFORMALIZAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SOBREDETERMINAÇÃO | INVERSÃO | ANACRONISMO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | DESVIO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | SIMBOLIZAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | CONOTAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DESTILAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| INDERMINAÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|------------------|---------------|--------------------------|
| | | GENERALIZAÇÃO | |
| | | ESPECIFICAÇÃO | INDIVIDUALIZAÇÃO |
| | | ASSIMILAÇÃO | COLETIVAÇÃO AGREGAÇÃO |
| | IMPERSONALIZAÇÃO | ABSTRAÇÃO | OBJETIVAÇÃO |

Fonte: van Leeuwen (1997, p. 219 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 74).

A identificação envolve uma relação entre língua e linguagem corporal, como expressões faciais, gestual, postura, mas também diz respeito a como se dá a identificação da pessoa e como ela identifica as outras pessoas, em termos de crenças, valores, desejos, afirmações, negações. Estilos estão relacionados à identidade. As palavras escolhidas estão ligadas ao eu, à forma como o eu representa o mundo e como a pessoa se representa. **A metáfora** faz parte da vida e está presente na linguagem, no pensamento e na ação. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 45 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 86), “as metáforas estão infiltradas na vida cotidiana”, e elas existem em nosso sistema conceitual e são estruturadas no pensamento e na linguagem. Assim, elas não nascem na linguagem, mas se refletem nela. Para a perspectiva cognitiva de Lakoff e Johnson (2002 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 88), há alguns tipos de metáforas.

Quadro 04 – Tipos de metáforas

| TIPOS DE METÁFORAS | | |
|--------------------------|---|---|
| METÁFORAS CONCEPTUAIS | Conceitos são estruturados metaforicamente em termos de outros | Ex.: “TEMPO É DINHEIRO”. A partir dessa metáfora, construímos orações como “você está <i>gastando</i> meu tempo”. |
| METÁFORAS ORIENTACIONAIS | Conceitos recebem uma orientação espacial não arbitrária, pois é baseada na nossa experiência física e cultural | Ex.: “Hoje estou me sentindo para baixo”. |
| METÁFORAS ONTOLÓGICAS | Maneiras de entender eventos, emoções, ideias como entidades e substâncias | Ex.: “Precisamos combater a inflação”. |

Fonte: Lakoff e Johnson (2002 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 88).

Segundo Fairclough (2001, p. 250),

Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental.

Por isso, essa categoria é importante para analisar o significado identificacional dos dados.

A modalidade corresponde à forma como as pessoas se envolvem, fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras, segundo Fairclough (2003, p. 158), sendo possível analisar os

graus de envolvimento com a verdade como alto, médio e baixo. A modalidade é a relação entre a representação e o texto que é representado, por isso seu estudo é importante para o significado identificacional. A **avaliação** são circunstâncias, como, por exemplo: *lamentavelmente*. Apresenta-se com os qualificadores (adjetivos), mas não só com eles, pois ela também vem implícita. Ela pode ser chamada de avaliação e se apresentar como: declarações com juízo de valor “sobre a forma de processos relacionais”; declarações com modalidade deônticas “de caráter de obrigação” e declarações como verbos de processos mentais afetivos; e pressuposições de valor, “onde os valores se encontram em uma esfera muito mais profunda no texto”, segundo Fairclough (2003, p. 165-167).

Ainda para Fairclough (2003, p. 166):

A avaliação efetiva-se em uma ‘escala de intensidade’ (White, 2001). Os adjetivos e advérbios de juízo de valor, bem como os verbos referentes a processos mentais afetivos se mesclam em conjuntos semânticos de termos que variam de uma baixa intensidade até uma alta intensidade.

Utilizar as categorias de análise apresentadas requer atenção para o vocabulário, as expressões e para algumas classes gramaticais, como adjetivos, advérbios e verbos. Estes últimos, apresentados pela LSF como processos, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 41):

representam eventos que constituem experiências, atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social. Como os processos são realizados tipicamente por verbos, a ideia de mudança perpassa a noção de processo.

Os processos, para a Gramática Sistêmico Funcional – GSF, são parte da transitividade, que se refere a um sistema relacional entre processo, participante e circunstâncias. Dessa forma, o verbo, ou o processo, é analisado com base nessa relação que envolve toda a oração, e não apenas o seu complemento, como ocorre na gramática tradicional. São componentes da oração, para a GSF (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41):

o processo: elemento central da configuração (grupos verbais); os participantes: entidades envolvidas — pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados —, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele (grupos nominais); e a circunstância: indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra (grupos adverbiais).

Para Halliday (1994 *apud* FUZER; CABRAL, 2014, p. 42), há seis tipos de processos pelos quais o ser humano representa suas experiências, sendo três principais — materiais, mentais e relacionais — e três secundários — comportamentais, verbais e existenciais.

É possível perceber como cada processo representa diferentes experiências no quadro que segue.

Quadro 05 – Tipos de processos e suas representações

| | PROCESSOS | ALGUNS EXEMPLOS DE CADA PROCESSO | REPRESENTAÇÃO |
|----|--|---|---|
| 1. | Processos materiais | fazer, construir, acontecer | Representação da experiência externa (ações e eventos) |
| 2. | Processos mentais | lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer | Representação da experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estado de espírito) |
| 3. | Processos relacionais | ser, estar, parecer, ter | Representação das relações (identificação e caracterização) |
| 4. | Processos comportamentais (entre os materiais e os mentais) | dormir, bocejar, tossir, dançar | Representação de comportamentos (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano) |
| 5. | Processos verbais (entre os mentais e os relacionais) | dizer, responder, afirmar | Representação de dizeres (atividades linguísticas dos participantes) |
| 6. | Processos existenciais (entre os relacionais e os materiais) | existir, haver | Representação da existência de um participante (o “estar no mundo”) |

Fonte: Halliday (1994 *apud* FUZER; CABRAL, 2014, p. 43).

O estudo dos processos auxilia nas análises dos dados e no entendimento das representações das experiências expressadas pelos/as colaboradores/as. Contudo, a análise dos dados de uma pesquisa não é o desfecho dos estudos da ADC sobre a temática pesquisada. Uma vez que todos os dados gerados proporcionariam uma infinidade de análises e entendimentos acerca das práticas sociais aos quais eles pertencem, como é de costume em pesquisa qualitativa e para um melhor estudo, faz-se necessário um recorte dos dados. É importante ressaltar que os efeitos das análises reverberarão na devolutiva feita pelo/a pesquisador/a para os/as colaboradores/as ou em cada leitor/a que tiver acesso à pesquisa, podendo provocar o pensamento, modificar discursos e práticas e levar a uma mudança social.

1.1 Pesquisa qualitativa em ADC

Em consonância com os princípios norteadores da ADC, a pesquisa realizada, que resultou nesta dissertação, é de natureza qualitativa e etnográfica, em que a pesquisadora se insere no ambiente da coleta dos dados, segundo Angrosino (2009). Mason (2002, p. 1 *apud* MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 29) “destaca a relevância da pesquisa qualitativa, que nos envolve em coisas que importam, do modo que importam”. Ela permite ao/à pesquisador/a analisar aspectos do social, como a vida diária e as experiências do grupo observado. É possível, na entrevista semiestruturada etnográfica, em que as perguntas não são

todas fixas, agregar questionamentos e ter acesso às subjetividades que, em uma pesquisa quantitativa, não se pode mensurar. Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 30), “na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa”. A pesquisa qualitativa crítica trabalha com o social, com problematizações sociais. Ela é descritiva, interpretativa e explanatória. “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20).

Na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a tem mais liberdade na geração de dados, pois pode lançar mão de entrevista semiestruturada, em que as questões não são rígidas e podem ser acrescentadas ou suprimidas conforme o momento da conversa, em concordância com Flick (2013, p. 115):

[...] os entrevistadores podem se desviar da sequência das perguntas. Eles também não ficam necessariamente presos à formulação inicial exata das perguntas quando as formulam. O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Por isso, as questões devem dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. [...] você não vai apresentar uma lista de possíveis respostas. Em vez disso, espera-se que os entrevistados respondam da forma mais livre e extensiva que desejarem. Se suas respostas não forem suficientemente ricas, o entrevistador deve sondar mais.

A flexibilidade que a pesquisa qualitativa permite na entrevista semiestruturada foi primordial para que a conversa com os/as colaboradores/as das duas escolas pudesse se estender e ultrapassar um primeiro momento de monitoramento natural de quem está sendo entrevistado/a. A presença da entrevistadora, do gravador, do termo de assentimento são elementos que, de início, podem provocar inibição, mas, como a entrevista pode se alongar, atinge um ponto em que o/a entrevistador/a consegue estabelecer um contato mais próximo, de confiança, ao mesmo tempo em que o/a entrevistado/a fica à vontade para relatar suas experiências e vivências e discorrer acerca delas, por mais sensíveis que sejam.

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 59), “a ADC como método deve ser vista em constante evolução à medida que sua aplicação a novas áreas da vida social é ampliada e sua teorização do discurso se desenvolve correspondentemente”. Para melhor direcionar uma investigação em ADC, propuseram uma sistematização em etapas, como forma de orientar, o que o/a analista não precisa seguir com rigidez, pois cada pesquisador/a estabelecerá seu objeto de estudo numa determinada fase. É importante ressaltar que nesta pesquisa a sistematização em etapas sofreu adaptações para se ajustar ao problema analisado. Segue o quadro com o modelo de análise metodológica baseado em Chouliaraki e Fairclough (1999) e,

na sequência, o quadro adaptado da sistematização em etapas de Chouliaraki e Fairclough (1999) seguido nesta dissertação pela pesquisadora.

Quadro 06 – Modelo de análise metodológica

1. Um problema (atividade, reflexividade).
2. Obstáculos:
 - (a) análise da conjuntura;
 - (b) análise da prática:
 - (i) práticas relevantes;
 - (ii) relação do discurso e outros momentos:
 - *discurso como parte de uma atividade;
 - *discurso e reflexividade.
 - (c) análise do discurso:
 - (i) análise estrutural da ordem do discurso;
 - (ii) análise interacional:
 - *análise interdiscursiva;
 - *análise linguística e semiótica.
3. Função do problema na prática.
4. Possíveis maneiras de superar os obstáculos
5. Reflexão sobre a análise.

Fonte: baseado em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60).

Quadro 07 – Sistematização em etapas

1. Identificação de um problema.
2. Identificação dos obstáculos:
 - (a) análise da conjuntura;
 - (b) análise da prática;
 - (c) análise do discurso.
3. Percepção da função do problema na prática.
4. Percepção do problema na prática e proposta de soluções.
5. Reflexão sobre a análise. A pesquisa precisa ser reflexiva.

Fonte: adaptado pela pesquisadora de Chouliaraki e Fairclough (1999).

Como propõe o quadro 07, adaptado pela pesquisadora e seguido nesta dissertação, a investigação começa pela identificação de um problema na prática social que precisa ser desvelado, “um problema relacionado ao discurso em alguma parte da vida social”, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60). Isso feito, o/a analista passa para a etapa de identificação dos obstáculos, ou seja, passa a identificar as redes em que o problema social está inserido por meio de três análises: da conjuntura; da prática; e do discurso. A terceira etapa é o momento de o/a analista observar a função do problema na prática. As redes de práticas se mantêm por meio da ideologia que sustenta o mecanismo de dominação. É um processo tão naturalizado, que esse mecanismo não é claramente perceptível e, por vezes, nem dominador, nem dominado têm uma consciência muito clara desse processo. E é quando o/a pesquisador/a percebe a função do problema na prática, numa relação de sustentação de assimetrias, que se inicia em um processo de desvelar o mecanismo de dominação visando à

mudança social. Ao fazer esse estudo, o/a analista entende que o problema de fato deve ser observado e investigado, entrando na etapa cinco do quadro, em que ele/a propõe soluções, por meio da crítica social, dentro da prática analisada. A última etapa é observar que a pesquisa social crítica precisa ser reflexiva, para que ela ultrapasse os limites acadêmicos e não fique fechada em suas análises e seus resultados.

Os dados gerados na pesquisa, que serão analisados nesta dissertação acerca do silenciamento da violência contra a mulher, são densos e fortes, e, por vezes, na análise, há a preponderância de uma categoria sobre outra. Em alguns momentos, num mesmo excerto, uma categoria salta aos olhos e, em seguida, outra parece ser a mais relevante. Isso se dá pelo fato de que o evento discursivo não se realiza separando as categorias. Teoricamente, faz-se necessário separá-las para uma melhor análise, mas na realidade não há essa separação. É possível, então, que um mesmo excerto apareça em categorias diferentes, sem perder a verdade de cada uma.

1.1.1 O/A pesquisador/a

Na Análise de Discurso Crítica, como na pesquisa qualitativa interpretativista, o/a pesquisador/a não é um simples espectador, mas olha para as relações que se estabelecem na relação de todos os sujeitos. Numa visão estruturalista, o/a bom/boa pesquisador/a deve desprezar tudo o que está fora da estrutura linguística. O objeto de análise é depurado e fica só a estrutura, e cabe ao/à pesquisador/a não interferir no campo para não contaminá-la. Entretanto, numa visão discursiva, há uma relação entre o usuário e a linguagem, e quem entra no uso da linguagem vai ser o objeto de análise. Isso permite ao/à pesquisador/a ser pesquisador/a participante e interferir na pesquisa. Segundo Wolfinger (2002, p. 85), “o conhecimento e as expectativas prévias dos pesquisadores geralmente desempenham um papel importante na determinação de quais observações são dignas de anotação”.

O/A pesquisador/a se embasa linguisticamente. Ele/a deve olhar para o texto no aspecto linguístico, mas o sentido não está no texto, e sim na interação que se dá com o texto. Cabe ao/à pesquisador/a captar as sutilezas, e ele/a tem como, ao analisar as ordens das palavras, por exemplo, perceber como a força das práticas sociais exercem poder na fala, na gramática. Como foi previsto na introdução, a ilustração dessa discussão aparece no trecho do colaborador GH.

Colaborador RGH – 14 anos

Poderia falar sobre equidade de gênero? *Eu acredito em equidade de gênero, em partes. Não tô dizendo que por uma mulher ter um útero, ela precisa receber menos que um homem. Mas serviços braçais, eu acho que o homem deve receber mais.*

Segundo Pedro (1998, p. 34), “[...] embora, muito provavelmente, a aparente sutileza da diferença escape ao falante, caberá ao analista torná-la relevante”. É no campo de pesquisa que o/a pesquisador/a etnógrafo/a tem o seu olhar aguçado e seus sentidos provocados pelos dados. Ali surgem diversos questionamentos, além das notas de campo, que o/a ajudarão a analisar e desvelar as relações assimétricas de poder. Segundo Wolfinger (2002, p. 87), é importante que “as experiências em campo orientem o foco de um estudo. Enquanto estiverem no campo, os pesquisadores presumivelmente identificam certos fenômenos como interessantes e dignos de anotação”.

Dessa forma, cabe ao/à pesquisador/a inserir-se no campo para gerar os dados com o objetivo de analisá-los, livre da pretensão de que sua pesquisa seja a tábua de salvação, pois a mudança está em cada movimento de pesquisa. A cada leitura crítica, a cada colaborador/a alcançado/a pela pesquisa, a mudança social está sendo feita. A pesquisa é crítica porque busca alternativas de explicação e porque visa a propor mudanças. É a construção da crítica diária que acompanha as diversas ações durante a pesquisa, ou após pesquisa, disseminando informações, fomentando o pensamento crítico e transformando realidades localizadas.

Para Pedro (1998, p. 22), “os analistas críticos do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas, mais abrangentes, de poder e dominação”. A Análise de Discurso Crítica, ao verificar como os discursos se naturalizam dentro das mais diversas práticas, investiga as assimetrias de poder, tendo como objetivo a mudança social.

Portanto, realizar pesquisa em Análise de Discurso Crítica requer do/a pesquisador/a algumas questões, como: (i) ter postura ética junto aos/às colaboradores/as; (ii) estar embasado teoricamente, seguindo a sistematização proposta em etapas para pesquisa em ADC; (iii) realizar possíveis diálogos com as ciências sociais que possam contribuir para o estudo da linguagem como prática social; (iv) fazer a análise social e linguística dos dados gerados; (v) e ter em mente que a ADC é crítica e visa a compreender e desvelar os mecanismos de poder e assimetrias das relações, com vistas à mudança social. Dessa forma, tornará a pesquisa social engajada relevante para os estudos da linguagem.

1.2 Contextualização da pesquisa: as escolas – localização e especificidades

Como já foi dito, esta pesquisa se dá em duas escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa, de natureza qualitativa etnográfica, em que a pesquisadora participa das vivências da escola para a geração dos dados, foi realizada no ano de 2018, em duas escolas públicas da cidade de Ceilândia, a 26 km⁵ do centro de Brasília.

Ceilândia é a cidade mais populosa do DF, segundo dados da CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal / PDAD – Pesquisa Distrital de amostra por domicílio. Em seus destaques, a PDAD (2018, p. 4) apresenta que Ceilândia tem 432.927 habitantes, representando 15,0% da população de todo o DF, enquanto o Lago Sul, por exemplo, representa 1,0%, com 29.754 habitantes. O que mostra também a PDAD (2018, p. 16) é, “quanto à origem dos moradores, 58,4% informaram ter nascido no próprio DF”, sendo grande parte desses moradores de hoje nascidos na cidade, filhos/as dos operários da capital que foram retirados da então invasão do IAPI, por ficar próxima ao Plano Piloto. Desde a sua construção, em razão dos fins para os quais foi pensada, que era o de afastar os operários do centro da capital, Ceilândia passou a ser uma localização geopolítica, e não somente geográfica. Segundo Tatagiba e Silva (2013, p. 132 *apud* RESENDE; SILVA, 2017, p. 156), “espaço geográfico não é mera representação de mundo de forma neutra, uma vez que nele se encontram imbricadas significações discursivas, relacionadas ao poder, bem como ideologias”.

Todas essas informações podem convidar o/a leitor/a a várias reflexões, como, por exemplo, por que, ainda hoje, décadas após a inauguração de Ceilândia, ela ainda tem poucas escolas para atender tamanha demanda estudantil — o que faz que as escolas existentes sempre tenham grande número de estudantes por turma, como é o caso de uma das escolas em que a pesquisa foi realizada. O número de escolas, em especial em regiões mais populosas, é insuficiente para atender todos os moradores em idade escolar da educação básica e, especificamente, do ensino fundamental – anos finais, o que faz com que a escola tenha turmas superlotadas em espaço físico pequeno. Assim mostra o caderno *Programa Atitude* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2019, p. 50) ao falar do número de escolas no DF, e aponta que há um “número insuficiente de unidades escolares para atender

⁵ A quilometragem varia de acordo com o ponto de chegada na cidade de Ceilândia, que tem, segundo dados da PDAD 2018 – Pesquisa Distrital de amostra por domicílio, uma área urbana de 29,10 km² e está subdividida em diversos setores: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do INCRA (área rural da Região Administrativa), Setor Privê, e condomínios que estão em fase de legalização, como o Pôr do Sol e Sol Nascente. Em 2019, é criada a cidade Sol Nascente/Pôr do Sol.

públicos de regiões periféricas”. A informação quis mostrar um pouco a importância do espaço que a escola ocupa na cidade, pois, conforme Zanello (2018, p. 36), “o contexto social constitui, molda e define as emoções, as quais retroalimentam as interações e as relações”. De acordo com Halliday (1989, p. 6), conforme citado por Fuzer e Cabral (2014, p. 28):

Para compreendermos adequadamente um texto, o conhecimento do contexto de situação pode não ser suficiente. É preciso haver também informações acerca da história cultural dos interactantes e dos tipos de práticas em que estão engajados. Assim, contexto de cultura é outra noção que, associada ao contexto de situação, torna-se fundamental para a compreensão de um texto.

Conhecer um pouco da história da cidade em que as escolas pesquisadas estão inseridas é conhecer também algumas práticas dos atores sociais envolvidos nas redes de prática local. Tal conhecimento não anula ou ameniza os dados gerados durante a pesquisa, mas pode revelar qual a importância e o espaço que a escola tem ou poderia ter junto à comunidade local.

Foram estipulados como critérios de escolha das duas escolas parceiras a localização e o público atendido por elas, visto que a pesquisa seria feita com estudantes do 9º ano do ensino fundamental – anos finais. A escola ‘U’, que fica no perímetro urbano, atende estudantes do ensino fundamental – anos iniciais e anos finais nos turnos matutino e vespertino. A escola ‘R’ fica na área rural da cidade de Ceilândia e atende as modalidades da educação infantil e do ensino fundamental (2º e 3º ciclos). O objetivo de ter escolhido uma escola do campo e outra do perímetro urbano, escolas com ambientes distintos e hábitos peculiares, é analisar como a violência contra a mulher se constitui nas redes de práticas das duas escolas, que, por suas naturezas específicas, foram instituídas e se organizam de formas diferentes e trazem objetivos únicos em seus documentos e suas práticas pedagógicas, pois têm como proposta atender públicos distintos. São comunidades com organizações diferentes, não só por fazerem parte de locais distintos geograficamente, mas por terem hábitos de vida distintos, o que fica claro durante a pesquisa. Nos dados gerados, os/as colaboradores/as apontam as diferenças entre estudar na escola do campo e nas escolas do perímetro urbano da mesma cidade. Os dados pertinentes a esse assunto serão mostrados e analisados na subseção 3.5.1.

A região em que a escola ‘U’ está localizada é “formada por loteamentos em fase de regularização. Essa região é constituída, em sua maioria, por uma população de migrantes, essencialmente maranhenses, baianos e piauienses, e, agora, também venezuelanos”, segundo o PP da escola ‘U’ (2020, p. 8). É uma localidade de vulnerabilidade social e baixo nível

socioeconômico, tendo apenas a escola pública como o único braço do Estado que os alcança, como reafirma o PP da escola ‘U’ (2020, p. 10):

A ausência de aparelhos estatais na região contribuiu para que a sociedade civil se organizasse em projetos sociais com destaque para lideranças comunitárias que lutam pelo direito à moradia digna. Há também associações com reconhecimento nacional (como a Associação Despertar Sabedoria no Sol Nascente) que fornecem atividades para crianças e adolescentes da região.

A escola recebe estudantes que vivem, em sua maioria, em situação precária tanto social quanto econômica. É uma comunidade com altos índices de violência, o que se manifesta tanto nas mediações da escola, como pôde presenciar e observar a pesquisadora, quanto do lado de dentro dos muros físicos da escola. Segundo o PP da escola ‘U’ (2020, p. 14), a escola ‘U’ é conhecida “por ser uma escola que atende uma comunidade em condições de vulnerabilidade ambiental e social”.

A escola ‘R’, segundo o Decreto n. 7.352, de novembro de 2010, citado no *Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota* (SEEDF, 2012, p. 88), é classificada como uma escola do campo, “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Ainda de acordo com o *PPP Professor Carlos Mota* (SEEDF, 2012, p. 87):

A especificidade mais forte da educação do campo, em relação a outros diálogos sobre educação, deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ele se enraíza. [...] A luta principal da educação do campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação que seja no e do campo: no campo, porque as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; do campo, porque as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. A base fundamental de sustentação da educação do campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano.

A escola ‘R’ recebe estudantes da zona rural que são os filhos dos donos das chácaras que produzem grande parte dos alimentos consumidos pelos moradores de Brasília ou os filhos dos caseiros ou dos trabalhadores das chácaras. A comunidade rural possui características distintas daquelas das escolas do perímetro urbano, porque, por mais que a família de um/a estudante não tenha bens, como trabalha direto com o cultivo da terra, sempre há o que comer em casa. Como apresenta o Projeto Pedagógico da escola ‘R’ – PP escola ‘R’ (2020, p. 14), ela “faz parte de uma Unidade de Conservação e compõe a Área de Proteção

Ambiental da Bacia do Rio Descoberto. O cultivo de verduras predomina na região, gerando emprego e renda às famílias dos alunos”.

Além disso, como é uma escola que atende, praticamente, uma comunidade fechada e menor ao longo dos anos, torna-se possível conhecer pelo nome tanto os/as estudantes quanto os familiares, estreitando dessa maneira as relações escola-família. Segundo o PP da escola ‘R’ (2020, p. 15), “a maioria dos alunos inicia e conclui seus estudos nesta unidade de ensino”. Ainda segundo o PP (2020, p. 34-35):

Considerando que a população camponesa de Ceilândia tem aumentado continuamente, como mostra o número de matrículas crescente nesta unidade de ensino, impulsionadas pela significativa quantidade de novos assentamentos na região, a escola ‘R’ continuará a luta pela expansão dos espaços físicos desta escola, reiterando nosso pleito junto aos órgãos públicos competentes, de modo a proporcionar espaços que possam atender plenamente tanto o público da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como o corpo discente das Anos Finais e do Ensino Médio, pretendendo assim, assegurar 34 direitos fundamentais dispostos em nossa Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n. 9.394/96, especialmente em seu artigo 28, que garantem a educação a todos, inclusive às populações do campo. Assim a escola do campo pretende garantir não só o direito à educação, como também o respeito às diferenças e o direito à igualdade, promovendo a autonomia, a dignidade e a qualidade de vida das pessoas do campo. A educação do Campo é a invenção de um novo paradigma que supere a redução simplista da oposição rural versus urbano, enxergando o campo não apenas como um local de produção agrícola, mas um local de disputa de poder, exclusão, desigualdade, mas que também é, e, pode vir a ser um lugar de geração de riquezas, desenvolvimento sustentável, convívio ecológico saudável, produção de cultura e transformação social.

1.2.1 Geração dos dados

Ao chegar às escolas, no início do segundo semestre de 2018, eu estava no segundo trimestre de gestação, o tempo corria, para mim e para a pesquisa, mas decidi focar em não adiantar o ritmo de que os/as colaboradores/as necessitavam para ficar a par da pesquisa, afinal cada escola tem seu tempo e suas especificidades. Tive todo o cuidado possível. O primeiro passo foi conversar com a direção das escolas para que houvesse ciência, por parte da gestão, do que aconteceria na pesquisa e para que a documentação necessária para a autorização fosse assinada. Depois, durante três semanas, os encontros foram com o corpo docente de cada escola, durante as coletivas, reuniões semanais de que participam todos/as os/as professores/as, coordenadores/as e supervisores/as da escola. Isso se deu para apresentar a pesquisa e saberem da minha presença, que passaria a ser frequente na escola, em especial com as turmas do 9º ano dos turnos matutino e vespertino.

Num momento seguinte, o contato foi com todas as oito turmas do 9º ano, somando as turmas das duas escolas. Foram quatro meses de encontros com cada turma, em separado, para que pudéssemos estabelecer contato, conversar e para que fossem feitas, concomitantemente, a observação em algumas aulas e as entrevistas. As entrevistas com os/as estudantes foram realizadas no horário de aula para que eles/as não precisassem voltar para a escola no turno contrário ao da aula. As entrevistas com os/as docentes e gestores/as foram realizadas no contraturno, durante suas respectivas coordenações. Entrava em cada turma ao menos uma vez na semana. Houve também observação de aulas externas, intervalos, feiras, horário de entrada e saída, troca de turnos e embarque e desembarque do ônibus, no caso de uma das escolas, que é do campo.

No contato com os/as estudantes, após apresentação e introdução do que me levava até lá e depois de já ter lido os dados da PDAD – Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio, de 2015-2016, que apresenta com detalhes dados sociais e econômicos acerca dos moradores do Distrito Federal de todas as 32 cidades, realizei uma atividade de intervenção, para que eu pudesse ter noção das práticas sociais que eles/as vivenciavam fora da escola e que chegavam até ela ou para ter uma noção do contexto de cultura.

Segundo Halliday (1989, p. 6 *apud* FUZER; CABRAL, 2014, p. 28-29), o contexto de cultura:

refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça, etc. O contexto de cultura relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições. [...] o contexto de cultura (macrocontexto) é mais estável, já que se constitui de práticas, valores e crenças mais recorrentes que permanecem ao longo do tempo numa comunidade e são compartilhados no grupo social.

Com base nos itens apresentados pela PDAD (2015-2016), pela experiência como professora e pelo interesse de pesquisa, elaborei 76 afirmações⁶ para serem usadas em uma dinâmica. Tais afirmações foram usadas somente durante a intervenção com cada turma em separado, não entrando em nenhum outro momento da pesquisa. Embasada nesses pilares, o profissional e o documental, pude me guiar para buscar entender uma fração da realidade acerca de moradia, família, vivência, violência e outros pontos dos futuros colaboradores da pesquisa. O objetivo era perceber um pouco mais das práticas sociais dos/as estudantes, mas, para além disso, proporcionou um espaço de confiança, que fez a atividade fluir melhor que o esperado e que permaneceu durante as entrevistas e os grupos focais.

⁶ As afirmações escritas pela pesquisadora desta dissertação e utilizadas no projeto de intervenção estão disponíveis no apêndice.

A dinâmica se inicia com uma linha no chão dividindo a sala de aula ao meio, com as mobílias afastadas. Foi assim esse primeiro contato com os/as estudantes do 9º ano das escolas. Todos/as ficariam de frente para a linha, ocupando seus dois lados, de forma que também ficariam frente a frente com algum/a colega. O objetivo era ser sincero/a, de forma incondicional para si próprio/a; mesmo que alguém soubesse que o outro estava sendo desleal ao responder, ficaria tranquilo/a e procuraria se preocupar, naquele momento, apenas consigo. Nada para escrever ou responder vocalmente. O corpo, ele seria o instrumento de resposta. Se, ao ouvir a afirmação, ela tivesse ligação com sua vida, seria o sinal para que desse um passo em direção à linha e, na sequência, voltasse. Houve momentos em que a linha ficava vazia e, em outros, mal cabiam todos/as os/as participantes. O fato é que a inquietação e o desconforto inicial, provocados pela atividade desconhecida, logo deram lugar a uma quietude atenta ao notarem que muitos de seus/suas colegas também ocupavam a linha em momentos de afirmações delicadas, como as que dizem *‘divido o quarto com 5 pessoas’*, *‘não tenho projetos para o futuro’* ou *‘perdi amigos/familiares para o crime’*.

As afirmações foram vocalizadas pela pesquisadora uma a uma, de forma tranquila, para que os/as estudantes pudessem ouvir, pensar e andar ou não em direção à linha. Foi um espelhamento reflexivo, ao ouvir depois alguns/mas estudantes declararem que nunca imaginariam que aquele/a colega de sala, aparentemente sem problemas, passava por situações semelhantes às deles/as. Ver o outro como gente, e não como inimigo de inúmeras situações impostas cultural e socialmente, levou a uma abertura e confiança, por parte dos/as estudantes, nos encontros seguintes. Essa proposta de intervenção gerou alguns gráficos com percentuais das respostas de cada turma, mas apenas para reflexão da pesquisadora e preparação para os encontros subsequentes. Segundo Resende e Regis (2017, p. 57):

o mergulho em campo nos permite coletar informações mais precisas sobre outras instâncias das práticas sociais, como, por exemplo, que relações sociais existem, como se dão determinadas dinâmicas no processo de ação social, entre outros. Desse modo, nossos questionamentos, que constituem ferramentas de investigação, por fazerem a passagem da teoria à prática de pesquisa, podem ser robustecidos por meio da imersão em campo.

Após esse contato, significativo, com todas as oito turmas de 9º ano, os encontros seguintes tornaram-se esperados e participativos por eles/as. Houve, no mínimo, mais quatro com cada turma em separado. Os/As alunos/as assistiram aos vídeos⁷ “Acorda Raimundo, acorda!”, “O sonho impossível?”, “Representação de gênero na propaganda” e “O desafio da igualdade”, como também leram textos e imagens utilizados como material para as reflexões

⁷ Os links dos vídeos estão disponíveis no apêndice.

em cada conversa. Das duas escolas, participaram desse primeiro momento cerca de 300 estudantes, e perto de 80 estudantes quiseram participar da entrevista, mas, por serem menores, era necessária a assinatura do/a responsável no termo de assentimento. Ao final, 42 entregaram a autorização assinada. No total, foram 53 entrevistas (incluindo professores/as) e mais 4 grupos focais.

Iniciar a pesquisa nesse formato possibilitou, mesmo no início, fazer uma intervenção social esperada pela ADC. O envolvimento dos/as estudantes e o fato de vários terem tido a vontade de colaborar com a pesquisa, de terem podido falar de suas experiências e se sentirem acolhidos demonstrou a confiança que o método usado desabrochou.

Dos/as colaboradores/as de pesquisa, entre os/as estudantes do 9º ano do ensino fundamental – anos finais, muitos estão fora da faixa de idade esperada para a série, alguns em turmas de correção de fluxo⁸, segundo informação fornecida pela escola no período da pesquisa. Também colaboraram para a pesquisa seus/suas respectivos/as professores/as, coordenadores/as, supervisores/as e diretores/as.

Os textos, dados de pesquisa, foram gerados durante todo o segundo semestre de 2018, num recorte de tempo da vida daqueles/as colaboradores/as de pesquisa, que pode não estar mais acontecendo e pode não ocorrer com a totalidade dos/as estudantes e professores/as. É importante ressaltar que esse recorte de tempo não é separado das experiências e vivências das práticas sociais de todos/as que participaram da pesquisa, pois a escola não deixa de ser parte contínua e reflexo das práticas sociais vividas fora de seus muros físicos. Ao contrário, a instituição escola em que se deu a pesquisa é um reflexo do que acontece na sociedade. E foi na conjuntura das duas escolas escolhidas, em que os atores sociais estudantes e professores/as desempenham seus papéis, pré-estabelecidos socialmente, que determinam e/ou condicionam as relações sociais, que os dados foram gerados. A geração dos dados foi por meio de intervenção prévia; grupos focais com os/as estudantes; entrevistas semiestruturadas etnográficas com os/as estudantes e com professores/as, incluindo gestores/as, coordenadores/as; e observações e anotações da pesquisadora. As entrevistas individuais, os grupos focais e as anotações são utilizados para a triangulação dos dados. As entrevistas e os grupos focais foram gravados em gravador portátil para degravação posterior.

⁸ Correção de fluxo, segundo o Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal é um programa de correção idade/série para estudantes em defasagem, com dois ou mais anos de atraso em relação ao seu fluxo escolar regular. Segundo Mota (2012, p, 91) “espera-se a reintegração do estudante à série/ano correspondente à sua idade em condições de aprender e ser aprovado para a série/ano seguinte”.

Os/As colaboradores/as de pesquisa são discentes e docentes que se encontram todos os dias no espaço escolar, com sua divisão física e hierárquica que segrega, afasta, mas que também aglutina e mistura diversas práticas sociais, diversos interesses e distintas visões de mundo. Embora não esteja descrita, nesta pesquisa, a personalidade ou do que gostam, em que ou em quem acreditam, quais suas crenças e seus valores, o que vivem fora do espaço institucional escola, para os aproximadamente 300 estudantes que participaram dela, é importante dizer que, mesmo dentro da prática social escola, que pede um comportamento quase homogêneo de papéis sociais definidos, cada um deixa impressa em seus gestos, seu modo de ser, falar e se expressar a rede de práticas sociais que os compõem. A maneira como cada estudante se representa, se percebe, percebe o outro e se coloca no mundo está dentro de uma ordem social maior, que engloba várias práticas sociais. Então, o modo de cada um agir, o discurso que cada um desenvolve não é algo isolado, estanque dessa rede de pensamentos, práticas, ideologias, percepções e imposições.

Num primeiro momento da pesquisa, um dos objetivos era perceber se os discursos de silenciamento e da violência contra a mulher se manifestavam na escola. No decorrer da pesquisa e pela observação, fez-se claro que eles não só se manifestavam, mas se constituíam na escola, o que leva à reflexão de que os muros físicos não são garantia de que a escola está desconectada do que acontece fora deles; ao contrário, nas práticas da escola pode-se perceber e reconhecer as práticas sociais. Contudo, a instituição escola, por meio dos discursos de resistência e consciência crítica, tem mecanismos para promover mudanças e atitudes contra a violência e o silenciamento da violência contra a mulher e utilizar ferramentas linguísticas para desvelar posições de poder.

Ouvir os relatos dos/as colaboradores/as e analisar posteriormente os dados ajudaria a perceber como o silenciamento da mulher estava presente nas práticas discursivas entre os membros da escola. O que emergiu dos dados, além do silenciamento da mulher, o que por si já seria um dado relevante a ser analisado, foi o silenciamento da violência contra a mulher.

Os textos gerados na pesquisa são parte das relações sociais que acontecem no dia a dia das escolas pesquisadas, em que emerge o modo de se identificar e representar de cada ator social, a representação de si e do outro, a representação de mundo e o modo como cada um é percebido e se coloca dentro das práticas sociais. Cada colaboradora, cada colaborador traz consigo uma infinidade de saberes, de significações e leitura de mundo. Trazem em seus discursos significados e marcas de quem são, do que os/as influenciou, de como pensam, de como agem, de seu modo de ser e, nos dados gerados na pesquisa, emergem os modos como os/as adolescentes se identificam, se representam e representam o mundo.

CAPÍTULO 2 — DIÁLOGOS COM O DISCURSO

Este capítulo tem como objetivo estabelecer um debate entre o discurso e as temáticas pertinentes para esta dissertação. Uma vez que o discurso é a linguagem sendo usada na prática social, é a linguagem em ação, é importante desvelar como os discursos da violência contra a mulher, do silenciamento e do silêncio estão representados e emergem das práticas sociais trazidas pelos dados de pesquisa. Antes, faz-se necessário olhar para a conjuntura social e explicar alguns conceitos que serão úteis nas discussões futuras.

O discurso é gerado no meio social e integra a construção de todos os âmbitos da estrutura social. É prática, é modo de agir, para tudo, para o mundo e para o outro. Cada fala é discurso, pois tem o seu momento histórico, está situada no espaço e no tempo. É situada porque envolve quem fala, para quem fala, em que tempo ocorre na história, em qual espaço, além de estar condicionada ao social, constituindo-se na interação de vários elementos. Segundo Coroa (2016, p. 2), “discurso não é apenas um objeto linguístico, mas um objeto sócio-histórico, e, como tal, não acontece no vazio; relaciona-se a outros discursos e realiza-se em forma de textos”. Dessa forma, é possível olhar para um texto, com olhos de análise, e perceber a partir dele o que acontece no social e como esse texto, por ser a concretização do discurso, impacta esse meio.

2.1 Discurso e violência: uma análise de conjuntura

Segundo os dados do *Atlas da Violência 2020* do Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas. Embora a presente dissertação não tenha o feminicídio como foco, é de grande importância apresentar o número de vítimas assassinadas no Brasil, mortas pelo fato de serem mulheres. Também na escola, como mostram os dados, a violência física contra as estudantes é fato, bem como a violência sexual, psicológica e moral, podendo essas adolescentes estar nas estatísticas futuras. Para Teles e Melo (2017, p. 5-6), debater o assunto e levar a pauta da violência contra a mulher, com todos os desdobramentos, para a rua e para os espaços públicos e privados é um dos caminhos para erradicar a violência contra a mulher.

Ainda, Teles e Melo (2017, p. 5) acrescentam ser uma questão de saúde pública:

Nossa perspectiva é erradicar a violência e, por isso, estamos em constante debate com o público. Faltam muitos subsídios, informações e espaços para que esse debate corra livremente pelas ruas, escolas, mídia, empresas, poder público, sindicatos, partidos políticos e instituições religiosas. Faltam também, por parte de alguns

setores decisivos, interesse e a confiança de que a transformação é possível. Trata-se de uma questão política: sensibilizar cada mulher e cada homem para que atuem na construção das tão propaladas igualdade, justiça social, cidadania, democracia, autonomia. O objetivo de nosso trabalho é suscitar o debate, a curiosidade sobre o tema, e trazer o público para uma reflexão sobre o assunto. [...] Ao se descobrir como agente importante do processo de eliminação da violência cotidiana, o público passará a ter interesse pelo assunto e buscará aprofundar-se nele.

Segundo o Atlas (IPEA, 2020, p. 38), “É ponto pacífico na literatura que o feminicídio pode ser considerado o resultado final e extremo de um *continuum* de violência sofrida pelas mulheres”. O Atlas ainda acrescenta (IPEA, 2020, p. 35-37) que:

Em alguns estados, a taxa de homicídios em 2018 mais do que dobrou em relação a 2008: é o caso do Ceará, cujos homicídios de mulheres aumentaram 278,6%; de Roraima, que teve um crescimento de 186,8%; e do Acre, onde o aumento foi de 126,6%. Em 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras.

Analisar a conjuntura social da violência contra a mulher é agenda urgente e diária, principalmente pelo momento político que estamos vivendo no Brasil, em que repasses a programas de combate à violência contra a mulher foram cortados e uma vez que, por conta da pandemia no ano de 2020, houve um aumento significativo da violência contra a mulher, pois estar em casa não é garantia de segurança. Para Ávila, em entrevista ao portal *Brasil de Fato* (VASCONCELOS; TAHYRINE, 2020, np⁹), o que vivemos é:

[...] um momento de uma certa liberação por parte do discurso hegemônico a esses tipos de violência que vão formando um caldo de cultura onde aqueles que perpetuam essa violência contra as mulheres, se sentem muito mais autorizados e impunes para fazer isso.

Na capital do país, Brasília – DF, UF em que as escolas pesquisadas estão localizadas, os números e casos de violência contra a mulher também são desoladores. Por esses e outros fatores, já apresentados anteriormente, e pela violência que emergiu dos dados, é de relevância acadêmica e social estudar e compreender como será possível combatê-la.

Segundo Resende e Regis (2017, p. 56):

A ADC abre espaço para pesquisas sobre temas sociais sensíveis e, para além da descrição de problemas sociais, estrutura-se como campo propositivo, usando a tecnologia científica para contribuir efetivamente com a sociedade, em especial com grupos minoritários em termos de poder. As práticas sociais que estudamos, são, pois, via de regra, práticas que apresentam problemas sociais para cuja superação desejamos contribuir.

⁹ NP = não paginado. O portal *Brasil de Fato*, de onde a citação foi retirada não é paginado. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/11/25/pesquisadora-analisa-violencia-contra-a-mulher-praticada-pelo-estado-brasileiro>. Acesso em: 2 abr. 2021.

A Constituição Federal é o conjunto de normas que regulamenta a vida social no país e se espera que os sujeitos se comportem da forma descrita por ela. Embora esteja previsto na Constituição Federal, artigo 5º, inciso I, que “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, o que ocorre na prática é o oposto disso. O descumprimento da norma, que seria desnecessária se houvesse equidade de gênero em nossa sociedade, é naturalizado e legitimado por discursos que definem papéis específicos para homens e mulheres na sociedade, associando força, determinação, razão e competência aos homens e fragilidade, fraqueza, emoção e incompetência às mulheres. A diferença de gênero que leva aos diferentes tipos de violência passa pela cultura do patriarcado hegemônico e funciona como uma espécie de lei paralela, que, apesar de não constar em documentos impressos, está arraigada no *modus operandi*¹⁰ da sociedade moderna. Para Teles e Melo (2017, p. 5-6):

O drama da violência contra a mulher faz parte do cotidiano das cidades, do país e do mundo. É pouco comovente porque é por demais banalizado, tratado como algo que faz parte da vida; tão natural que não se pode imaginar a vida sem sua existência. É um fenômeno antigo que foi silenciado ao longo da história, e passou a ser desvendado há menos de 20 anos.

Por isso, a violência contra a mulher é temática ainda urgente perante o alarmante número de casos registrados dia a dia no Brasil e no mundo. A discussão aqui proposta convida a refletir sobre como a violência contra a mulher tem suas raízes ligadas às atribuições sociais dadas aos homens e às mulheres (sexo biológico) desde o nascimento, levando a uma relação desigual de gênero, que posteriormente servirá de justificativa para toda sorte de violência contra as mulheres, pois a violência de gênero é legitimada pela desigualdade de gênero.

Conforme Díaz e Cabral (2019, np¹¹), “O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo”. Em outras palavras, as atribuições sociais de homens e mulheres acabam sendo estabilizadas no senso comum ou imaginário social e são tidas como verdades incontestáveis, sobretudo pelo grupo que usufrui, de certa forma, dos benefícios dessas atribuições pré-estabelecidas socialmente, que, nesse caso, são os homens. Para as mulheres, os encargos determinados para elas passam por obrigação, obediência, submissão e silêncio, citando apenas algumas das atribuições ensinadas desde o nascimento, pelas práticas familiares, e reforçadas pelas práticas sociais ao longo da vida.

¹⁰ Maneira através da qual uma pessoa ou uma associação, empresa, organização ou sociedade trabalha ou realiza suas ações. Modo utilizado para desenvolver ou realizar alguma coisa; processo de realização.

¹¹ NP = não paginado. O *site* Reprolatina, de onde a citação foi retirada, não é paginado. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/genero-1>. Acesso em: 26 mar. 2021.

Ainda no ventre, quando o sexo¹² do bebê é informado, criam-se expectativas específicas a cada um, socialmente estabelecidas. As cores, as formas, os modelos de tudo o que cerca a vida de um/a bebê já imprime desejos e regras sociais que iniciam, nesse momento, uma construção do que é esperado de cada gênero associado ao sexo. Por ter genitais masculinos ou femininos, a criança já recebe uma bagagem cultural pré-formada de como deverá pensar, agir, se comportar e ser. Nasce, assim, ou começa a ser moldada uma relação desigual de gênero, que está vinculada a construções sociais, não a características naturais, e se perpetua legitimada pela função pré-estipulada de cada um. Do ponto de vista cultural, a violência de gênero é a causa e é a consequência direta das desigualdades de gênero.

Discutir a violência contra a mulher ou a violência contra todos/as que se assemelham ao que é esperado do que é ser mulher passa necessariamente pela discussão das desigualdades de gênero e pelo papel e comportamento esperados, socialmente, de cada um desses gêneros.

2.1.1 Tipos de violência

Há 15 anos existe no Brasil a Lei Maria da Penha¹³, uma legislação própria destinada especificamente às mulheres. Sancionada em 2006, vem desde então se fortalecendo enquanto lei e provocando mudanças nas normas brasileiras. Num país em que a violência contra a mulher atinge índices altíssimos, é motivo de orgulho ter uma lei com a força da Lei Maria da Penha. No entanto, sem questionar sua importância, a cada alteração¹⁴ que sofre, dois pontos ficam evidentes. O primeiro é que a violência contra a mulher atinge e desarranja as pessoas próximas à mulher agredida ou assassinada, causando-lhes sofrimento, visto que há alteração que estende a lei aos dependentes da mulher vítima de violência doméstica e familiar. O segundo é que os atos de violência contra a mulher estão cada vez mais sofisticados e cruéis por parte dos agressores, e os assassinatos estão cada vez mais frequentes após a denúncia, o que justifica as alterações que visam à imediata busca e apreensão de arma de fogo em posse do agressor, tão logo tenha sido feita a ocorrência pela mulher.

¹² Características biológicas de homens e mulheres ou características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos e seus funcionamentos / características biológicas que diferenciam homens e mulheres, usualmente determinadas pelas genitálias.

¹³ A Lei Maria da Penha estará, na íntegra, no anexo.

¹⁴ A Lei Maria da Penha, após pressão de grupos afins, sofreu em 2019 nove alterações, com o objetivo de atender melhor as especificidades dos casos. As alterações estarão disponíveis no anexo.

De acordo com o Capítulo II, art. 7º, incisos I, II, III, IV e V, da Lei Maria da Penha, existem cinco tipos de violência contra a mulher. Segundo o *site* do Instituto Maria da Penha – IMP¹⁵, “essas formas de agressão são complexas, perversas, não ocorrem isoladas umas das outras e têm graves consequências para a mulher. Qualquer uma delas constitui ato de violação dos direitos humanos e deve ser denunciada”. Elas são apresentadas no quadro 08¹⁶.

Quadro 08 – Tipos de violência contra a mulher

| TIPO DE VIOLÊNCIA | O QUE A CARACTERIZA |
|---|--|
| I – Violência física — entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal. | Espancamento, atirar objetos, sacudir e apertar os braços, estrangulamento ou sufocamento, lesões com objetos cortantes ou perfurantes, ferimentos causados por queimaduras ou armas de fogo e tortura. |
| II – Violência psicológica — é considerada qualquer conduta que: cause dano emocional e diminuição da autoestima; prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento da mulher; ou vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões. | Ameaças, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento (proibir de estudar e viajar ou de falar com amigos e parentes), vigilância constante, perseguição contumaz, insultos, chantagem, exploração, limitação do direito de ir e vir, ridicularização, tirar a liberdade de crença, distorcer e omitir fatos para deixar a mulher em dúvida sobre a sua memória e sanidade (<i>gaslighting</i>). |
| III – Violência sexual — trata-se de qualquer conduta que constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força. | Estupro, obrigar a mulher a fazer atos sexuais que causam desconforto ou repulsa, impedir o uso de métodos contraceptivos ou forçar a mulher a abortar, forçar matrimônio, gravidez ou prostituição por meio de coação, chantagem, suborno ou manipulação, limitar ou anular o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher. |
| IV – Violência patrimonial — entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. | Controlar o dinheiro, deixar de pagar pensão alimentícia, destruição de documentos pessoais, furto, extorsão ou dano, estelionato, privar de bens, valores ou recursos econômicos, causar danos propositais a objetos da mulher ou dos quais ela goste. |
| V – Violência moral — é considerada qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. | Acusar a mulher de traição, emitir juízos morais sobre a conduta, fazer críticas mentirosas, expor a vida íntima, rebaixar a mulher por meio de xingamentos que incidem sobre a sua índole, desvalorizar a vítima pelo seu modo de se vestir. |

Fonte: Instituto Maria da Penha. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 26 mar. 2021.

¹⁵ Instituto Maria da Penha – IMP. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

¹⁶ Os tipos de violência e suas características foram retirados, integralmente, do *site* do IMP – Instituto Maria da Penha.

Segundo Saffioti (2015, p. 79),

As violências física, sexual, emocional e moral não ocorrem isoladamente. Qualquer que seja a forma assumida pela agressão, a violência emocional está sempre presente. Certamente, se pode afirmar o mesmo para a moral. O que se mostra de difícil utilização é o conceito de violência como ruptura de diferentes tipos de integridade: física, sexual, emocional, moral.

Quando algum tipo das violências citadas acontece dentro da escola, e nenhuma atitude é tomada, e nenhum diálogo é proposto, como mostram os dados de pesquisa, essa atitude assinala que a escola optou por silenciar o ocorrido. Ao agir dessa forma, quer seja por não saber como se comportar diante dos fatos, quer seja por sequer ter notado o ocorrido, a escola fortalece o ciclo da violência, que se alimenta do silêncio da vítima e do descaso ou deboche de quem, no momento e local da agressão, exerce institucional e hierarquicamente função de poder. No ano de 2012, o Conselho de Educação do DF – CEDF determinou, por meio da Resolução n. 01/2012, a inclusão do conteúdo sobre direitos da mulher no currículo e a obrigatoriedade de tal conteúdo em todas as escolas do DF, segundo a matéria divulgada, em 2013, no site da Agência Brasília¹⁷ da Subsecretaria de Divulgação – Secretaria de Estado de Comunicação do DF:

A partir de agora, todas as instituições de ensino público e particulares deverão atuar em sintonia com os órgãos responsáveis pelas políticas de direitos da mulher e outros assuntos relacionados a questões de gênero. O documento, produzido pela Secretaria da Mulher e pelo Conselho de Educação do DF, trata da Lei Maria da Penha, direitos da mulher, convenções de direitos humanos nacionais e internacionais e eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres.

Leis e normas são fundamentais para que temas sérios, como a violência contra a mulher, sejam visibilizados e virem objeto de reflexão pela população, contudo converter a lei em ação, para que tenha resultado palpável na escola e alcance a realidade e as especificidades das 686¹⁸ unidades escolares do DF, exige força-tarefa de tantas pessoas e órgãos, que o objetivo da lei corre o risco de se perder no caminho da burocracia até a ponta, que são os/as estudantes. A mudança não se dará de uma hora para a outra, do externo para o interno, ainda que seja uma possibilidade. A mudança efetiva será motivada pela quebra de paradigmas no campo social e cultural, pelo debate olho no olho, no devagar eficiente da educação que, segundo Freire (2018, p. 38-39), “não é um processo de adaptação do indivíduo

¹⁷ Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br>. Acesso em: 26 mar. 2021.

¹⁸ Número de unidades escolares, do ano vigente, da rede pública de ensino do Distrito Federal. Segundo informações do *site* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais [...] O homem se identifica com sua própria ação; objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”.

De certa forma, perspectivas de mudança social, mais especificamente a que tange à violência contra a mulher, entrecruza também a escola e o/a profissional de educação. Não quer esta discussão, no entanto, apontar dedos ou afirmar que é mais uma demanda sobre os ombros do/a professor/a, pois não é este o ponto. Como profissionais de educação, lidamos com o social, fato que por si só nos coloca em contato diário com a sociedade, seus discursos e suas práticas, especialmente nas pessoas dos/as estudantes. Dessa forma, independentemente de querer ou não, há um compromisso da escola e, portanto, do/a profissional de educação com a sociedade. Mas quem pode de fato comprometer-se? Citando novamente Freire (2018, p. 18-20):

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. [...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se.

Freire (2018, p. 25) complementa que:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

Saber-se profissional de educação é estar comprometido/a com o social e com tudo que é inerente a ele. O compromisso com a sociedade, com as pessoas, com o humano, que é próprio da profissão de educador, não retira de forma alguma nosso compromisso com os currículos e afins. Ao contrário, ele perpassa todos os documentos que propõem uma educação pública de qualidade. Segundo Coroa (2016, p. 5):

A formação de um professor [...] deve visar a um profissional capaz de trabalhar com o discurso — como alvo — e no discurso — como caminho; deve se instaurar na dialética entre a formação técnica e a formação ideológica, pois não basta ao condutor do processo pedagógico conhecer as bases teóricas de uma abordagem discursiva, é necessário, sobretudo, querer e saber se situar como um dos sujeitos dos discursos que constituem e são constituídos no espaço escolar.

Se a violência contra a mulher é praticada na escola, como emerge dos dados da pesquisa, ela já está na pauta da escola. Esquivar-se, portanto, não parece ser a postura mais acertada para quem se percebe um profissional comprometido com a sociedade.

Outro tipo de violência, que agride de forma velada, é a violência simbólica. Ela é o meio de exercício do poder simbólico. Segundo Bourdieu (1989, p. 7-8), “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

E esse poder se manifesta, como apresenta Bourdieu (1989), através ou pelos sistemas simbólicos: língua, arte, ciência, mito e religião. É por eles que o poder simbólico toma corpo e se espraia de forma sutil como uma folhagem que se espalha pelo tronco de uma árvore.

Por mais que na violência simbólica não haja um corpo agredido fisicamente, os prejuízos causados por ela, de ordens morais e psicológicas, são também sérios e danosos. Muitos valores, hábitos e comportamentos são impostos pelas crenças dominantes sem recorrer necessariamente à agressão física. É importante saber que “a violência física não está dissociada da violência simbólica”, conforme Magalhães (2009, p. 716), mas a violência simbólica ultrapassa a dor física e cria situações de opressão levando a vítima a ser sentir inferiorizada e coagida, sendo, por vezes, incapaz de reagir. É possível observar a concretização dessa reflexão em trechos como o da colaboradora UYN.

Colaboradora UYN – 16 anos

Eu era representante de turma. A professora faltou e deixou exercício para passar no quadro, aí eu peguei e tipo tava passando, aí eu tava passando e como eu tava de costa pra turma, os meninos do fundo ficou me desrespeitando, me chamando de gostosa, falando um monte de coisa e tipo eu olhei pra trás e falei que, pra eles me respeitarem, mesmo assim continuou com a gracinha. [...] eu falei alto pra eles prestarem atenção. [...] ele pegou e falou bem assim: e você quer falar de que? Você não é mulher? Aí tipo eu fiquei assim [silêncio] ... ele pensou, tipo, acho que ele pensou que só por ele ser homem ele poderia me desrespeitar e me insultar. Tipo, na hora eu não dei a mínima, mas tipo quando eu cheguei em casa, depois que eu fiquei só, eu fiquei pensando naquilo, assim me sentindo ninguém, tipo que eu fiquei pensando... ah... eu poderia ter nascido homem, né? Pra mim não precisar sofrer essas coisas.

É possível também, nesses relatos, perceber como a linguagem é usada para silenciar as adolescentes na escola, tanto pela escola quanto pelos adolescentes.

2.1.2 O silenciamento e o silêncio

Para falar sobre o “silenciamento da violência contra a mulher”, é importante apresentar dois conceitos antes, o do silenciamento e o do silêncio. A ADC é uma teoria e um método, que trabalha com a noção de transdisciplinaridade e vê como bem-vindo o diálogo com outras ciências. Além disso, sua característica interdisciplinar permite romper as fronteiras epistemológicas com outras teorias sociais. Dessa forma, tornou-se possível neste tópico buscar a categoria *silenciamento* em outra linha de estudo.

Esta dissertação apresenta tanto o silenciamento da violência contra a mulher, quanto a violência contra a mulher, e isso se deve a alguns fatores. Primeiro, porque, na mesma proporção, emergiram dos dados a violência contra a mulher e o silenciamento da violência contra a mulher. Segundo, porque, dentro do espectro da violência simbólica, o silenciamento é também uma forma de violência, que retroalimenta a violência contra a mulher. Terceiro, porque o silenciamento da violência contra a mulher silencia a própria mulher. E quarto, pelo fato de o silenciamento ter se mostrado presente nos discursos de discentes e docentes e, principalmente, por acontecer na escola, gera um incômodo significativo. Mostra-se como um silenciamento estrutural, entremeando e entremeado nas relações sociais.

Fica evidente nos dados que a violência contra a mulher é praticada na escola. Tal constatação gera incômodo, mas o que gera um incômodo ainda maior é perceber que a violência contra a mulher, além de praticada, é silenciada dentro da escola. A prática de silenciar a violência contra a mulher ocorre em outros espaços sociais, em nome dos bons costumes, das boas maneiras, em nome de uma ordem ou de uma falsa ordem, porém, quando acontece na escola, incomoda, sobretudo por ter a escola um compromisso com a educação humana, em sua totalidade.

Por um lado, é sabido que a escola é espaço contínuo das práticas da sociedade, no entanto, por outro lado, tem o compromisso da função social que ela se propõe a exercer perante a comunidade escolar. Segundo o *PPP Professor Carlos Mota* (SEEDF, 2012, p. 18):

a escola é o espaço determinante para que se concretize a ação educativa. Nesse sentido, Petitat (1994) explicita que a escola serve tanto para reproduzir a ordem social como para transformá-la, seja intencionalmente ou não. Além disso, a escola é o espaço de socialização de crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos, bem como espaço de difusão sociocultural; e também é um espaço no qual os sujeitos podem se apropriar do conhecimento produzido historicamente e, por meio dessa apropriação e da análise do mundo que o cerca, em um processo dialético de ação e reflexão sobre o conhecimento, manter ou transformar a sua realidade. A escola é uma instituição social que pode ocasionar mudanças diante das lutas ali travadas, por meio de sua prática no campo do conhecimento, das atitudes e dos valores, de articular e desarticular interesses (FRIGOTTO, 1999). Por essa razão, não se deve

perder de vista a ideia de que as ações pedagógicas refletem as concepções, estejam elas explícitas ou não. [...] proporcionar uma educação que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico, que problematize a realidade e a comunidade, que reconheça o território de influência da escola no desempenho de sua função de formadora de sujeitos históricos é, a nosso ver, o caminho para fazer uma educação que seja transformadora da realidade.

O silenciamento, segundo Orlandi (2007, p. 29), é “a política do silêncio [...] aí entra toda a questão do ‘tomar’ a palavra, ‘tirar’ a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc.”, que coloca em silêncio. Desse modo, há no silenciamento um impedimento externo para falar. É uma espécie de censura que retira o direito de se expressar. Kilomba (2020, p. 24) relembra a máscara de metal que a escravizada “Anastácia era obrigada a usar”, uma máscara que era a própria representação da censura, com a “função de implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura”. Hoje a máscara que silenciava efetivamente foi substituída pelo silêncio social imposto à vítima. O ato de falar é o de evitar o silêncio, mas, quando não se pode falar ou quando a voz é inaudível, o ato de falar inexistente e cresce o silêncio que oprime. Os dados apontam que muitas adolescentes se sentem oprimidas e sem voz, por não serem ouvidas ou por já terem tentado falar e terem sido simbolicamente violentadas de alguma forma. Isso as fez recuar e se colocar em silêncio, por elas mesmas, um silêncio de resiliência com a função de proteção. Em outros momentos, calam-se por medo de serem agredidas, sendo o silêncio uma forma de prisão. O silenciamento, portanto, é um silêncio que põe em silêncio não só a voz, mas o corpo todo. A ilustração desse conceito aparece no trecho da colaboradora ULR.

Colaboradora ULR – 16 anos

Alguém se aproximou de você de forma desrespeitosa? *Sim, muitas vezes. Pode falar onde foi? Na escola. Como foi? Foi um menino, tipo falou... oi, gostosa, vou passar a mão. Como você se sentiu? Constrangida. Tipo, se sentir como se tivesse uma fita na sua boca e as suas mãos atadas. Aí tipo essa é a sensação! E cê não pode fazer nada como medo da pessoa te agredir.*

Segundo Orlandi (2007, p. 31), “o silêncio é. Ele significa”. As estudantes se calam e sentem-se sozinhas quando suas narrativas não são levadas a sério pela escola. Elas sentem medo. O silêncio delas tem um significado e quer dizer da dificuldade que é ser ouvida, pois, quando elas tentam falar, encontram a barreira do descaso, da dúvida e de nenhuma atitude a favor de seu relato. E é sobre esses empecilhos que o silenciamento é produzido.

Segundo Solnit (2017 *apud* LAU; SILVEIRA, 2019, p. 82):

as mulheres são submetidas a uma história de silenciamento, construída de diferentes formas, seja por comportamentos ensinados a elas desde sua infância, seja por ameaças que produzem o silêncio como tentativa de proteção, seja pela violência que lhes nega voz e credibilidade quando denunciam. São convidadas ao silêncio e se ousam falar, não são ouvidas.

O silenciamento da violência contra a mulher vem, de várias formas, invisibilizando a mulher que sofre a violência, culpabilizando a mulher pelas roupas e pelos gestos ditos provocativos, deslegitimando a mulher como ser capaz de razão e considerando-a capaz apenas de emoção, entre várias atitudes que têm o objetivo de justificar o uso do silenciamento, encortinando a violência contra a mulher. Sendo a escola continuidade, reflexo e espelho das práticas sociais da sociedade, já era esperado que a violência se manifestasse nela, até mesmo porque não há muros que separem essas práticas, elas chegam à escola. O que leva a um questionamento e se apresenta como um desafio é a escola não estar conseguido transmutar, oferecer ferramentas para ao menos modificar as práticas de silenciamento da violência contra a mulher, pois, ao retirar o silêncio de tais práticas, ao permitir que as adolescentes sejam visibilizadas em suas falas, a escola lançará mão de novas práticas que poderão vir a se instaurar na sociedade.

Como o silenciamento implica silêncio, cabe refletir sobre o que silencia, e tem múltiplos significados que denotam desde a paz interior até a censura. O que vai determinar sobre qual silêncio será utilizado é a prática adotada. O silêncio místico, o religioso, o da música — pausa, o que resiste e o que oprime. O silêncio não é simplesmente a ausência de palavras, assim como a ausência dele não significa que é o momento de usar a linguagem. Independentemente da fala, o silêncio está lá, absoluto, ele não deixa de existir porque há som, ou fala ou barulho. Segundo Orlandi (2007, p. 23-28), “Se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não dito visto no interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante. [...] o silêncio não é mero complemento da linguagem. Ele tem significância própria”. A mesma autora apresenta ainda que “as palavras são múltiplas, mas os silêncios também o são” (ORLANDI, 2007, p. 28).

Na geração dos dados desta pesquisa, em várias entrevistas, o silêncio foi a resposta, o que pode ter sido um reflexo de opressão velada, sofrida pelas adolescentes, ou um aliado na resistência. Conceitualmente, ainda segundo Orlandi (2007), existem múltiplos silêncios, como: o silêncio das emoções, o da revolta, o da resistência, o do exercício do poder, o da indignação, o do constrangimento, o da violência, o da submissão, o da coação, o do medo, o

da proibição, o do desespero, o da desconfiança, o da opressão e outros. Ainda há o silêncio da perplexidade, o do abandono, o do esquecimento, o da desistência e do silenciamento. Esse silêncio imposto, que é o silenciamento, será a linha da breve discussão aqui apresentada.

Mesmo que ficar em silêncio seja uma decisão de quem sofre a violência, esse silêncio, supostamente escolhido, é também uma agressão imposta, mesmo que indiretamente, pelos mecanismos da violência. No contexto da violência, nenhum silêncio é neutro ou se assemelha à paz interior. Nessa perspectiva, o silêncio é matéria significativa, é o real da significação e o discurso é o objeto de reflexão da análise do discurso, é possível dizer que o silêncio é parte real do discurso.

Segundo Orlandi (2007, p. 76):

[...] a censura funciona ao lado da opressão. Mas isso não tem nenhum mistério: proibem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos. [...]. Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proibem-se certas “posições” do sujeito.

Para a prática da violência contra a mulher, o silêncio é um aliado do agressor, pois um dos alicerces que a mantêm é ele. A certeza de que a vítima nada falará, por motivos que passam pela vergonha, pelo medo da morte e outros, faz com que o agressor se sinta mais à vontade para agir novamente. É o que Saffioti (2015, p. 28) chama de “a conspiração do silêncio”. O ato de se calar, ressaltando que não é uma escolha desmotivada de opressão, é o motor que sustenta a violência contra a mulher. Para o IMP (2020):

Quando a vítima silencia diante da violência, o agressor não se sente responsabilizado pelos seus atos — isso sem contar o fato de que a sociedade, em suas diversas práticas, reforça a cultura patriarcal e machista, o que dificulta a percepção da mulher de que está vivenciando o ciclo da violência.

O silêncio, que em outras práticas sociais é a expressão do encontro com o sagrado, ou a busca pelo autoconhecimento e pela paz interior, na prática da violência, é sinalizador de que algo não está bem e é alimento para o ciclo da violência¹⁹. Segundo Orlandi (2007, p. 69), “O silêncio não são as palavras silenciadas que se guardam no segredo, sem dizer. O silêncio guarda um outro segredo que o movimento das palavras não atinge”. O silêncio não é, necessariamente, a falta de fala, porque podemos não estar falando, e isso não significa que estamos em silêncio, pois há ainda o pensamento, a contemplação, a introspecção. Quando

¹⁹ Para maior entendimento sobre o ciclo da violência, acessar IMP – Instituto Maria da Penha, disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>. A discussão aqui não caberia, por se tratar de um ciclo que se aplica mais à violência doméstica.

uma mulher vítima de violência faz uso do silêncio, é importante verificar o que há dentro desse silêncio, pois “A gente significa o silêncio”, segundo Orlandi (2007, p. 31), e Fontana (2017, p. 232) acrescenta que “o silêncio é constitutivo da memória”. Uma mulher que sofre violência não se cala sem que esse silêncio nada signifique. Ele carrega uma relação com a história e com tudo que foi e é imposto culturalmente à mulher, levando-a a acessar memórias que ela tem do que é ser mulher atravessada por diversos silêncios, que, segundo Fontana (2017, p. 238-244), são intitulados de silêncio da proibição, silêncio gentil e silêncio do sofrimento.

O primeiro é o silêncio da proibição, em que a fala, aqui no caso da mulher, é mediada por alguém que avalize a sua voz. Retira sua memória e a trata na terceira pessoa, mesmo ela estando presente. O que ela diz não tem valor verídico, não é confiável. Faz-se uma fala mediada em que, normalmente, um homem fala por ela, legitimando a sua existência.

O segundo é o silêncio gentil, que se assemelha ao silêncio da censura, mas não de forma declarada. À mulher são dadas falsas oportunidades de ela ser protagonista, levando-a a acreditar que está sempre aquém. É um silêncio que engana por ser cortês. Um exemplo hipotético seria o de um processo seletivo para vagas numa empresa. Após a entrega de currículo e entrevista, passa para a fase de dinâmicas de grupo para avaliar habilidades e competências dos/as candidatos/as e, terminada essa fase, são recrutadas apenas mulheres sem filhos, o que já era pré-determinado pela empresa. Podemos imaginar também um exemplo em que mães trabalhadoras de uma determinada multinacional estejam reivindicando creche para seus/suas filhos/as. Elas são convidadas para uma reunião em que poderão falar suas reivindicações. Um microfone é disponibilizado, porém quem está à mesa não fala português e não há intérprete. O cenário que caracteriza o silêncio gentil é de uma falsa promoção de igualdade.

E o terceiro é o silêncio do sofrimento, que é a própria impossibilidade de dizer. A mulher é consumida pelo sofrimento de tal forma, que já não sabe quem é. Perde-se, é engolida por ele e se cala por não conseguir mais dimensionar a sua dor ou sequer classificar o que sente como dor, por ter se habituado a ela.

O silêncio tem campo vasto e pode ser caracterizado como negativo e positivo. Na esteira da violência contra a mulher, o silêncio é imposição por parte do agressor e da cultura patriarcal hegemônica, mas é também, por parte da mulher agredida, proteção, resistência, sinal de alerta. Por isso, é importante ouvir o silêncio que se esconde em meio à voz. Ao acolher a adolescente e ouvir o seu relato, a escola tem as palavras, mas juntamente tem os

gestos, os olhares, a vergonha, a hesitação e as pausas como elementos para entender melhor a violência sofrida.

2.1.3 Silenciamento da violência contra a mulher

Esta subseção volta ao silenciamento para refletir sobre seus desdobramentos na prática da violência contra a mulher e na prática do silenciamento da mulher e perceber os caminhos de legitimação cultural percorridos tanto pela violência quanto pelo silenciamento para que hoje eles estivessem arraigados em nossa sociedade. Silenciamento e violência são alimentados e justificados pela naturalização, que, como bem apresenta Thompson (2002) nos modos gerais de operação da ideologia, são a criação social e histórica tratada como acontecimento natural.

Quando o silenciamento acompanha a violência contra a mulher, ele já se configura como um tipo de violência. Isso porque, ao silenciar a violência sofrida pela mulher, não só o ato violento é negado ou ocultado, mas a própria mulher é silenciada, tornando-se invisível, sem credibilidade. A ideia, culturalmente disseminada, de que o homem foi provocado ganha força diante do apagamento da mulher e é dado a ela o lugar de motivadora da agressão. Acontece, então, o silenciamento da mulher, que, antes mesmo de ser ouvida, é tida como indigna de defesa.

O silenciamento se constituiu de duas formas na escola, como apontam os dados de pesquisa. Na primeira, o silenciamento funciona como uma camuflagem, uma cortina que esconde e invisibiliza a violência contra a mulher quando ela é praticada. Por exemplo, a violência é praticada, e nenhuma atitude é tomada por parte da escola. Na segunda, o silenciamento faz calar, porque põe em silêncio a vítima da violência contra a mulher. Ocorre quase da mesma forma que o primeiro. Por exemplo, a violência é praticada e, quando a vítima procura, hierarquicamente na escola, a pessoa responsável para resolver ou simplesmente escutar o relato da violência sofrida, não é ouvida ou sua narrativa não é legitimada; ela é culpabilizada ou recebe a justificativa de que é assim mesmo para as mulheres, de modo que é preciso ficar esperta. O que ocorre nesse caso, como dito anteriormente, é a violência do silenciamento da mulher. É uma forma agressiva de calar e impedir que a mulher fale. A mulher silenciada, ou colocada em silêncio pelas diversas práticas patriarcais hegemônicas, sofre uma segunda violência além da que já havia sofrido antes.

Se a violência contra a mulher é grave, é ainda mais grave o mecanismo de silenciamento que se constituiu em vários âmbitos da sociedade e, como decorrência, também na escola. Portanto, não denunciar a violência contra a mulher é colaborar para que mais mulheres sejam vítimas de alguma futura violência, silenciar essa violência é se colocar como cúmplice do ato violento que já foi cometido. E, quando tudo isso acontece na escola, há um agravante, pois se espera que a escola seja espaço de liberdade e construção de saberes das mais variadas ordens, e não de violência consentida contra a mulher.

2.2 Discurso e poder

O poder sobre o outro pode ser estabelecido de inúmeras formas, como pela dominação, pelo silenciamento e pelo discurso. A dominação, por vezes, é produzida nos textos e nos falares de modo tão sutil, que se apresenta como natural e aceitável. Ocorre que o grupo que se sobrepõe sabe que já conseguiu ter o poder, não só no campo das palavras, como no das ideias. Nem sempre o grupo que domina, necessariamente, precisa ser economicamente superior, principalmente se o que é posto for legitimado, culturalmente, por séculos. Segundo Pedro (1998, p. 26):

o poder envolve controle, nomeadamente de um grupo sobre outros grupos. Além do recurso à força para o exercício do controle da ação, o poder, hoje, utiliza formas muitas vezes bastante eficazes, através da persuasão, da dissimulação ou da manipulação.

O poder está em toda parte porque é processo: onde há pessoas, há relação de poder. A disputa não acontece só no discurso, mas também na concepção dos modos de ser e de representar o mundo. O poder não é um bem propriedade de uma pessoa, não pode ser dela roubado. É algo que se exerce. Para que uma relação de poder seja identificada, é preciso que sejam visíveis os dois lados, o do dominante e o do dominado. E a um dos lados cabe a resistência, pois, para que haja o dominante, é preciso a existência do dominado. Para Pedro (1998, p. 29):

O poder e a dominação estão organizados e institucionalizados, implicando esta organização social, política e cultural da dominação também uma hierarquia de poder, já que alguns membros de grupos e de organizações dominantes assumem um papel especial no planejamento, na tomada de decisões e no controle das relações e processos de ativação do poder. Estes grupos, necessariamente pequenos, são entendidos na ADC como elites de poder, que se caracterizam por terem um acesso particular ao discurso, já que, literalmente, são aqueles que mais têm a dizer. Elites são aqui conceptualmente entendidas em termos do seu poder simbólico (Bourdieu 1982), medido nomeadamente pelos seus recursos discursivos e comunicativos.

Embora o poder esteja potencialmente disponível, nem todas as pessoas têm acesso a ele, mesmo porque quem o detém e sabe que o faz busca perpetuar essa posição de poder. Dessa forma, surge a assimetria de poder e o abuso de poder, e, segundo van Dijk (2018, p. 27-29), é preciso analisar as estruturas sociais e as relações de poder, pois:

Somente com isso podemos examinar o *abuso* de poder, como tal abuso pode prejudicar as pessoas, e como a desigualdade social pode ser produzida e reproduzida na vida cotidiana. Somente então seremos capazes de entender como o poder é desigualmente distribuído na sociedade. [...] O abuso de poder, então, significa a violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e contra os interesses dos outros. Os abusos de poder significam a violação dos direitos sociais e civis das pessoas.

O discurso é uma forma de dominar, de exercer poder e dominação, e esta já seria abuso de poder. Em uma sociedade patriarcal hegemônica, existir como um ser masculino ou masculinizado é ser legitimado cultural e socialmente a exercer poder ou dominação sobre a mulher. A distribuição de poder fica, assim, associada a questões sexuais e de força física. Ou, em outras palavras, polarizando a relação, há uma divisão fundamental entre o masculino ativo, que expressa desejo de posse, e o feminino passivo, não reconhecido em seus desejos. Para ilustrar como a dominação masculina ultrapassa o prazer e está diretamente ligada ao poder, Bourdieu (2019, p. 41) afirma que “o assédio sexual nem sempre tem por fim exclusivamente a posse sexual que ele parece perseguir: o que acontece é que ele visa, como a posse, a nada mais que a simples afirmação da dominação em estado puro”.

A dominação masculina perpassa o corpo da mulher, a vestimenta, seus gostos e gestos, as funções sociais, moldando o que é esperado dela em cada situação. E o fato de a mulher estar se conscientizando de sua emancipação, de seus direitos, percebe-se em vários momentos acionando o que Zanello (2018, p. 279) chama de:

dispositivo materno, que trata da construção do sentimento materno entendido como “natural”. [...] aprendem a priorizar os outros, em detrimento de si mesmas. Mesmo sem filhos, uma mulher será demandada a ser cuidadora.

A violência de gênero é causa e consequência direta das desigualdades de gênero. A violência contra a mulher praticada na escola é a confirmação de que os adolescentes homens têm internalizada a dominação masculina legitimada pelo poder patriarcal. Eles se fortalecem, se protegem e legitimam as ações violentas uns dos outros.

A reflexão apresentada pode ser concretizada no trecho da colaboradora UBF.

Colaboradora UBF – 15 anos

Um menino sozinho não fala, mas quando estão todos juntos, eles falam, agridem. Eles xingam as meninas na sala.

Portanto, quebrar, romper ou ao menos desacelerar tais práticas passa pela desconstrução das desigualdades de gênero e das funções pré-estabelecidas para mulheres e homens.

2.2.1 Ideologia e representações identitárias

Ideologia, em ADC, sempre terá uma conotação negativa. Thompson (2002, p. 76) define que “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Para Vieira e Resende (2016, p. 27), “É um instrumento semiótico de lutas de poder, ou seja, uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima”.

Dessa forma, o que mantém as relações de dominação é a bagagem que a ideologia traz. E é nesse ponto que a ADC ganha espaço, pois é de interesse dela desvelar as ideologias e as relações de dominação. Quando as relações assimétricas de poder são reveladas e desfeitas, é possível iniciar um processo de autonomia por parte dos que estavam em condição desigual. Por isso, Fairclough (1989, p. 85 *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 27) afirma que “a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível”, porque, ao tomar consciência de que tal aspecto social funciona ideologicamente amparando desigualdades de poder, essa relação perde o poder ideológico que fazia a engrenagem da desigualdade de poder funcionar. Dessa forma, analisar os dados de pesquisa que trazem o silenciamento da violência contra a mulher, desvelando as ideologias que o sustentam, voltar às escolas parceiras, apresentar o resultado da pesquisa é um primeiro passo para a superação das relações assimétricas de poder.

A ideologia tem como foco sustentar desigualdades e a forma de desestabilizá-la é desvelar o que no senso comum oprime, segrega, separa, domina, mas que acaba passando como processo social natural. Para as análises dos dados, Thompson (2002) apresenta uma abordagem crítica de ideologia que é utilizada pela ADC como categorias de análises

discursivas. São os modos de operação da ideologia, como apresentam Vieira e Resende (2016, p. 29-30).

Quadro 09 – Modos gerais de operação da ideologia

| MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA | ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA |
|--|---|
| LEGITIMAÇÃO Relações de dominação são representadas como legítimas | RACIONALIZAÇÃO (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações) |
| | UNIVERSALIZAÇÃO (interesses específicos são apresentados como interesses gerais) |
| | NARRATIVIZAÇÃO (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente) |
| DISSIMULAÇÃO Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas | DESLOCAMENTO (deslocamento contextual de termos e expressões) |
| | EUFEMIZAÇÃO (valoração positiva de instituições, ações ou relações) |
| | TROPO (sinédoque, metonímia, metáfora) |
| UNIFICAÇÃO Construção simbólica de identidade coletiva | PADRONIZAÇÃO (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado) |
| | SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva) |
| FRAGMENTAÇÃO Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante | DIFERENCIAÇÃO (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo) |
| | EXPURGO DO OUTRO (construção simbólica de um inimigo) |
| REIFICAÇÃO Retratação de uma situação transitória como permanente e natural | NATURALIZAÇÃO (criação social e histórica tratada como acontecimento natural) |
| | ETERNALIZAÇÃO (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes) |
| | NOMINALIZAÇÃO (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações) |

Fonte: adaptado de Resende e Ramalho (2019, p. 52), com base em Thompson (2002a, p. 81).

O quadro dos modos gerais de operação da ideologia de Thompson (2002) consegue sintetizar, em sua categorização, os caminhos velados percorridos pela ideologia e a forma como ela exerce poder nas relações sociais assimétricas. Ele mostra as estratégias utilizadas para perpetuar e justificar relações de dominação. Essas não são as únicas formas pelas quais a ideologia opera, mas os cinco modos apresentados por Thompson (2002) são eficazes e significativos para os estudos sobre os modos de operação da ideologia.

Fairclough (2003a *apud* RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 53) explica que:

ideologia são, em princípio, representações, mas podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais. Tal compreensão da ideologia baseia-se na formulação de gêneros, discursos e estilos como as três principais maneiras através das quais o discurso figura em práticas sociais (Fairclough, 2003a), de acordo com a recente proposta de Fairclough (baseada no

funcionalismo de Halliday) de se abordar o discurso em termos de três principais tipos de significado: o significado representacional, ligado a discursos; o significado acional, ligado a gêneros; e o significado identificacional, ligado a estilos.

Como apresentado no capítulo 1, os três significados propostos por Fairclough (2003) são modos de relacionar o discurso com a prática social, pois são três características da ação constitutiva do discurso: a identitária, que diz respeito à posição do sujeito; a relacional, que analisa qual a relação entre os sujeitos; e a ideacional, que verifica como esse discurso se dá para o sujeito. Para a presente dissertação, analisar a representação identitária, ligada ao estilo — às formas de ser, identidades — nos dados gerados, é fundamental para entender como as adolescentes se representam frente ao silenciamento da violência contra a mulher na escola. O processo de identificação não está separado de discursos/representação, tampouco de gêneros/ação, pois os três têm uma relação dialética: apesar de serem diferentes e pedirem análise distintas, são complementares.

Dos três significados, o representacional e o identificacional farão parte do processo de análise dos dados. Segundo Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 128), “A representação é um processo de construção social das práticas — incluindo a autoconstrução reflexiva, as representações adentram e modelam os processos e as práticas sociais”. Conforme apresentam Resende e Ramalho (2019, p. 60), “o significado identificacional, por sua vez, refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária”.

Nos dados gerados, emergiu como as adolescentes se representam frente aos discursos de violência e como esses discursos moldam e constroem suas identidades. Para Fairclough (2003, p. 153):

A identificação é um processo complexo. Parte dessa complexidade provém do fato de a distinção precisar ser traçada entre os aspectos pessoais e sociais da identidade — identidade social e personalidade. A identidade não pode ser reduzida à identidade social, que parte significa que a identificação não é um processo puramente textual, não somente uma questão de língua. A recente teoria pós-estruturalista e pós-moderna associou intimamente identidade com discurso, e identidade (ou “tema”) é frequentemente referido como sendo um efeito do discurso, construído no discurso.

Como aparece em Bauman (2005), eu sou aquilo que o outro não é. Se o outro é o que eu não sou, seria a mulher o que o homem não é ou o que o homem não seria? Qual identidade é permitida à mulher? Para Bauman (2005, p. 19), “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas à nossa volta,

e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Moita Lopes (2002, p. 35) levanta a seguinte contribuição:

Conforme Johnston (1973, citado em Kitzinger 1989, p. 82) indica, “a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é”. Pode-se dizer também que identidades “não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo como os interesses políticos da ordem social dominante” (Kitzinger 1989, p. 94).

Sempre existe uma pressão para uma identidade pré-definida, e a liberdade de escolha não é livre liberdade, é uma liberdade vigiada. Quando alguém ostenta ou apresenta um pensamento ou uma postura que não é hegemônica, sobretudo se for mulher, sofre dupla sanção: por fugir ao esperado e por tentar demonstrar que seu ponto de vista é válido e consistente. É o que Thompson (2002, p. 81) chama de expurgo do outro ou “construção simbólica de um inimigo”, em que o excluído é marcado negativamente.

Cada um de nós, segundo Hall (2005), é levado, mesmo de forma inconsciente, a assumir determinadas posições de sujeito, seja motivado por questões culturais, seja por alguma instituição e/ou ideologia. É o que acontece com a mulher quando assume um papel ou lugar que lhe é e foi imposto, mesmo que para ela custe muito continuar se valendo dele, mesmo que seja danoso ou prejudicial psicológica e moralmente. Mas e se ela não estiver nesse lugar, em qual estará? Qual outro espaço lhe foi confiado ou pensado pela consciência coletiva? E de que modo constituirá sua identidade se a ela for dada a oportunidade de ocupar outros espaços, estaria apta psicologicamente para assumir tal posição? Não tem a mulher, assim como o homem, a necessidade de sujeição à identidade, como questiona Hall? Tantos questionamentos e dúvidas que circundam o ser mulher talvez expliquem o motivo pelo qual é difícil para ela ceder às próprias vontades, pois age em nome da manutenção da identidade. Dessa forma, a identidade social construída para o masculino sofre menos ou quase nenhuma reprovação social. É possível ver a materialização dessa reflexão em trechos como o da colaboradora UYN.

Colaboradora UYN – 16 anos

[...] quando eu cheguei em casa, depois que eu fiquei só, eu fiquei pensando naquilo, assim me sentindo ninguém, tipo que eu fiquei pensando... ah... eu poderia ter nascido homem, né? Pra mim não precisar sofrer essas coisas.

2.2.2 Representações identitárias e resistência

Falas como a de UYN, acima, indicam a insatisfação com a própria representação do que é ser mulher. Durante as entrevistas semiestruturadas etnográficas e os grupos focais, realizados nas escolas parceiras, emergiram dos dados discursos de resistência contra a dominação masculina, o silenciamento e a violência contra a mulher. Alguns relatos, portanto, causaram inquietação. Os discursos de resistência não foram instigados ou gerados exclusivamente na escola, todos nasceram em grupos fora da escola. Os discursos de resistência que as adolescentes apresentam e que emergem dos dados têm suas raízes ou no movimento *Hip-Hop*; ou na religião de matriz africana Candomblé; ou nas práticas de resistência aprendidas nas famílias. Todos esses grupos, externos à escola, sabem bem o que significa a palavra resistência. Para exemplificar, Alves, Hernandez e Alves (2016 *apud* CÂMPELO; SOUZA, 2017, p. 155) apresentam que “o movimento *Hip-Hop* em Ceilândia resiste a diversos problemas, entre os quais as múltiplas formas de violência, descasos políticos em diversos níveis, as situações de pobreza e de injustiça social”.

Tanto o *Hip-Hop* — movimento de resistência —, quanto o Candomblé — religião de resistência — nascem em meio à luta social. São expressões legítimas da raça negra que nunca soube o que é projetar o próximo passo, sem antes ter de resistir. Os discursos de resistência à violência contra a mulher que as adolescentes levam para a escola foram embasados em práticas de resistência, por isso eles chegam tão potentes, tão firmes. A resistência nasce fora da escola. Outro exemplo que ecoa na escola é quando discursos de resistência circulam na família, verbalizados e expressados em atitudes e posturas. São discursos de resistência barrando discursos de dominação. Resistência em meio à violência, para afastar a violência.

Os discursos de resistência das adolescentes são uma forma de lutar, de se representar e se identificar no mundo e com o mundo. São elas assumindo e produzindo o discurso das próprias identificações, como bem apresenta Fairclough (2003) no significado identificacional. Segundo Foucault (1999, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”.

A contínua prática da resistência é um caminho potente para enfraquecer os discursos de violência contra a mulher, quebrar o ciclo da violência e provocar mudanças. Uma vez que a violência é usada como manutenção do poder, o poder se vale também dos discursos de violência. São engrenagens muito bem engendradas culturalmente, e a resistência age, pouco

a pouco, no desgaste dos dentes que ligam as engrenagens para, no processo de mudança social, atingir os eixos que unem uma engrenagem a outra. Essa mudança, segundo Resende e Regis (2017, p. 63), é possível,

mas encontra inúmeros obstáculos — reação —, e nessa perspectiva, a ação de resistência deve ser um permanente fazer. O caminho da resistência se desdobra (também) sobre a ação discursiva, e, desse modo, o complexo de cada arranjo — de agressão e de violência — articula-se em redes discursivas. Essas redes (compostas por momentos de práticas sociais — e os textos/eventos discursivos resultantes) permitem observar como a dinâmica das práticas sociais se configura. Assim, o interesse sobre ação-resposta-reação se justifica, na medida em que, muito mais que uma interação discursiva, permite investigar como as práticas sociais de repressão/manutenção são confrontadas pelas resistências.

É importante dizer que, embora os discursos de resistência não tenham sido construídos na escola, eles estão na escola. E é muito importante que eles estejam circulando nas práticas escolares, pois é a escola lugar privilegiado para construir discursos e significados que forjarão novas práticas sociais e culturais.

CAPÍTULO 3 — NA PRÁTICA, OS DADOS: a violência contra a mulher na escola

Os dados de pesquisa serão analisados neste capítulo e distribuídos em subseções conforme as especificidades que emergiram deles próprios. Na prática, os dados ou tudo o que foi relatado neles foi vivido pelas/os estudantes das duas escolas citadas anteriormente. Ou seja, o que será analisado aqui é a representação das práticas vivenciadas e experienciadas por elas/es. Ou, como explicam Batista Jr., Sato e Melo (2018, p. 129), “A sociedade produz a realidade. Ao analisá-la, compreendemos a sociedade, suas articulações e hegemonias. Dessa forma, a análise nasce do social e volta a ele”.

A base da análise é o texto e é importante lembrar que esta Análise de Discurso Crítica é textualmente orientada. Nesta pesquisa, os textos são os dados gerados com entrevistas semiestruturadas etnográficas, grupos focais e observações e anotações da pesquisadora. Como apresentado na subseção 1.1, a sistematização em etapas proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) não enaltece um ou outro momento da pesquisa como o mais importante, mas há na análise dos dados uma junção do social e do linguístico. Para Vieira e Resende (2016, p. 109):

As análises da conjuntura e da prática particular garantem a contextualização da análise discursiva, ou seja, garantem que os textos analisados sejam relacionados a suas causas mais amplas e a seu contexto particular [...] Pesquisas em análise de discurso são empreendimentos complexos, que não se limitam à análise textual. Ao contrário, exigem numerosas leituras em Ciências Sociais, reflexões sociais e/ou trabalho de campo. Isso possibilita uma compreensão mais ampla do problema sociodiscursivo pesquisado, tornando mais efetivas as análises discursivas propriamente ditas.

Ao longo deste capítulo, serão analisados os dados de relevância para a pesquisa e o que deles emergiu. Há um entrecruzamento entre a teoria e a prática social, pois, ao mesmo tempo que as categorias de análise emergem dos dados, são exemplificadas por eles. São eles: as violências moral e psicológica; a manifestação física e sexual da violência, representada pelo sexo oral, por pegar na bunda e por bater no rosto; a masculinidade hegemônica, em que se ressalta o lugar de “Outro”, delegado à mulher e, neste caso, à mulher negra, colocada como o “Outro” do “Outro”; o sentimento de superioridade masculina, que determina o que é ou não socialmente permitido à mulher e que naturaliza os maus-tratos femininos; o silenciamento que coloca a mulher em silêncio. Este silenciamento é um silêncio imposto, que censura e que leva a mulher a se calar por medo, ou que silencia o corpo, medindo e dosando a roupa e o modo como ela deve agir e como é esperado que ela aja, mostrando que o lugar

que foi reservado para ela é o de fraca, o de quem nasceu para cuidar e amar, culpabilizando-a, inclusive por ser vítima; os relatos dos/as estudantes diferenciando a escola do campo, que foi uma das escolas parceiras, de outras escolas da cidade de Ceilândia; as práticas dos/as professores/as frente ao silenciamento da violência contra a mulher; e, por fim, mas não menos importante, a resistência que se apresenta na escola e que, mesmo não sendo fruto dela, é fundamental para fomentar novos discursos de resistência e os discursos dos adolescentes que buscam novos paradigmas para irem contra a violência que atinge a mulher.

Neste capítulo, os dados de pesquisa não serão apenas ilustrações para ratificar a teoria, como apareceram nos capítulos 1 e 2, mas serão apresentados e analisados. A violência contra a mulher, o silenciamento, a masculinidade hegemônica, as práticas docentes e a resistência serão os fios condutores.

3.1 Violência moral e psicológica

É importante dizer que, em alguns excertos, a violência foi relatada na escola, mas não foi sofrida na escola. Faz-se necessário explicar que, independentemente do local em que tenha acontecido a violência, em casa ou na rua, ela vai influenciar e afetar direta ou indiretamente a adolescente que a sofreu, influenciando no modo como ela se comporta, se representa e se identifica na escola e a forma como ela vê o mundo. Os modos de representar e de ser são atravessados pelas práticas e pelos discursos. O que é vivenciado em casa ou na rua, sobretudo se envolver violência e principalmente se for violência contra a mulher, fará diferença na escola. Assim, também o que é dito em casa acaba tendo influência no modo de se representar na escola, pois as práticas escolares não estão dissociadas das práticas sociais. O que é praticado na sociedade reflete na escola, e há nessa relação uma conectividade, por ser a escola criação da sociedade.

Alguns excertos se entrecruzam devido à amplitude da temática que acaba por tangenciar várias questões próximas. Por exemplo, “bater no rosto” emergiu nos dados mais de uma vez. São adolescentes que apanharam no rosto de seus colegas de sala ou de escola. O dado é violência física, mas, diante do que se segue nos relatos, pode também ser analisado em outra subseção, como “sofrimento feminino naturalizado” ou “violência psicológica”. Dessa forma, num primeiro momento, pode dar a impressão de que o excerto está deslocado da análise proposta por remeter a mais de um tipo de violência.

No excerto 01, a colaboradora ULR relatou que desenvolveu síndrome do pânico por conta dos maus-tratos sofridos dentro da escola. Pelo fato de ela não se relacionar com

nenhum menino, ser calada, gostar de jogar futebol, tirar boas notas e não querer beijar os meninos que lhe eram indicados, passaram a chamá-la de “sapatão”, como consta nos dados, e a maltratá-la fisicamente dentro da escola. Ela se afastou adoentada e repetiu o oitavo ano por conta do acontecido, estando no ano da pesquisa no 9º ano. Essas informações sobre a colaboradora ULR são parte das anotações da pesquisadora durante um grupo focal, momento em que ULR narra o ocorrido. O excerto que segue foi da entrevista individual feita com ULR.

Excerto 01 – Colaboradora ULR – ação de exclusão, expurgo do outro

“me achavam muito estranha... me chamaram de sarnenta e me bateram”

| | | |
|---------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Você já viu ou viveu alguma situação de desrespeito? ²⁰ |
| ULR (16anos) | 2 | Já vivi. Os meninos me achavam muito estranha e forçaram pra eu beijar um menino. |
| | 3 | Eu não queria beijar. Não ficava com menino nenhum e tirava 10, 9, 8, eu era ótima |
| | 4 | aluna. E foi justo na época que eu tive uma alergia de pele, eu tava com umas feridas, |
| | 5 | perdi até alguns cabelos e doía muito. Aí me chamaram de sarnenta e me bateram. |
| Pesquisadora | 6 | Aqui na escola? |
| ULR | 7 | Aqui na escola. Foi no banheiro. Puxaram meu cabelo, tava com feridas na cabeça e |
| | 8 | doía muito e bateram no meu rosto. Eu reprovei esse ano ²¹ porque desenvolvi |
| | 9 | síndrome do pânico depois dos maus-tratos. Não gosto muito de lembrar não. |

Seria quase impossível ULR pensar que não estaria protegida na escola, pois, se nos valermos do senso comum, seria a rua o lugar de perigo, e não perto de seus pares. Porém, essa é uma suposta proteção, pois, conforme hooks (2013, p. 44), “as vítimas de violência têm maior probabilidade de ser atacadas por pessoas semelhantes a elas que por estranhos misteriosos e diferentes, esses mitos conservadores se perpetuam”, e foi o que aconteceu com ULR. A ação dos colegas de escola, segundo Thompson (2002), e a estratégia que eles usaram foi a construção simbólica de um inimigo, conhecido como expurgo do outro.

O que ULR diz ter sido um desrespeito, ao responder “*Já vivi*” (l. 2) para a pergunta “*Você já viu ou viveu alguma situação de desrespeito?*” (l. 1), representa, na verdade, vários tipos de violência, segundo a classificação do IMP: violência moral, ao ser chamada de “*sarnenta*” (l.5); violência física, ao ter os cabelos puxados e apanhar, “*me bateram*” (l. 5 e 8)

²⁰ A pergunta feita pela pesquisadora consta na lista do questionário preparado previamente e não foi feita exclusivamente para essa entrevista.

²¹ Dois anos antes do ano da pesquisa, a colaboradora já estudava na mesma escola em que a pesquisa foi feita.

e “*puxaram meu cabelo*” (l. 7); e violência psicológica, em “*desenvolvi síndrome do pânico depois dos maus-tratos*” (l. 9). As marcas que ULR traz, segundo Saffioti (2015, p. 19), são “feridas da alma”, maiores em escala de dor, por deixarem marcas mais profundas:

A magnitude do trauma não guarda proporcionalidade com relação ao abuso sofrido. Feridas no corpo podem ser tratadas com êxito num grande número de casos. Feridas da alma podem, igualmente, ser tratadas. Todavia, as probabilidades de sucesso, em termos de cura, são muito reduzidas e, em grande parte dos casos, não se obtém nenhum êxito.

A fala de ULR em “*Não gosto muito de lembrar não*” (l. 9) reitera a citação apresentada anteriormente. Os transtornos causados pela violência psicológica sofrida não são apagados facilmente. E segundo hooks (2019, p. 189):

Uma questão crítica não completamente examinada nem descrita em grandes detalhes por pesquisadores que estudam e trabalham com vítimas é o processo de recuperação. Há uma escassez de material discutindo o processo de recuperação de indivíduos que foram abusados fisicamente [e psicologicamente]

Para ULR, é difícil e doloroso se lembrar do ocorrido. Ao usar o processo mental afetivo “*gosto*” (l. 9), ULR faz uma avaliação afetiva por ser marcada subjetivamente. O processo mental afetivo “*gosto*” (l. 9) é acompanhado pelo processo mental “*lembrar*” (l. 9), seguido da negativa “*não*” (l. 9) representando que é indesejável para ela lembrar do fato que lhe causou dor. Segundo a LSF, o processo mental é a representação da experiência interna ligada a lembranças, reflexões e estados de espírito.

Ao falar “*Os meninos me achavam muito estranha*” (l. 2), ULR contrapõe com “*eu era ótima aluna*” (l. 3-4), ressaltando como ela se representava e se via na escola, o que foi abalado, como mostra ao dizer “*reprovei esse ano*” (l. 8). A agressão sofrida abalou a própria representação identitária, pois teve a sua integridade física, moral e psicológica violada. Ter sido agredida “*na escola*” (l. 7) modifica o seu alto comprometimento com a verdade como consta em “*eu era ótima aluna*” (l. 3-4). Esse foi o ponto-chave para que ela tenha tido a dificuldade de voltar para o espaço que antes, para ela, era de comprometimento e responsabilidade, como demonstrado em “*Não ficava com menino nenhum e tirava 10, 9, 8*”. Sua representação identitária foi comprometida, assim como a representação de escola que ela tinha.

3.2 Violência física e sexual

A violência física, segundo o Instituto Maria da Penha – IMP, é qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher. E a violência sexual é qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força, ao que a pesquisadora acrescenta: e uso do poder. Durante a pesquisa, vários episódios de violência física e sexual que ocorreram dentro da escola foram relatados tanto pelas adolescentes que sofreram as agressões quanto por outros/as colaboradores/as que presenciaram os fatos, o que será apresentado nos excertos que seguem.

3.2.1 Bater no rosto

Bater no rosto é violência física, embora não seja uma prática esperada para a escola. Os excertos 02 e 03 apresentam os relatos de como esse tipo de violência acontece na escola. O primeiro é o relato da adolescente que foi agredida, e o segundo é o relato de um adolescente que presenciou a agressão a outra adolescente.

Excerto 02 – Colaboradora UIM – violência física silenciada

“Ele veio e bateu na minha cara... ele é agressivo”

| | | |
|----------------------|-----------|--|
| Pesquisadora | 1 | E como meninas e meninos se relacionam em sala? |
| UIM (15 anos) | 2 | Ah... tipo, na sala tem um menino que é bem inconveniente. Ele tem brincadeira de |
| | 3 | mau gosto e ele fala, tipo, ah... com vocês que eu faço isso. |
| Pesquisadora | 4 | Com vocês quem? |
| UIM | 5 | Com as meninas. |
| Pesquisadora | 6 | O que ele faz? |
| UIM | 7 | Ele trata a gente com grosseria. |
| Pesquisadora | 8 | Por que? |
| UIM | 9 | Não sei... [silêncio e risos]. Ah... porque ele é infantil, ele fala que não é. |
| Pesquisadora | 10 | O que ele faz? Pode falar mais sobre isso? |
| UIM | 11 | Ele veio e bateu na minha cara... ele é agressivo. Ele ficava sempre fazendo essas |
| | 12 | coisas com a gente. A gente falava pra ele parar, mas ele não para. |
| Pesquisadora | 13 | O que aconteceu depois? |
| UIM | 14 | Eu fui pra direção esses dias por causa disso. Ele só parou comigo depois que a |
| | 15 | gente foi pra direção, mas com as meninas quando ele vem aqui ele faz essas |
| | 16 | brincadeiras idiotas. |
| Pesquisadora | 17 | Qual foi a atitude da direção? |
| UIM | 18 | Não, só deu uma advertência e só, acabou. |
| Pesquisadora | 19 | Alguém da direção ou coordenação conversou com ele? |

| | | |
|--------------|----|--|
| UIM | 20 | Não. Não. A gente foi lá e aí o professor falou pra dar uma advertência nos dois, em |
| | 21 | mim também, e ele começou a rir lá tipo debochando mesmo. |
| Pesquisadora | 22 | Quem riu? |
| UIM | 23 | O menino. |

A colaboradora UIM mostra na fala que o relacionamento em sala com o “*menino inconveniente*” (l. 2) é de agressão. Há na fala dela, em “*menino inconveniente*” (l. 2), um eufemismo que procura levar a agressão ao nível de “*brincadeira de mau gosto*” (l. 3-4), como apresenta Thompson (2002) entre os modos de operação da ideologia, e há aqui uma naturalização (criação social e histórica tratada com acontecimento natural) da atitude do adolescente, visto que, pelo que é dito por UIM em “*sempre fazendo*” (l. 11) e “*ele vem aqui e faz*” (l. 15), o advérbio “*sempre*” (l. 11) demonstra a repetição da ação de violência, o que a naturaliza. Segundo a GSF apresentada no capítulo 1, o processo material “*faz*” (l. 15) revela que é parte das ações do adolescente tal forma de tratar as adolescentes, mas, na sequência, a naturalização posta começa a ser questionada e é colocada como “*grosseria*” (l. 7) e “*ele é agressivo*” (l. 11), revelando a relação de violência que acontece em sala de aula. A adolescente relata, em “*com vocês que eu faço isso*” (l. 3) e “*com as meninas*” (l. 5), que a agressão é direcionada às mulheres e que o adolescente é agressivo de forma reiterada apenas com as meninas. Culturalmente, segundo Saffioti (2015, p. 37), isso se dá porque:

O saldo negativo maior é das mulheres [...] As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem.

Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual o adolescente tratava as adolescentes com grosseria, UIM responde: “*porque ele é infantil*” (l. 9). Sua resposta justificada na palavra “*porque*” (l. 9) corrobora a naturalização. A sequência de perguntas que a pesquisadora faz funciona como um encorajamento para que a colaboradora UIM possa falar o que realmente há por trás da “*brincadeira de mau gosto*” (l. 2-3). UIM está silenciada, pois foi silenciada pela violência sofrida. Houve também aqui uma naturalização, só que por parte da escola, que, ao “*dar uma advertência nos dois*” (l. 20), naturaliza e descaracteriza o ocorrido como violência, ao tratar como mau comportamento. A violência fica explícita em “*Ele veio e bateu na minha cara*” (l. 11). Embora UIM tenha sofrido a violência, ela acaba como culpada ao ser também punida com a “*advertência*”, gênero escolar de repreensão a atos que se desvirtuam da normatividade do bom comportamento. O fato de UIM também ter

recebido a advertência favorece a eufemização da violência, como apresenta Thompson (1995) nos modos de operação da ideologia. Há uma gradação crescente na fala de UIM, ao se referir à forma como ela é tratada pelo colega de sala. O que culminará em violência física inicia como “*brincadeira de mal gosto*” (l. 2-3), desenvolve-se como “*grosseria*” (l. 7) e “*agressivo*” (l. 11) e desfecha como ato de violência em “*veio e bateu na minha cara*” (l. 11). É uma sequência de ações que resulta na violência física, que logo à frente é justificada pela infantilização do agressor: “*porque ele é infantil*” (l. 9). UIM percebe e reconhece a violência que sofreu: “*Ele veio e bateu na minha cara... ele é agressivo*”. Apesar de se sentir injustiçada e culpabilizada em “*uma advertência nos dois, em mim também, e ele começou a rir lá tipo debochando mesmo*” (l. 20-21), usa a eufemização e trata a violência como “*brincadeiras idiotas*” (l. 16). Talvez o faça já antevendo o desfecho de que a violência sofrida por ela seria tomada como mau comportamento. A violência que UIM sofreu em sala foi invisibilizada pela escola quando ela também recebeu a advertência, porque foi descaracterizada como violência contra ela, mas como um episódio de violência mútua. Como apresenta Spivak (2010, p. 15), “A mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”. Nesta dissertação há uma seção destinada à discussão do silenciamento e do silêncio, contudo é importante chamar a atenção aqui para a importância de UIM ter falado do ocorrido quando os dois estudantes foram levados para a direção. Ao contar a violência que sofreu na sala de aula, UIM quebra o silêncio que protege o agressor e confirma a relevância de ter falado ao relatar “*Ele só parou comigo depois que a gente foi pra direção*” (l. 14-15).

Ao longo da história, o silêncio foi aprendido pelas mulheres e, segundo Zanello (2018, p.227), foi assimilado “como forma de cuidar das relações (abrir mão de si mesma, para manter o bem-estar dos outros e das relações)”. Então, retirá-lo, ainda que posteriormente, é a potente forma que as mulheres têm para quebrar o ciclo da violência.

A violência física apresentada a seguir, ocorre no ônibus escolar que leva os/as estudantes para a escola e os busca, por isso o que acontece dentro dele é considerado parte da prática escolar. A situação pode ser considerada, assim, violência praticada na escola.

Excerto 03 – Colaborador RDK – agressão no ônibus escolar justificada pela força física masculina
“Ele bateu na cara dela”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Já viu alguma menina ser desrespeitada na escola? |
| RDK (15 anos) | 2 | Já vi. Tipo... Só porque a menina era fraca ele quis bater na menina. |
| Pesquisadora | 3 | Aqui na escola? |

| | | |
|---------------------|-----------|--|
| RDK | 4 | Dentro do ônibus. |
| Pesquisadora | 5 | Qual ônibus? |
| RDK | 6 | No que vem pra cá. |
| Pesquisadora | 7 | Como foi a história? |
| RDK | 8 | Ele bateu na cara dela. Depois ela foi na delegacia prestar queixa, ele já era de maior. |
| Pesquisadora | 9 | Isso foi quando? |
| RDK | 10 | Foi esse ano. |
| Pesquisadora | 11 | No ônibus que vocês pegam juntos? |
| RDK | 12 | Aham... Ele só deu um tapa e depois foi pra trás pra discutir. Ficaram discutindo, |
| | 13 | depois ele desceu, ela ficou chorando dentro do ônibus. Ela depois no outro dia ela |
| | 14 | não quis vim pra escola, foi na delegacia prestar queixa, aí foi isso. |
| Pesquisadora | 15 | E o que deu essa história? |
| RDK | 16 | Nada |
| Pesquisadora | 17 | Eles eram da mesma turma? |
| RDK | 18 | Não. Ela é do 3º e ele do 9º. |

Ao ver a menina ser desrespeitada no ônibus escolar, o colaborador RDK a avalia como “*fraca*” em “*só porque a menina era fraca ele quis bater na menina*” (l. 2). De acordo com RDK, o agressor se sentiu motivado para bater pelo fato de a menina ter menos força física e ser fraca.

Segundo Saffioti (2015, p. 81), isso é:

A naturalização do feminino como pertencente a uma suposta fragilidade do corpo da mulher e a naturalização da masculinidade como estando inscrita no corpo forte do homem fazem parte das tecnologias de gênero que normatizam condutas de mulheres e de homens.

O fato de ela ter apanhado é justificado pela ausência de força “própria das mulheres”. Quando o senso comum normatiza que a mulher é fraca e o homem é forte fisicamente, essa diferença abre espaço para que seja legitimada a atitude do homem forte sobre a mulher fraca. Há aqui uma naturalização, que, como apresenta Thompson (2002) nos modos de operação da ideologia, é a criação social e histórica tratada como acontecimento natural. RDK foi testemunha ocular, pois estava no ônibus no dia do ocorrido, mas em nenhum momento ele avalia a atitude do adolescente que bateu. Ele diz “*Ele bateu na cara dela*” (l. 8) e prossegue com “*Ele só deu um tapa*” (l. 12), minimizando a violência sofrida pela adolescente. Já com relação à adolescente, ele diz “*depois no outro dia ela não quis vim pra escola*” (l. 14). O processo pelo qual ele a representa é mental, sendo a representação interna das ações e dos eventos. Ele considera que ela não foi à escola por um não querer, deixando a violência sofrida em segundo plano.

3.2.2 Pegar na bunda

Apanhar no rosto é violência física, assim como apanhar na bunda. Ambas as agressões, praticadas na escola, não são consentidas pelas adolescentes que sofrem a violência. A prática de “bater na bunda” das meninas, além de ser violência física, é uma invasão da propriedade particular do corpo de cada uma delas. No excerto 04, a colaboradora profa. M relata ser frequente presenciar cenas em que os adolescentes são violentos com as adolescentes.

Excerto 04 – Colaboradora professora M – brincadeira não, é violência!
“Já presenciei cenas de menino pegar nas partes íntimas da menina”

| | | |
|---------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | E sobre respeito e a forma de tratar um ao outro? Como é aqui? |
| Profa. M | 2 | Já presenciei cenas de menino bater na [...] bater, pegar nos seios, pegar nas partes |
| | 3 | íntimas da menina. Bater nas nádegas, pegar no intervalo, pegar, bater. |

No excerto da colaboradora profa. M, emerge que a escola tem ciência das atitudes de violência dos adolescentes e que “*bater, pegar nos seios, pegar nas partes íntimas da menina*” (l. 2-3) é prática constante, como em: “*Já presenciei cenas de menino bater*” (l. 2). M parece reconhecer, no momento da entrevista, a presença da violência na escola, ao responder que essa é a forma como os meninos tratam as meninas. Embora ela presenciasse “*cenas de menino bater*” (l. 2), demonstra reconhecer a violência apenas naquele momento em que seu olhar foi provocado. Não ficam evidentes nesse excerto os motivos de a escola não intervir presenciar os meninos em situações como “*bater, pegar nos seios, pegar nas partes íntimas da menina. Bater nas nádegas, pegar no intervalo, pegar, bater*” (l. 2-3). É importante, neste momento, ressaltar como a pesquisa foi permitindo que as violências começassem a ser vistas como violências de fato.

Em muitas entrevistas, “pegar na bunda” foi relatado como algo comum. Tanto pela frequência em número de vezes, quanto pela forma natural como alguns/mas colaboradores/as contaram. No excerto 05, RMC relata que se sentiu desrespeitada quando um menino pegou em sua bunda. E, como agravante no tipo de violência sofrida, ela foi destratada verbalmente por não ter consentido a violência física.

Excerto 05 – Colaboradora RMC – violência banalizada pelo agressor
“Me chamaram de chata porque não deixei pegar na minha bunda”

| | | |
|----------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Já se sentiu desrespeitada na escola? |
| RMC (15 anos) | 2 | Já! |
| Pesquisadora | 3 | Quando? |
| RMC | 4 | Quando um menino pegou na minha bunda e eu não deixei. Muitas vezes me |
| | 5 | chamaram de chata, né. |
| Pesquisadora | 6 | Quem te chamou de chata? |
| RMC | 7 | O menino. |
| Pesquisadora | 8 | Qual foi a reação dele quando você o barrou? |
| RMC | 9 | Não... ficou olhando com a cara assim... e eu não, não pode pegar, não é assim. |
| Pesquisadora | 10 | E aí você foi chamada de chata? |
| RMC | 11 | Sim. Me chamaram de chata porque não deixei pegar na minha bunda |

Segundo Zanello (2018, p.192), “o que se inscreve para os homens é justamente a não aprendizagem da renúncia sexual e da frustração de seus desejos (para muitos, tratava-se — e trata-se até hoje — de um direito)”. Logo, o homem é legitimado social e culturalmente a não reprimir os seus desejos, mesmo que estes envolvam algum tipo de agressão, sobretudo à mulher. RMC sente-se confusa ao dizer “*Me chamaram de chata porque não deixei pegar na minha bunda*” (l. 11). Há aqui uma troca de valores, pois quem tenta invadir o corpo de RMC é o menino, o representante dos valores masculinos, que ainda se sente no direito de chamá-la de “*chata*”. Segundo Faria e Castro (2013, p. 16):

É preciso notar também a maneira como a sexualidade masculina é construída: a ideia de virilidade passa pela noção de que é o homem quem toma a iniciativa sexual, e é ele quem se apodera do corpo que deseja. O dito homem viril nunca diz “não” diante de uma oportunidade de sexo, e a leitura que é feita sobre a disposição da mulher a esse ato é distorcida pela ideia que ele possui sobre a sexualidade feminina. [...] é a ideia de que a mulher que diz “não” na verdade quer dizer “sim”. A recusa é entendida como um artifício de sedução.

Por isso, o adolescente que agride chama RMC de “*chata*”, por acreditar que, no fundo, ela gostaria que ele pegasse em sua bunda. Dessa forma, a violência sofrida pela adolescente é banalizada pela atitude do adolescente agressor, que se sente respaldado pela ideia de que o corpo de RMC estaria à disposição e de que ela só negara como forma de sedução. Como apresenta Thompson (2002), entre os modos de operação da ideologia, há aqui uma legitimação, em que relações de dominação são representadas como legítimas. Bater na bunda é sim violência física, contudo, segundo o Instituto Maria da Penha – IMP, o insulto sofrido por RMC se enquadra como violência psicológica também, pois, em “*me chamaram*

de chata” (l. 4-5-11), ficam caracterizados o insulto e o constrangimento. Isso demonstra que um tipo de violência nunca é praticado isoladamente.

3.2.3 Sexo oral

Uma manifestação muito comum de violência física contra a mulher, relatada pelos/as colaboradores/as, é a prática do sexo oral na escola, sobretudo nos intervalos. Muitos são os relatos que revelam a prática como comum na escola, em que meninas praticam o sexo oral nos meninos.

Excerto 06 – Colaboradora UMF – dominação masculina

“Elas fazem muitas coisas... apanham... e se submetem as coisas”

| | | |
|----------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Acredita que meninas fariam qualquer coisa para atender um pedido de um menino? |
| UMF (15 anos) | 2 | Sim. As namoradas dos “Zé droguinhas”, aqui na escola... elas fazem os que eles |
| | 3 | querem. São namoradas de usuários, pessoas que vendem drogas aqui na escola. |
| | 4 | Elas fazem muitas coisas em troca de droga... apanham... e se submetem as coisas. |
| | 5 | Ah... muitas coisas. Elas servem de aviãozinho, prostituição aqui na escola, acontece |
| | 6 | bastante. Elas ficam no final do corredor e os meninos vão até elas, principalmente |
| | 7 | da aceleração e as meninas do 9º, pra praticar o ato sexual dentro da escola em troca |
| | 8 | de drogas e dinheiro. Elas são moeda de troca. Eu não entendo muito elas, sei lá, |
| | 9 | parece que elas aprenderam a fazer isso ou elas acham que com isso vão conquistar |
| | 10 | algo, não sei o que que é, eu não consigo entender. Talvez buscam destaque, lugar |
| | 11 | de poder. |

O sexo oral emerge dos dados logo nos primeiros encontros em uma das escolas participantes. Em 70%²² das entrevistas e nos grupos focais, esse dado é apresentado. Segundo Saffioti (2015, p. 28), “Os condicionamentos sociais induzem a acreditar na incontrollabilidade da sexualidade masculina”. Ao mesmo tempo que as adolescentes são caracterizadas como “*As namoradas*” (l. 2), elas são “*moeda de troca*” (l. 8). Elas são retiradas de um suposto posto, que denotaria carinho e atenção, para outro em que são objetificadas. A metáfora “*moeda de troca*” (l. 8) é utilizada como identificação “do que”, e não “de quem” são essas meninas para o sistema que se instalou na escola, sobretudo nos intervalos. Como é dado do grupo focal, os adolescentes sabem onde fica o ponto cego do sistema de monitoramento da escola entre a quadra e o final de um dos corredores, utilizando

²² Para uma melhor organização dos estudos e recorte dos dados, a pesquisadora os colocou em gráficos percentuais.

esse local específico para a prática do sexo oral sem serem notados pelas câmeras. Procurar esse local específico, aparentemente oculto, para o sexo oral demonstra que os adolescentes têm a consciência de que a escola não é o local indicado para a prática e, como têm tal entendimento, acreditam que estão protegidos, embora o caso seja de conhecimento de toda a escola. Os adolescentes em quem as adolescentes praticam o sexo oral são apresentados no excerto como os “Zé droguinhas” (l. 2) e os “usuários” e são identificados apenas em relação à droga, enquanto as adolescentes são identificadas tanto pela droga, quanto pelo sexo. Há um peso duplo para as mulheres nesse exemplo, em que elas, além de “aviãozinho” (l. 5), “servem para a prostituição” (l. 5) e para “praticar o ato sexual dentro da escola” (l. 7). Com relação aos processos, cujo conceito é apresentado no capítulo 1, são materiais, pois representam as experiências externas dos adolescentes em [eles] “vendem” (l. 3) e [eles] “vão” (l. 6). Representam ação e demonstram como os adolescentes tomam atitudes, enquanto as adolescentes se “submetem” (l. 4) e “ficam no final do corredor” (l. 6), o que representa a passividade de quem espera e faz o que lhe é ordenado e caracteriza como a relação é constituída entre elas e os adolescentes. No excerto apresentado, é a mulher que espera para atender os adolescentes, que representam os valores masculinos hegemônicos, e reflete na escola o que comumente é ensinado na sociedade. Como apresenta Saffioti (2015, p. 28), “A mulher foi socializada para conduzir-se como caça, que espera o ‘ataque’ do caçador. [...]. Como o homem foi educado para ir à caça, para na condição de macho, tomar sempre a iniciativa”.

Excerto 07 – Colaborador UGC – sexo oral na escola, prática comum

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Acredita que meninas fariam qualquer coisa para atender um pedido de um menino? |
| UGC (15 anos) | 2 | Já, já soube das meninas que fizeram sexo oral aqui na escola. É... Não acredito que |
| | 3 | tipo uma menina fez sexo oral com um menino só pra ganhar a atenção dele. |

Excerto 08 – Colaboradora UGCS – sexo oral na escola, adolescentes homens são isentos

| | | |
|-----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Acredita que meninas fariam qualquer coisa para atender um pedido de um menino? |
| UGCS (16 anos) | 2 | Eu já vi várias vezes. Aqui acontece muito de meninas sem, acho que sem carinho [...] |
| | 3 | meninas que praticam sexo oral no intervalo. |

Nos excertos 07 e 08, os colaboradores afirmam saber sobre a prática do sexo oral na escola e emitem opiniões variadas para tentar entender os motivos das adolescentes: “Não

acredito que tipo uma menina fez sexo oral com um menino só pra ganhar a atenção dele” (l. 2-3) e *“Aqui acontece muito de meninas sem, acho que sem carinho [...] meninas que praticam sexo oral no intervalo”* (l. 2-3). Mais uma vez, os adolescentes envolvidos na prática do sexo oral são isentos de qualquer avaliação. Segundo Bourdieu (2019, p. 42):

se a relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, é porque ela está construída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este princípio cria, organiza, expressa e dirige o desejo — o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento erotizado da dominação.

É importante ressaltar que, tanto no excerto 07 quanto no 08, os prováveis motivos apresentados pelo colaborador UGC — *“que tipo uma menina fez sexo oral com um menino só pra ganhar a atenção dele”* (l. 2-3) — e pela colaboradora UGCS — *“de meninas sem, acho que sem sem carinho [...] meninas que praticam sexo oral no intervalo”* (l. 2-3) — estão ligados ao “dispositivo amoroso” (ZANELLO, 2018), em que todos os esforços das mulheres, segundo Lombroso e Ferrero (1896, p. 154 *apud* ZANELLO 2018, p. 69), “convergem para a conquista do homem: ela busca cativar sua atenção como a ajuda de todos os artifícios que estão no seu poder”. Segundo Belotti (1983 *apud* ZANELLO 2018, p. 151), “O que se ensina a elas é que, somente servindo aos homens, elas serão algum dia escolhidas por eles”. Dessa forma, é possível apreender dos excertos que as adolescentes estão dispostas a tudo para conquistarem os adolescentes e terem a atenção deles e que, em nome da carência, é preciso servir aos adolescentes homens para serem notadas por eles.

Desse modo é possível perceber que, nos três excertos acerca do “sexo oral”, há relatos de que é uma prática que ocorre com frequência na escola. Como se pode notar, no excerto 08 da colaboradora UGCS, consta que *“Aqui acontece muito”* (l. 2), no excerto 07 do colaborador UGC, consta que *“Já, já soube das meninas que fizeram sexo oral aqui na escola”* (l. 2) e, no excerto 06 da colaboradora UMF, consta que *“aqui na escola acontece bastante”* (l. 5-6). Nos três excertos, as adolescentes são expostas à prática sexual em local público e não há relato do que foi feito por parte da escola, apesar de ser do conhecimento dos discentes, como emerge dos dados.

3.3 O poder — masculinidade hegemônica

Emergiu dos dados sobre violência e maus-tratos a intersecção de gênero e raça, uma vez que a justificativa para agredir ou para não agredir passa pelo gênero e pela raça. No excerto 09, é possível notar que a motivação dos agressores está associada diretamente ao gênero da pessoa agredida. Quase da mesma forma, no excerto 10, a motivação também perpassa pelo gênero, mas o argumento é o de não agredir, devido ao fato de a adolescente “*ter tipo mais de homem*” (l. 2). Nos dois excertos, o fio condutor que determina se alguém merece ou não ser agredido é a cultura da masculinidade hegemônica, que dita que quem não se assemelha ao estereótipo masculino é passível de sofrer violência e quem se assemelha ao estereótipo masculino deve ser poupado.

Embora o poder hegemônico seja muito menos exercido pela força física, ele o é também até hoje. No entanto, seria mais uma influência ideológica, como uma coerção, muito menos pela força física, e mais por um tipo de coerção ideológica. Segundo hooks (2018, p. 13), “Homens, como um grupo, são quem mais se beneficiaram e se beneficiam do patriarcado, do pressuposto de que são superiores às mulheres e deveriam no controlar” e, para Saffioti (2015, p. 57), “a liberdade civil depende do direito patriarcal. [...] é um contrato entre homens, cujo objeto são as mulheres”.

Excerto 09 – Colaborador UCM – violência de gênero “*Por causa do meu jeito de ser*”

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Você já viu ou viveu alguma situação de desrespeito? |
| UCM (14 anos) | 2 | Eu já vivi. |
| Pesquisadora | 3 | Como foi? |
| UCM | 4 | Eu queria jogar futebol... e os meninos não deixaram. Por causa do meu jeito de ser... |
| | 5 | eu ando muito com as meninas. Eu me sinto triste, me incomoda. Porque, tipo assim |
| | 6 | eu me senti constrangido e envergonhado. Porque não é um esporte para |
| | 7 | determinado gênero, é um esporte para todos. |
| Pesquisadora | 8 | O que eles fizeram? |
| UCM | 9 | Eles me xingaram. |

Conforme Zanello (2018, p. 270), “na masculinidade hegemônica, temos a misoginia, um horror às mulheres e a suas qualidades. Ser homem é não ser “mulherzinha”. Como apresenta UCM, “*os meninos não deixaram por causa do meu jeito de ser*” (l. 4), por isso ele foi proibido de jogar futebol pelos adolescentes homens por ser adolescente homem *gay*. Não teve o direito de receber o aval masculino para um esporte tido para homens cis. O processo

mental “*senti*” (l. 6), acompanhado pelos adjetivos “*constrangido e envergonhado*” (l. 6), demonstra o quanto a masculinidade é cruel com quem não se enquadra no estereótipo masculino estabelecido ou com quem se aproxima do estereótipo feminino. É a necessidade constante de a masculinidade ser provada perante outros homens. Segundo Badinter (1992 *apud* ZANELLO, 2018, p. 221), “ser homem, em nossa cultura, é uma construção que ocorre no imperativo e no negativo. ‘Seja homem!’ (‘Não seja como as mulheres!’)”.

Quando o adolescente *gay* merece, segundo os agressores, ser xingado por causa do seu jeito de ser, sofre violência de gênero e é, mais uma vez, a figura da mulher sendo passível de sofrer violência, a mulher como parâmetro de ter sido feita para ser agredida. Segundo Lins, Machado e Escoura (2016, p. 56):

Uma vez que sua orientação sexual e identidade de gênero põem em xeque os estereótipos de gênero tradicionais e a heteronormatividade, essas pessoas são colocadas em situação de vulnerabilidade e desvantagem em relação a direitos.

Excerto 10 – Colaboradora UBA – superioridade masculina no imaginário social
“Os meninos nunca fizeram nada... tinha uns meninos então que tinha medo de mim”

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Você já viu ou viveu alguma situação de desrespeito? |
| UBA (14 anos) | 2 | Nunca vivi. Eu sempre tive um jeito tipo mais de homem, descolada, minha voz |
| | 3 | também. Eu até sofri com as pessoas falando porque sou lésbica, essas coisas |
| | 4 | assim. Os meninos nunca fizeram nada... tinha uns meninos então que tinha medo |
| | 5 | de mim. Que eu era tipo mais machão assim, mais durona. |

No excerto 10, há a recusa da violência pelo fato de a adolescente se assemelhar a um homem, em “*sempre tive um jeito tipo mais de homem*” (l. 2), o que cria uma barreira entre ela e os supostos agressores, pois ela, como “*tipo mais machão*” (l. 5), poderia enfrentar os adolescentes e oferecer risco para eles. Ou seja, há aqui a reiteração da superioridade masculina no imaginário social.

A colaboradora UBA responde que “*Nunca vivi*” (l. 2), quanto a uma situação de desrespeito, entretanto ela diz que “*até sofri com as pessoas falando porque sou lésbica*” (l. 3), demonstrando que houve sofrimento, houve desrespeito e até quem sabe alguma forma de violência, mas ela parece camuflar seus sentimentos e se protege, identificando-se como “*mais durona*” (l. 5).

3.3.1 O outro: mulher e mulher negra “o outro do outro”

A constituição identitária da mulher foi construída no alicerce do olhar de aprovação da constituição do homem. Segundo Ribeiro (2019, p. 53), “A mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e através do olhar do homem”. Espera o aval masculino para se sentir desejada, bonita e digna de ser amada.

Segundo Beauvoir (2009, p. 22), “na mulher há, no início, um conflito entre sua existência autônoma e seu ‘ser-outro’; ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela deve, portanto, renunciar à sua autonomia”. É a mulher esse “outro” em relação ao homem, e ele é o parâmetro a ser seguido. Se a mulher tem salário menor, é em comparação ao homem. Se tem menos força, é em comparação ao homem. Se é mais emotiva, é em comparação ao homem. É importante ressaltar que esse “outro” é reservado às mulheres brancas, pois, segundo Ribeiro (2019, p. 38), “Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de *Outro do Outro*”. Ainda, para Kilomba²³ (2020, p. 56 *apud* RIBEIRO, 2019, 37-38):

as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres” [...] Tais narrativas separativas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos.

E esse espaço vazio é estendido até a escola, local em que adolescentes negras também são desprestigiadas. As mulheres negras dividem uma experiência comum, que é a de viver em uma sociedade que não as privilegia. Nas mais variadas imagens de controle produzidas socialmente, a mulher negra é vista como um ser devotado ao outro, ao trabalho ou ao sexo. Segundo o *Dossiê mulheres negras* (MARCONDES *et al.*, 2013, p. 137):

Collins escreveu sobre os quatro principais estereótipos ou imagens de controle sobre as mulheres negras: i) a mammy (mãe preta); ii) a matriarca; iii) a welfare mother (mãe dependente da assistência social); e iv) a jezebel ou a prostituta (tradução livre).

Se o assunto é relacionamento amoroso, a mulher negra é invisibilizada; se o assunto é a materialização corpórea da sexualidade promíscua, a mulher negra é visibilizada; e se o assunto é a violência contra a mulher, a mulher negra é o principal alvo. Mulheres vítimas de

²³ Grada Kilomba é escritora e professora do Departamento de Estudos de Gênero da Humboldt Universität, em Berlim.

violência passam por algumas mudanças de comportamento, provocadas pela culpa, pela vergonha e pelo silêncio impostos. Segundo White (2002 *apud* MARCONDES *et al.*, 2013, p. 135), “mulheres que sofrem violência tendem a colocar as suas necessidades em segundo plano e esta é uma das características fortes e presentes nas mulheres negras em virtude de sua condição histórica”.

A história da mulher negra contada ao longo dos séculos sempre foi a partir do parâmetro da mulher branca ou de homens negros, mas nunca num recorte que pudesse analisar a mulher negra por ela mesma, mantendo-a numa invisibilidade histórica. É o que Kilomba (2020) chama de categoria do outro.

Segundo o Dossiê (MARCONDES *et al.*, 2013, p. 138):

Este tipo de abordagem é bem conhecido e recorrente no Brasil, principalmente na área de informações estatísticas sobre violência e saúde. Nelas, encontram-se dados sobre mulheres em geral, mas que revelam a experiência de vida das mulheres brancas ou dos negros no geral, demonstrando apenas a experiência de vida dos homens negros, acarretando com isso a invisibilidade e negligência no caso das análises sobre a mulher negra.

Essa invisibilidade atinge inúmeras áreas da vida da mulher negra. Um bom exemplo para entender a categoria do outro, de acordo com Kilomba (2020), é a questão salarial. No Brasil, segundo Ribeiro (2019, p. 39-40), “mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos”, o que reitera a categoria do outro ou o outro do outro.

Tais diferenças entre ser mulher e ser mulher negra chegam à escola. É certo que a vida escolar pode ser desafiadora para todos/as os/as estudantes. Para os estudantes negros, os desafios se apresentam das mais variadas formas, e muitos são ligados à raça, porém, para as estudantes negras, esses desafios são ampliados, pois são interseccionados pelo gênero e pela raça. A idade escolar, sobretudo na adolescência, é idade também de autoafirmação no mundo.

Ser ou não aceito/a pelo grupo, ter ou não grupo, ser ou não visto/a, ser ou não benquisto/a são questões que permeiam o processo escolar para além dos estudos do conteúdo. Nesse ponto, à mulher foi ensinado que é o olhar desejante do homem que a legitimará como tal. Essa afirmação que se espera do homem, para muitas mulheres adolescentes, nunca virá, sobretudo se ela for negra e fora dos padrões pré-determinados pelo ideal branco. A adolescente negra, a essa altura da vida, já teve de se enquadrar e alisar o cabelo por imposição social ou bancá-lo e ter de justificar o uso dos cabelos naturais. Ela não se vê querida nem passível de ser olhada. Conforme Zanello (2018, p. 86), “mulheres negras

[...] foram vistas, progressivamente como pouco desejáveis, ‘encalhadas’, ocupando um lugar desfavorável na prateleira do amor”. Vale aqui destacar que a prateleira do amor foi criada pela masculinidade hegemônica como forma cruel de classificar as mulheres como objeto desejável ou não.

Nos excertos que seguem, a motivação para os relatos de desrespeito foi racial. No excerto 11, a colaboradora é a própria adolescente que sofre os maus-tratos. No excerto 12, o colaborador relata maus-tratos a uma adolescente negra presenciados por ele.

Excerto 11 – Colaboradora UES – discurso opressor
“... meio rebaixar a mim por ser negra”

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Já se sentiu desrespeitada na escola? |
| UES (15 anos) | 2 | Já. Muitas vezes. Tipo de eles meio que rebaixar a mim por ser negra. De eu passar |
| | 3 | e eles ficar gritando, isso eu acho ridículo. NÃO GOSTO! Meio que me oprime. |
| | 4 | Isso me oprime! Éi, neguinha do pau oco. |

Excerto 12 – Colaborador RMS – racismo
“o racismo é uma das formas de desrespeitar”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | As adolescentes são tratadas com respeito pelos adolescentes? |
| RMS (16 anos) | 2 | Acho que não, né? Na escola tem uma menina neguinha e ela é muito maltratada, |
| | 3 | o racismo é uma das formas de desrespeitar, viu! |

No excerto 11, a colaboradora UES afirma que já se sentiu desrespeitada na escola pelos adolescentes homens, “*muitas vezes*” (l. 2). A locução adverbial indica a intensidade, ou seja, mostra que o desrespeito é uma prática comum na escola por parte dos adolescentes. No caso de UES, não é um desrespeito generalizado, mas endereçado ao fato de ela ser negra. No relato “*Tipo de eles meio que rebaixar a mim por ser negra*” (l. 2), além de ser importunada e gritarem com ela enquanto ela passa, há o desejo de rebaixá-la. Em “*De eu passar e eles ficar gritando, isso eu acho ridículo. NÃO GOSTO!*” (l. 4), ela está totalmente envolvida com sua verdade, principalmente porque tudo isso a faz se sentir mal, como em “*Isso me oprime!*” (l. 4) e “*Ei, neguinha do pau oco...*” (l. 4). Os adolescentes se sentem no direito de gritar com UES e zombar dela nos corredores, fazendo com que ela se sinta oprimida. Segundo Carneiro (2003, p. 50 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 47), “As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira”.

No excerto 12, o colaborador RMS inicia seu relato tendo dúvidas se seria ou não respeitosa a forma como os adolescentes homens tratam as adolescentes mulheres, mas chega a um “*Acho que não, né?*” (l. 2), ao lembrar do fato de que uma menina negra é “*muito*

maltratada” (l. 2). Quando relata que “*tem uma menina neguinha e ela é muito maltratada*” (l. 2), associa os maus-tratos à sua condição de mulher e de mulher negra. Como é relatado, fica evidente a intensidade com a qual ela é maltratada no trecho “*muito maltratada*” (l. 2). Todavia, não é possível saber de que forma a adolescente é maltratada, se verbal, moral, psicológica ou fisicamente. Seja qual tipo for, constitui-se como uma violência. Na sequência, RMS acrescenta que são maus-tratos raciais: “*o racismo é uma das formas de desrespeitar*” (l. 3), contudo, mais que um desrespeito, segundo Almeida (2019, p. 32),

o racismo é 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 [...] a discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Assim, no excerto 11, UES sofre discriminação na escola e sabe que sofre tais tratamentos por ser negra: “*de eles meio que rebaixar a mim por ser negra*” (l. 2). No excerto 12, a adolescente relatada por RMS “*é muito maltratada*” (l. 2), também por ser negra. Fica evidente que os maus-tratos feitos pelos adolescentes homens passam pela raça e, por tudo que foi discutido neste trabalho, também passam pelo gênero.

3.3.2 Dominação masculina

Ao contrário do que acontece com as mulheres, aos homens é culturalmente ensinada uma pseudotendência natural de dominar. Eles devem demonstrar domínio e controle da situação, sobretudo em assuntos referentes a relacionamentos.

Para Thompson (2002, p. 80), a dominação é:

quando relações estabelecidas de poder são “sistematicamente assimétricas”, isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito.

No excerto 13, a adolescente mulher RMC relata uma relação de dominação em que ela vive em função do querer do namorado. Ele exerce poder sobre ela e o demonstra ao controlar seu modo de vestir, o lugar aonde ela deve ir e com quem pode ou não falar.

Para Bourdieu (2019, p. 111):

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (*percipi*), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem

primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam “femininas”, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas.

Excerto 13 – colaboradora RMC – dominação masculina, mulher cerceada
“Ele dizia que ele era o alfa”

| | | |
|----------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Alguém já disse que você era inferior? |
| RMC (15 anos) | 2 | Eu tive um namorado que ele achava isso. Mas por ver isso, tipo... hoje em dia |
| | 3 | muitos homens matam mulheres e tal... aí eu terminei com ele por perceber que ele |
| | 4 | era assim que achava que mandava em mim, por ser homem e ser mais forte. Ele |
| | 5 | dizia que ele era o alfa. Tipo eu que deveria obedecer ele porque ele que mandava. |
| Pesquisadora | 6 | E o que ele fazia que te alertou? |
| RMC | 7 | É... não, tipo... ele brigava muito, era muito ciumento e não deixava eu usar algumas |
| | 8 | coisas... e até mesmo me arrumar pra vim pra escola, não deixava |
| Pesquisadora | 9 | O que mais ele fazia? |
| RMC | 10 | Ele controlava o meu modo de vestir, ele dizia que ia clonar o meu WhatsApp no |
| | 11 | dele pra ele saber como quem eu tava conversando... era muita ... [suspiros] |
| Pesquisadora | 12 | E ele chegou a fazer algo? |
| RMC | 13 | Sim, quando eu queria ir pra igreja, tipo é longe, aí eu ia com o meu líder e meu |
| | 14 | líder por ser jovem ele não deixava eu ir, até porque eu me afastei da igreja... |
| | 15 | agora que eu tô voltando por ter terminado com ele. |
| Pesquisadora | 16 | Vocês namoraram quanto tempo? |
| RMC | 17 | 5 meses |
| | 18 | Qual a idade que vocês tinham quando namoraram? |
| | 19 | Eu tinha 15 e ele, 17. |

Como dito anteriormente, embora a violência do excerto 13 não tenha acontecido na escola, é importante analisá-la, pois ela impacta diretamente a representação e identificação da colaboradora RMC. No excerto 13, da colaboradora RMC, é possível perceber a relação de dominação apresentada por Bourdieu (2019) e a categoria da fragmentação de Thompson (2002), que consiste em separar um grupo ou alguém de um grupo. Ao isolar a namorada, ao tentar mantê-la longe do grupo social de que ela participava e ao querer monitorá-la via celular, o namorado exerce sua dominação masculina, valendo-se do fato de que será mais fácil dominá-la se ela estiver separada e enfraquecida. Nas falas que seguem, emerge a intenção do namorado de RMC de exercer o controle: “*ele controlava o meu modo de vestir, ele dizia que ia clonar o meu WhatsApp no dele pra ele saber com quem eu tava conversando*” (l. 10 e 11) e “*quando eu queria ir pra igreja, tipo é longe, aí eu ia com o meu líder e meu líder por ser jovem ele não deixava eu ir, até porque eu me afastei da igreja*” (l. 13 e 14). O relato mostra ainda como ele se sentia com o poder para controlar, “*que achava que mandava em mim, por ser homem e ser mais forte. Ele dizia que ele era o alfa*” (l. 4 e 5).

Nesse relato fica evidente como o adolescente, que representa a masculinidade hegemônica, lança mão do dispositivo da eficácia masculina, de sua virilidade de macho alfa para exercer domínio sobre a namorada.

3.3.3 Ele pode; ela não

A ideia de que a mulher serve para o espaço da domesticidade, e o homem, para a liberdade foi inculcada no imaginário social, e qualquer formato diferente desse gera desconforto, sobretudo àqueles que ainda seguem tal métrica. As proibições relatadas no excerto 14 pela colaboradora UBS seguem na esteira do que é tido como “de menino” e do que é “de menina”.

Excerto 14 – Colaboradora UBS – coisa de macho
“Já fui proibida de soltar pipa por ser mulher”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Você já foi tratada de maneira diferente por ser mulher? |
| UBS (14 anos) | 2 | Sim. Já ouvi... você não pode fazer isso porque você é mulher, não pode usar essa |
| | 3 | roupa porque é mulher. Isso é coisa de macho, lugar de mulher é na cozinha e |
| | 4 | não soltando pipa. Já fui proibida de soltar pipa por ser mulher. |

Muitas adolescentes mulheres, durante os grupos focais e as entrevistas, afirmaram o que UBS relata na declaração “*you cannot do this because you are a woman*” (l. 2). A proibição do que não pode ser feito está diretamente associada ao fato de UBS ser mulher. Ainda que as proibições fossem pela inabilidade, seriam passíveis de questionamento e contestação, quanto mais quando são sustentadas por padrões socialmente impostos, que determinam que a mulher é menor, desprovida de habilidades e impedida de sair do papel que é delegado para ela desde o nascimento. Ao declarar “*Já fui proibida de soltar pipa por ser mulher*” (l. 4), UBS é silenciada, pois o silenciamento imposto à mulher imobiliza suas vontades, seus pensamentos e sua voz.

3.3.4 Maus-tratos femininos naturalizados

Durante as entrevistas, poucos foram os relatos das adolescentes mulheres que não apresentavam histórico de maus-tratos sofridos na escola no ano da pesquisa. Isso leva à reflexão sobre o fato de que, embora quase todas as adolescentes tenham narrado inúmeros insultos, poucos surgem em perguntas relacionadas à falta de respeito ou à violência. A maioria emerge em perguntas sobre “*How is the relationship between you and your classmates?*”,

ou seja, ser maltratada pelos adolescentes homens se tornou comum, habitual para as adolescentes mulheres que recebem os maus-tratos e, para eles, o tratamento parece reforçar o poder masculino hegemônico. No excerto 15, embora ULM traga os maus-tratos como resposta a uma pergunta sobre respeito, na sequência diz “*tipo eu já me acostumei, a maioria das pessoas já se acostumaram*” (l. 6-7), mas classifica os maus-tratos como “*chato*” (l. 7).

Excerto 15 – Colaboradora ULM – violência que silencia

“tipo eu já me acostumei”

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Os meninos tratam as meninas com respeito? |
| ULM (15 anos) | 2 | Alguns sim, mas a maioria não. Alguns xingam muito as meninas, bate, briga, em |
| | 3 | sala é só xingamento mesmo. Palavrões desnecessários, tipo querendo agredir como |
| | 4 | se tivesse autoridade contra elas. As meninas rebatem ou ficam caladas. |
| Pesquisadora | 5 | Como você se sente? |
| ULM | 6 | Eu não me importo muito, tipo eu já me acostumei, a maioria das pessoas já se |
| | 7 | acostumaram, mas é chato. |

A colaboradora ULM diz ter se acostumado a ser maltratada pelos adolescentes, em “*Eu não me importo muito, tipo eu já me acostumei*” (l. 6), e ela aparenta não se comprometer com a situação, dizendo que não se importa “*muito*” (l. 6). O advérbio demonstra que há um incômodo, o que é confirmado quando ela declara “*mas é chato*” (l. 7). ULM se cala e finge não se importar devido ao fato de que “*a maioria das pessoas já se acostumaram*” (l. 6-7) e justifica que “*As meninas rebatem ou ficam caladas*” (l. 4). O silêncio é uma das saídas encontradas pelas adolescentes frente à violência moral. As adolescentes se calam porque se acostumaram ou se acostumaram porque percebem que não há para quem reclamar. Se “*em sala é só xingamento mesmo*” (l. 3), há aí uma frequência revelada, algo que acontece dentro da sala de aula e mais de uma vez. Xingamentos, segundo o Instituto Maria da Penha – IMP, são classificados como violência psicológica, conduta que causa danos emocionais à mulher e diminui sua autoestima. Se acontecem reiteradas vezes, como em “*xingam muito as meninas*” (l. 2), é provável mesmo que elas tenham buscado como proteção o costume e o silêncio, pois não tiveram defesa institucional e, frente à violência repetida, “*a maioria das pessoas já se acostumaram*” (l. 6-7). É possível também dizer que ULM, ao declarar que “*em sala é só xingamento mesmo*” (l. 2-3), procura amenizar a gravidade de ser xingada pelos adolescentes quando usa “*só xingamento*” (l. 3) e justifica, como se quisesse dizer que poderia ser pior em sala de aula, pois “*Alguns xingam muito as meninas, bate, briga, em sala é só xingamento mesmo*” (l. 2-3). ULM sabe que não merece ser tratada com insultos pelos adolescentes homens e reconhece que eles agem com violência para sobrepor uma suposta autoridade,

como em *“Palavrões desnecessários, tipo querendo agredir como se tivesse autoridade contra elas”* (l. 3-4).

Nesta seção intitulada “O poder — masculinidade hegemônica”, fica evidente como a masculinidade opera e tenta de diversas formas deslegitimar a mulher. Os adolescentes homens sentem-se superiores e protegidos pelo uso da violência e da dominação que silencia a mulher. Sentem-se no direito de insultar, agredir, proibir, discriminar, desrespeitar, maltratar a mulher em nome de uma superioridade que lhes é culturalmente concedida apenas por serem homens.

3.4 Silenciamento e subalternidade

O termo “subalterno” requer, de início, duas reflexões, segundo Spivak (2010). A primeira é que o subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida. A segunda é que nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato esteja ligado ao discurso hegemônico, já que seria a voz de um intelectual, daquele que julga poder falar pelo outro, mas que, na verdade, faria um discurso embasado nas estruturas de poder e opressão, pois manteria o subalterno silenciado, sem voz. Não seria, dessa forma, oferecido um espaço ou uma posição para que ele não só pudesse falar, mas também fosse ouvido. Para Spivak (2010, p. 14), “não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra’ a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido”.

Nesse cenário, se o discurso do subalterno é eliminado por nem ser ouvido, a mulher subalterna ocupa uma posição ainda pior. “Se no contexto de produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 15).

3.4.1 Calar por medo

No excerto 16, abaixo, a colaboradora UVM relata que ela e todas as adolescentes mulheres da turma são proibidas de usarem a quadra durante as aulas de educação física. A escola se torna, para UVM, um espaço que reafirma a desigualdade de gênero, e, para se proteger de algo ou de alguém, ela se cala por medo.

Excerto 16 – Colaboradora UVM – silenciada pelo medo

“Porque vai continuar a mesma coisa. Não vai mudar nada, professora. Não vai mudar muita coisa”

| | | |
|----------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Devido a escola ser um espaço compartilhado por meninos e meninas, você diria que |
| | 2 | não há mais diferenças, de nenhuma ordem, na convivência e direitos entre vocês? |
| UVM (14 anos) | 3 | Ainda há. Tem diferença. Tipo jogar bola, jogar totó, os meninos acham que a quadra |
| | 4 | é só pra eles. Eles falam que a quadra é deles, que é local de homem. Que o totó |
| | 5 | também é só deles, que é coisa de homem e que a mulher não pode fazer. |
| Pesquisadora | 6 | Vocês são proibidas de usar a quadra? |
| UVM | 7 | Sim, pelos meninos. |
| Pesquisadora | 8 | E o que você e as suas colegas de sala fazem na aula de educação física enquanto os |
| | 9 | meninos usam a quadra? |
| UVM | 10 | Fica sentada. |
| Pesquisadora | 11 | Essa é a aula de educação física? |
| UVM | 12 | É. A nossa é. |
| Pesquisadora | 13 | Você já tentou reclamar, levar o assunto para a direção? |
| UVM | 14 | Eu nunca tentei não. |
| Pesquisadora | 15 | E as meninas da sua sala, já tentaram reclamar? |
| UVM | 16 | Não. |
| Pesquisadora | 17 | Não acham que é direito de vocês usarem a quadra também? |
| UVM | 18 | Achar nós acha, mas nós não fala nada. |
| Pesquisadora | 19 | Vocês não falam nada por quê? |
| UVM | 20 | Porque vai continuar a mesma coisa. Não vai mudar nada, professora. Não vai mudar |
| | 21 | muita coisa. |
| Pesquisadora | 22 | De onde vem a certeza de que nada vai mudar se vocês continuarem caladas? |
| UVM | 23 | Porque eles não vai tá lá todo tempo pra falar que as meninas podem fazer as mesmas |
| | 24 | coisas que os meninos, então os meninos vai continuar fazendo as mesmas coisas. |
| Pesquisadora | 25 | O que vocês sentem? |
| | 26 | Medo. |
| Pesquisadora | 27 | E o professor? |
| UVM | 28 | Não fala nada. |

A subalternidade fica evidente na resposta da colaboradora UVM, no excerto 16, ao ser perguntada sobre o que ela e as colegas de sala fazem na aula de educação física enquanto os meninos usam a quadra, em *“Fica sentada”* (l. 10). Embora haja certa indignação, o silenciamento é mais forte. Há um silenciamento e um conformismo, não só da voz, mas também do corpo, em *“fica sentada”* (l. 10) e *“a nossa é”* (l. 12). Ao terem o direito de usar a quadra negado, as estudantes poderiam sair da quadra, andar pela escola ou voltar para a sala de aula, mas não, elas se sentam numa postura de quem parece desacreditar o próprio direito de ir e vir. É como se, realmente, fosse inútil falar ou tentar lutar contra um sistema cristalizado e instaurado pelos meninos na escola. É possível perceber tal fato quando UVM responde à pergunta *“Vocês não falam nada por quê?”* (l. 19). A resposta indica que o que ocorre é mais sério e profundo do que aparenta: *“Porque vai continuar a mesma coisa”* (l. 20). A adolescente fala pouco, ela é econômica na sua voz, como quem tem o hábito do silenciamento, e, segundo Orlandi (2007, p. 12), *“silenciamento (que já não é silêncio, mas*

‘pôr em silêncio’). Ela não tem lugar de fala, de reclamação ou de movimento. Ficam claras a hierarquização e a relação de poder. O poder está nas mãos dos meninos, que, logo, na fala da colaboradora UVM, são transformados em homens, em “... *os meninos acham que a quadra é só pra eles... que é local de homem... que é coisa de homem*” (l. 3-5). Há uma construção gradativa da identidade masculina na fala dela associada ao poder por parte deles: eles dominam, elas não podem fazer nada. Os processos usados para descrever a atitude dos meninos são “*falam*”, “*é*”, “*acham*” (l. 3-4), processos materiais de ação, de pensamento, enquanto, para as meninas, os processos são acompanhados da negação, como em “*não fala*” (l. 14) e “*tentei não*” (l. 18). São meninos ativos e meninas expectadoras: “*meninos usam a quadra*” (l. 9), menina “*fica sentada*” (l. 10). Não são apenas estudantes acuadas por determinado grupo de adolescentes homens de uma escola da periferia de Ceilândia, são mulheres recebendo um recado claro de que ser mulher em nossa sociedade é ser submissa, subestimada, é abdicar de algo, é silenciar, é não ter para quem reclamar ou falar, é não ser ouvida. É o que aflora na resposta de UVM à pergunta feita “*Vocês não falam nada por quê?*” (l. 19), que foi “*Porque vai continuar a mesma coisa, não vai mudar nada, professora. Não vai mudar muita coisa*” (l. 20-21).

As identidades se constituem com o outro, e as identidades femininas também não fogem a isso. As mulheres, segundo Zanello (2010, p. 270), “aprendem a performance do silêncio como fator mediador dos conflitos. Elas se calam, para manter o bem-estar dos outros”. Como no caso da quadra, no excerto 16, a colaboradora UVM afirma ter medo de reclamar sobre o episódio para a direção. Ao ser perguntada “*O que vocês sentem?*” (l. 25), a resposta dada é “*Medo*” (l. 26). E, pelo medo, silenciam.

Excerto 17 – Colaboradora UV – o silêncio

| | | |
|---------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | No ambiente escolar você saberia dizer de casos de meninas que fazem a vontade |
| | 2 | ou o comando dos meninos para fazer algo, mesmo contra a vontade delas? |
| UV (14 anos) | 3 | [silêncio] ... [risos] ... [corpo desconcertado] |

É importante esclarecer que, ao fazer a pergunta, a pesquisadora tinha relatos de outras entrevistas de que havia intimidação por parte dos meninos, relatos que indicavam haver coação e que não era por livre e espontânea vontade das meninas a prática do sexo oral na escola. Foi delicado elaborar uma pergunta que não agredisse a colaboradora, e, infelizmente, ela não se sentiu à vontade para falar. A pergunta foi realizada em entrevista semiestruturada etnográfica com UV, com todas as demais perguntas feitas a todos/as os/as colaboradores/as entrevistados/as.

Na subseção 3.2.3. desta dissertação, intitulada “Sexo oral”, em vários relatos de estudantes e professores/as, surgiu o dado de que adolescentes praticavam sexo oral na escola, sobretudo na hora do intervalo, momento de ausência de monitoramento visual de docentes e outros/as servidores/as e momento em que parece não caber na escola o número enorme de estudantes, devido ao espaço físico pequeno. Em alguns relatos de estudantes e professores, os nomes das adolescentes envolvidas foram revelados, já os nomes dos adolescentes, contrariamente, foram preservados, o que possibilitou algumas breves análises. Os nomes dos quatro adolescentes envolvidos não emergiram dos dados: embora os/as colaboradores/as tenham afirmado saber, preferiram não revelar. O tom velado em torno dos adolescentes homens não se aplica às adolescentes mulheres, havendo opiniões das mais diversas ordens. O fato de as adolescentes mulheres terem seus nomes revelados e os adolescentes homens não deixa a incerteza de ter havido medo ou respeito por parte dos/as colaboradores/as ao preferirem não mencionar, ainda que tivessem revelado que sabiam os nomes deles. De qualquer modo, o tratamento dado para ambos foi diferente. Para com as adolescentes mulheres, o cuidado em não revelar seus nomes nem sequer foi pautado, enquanto, para com os adolescentes homens, houve a cautela de revelar apenas a quantidade dos envolvidos na prática do sexo oral na escola, que eram quatro.

Conversar com UV, uma das adolescentes, foi um percurso delicado e feito com muita sutileza, pois em momento algum há a intenção de mostrá-la culpada ou ré do ocorrido. Ao contrário, o fato mereceu e merece respeito, cuidado e análise para talvez perceber como adolescentes de 14 e 15 anos decidiram ou não praticar sexo oral nos estudantes no corredor ou em sala de aula. Vários questionamentos foram feitos: se seria em troca de algo, se seria uma ameaça ou se seria vontade própria. No entanto, em uma realidade em que adolescentes — como emerge dos dados — “deixam apertar o seio” em troca de lanche, distancia-se um pouco mais a possibilidade de ser por vontade própria. É o que emerge no relato do colaborador UGH.

Excerto 18 – Colaborador UGH – troca que violenta a mulher

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | E o que acontecia também? |
| UGH (14 anos) | 2 | O menino pagava lanche pra menina e ela deixava ver o peito. Se qualquer menino |
| | 3 | pagasse lanche ou desse dinheiro para umas meninas, elas deixava apertar o seio ou |
| | 4 | então ver. |

Muitas são as variáveis que explicariam o comportamento dos/as adolescentes relatados por UGH. Ainda que o fato tenha ocorrido no ano anterior ao da pesquisa, na mesma

escola, a informação foi acrescentada porque o colaborador o mencionou durante sua fala. Ele apresentou o relato como também sendo uma falta de respeito com as adolescentes.

A colaboradora UV — que, segundo relatos de professores/as e estudantes, estaria entre as envolvidas, coagidas quem sabe —, no ocorrido citado anteriormente, é entrevistada, e seu relato consta no excerto 17 acima. Durante a entrevista, em nenhum momento ela verbaliza nada ao ouvir a pergunta “*No ambiente escolar você saberia dizer de casos de meninas que fazem a vontade ou o comando dos meninos para fazer algo, mesmo contra a vontade delas?*” (l. 1-2), mas seu corpo expressa que algo estava acontecendo e que talvez ela não quisesse ou não pudesse falar. **Observações da pesquisadora:** não houve resposta verbalizada, mas risos desconcertados, negativas com a cabeça, corpo incomodado, inquieto, boca que esboçou resposta, mas não falou e olhar afirmativo de que sim, algo havia acontecido. O caso apresentado foi um dos primeiros a ser relatado por uma professora e, posteriormente, pelos/as estudantes. Como a leitura corporal de UV foi feita por um olhar externo, pode ser que UV não tenha tido a reação apresentada acima ou pode ser que esse olhar tenha sim feito a leitura correta do corpo que fala da estudante, pois o silêncio de UV é significativo e, supostamente, acompanhado de incômodos e temores. Não é apenas ausência de voz, pois, como declara Orlandi (2007, p. 102), “O silêncio não fala, ele significa”. O não falar, o não dito reforça a fragilidade e a submissão dessa e de outras adolescentes, como apontam os dados gerados.

Segundo Spivak (2010, p. 15), “a mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”. E Spivak (2010, p. 87-88) continua afirmando que:

em um campo tão carregado, não é fácil fazer a pergunta sobre a consciência da mulher subalterna. É, portanto, ainda mais necessário lembrar os radicais pragmáticos de que essa questão não é uma digressão idealista. Embora nem todos os projetos feministas ou antissexistas possam ser reduzidos a esse, ignorá-lo é um gesto político não reconhecido que tem uma longa história e contribui com um radicalismo masculino que torna o lugar do investigador transparente. Ao buscar aprender a falar ao (em vez de ouvir ou falar em nome do) sujeito historicamente emudecido da mulher subalterna, o intelectual pós-colonial sistematicamente “desaprende” o privilégio feminino.

De forma consciente ou não, as colaboradoras são silenciadas ou motivadas pelo medo em troca de um lugar de poder efêmero ou em troca de atenção. A subjugação e a subalternidade que sofrem as adolescentes na escola emergem na geração de dados.

3.4.2 Silenciamento pelo vestir

Não foi incomum que as colaboradoras da pesquisa relatassem o quanto se sentem acuadas e obrigadas a seguirem padrões pré-estabelecidos na maneira de vestir, de falar ou de sentar, para não serem rotuladas de promíscuas ou vadias. Segundo Bourdieu (2019, p. 51-53):

como a moral da honra masculina pode ser resumida em uma palavra, cem vezes repetida pelos informantes, qabel, enfrentar, olhar de frente e com a postura ereta [...] do mesmo modo a submissão feminina parece encontrar sua tradução natural no fato de se inclinar, abaixar-se, curvar-se, de se submeter (o contrário de “pôr-se acima de”), nas posturas curvas, flexíveis, e na docilidade correlativa que se julga convir à mulher. A educação elementar tende a inculcar maneiras de postar todo o corpo, ou tal ou qual de suas partes (a mão direita masculina, ou a mão esquerda, feminina), a maneira de andar, de erguer a cabeça ou os olhos, de olhar de frente, nos olhos, ou, pelo contrário, abaixá-los para os pés etc., maneiras que estão prenhes de uma ética, de uma política e de uma cosmologia [...] e tantas outras posturas que estão carregadas de uma significação moral (sentar-se de pernas abertas é vulgar, ter barriga é prova de falta de vontade etc.). Como se a feminilidade se medisse pela arte de “se fazer pequena” (o feminino, em berbere, vem sempre em diminutivo), mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de *cercos invisível* [...] limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo — enquanto os homens tomam maior lugar com seu corpo, sobretudo em lugares públicos.

A mulher sofre um confinamento simbólico e, até os dias de hoje, ela é medida pela sua vestimenta, é o que podemos acompanhar no relato da colaboradora UYG.

Excerto 19 – Colaborador UYG – confinamento simbólico

“... a própria direção pede pras garotas vestirem de certo modo pra não chamar a atenção dos garotos se eles olharem”

| | | |
|----------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Devido a escola ser um espaço compartilhado por todos, você diria que não há mais |
| | 2 | diferenças, de nenhuma ordem, na convivência e direitos entre vocês? |
| UYG (15 anos) | 3 | Ah sim... bem que poderia, mas realmente dá pra perceber a diferença ainda tanto |
| | 4 | em modos de tratar, em atos, em jeito de falar como a própria direção pede pras |
| | 5 | garotas vestirem de certo modo pra não chamar a atenção dos garotos. Então, nem |
| | 6 | sempre tem essa igualdade na escola. |
| Pesquisadora | 7 | E isso é pedido para os meninos também? |
| UYG | 8 | <u>NÃO</u> . Os garotos nunca foram pedidos de se vestirem de tal maneira pra não |
| | 9 | chamar a atenção das garotas. É tanto que as meninas são proibidas de usar short |
| | 10 | na quadra não importa o tamanho, porque não querem que chamem a atenção dos |
| | 11 | garotos. |
| Pesquisadora | 12 | E vocês usam o quê? |
| UYG | 13 | A gente tem de usar ou legging ou aquelas calças de moletom grandes porque é |
| | 14 | como se a culpa fosse nossa se eles olharem. |
| Pesquisadora | 15 | Você acha que isso vem de onde? |
| UYG | 16 | Cara, isso vem desde o berço, porque a sociedade foi criada desse jeito, como se, |
| | 17 | se você for mulher tem que fazer o que for pra se agradar o homem pra você não |
| | 18 | ser vista com maus olhos porque se acontecer alguma coisa a culpa é de quem? É |

| | | |
|---------------------|-----------|--|
| | 19 | nossa diante deles. |
| Pesquisadora | 20 | Como se sente? |
| UYG | 21 | Mal. Mais uma vez eles não tem responsabilidade sobre nada, nunca tem. |

Um fato que chama a atenção no excerto 19 é que “*a própria direção pede pras garotas vestirem de certo modo pra não chamar a atenção dos garotos*” (l. 4-5). É a escola incentivando a continuidade de uma cultura de supremacia masculina, em que a mulher é frequentemente considerada a única responsável se sofrer algum ataque por parte de um homem. Por isso, a ela é ensinado desde cedo que não deve usar determinados tipos de roupa para não provocá-lo. Na análise da frase “*A gente tem de usar ou legging ou aquelas calças de moletom grandes porque é como se a culpa fosse nossa se eles olharem*” (l. 13-14), o verbo “*tem*” (l. 13) revela a obrigação de obedecer à ordem da direção da escola, que a estabelece em concordância com a manutenção da cultura de estupro, quando alega que são as mulheres as responsáveis pelos ataques feitos pelos homens.

Para Bourdieu (2019, p. 53-54), “Essa espécie de confinamento simbólico é praticamente assegurada por suas roupas [...] e tem por efeito não só dissimular o corpo, chamá-lo continuamente à ordem”.

3.4.3 Papel da mulher: fragilidade

Vivemos em uma sociedade que delega à mulher multitarefas e espera que estas sejam executadas com maestria. É essa expectativa amparada na ideia da mulher forte e guerreira, capaz de sustentar e administrar toda uma família sozinha. Contudo, espera-se que essa mesma mulher assuma também características opostas e se demonstre frágil, dócil e fraca. Cada papel, o de forte e o de frágil, é utilizado convenientemente contra a mulher. Dessa forma, se a mulher é guerreira, não necessita de ajuda e, se ela é frágil, nada pode conseguir. Segundo Saffioti (2015 *apud* LAU; SILVEIRA, 2019, p. 82):

Ao longo da história, as mulheres foram vistas como frágeis, inferiores aos homens e, portanto, submissas a esses. Aos homens foi atribuído um lugar de poder em relação à mulher, e, neste sentido, a violência é naturalizada e muitas vezes tomada como fruto de algum ato da mulher que a justifique. Neste sentido, a violência contra a mulher é decorrente de uma construção social e estrutural de base patriarcal que produz relações desiguais entre homens e mulheres.

Tal ideia de relações desiguais entre homens e mulheres se apresenta na escola. Nos relatos que se seguem, as adolescentes mulheres são: desprovidas de habilidade e força, por

isso são passíveis de sofrer violências; dóceis e esteio do marido; fortes e responsáveis para assumir desde cedo as tarefas do lar.

Excerto 20 – Colaborador RDK – desigualdade de gênero
“só porque a menina era fraca ele quis bater na menina”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | O que você entende por equidade de gênero? |
| RDK (15 anos) | 2 | Por exemplo, o homem é forte tem que fazer um serviço pesado, mas a mulher elas |
| | 3 | são mais frágeis. Frágil assim, porque elas são mais fracas e tipo, a maioria dos |
| | 4 | homens quer bater nas mulheres. Eu já vi, só porque a menina era fraca ele quis bater |
| | 5 | na menina. |

No excerto 20, o colaborador adolescente RDK exemplifica o que acredita ser equidade de gênero. Ao declarar que “o *homem é forte tem que fazer um serviço pesado*” (l. 2), RDK ressalta o que julga ser uma qualidade masculina, a força, sempre em oposição à fragilidade feminina, como em “*mas a mulher elas são mais frágeis*” (l. 2-3). Essa mesma força é usada como justificativa para “*a maioria dos homens quer bater nas mulheres*” (l. 3-4) e novamente “*só porque a menina era fraca ele quis bater na menina*” (l. 4-5). O poder que RDK atribui ao homem está proporcionalmente associado à sua força física. Ao contrário, a mulher, desprovida de força física, é tida como frágil e é por isso que sofre violência física.

Numa gradação crescente, o excerto 21 se aproxima da mulher forte emocionalmente, que deve ser o esteio, a força do marido.

Excerto 21 – Colaborador RGH – o dever da mulher no imaginário social
“o dever dela é apoiar o máximo o marido”

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Então acha que a mulher tem algum papel especial? |
| RGH (14 anos) | 2 | Não é tipo um papel, é um dever. Por exemplo, o dever dela é apoiar o máximo o |
| | 3 | marido dela e tentar pensar por ela mesma, não tentar ir na ideia dos outros. |

No excerto 21, o colaborador adolescente RGH declara que a mulher não tem um papel, e sim “*um dever*” (l. 2), que é o de “*apoiar o máximo o marido dela*” (l. 2-3). Ao afirmar que a mulher tem “*um dever*” (l. 2), RGH inicia uma lista de obrigações que a mulher, ao se casar, tem para com o marido. Ela deve “*apoiar o máximo o marido dela*” (l. 2-3), obrigação que exigirá que ela seja forte para poder se doar “*o máximo*” (l. 2) e para conseguir. Para RGH, há uma última exigência, a de que a mulher tente “*pensar por ela mesma e não tentar ir na ideia dos outros*” (l. 3). Aqui há a representação da mulher que, embora incapaz de gerir as próprias vontades e os próprios pensamentos, precisa ser forte para servir ao outro, ao homem.

Dando continuidade à gradação crescente de força, o colaborador professor A, no excerto 22, apresenta uma mulher forte e dedicada com as coisas da casa “*desde cedo*” (l. 2-3).

Excerto 22 – Colaborador professor A – o cuidar delegado ao feminino
“Elas desde cedo se dedicam a lidar com as coisas de casa, né?”

| | | |
|---------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | O que você entende por equidade de gênero? |
| Prof. A | 2 | A realidade é diferente, o contexto é diferente... da mulher e do homem. Elas desde |
| | 3 | cedo se dedicam a lidar com as coisas de casa, né? Da responsabilidade até mesmo |
| | 4 | do dever de casa, mais do que os meninos. |

No excerto 22, o colaborador professor A apresenta o que ele entende como equidade de gênero, como sendo a diferença da realidade entre homem e mulher. Ao declarar “*Elas desde cedo se dedicam a lidar com as coisas de casa, né?*” (l. 2-3). Às meninas que se dedicam às coisas de casa é ensinado que tal atividade é atribuída ao fato de elas terem nascido do sexo feminino, e não que tal atividade é de todos e todas. Limpar o ambiente em que se vive precisa ser atribuído à higiene, e não ao sexo biológico. O colaborador professor A declara que a mulher tem responsabilidade e se dedica aos cuidados com a casa e “*até mesmo do dever de casa, mais do que os meninos*” (l. 3-4) e tem certo que essa diferença é algo natural, com que se nasce, e não cultural, de uma construção social patriarcal.

A gradação crescente de força sofre no excerto 23 uma quebra e retorna ao movimento do excerto 20, de mulher fragilizada que é culpabilizada por ser fraca.

O excerto 23, também utilizado na subseção 3.4.2 como excerto 19, terá nesta subseção outros aspectos analisados. A fala de UYG apresenta que a mulher é culpabilizada se algo de ruim acontecer com ela e recebe a culpa por ser historicamente concebida como fraca. Segundo Saffioti (2015, p. 24), “As mulheres são treinadas para sentir culpa. Ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, culpabilizam-se, pois vivem numa civilização da culpa”. E ainda para Saffioti (2015, p. 67):

As mulheres são culpabilizadas por quase tudo que não dá certo. Se ela é estuprada, a culpa é dela, porque sua saia era muito curta ou seu decote, ousado. Embora isto não se sustente, uma vez que bebês e outras crianças ainda pequenas sofrem abusos [...]. Se a educação dos filhos do casal resulta positivamente, o pai é formidável; se algo dá errado, a mãe não soube educá-los. Mais uma vez, a vítima sabe, racionalmente, não ter culpa alguma, mas, emocionalmente, é inevitável que se culpabilize.

É o que acontece com as adolescentes mulheres dessa escola: são culpabilizadas pelo que não aconteceu, mas, se acaso acontecer, elas já têm culpa prévia.

Excerto 23 – Colaborador UYG – mulher culpabilizada

“... é como se a culpa fosse nossa se eles olharem”

| | | |
|----------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Devido a escola ser um espaço compartilhado por todos, você diria que não há mais |
| | 2 | diferenças, de nenhuma ordem, na convivência e direitos entre vocês? |
| UYG (15 anos) | 3 | Ah sim... bem que poderia, mas realmente dá pra perceber a diferença ainda tanto |
| | 4 | em modos de tratar, em atos, em jeito de falar como a própria direção pede pras |
| | 5 | garotas vestirem de certo modo pra não chamar a atenção dos garotos. Então, nem |
| | 6 | sempre tem essa igualdade na escola. |
| Pesquisadora | 7 | E isso é pedido para os meninos também? |
| UYG | 8 | <u>NÃO</u> . Os garotos nunca foram pedidos de se vestirem de tal maneira pra não |
| | 9 | chamar a atenção das garotas. É tanto que as meninas são proibidas de usar short |
| | 10 | na quadra não importa o tamanho, porque não querem que chamem a atenção dos |
| | 11 | garotos. |
| Pesquisadora | 12 | E vocês usam o quê? |
| UYG | 13 | A gente tem de usar ou legging ou aquelas calças de moletom grandes porque é |
| | 14 | como se a culpa fosse nossa se eles olharem. |
| Pesquisadora | 15 | Você acha que isso vem de onde? |
| UYG | 16 | Cara, isso vem desde o berço, porque a sociedade foi criada desse jeito, como se, |
| | 17 | se você for mulher tem que fazer o que for pra se agradar o homem pra você não |
| | 18 | ser vista com maus olhos porque se acontecer alguma coisa a culpa é de quem? É |
| | 19 | nossa diante deles. |
| Pesquisadora | 20 | Como se sente? |
| UYG | 21 | Mal. Mais uma vez eles não tem responsabilidade sobre nada, nunca tem. |

No excerto 23, a colaboradora UYG lamenta, em *“bem que poderia”* (l. 3), logo no início, ao responder que ainda há diferenças nos direitos de homens e mulheres na escola. E são essas diferenças de direitos e deveres, realçadas pela direção, que sustentam a culpa imposta e naturalizada no imaginário feminino. Na declaração *“as meninas são proibidas de usar short na quadra não importa o tamanho, porque não querem que chamem a atenção dos garotos”* (l. 9-11), percebe-se que a responsabilidade de prever o que os adolescentes homens vão sentir e fazer e também a responsabilidade de cuidar disso é das adolescentes mulheres. Ao serem culpabilizadas por um ato que foge ao controle delas, as adolescentes são silenciadas, pois são censuradas pelas medidas adotadas pela escola.

A mulher é cobrada por todos e em todos os seus atos. No excerto 23, da colaboradora UYG, de 15 anos, é possível perceber o monitoramento social por qual passa a mulher. Na escola, as adolescentes mulheres são convencidas de que seus corpos, em conjunto com uma provável falta de pudor ao se vestirem, são motivadores de violência. Devem, portanto, preservar-se e esconder suas silhuetas, pois desta forma estarão se protegendo ao não

provocarem os adolescentes homens. A mulher é culpabilizada tanto pela roupa que usa, quanto por alguma violência que vier a sofrer, que terá como justificativa a sua vestimenta.

3.5 Localizando as práticas

As práticas sociais e discursivas que circulam na escola são influenciadas pelas práticas sociais em que estão situadas, ou seja, o que acontece na sociedade reflete no espaço escolar. Professores/as e estudantes se representam de acordo com aquilo em que acreditam e aquilo que é esperado de seus papéis estabelecidos dentro da prática escolar. Contudo, espera-se que o corpo docente aja com clareza e discernimento diante de situações extremas, como as de violência contra a mulher que ocorrem na escola.

Neste capítulo, os dados mostram como os/as estudantes relatam as diferenças entre a escola do campo e as do perímetro urbano da mesma cidade, com relação à violência e ao desrespeito contra a mulher. E mostram, também, como os/as professores/as representam fatos de violência na escola.

3.5.1 Manifestação de violência em outra escola

Para esta pesquisa, foram escolhidas duas escolas para serem colaboradoras, uma do campo e outra do perímetro urbano. Um dos objetivos dessa escolha é analisar como a violência contra a mulher se constitui nas redes de prática das duas escolas, que se organizam de formas diferentes, pois atendem públicos distintos, já que as práticas sociais de dentro da escola se interconectam com as práticas sociais que a rodeiam. Emergiram da geração dos dados algumas informações trazidas pelos/as estudantes da escola do campo que já estudaram em outras escolas do perímetro urbano da mesma cidade, as quais permitem fazer algumas análises. Em seus relatos, eles/as diferenciam a escola do campo das *escolas da cidade* — como eles se referem às escolas do perímetro urbano da cidade de Ceilândia.

Excerto 24 – Colaborador RDK – aqui e lá
“aqui já tem um tratamento diferente das outras escolas da Ceilândia”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Como é trabalhado o respeito na escola? |
| RDK (15 anos) | 2 | Como a gente estuda numa escola rural, aqui já tem um tratamento diferente das |
| | 3 | outras escolas da Ceilândia. Aqui já tem uma educação diferente, tipo, lá não. Lá |
| | 4 | rola mais drogas, aqui como é uma escola rural, tem mais tipo, gente mais pobres e |
| | 5 | tipo não tem jeito, a maioria dessas pessoas vem, saem de casa, vai trabalhar e não |
| | 6 | tempo de passar em casa, aí passa aqui. Já estudei na escola em Ceilândia e vim |

| | | |
|---------------------|----|---|
| | 7 | estudar aqui. Aqui a educação é diferente, porque lá rola mais influência, chamam |
| | 8 | pra usar droga, aqui não. As meninas quer dar mais o corpo lá na Ceilândia. Lá na |
| | 9 | Ceilândia as meninas perde a virgindade mais rápido, porque as meninas, a educação |
| | 10 | vê aquela menina perdendo a virgindade, elas também quer. É tipo vai a influência. |
| | 11 | Aqui não. Aqui já é diferente. Tipo tratamento diferente, a maioria das pessoas não |
| | 12 | pensa nisso, já lá não. Lá é só pra isso! Lá rola droga, prostituição. Aqui não. |
| Pesquisadora | 13 | E o que faz ser diferente pra você? |
| RDK | 14 | A educação. A educação que aprende em casa ela traz de casa pra escola. |

No excerto 24, o colaborador RDK ressalta “*Como a gente estuda numa escola rural, aqui já tem um tratamento diferente das outras escolas da Ceilândia. Aqui já tem uma educação diferente, tipo, lá não*” (l. 2-3). RDK fala sobre um tratamento diferente que está ligado a uma educação diferente. Ele utiliza “*aqui*” para a escola do campo (l. 2; 3; 6; 7; 11 e 12) e “*lá*” para a escola da cidade (l. 3; 7; 8 e 12), para diferenciar as duas realidades, marcá-las e dizer que estão distantes. Como ele mesmo disse, “*Já estudei na escola em Ceilândia e vim estudar aqui*” (l. 6-7), de modo a garantir que ele pode traçar esse comparativo, pois vivenciou as duas realidades. É importante esclarecer que a escola do campo também fica na cidade de Ceilândia, embora o colaborador RDK se refira à escola do perímetro urbano como sendo “*escola em Ceilândia*” (l. 6). Já se estabelece aqui uma distinção identitária entre “*lá*” e “*aqui*”.

Em “*Aqui já tem uma educação diferente, tipo, lá não*” (l. 3), a educação à qual ele se refere é esclarecida nas linhas seguintes e, mais uma vez, é explicada por “*aqui*” e “*lá*”.

Na cidade – “*lá rola mais drogas*” (l. 3)

No campo – “*aqui a educação é diferente*” (l. 7)

Na cidade – “*lá rola mais influência*” (l. 7)

No campo – “*aqui não*” (l. 8)

Na cidade – “*lá as meninas dá mais o corpo*” (l. 8)

No campo – “*Aqui já é diferente, a maioria das pessoas não pensa nisso*” (l. 11)

Na cidade – “*lá é pra isso! Droga, prostituição*” (l. 12)

No campo – “*aqui não*” (l. 12)

Como se vê, a representação que RDK tem das duas escolas é distinta. Ele acredita que o que faz a escola do campo ser diferente é “*A educação que aprende em casa que traz para a escola*” (l. 14). A educação é de fato ponto importante e, em contrapartida a essa educação, é possível verificar, ao longo de seu relato, que o que diferencia é “*a influência*” (l.

7 e 10), que pode ser percebida em “*chamam para usar*” (l. 7-8) e “*vê aquela menina perdendo a virgindade, elas também quer*” (l. 10).

Assim como no excerto 24, no excerto 25, o colaborador RGH enfatiza o uso do termo “*aqui*” (l. 3). Ele o utiliza por duas vezes para enfatizar e descrever como são as relações na escola do campo.

Excerto 25 – Colaborador RGH – respeito na escola
“*aqui tem mais ou menos um tom de igualdade*”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Pode falar sobre respeito na escola? |
| RGH (14 anos) | 2 | Sim. Aqui na escola sim a maioria dos meninos respeitam. Tem exceções, mas aqui |
| | 3 | tem mais ou menos um tom de igualdade. |

No excerto 25, o colaborador RGH relata que, na escola do campo, “*a maioria dos meninos respeitam*” (l. 2) e “*tem um tom de igualdade*” (l. 3). É possível perceber, pela declaração de RGH, que o respeito é a base para que haja igualdade de gênero.

O mesmo pode ser notado no excerto 26, em que a colaboradora RLL retoma a ideia do respeito, ao afirmar “*Aqui tem mais respeito*” (l. 7).

Excerto 26 – Colaboradora RLL – respeito que vem de casa
“*Aqui tem mais respeito*”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Você acredita que devido a escola ser um ambiente em que meninos e meninas |
| | 2 | dividam o mesmo espaço não exista mais diferenças de nenhuma ordem na |
| | 3 | convivência e direitos entre vocês? |
| RLL (15 anos) | 4 | Aqui é bem diferente da escola que eu estudava antes. Aqui já é um pouco mais |
| | 5 | igual em direitos. Tem uns meninos que apoiam, vão lá e apoia. |
| Pesquisadora | 6 | Por que você acha que aqui é bem diferente? |
| RLL | 7 | Aqui tem mais respeito. |
| Pesquisadora | 8 | Você acha que isso se deve a que? |
| RLL | 9 | Vem de casa, os pais que têm que ensinar. |

No excerto 26, a colaboradora RLL relata que a escola do campo “*é bem diferente da escola que eu estudava antes*” (l. 4) e que “*Aqui já é um pouco mais igual em direitos*” (l. 5). Ao ser perguntada por que a escola do campo é diferente, ela diz “*Aqui tem mais respeito*” (l. 7) e afirma que isso se deve ao que “*vem de casa*” (l. 9).

Pelos relatos anteriores, não chega a ficar claro como se constitui a violência contra a mulher nas redes de práticas da escola do campo, mas é possível perceber que, ao menos na representação dos/as colaboradores/as, o respeito é uma constante e a convivência tende a ser mais equilibrada entre os/as estudantes. Já nas escolas do perímetro urbano, a convivência parece ser mais turbulenta e há um acesso maior às drogas e ao sexo.

3.5.2 Os/As professores/as frente à violência

Logo nas primeiras intervenções nas escolas parceiras, ao ter contato com os relatos dos/as estudantes, surge a dúvida se os/as professores/as e gestores/as têm ciência da violência relatada pelos/as colaboradores/as. Ao entrevistá-los/as, emerge que os/as professores/as e gestores/as conhecem alguns relatos e ignoram outros. Embora muitos estudantes declarem que a escola sabe o que acontece, como apresentado nos trechos seguintes, alguns professores/as e gestores/as afirmam não ver; outros/as professores/as e gestores/as não interpretam o ocorrido como violência, mas apenas como mau comportamento; outros/as professores/as e gestores/as sabem, mas preferem não discutir questões que eles/as julgam não ser de competência da escola e do meio acadêmico; e outros/as professores/as e gestores/as dizem desconhecer completamente os fatos.

Seguem alguns trechos de estudantes relatando que, de alguma forma, a escola, na figura dos/as professores/as e gestores/as, estava ciente dos atos de violência contra a mulher praticados na escola. Nos relatos dos/as estudantes, é possível notar dois movimentos: um é que muito do que acontece acerca da violência contra a mulher se passa na sala de aula com certa frequência, o que pode sugerir que, em algum momento, há a presença de um/a ou outro/a professor/a; o outro é que os/as estudantes esperam uma escuta ativa por parte dos/as gestores/as e professores/as ao terem conhecimento de algum ato de maus-tratos e violência contra a mulher. O que emerge dos dados é que muitas atitudes tomadas por parte da escola são de indiferença.

Quadro 10 – Trechos dos/as colaboradores/as

| Trechos dos/as colaboradores/as | |
|--|---|
| 01. Colaboradora ULM | <i>Alguns meninos xingam muito as meninas, bate, briga, em sala é só xingamento mesmo.</i> |
| 02. Colaboradora UVM | <i>Vocês são proibidas de usar a quadra? Sim, pelos meninos. Vocês não falam nada por quê? Porque vai continuar a mesma coisa. Não vai mudar nada, professora. Não vai mudar muita coisa. E o professor? Não fala nada.</i> |
| 03. Colaboradora UIM | <i>Ele veio e bateu na minha cara... ele é agressivo. Ele ficava sempre fazendo essas coisas com a gente. O que aconteceu depois? Eu fui pra direção esses dias por causa disso. A gente foi lá e aí o professor falou pra dar uma advertência nos dois, em mim também.</i> |
| 04. Colaborador UAD | <i>Pode falar então o que mudaria na escola? Primeiro eu mudaria a direção, porque ela não é equivalente a esse tipo de situação. Que soubesse conversar mais, assim, pra entender... Que nem essa situação aí agora que eles deram advertência.</i> |
| 05. Colaboradora ULS | <i>Como a temática 'igualdade de gênero' é tratada na escola? Ah [desanimado] não vejo tratando desse tema não aqui. Ah... não, não não vejo.</i> |
| 06. Colaboradora UJS | <i>Tem vários casos que os meninos que faltam com respeito, fazendo piadinhas</i> |

| | |
|--|--|
| | [...] a gente pode até falar pra algum professor, mas a maioria das vezes, não resolve nada. |
|--|--|

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os excertos que seguem são de professores/as e gestores/as. Neles será possível perceber como eles/as se representam frente à violência. Contudo, por motivos de anonimização dos excertos, todos/as serão tratados/as como professores/as.

Excerto 27 – Colaborador professor L – desigualdade de gênero invisibilizada

“A escola no caso, na minha concepção, tem que proporcionar os... vamos dizer, mais o conhecimento acadêmico”

| | | |
|---------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Acredita que todos em sala de aula têm ideia do que seja igualdade? Há igualdade |
| | 2 | entre os/as estudantes? |
| Prof. L | 3 | Eu nunca me preocupei com isso, eu não observo. A escola no caso, na minha |
| | 4 | concepção, tem que proporcionar os, vamos dizer, mais o conhecimento acadêmico. |
| Pesquisadora | 5 | E sobre respeito, o que poderia dizer? |
| Prof. L | 6 | Cada professor faz a sua própria forma de trabalhar com o respeito. Eu mesmo que |
| | 7 | trabalho com o respeito dizendo que cada um tem que se valorizar, você tem que |
| | 8 | gostar de si e tudo mais e que não deve se sujeitar a nada. Porque a própria lei fala |
| | 9 | você só é obrigado a fazer qualquer coisa se tiver escrito na letra da lei, se não tiver... |
| Pesquisadora | 10 | Já viu algo desrespeitoso acontecer em sala? |
| Prof. L | 11 | Sim, já vi. Mas eu sempre eu procuro corrigir imediatamente, porque eu acho coisa |
| | 12 | inadmissível. É... até coisas assim desrespeitosas... que eu digo... ficar... falando |
| | 13 | que não deve e é... sendo agressivo. Eu não vou... eu não quero dizer o que eu vi, |
| | 14 | mas às vezes, também pegando nas meninas, eu acho ofensivo. Eu geralmente sou |
| | 15 | bem chucro. Eles se assustam, eu sou chucro mesmo, eu sou bruto com essas coisas, |
| | 16 | eu não aceito. O que eu penso: se eu tiver uma filha e fizer um negócio desses eu |
| | 17 | vou apelar de fato, então, eu já digo isso: vem cá se tu fizesse um negócio desse com |
| | 18 | a minha filha, eu te dava meia hora de tapa, eu começo com esse tipo de história, |
| | 19 | então... eles se assustam mesmo, a ideia é essa. |

O colaborador professor L declara não se preocupar se há igualdade entre os/as estudantes em *“Eu nunca me preocupei com isso, eu não observo”* (l. 3), o que pode ser percebido como um distanciamento proposital de assuntos que, para ele, fogem ao que ele acredita ser função da escola, como ele apresenta adiante em *“A escola no caso, na minha concepção, tem que proporcionar os, vamos dizer, mais o conhecimento acadêmico”* (l. 3-4). L apresenta-se bem seguro do que ele acredita ser o papel do docente. Frente ao desrespeito e à violência, quando se depara em sala com *“coisas assim desrespeitosas”* (l. 12) e com adolescente homem *“sendo agressivo”* (l. 13) e *“também pegando nas meninas”* (l. 14), L justifica não tomar atitude e declara: *“Eu geralmente sou bem chucro. Eles se assustam, eu sou chucro mesmo, eu sou bruto com essas coisas, eu não aceito”* (l. 14-16). Nesse ponto L se compromete com a verdade, tendo em vista que o uso do advérbio *“geralmente”* (l. 14) demonstra o seu grau de envolvimento com sua verdade. L não se envolve com a temática da

violência e dos maus-tratos contra a mulher praticados em sala de aula. Não há diálogo, mas age sendo “bruto” (l. 15), para que os adolescentes homens “*se assusta[sse]m mesmo, a ideia é essa*” (l. 19).

Apresentando uma postura diferente da do colaborador professor L, a colaboradora professora M sente-se envolvida pela temática por ter sofrido violência psicológica. Em conversa prévia, M relatou que a pesquisa abriu muito a visão dela, e é possível perceber o quanto a pesquisa foi relevante para a colaboradora professora M nas declarações: “*que hoje eu vi que se configura como abuso psicológico*” (l. 5) e “*Eu sofri abuso psicológico e eu não tinha consciência que eu tinha sofrido esse abuso psicológico*” (l. 10-11).

Excerto 28 – Colaboradora professora M – silenciamento confirmado
“Aqui na escola as meninas não podem usar a quadra [...] O melhor jogador do mundo é a Marta”

| | | |
|---------------------|-----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Como abriu a sua visão, você poderia dizer? |
| Profa. M | 2 | Tem muitas mulheres que ainda acham natural serem abusadas, passam por abuso |
| | 3 | e algumas ainda pensam que isso é uma coisa normal no dia a dia. Estou nervosa... |
| | 4 | ... [risos] Coisas que as pessoas pensam que são naturais e que se configuram como |
| | 5 | abuso, que hoje eu vi que se configura como abuso psicológico. É uma forma de |
| | 6 | abuso que ela não era muito divulgada na sociedade até pouco tempo e que as |
| | 7 | pessoas não falavam sobre isso. Falavam sobre o abuso físico, sexual, então hoje |
| | 8 | me esclareceu muito nesse sentido psicológico. Que deixa uma marca muito mais |
| | 9 | profunda, mas é velado. Porque eu passei por isso, então por isso que mexeu. |
| | 10 | Eu sofri abuso psicológico e eu não tinha consciência que eu tinha sofrido esse |
| | 11 | abuso psicológico. |
| Pesquisadora | 12 | Devido a escola ser um espaço compartilhado por meninos e meninas, você diria que |
| | 13 | não há mais diferenças, de nenhuma ordem, na convivência e direitos entre eles/elas? |
| Profa. M | 14 | Ainda tem, né... diferenças. Existe assim às vezes veladas, não muito expressas, mas |
| | 15 | existe. Aqui na escola as meninas não podem usar a quadra [...] O melhor jogador do |
| | 16 | mundo é a Marta. |

A colaboradora M, ao declarar “*Aqui na escola as meninas não podem usar a quadra... o melhor jogador do mundo é a Marta*” (l. 15-16), confirma que os/as professores/as têm conhecimento do caso relatado na subseção 3.4.1 do capítulo 3. Trata-se do excerto 16 da colaboradora VM, conforme o qual todas as adolescentes mulheres da turma são proibidas de usar a quadra na aula de educação física. É possível dizer que, frente à violência sofrida pelas estudantes que são proibidas de usar a quadra, há omissão por parte da escola. Na mesma esteira de pensamento, se os/as professores/as têm ciência desse fato específico, é possível, segundo os seis relatos dos colaboradores/as apresentados acima, que eles/as tenham conhecimento de todos os outros casos relatados nesta dissertação.

No excerto seguinte, o colaborador professor S vai de encontro às solicitações feitas pelos/as estudantes, ao afirmar que a escola não tem um papel importante na discussão da violência contra a mulher.

Excerto 29 – Colaborador professor S – violência legitimada
“Os meninos se sentem superiores em relação as meninas”

| | | |
|---------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Devido a escola ser um espaço compartilhado por meninos e meninas, você diria |
| | 2 | não há mais diferenças, de nenhuma ordem, na convivência e direitos entre eles/elas? |
| Prof. S | 3 | O meu olhar é muito mais verdadeiro, eu não vejo não. Se a gente for olhar malicioso, |
| | 4 | consegue captar essa... né? Eu olho as pessoas igual. Os meninos se sentem superiores |
| | 5 | em relação as meninas. Eles faltam e muito com o respeito, chamam as mulheres de |
| | 6 | palavras de baixo calão. |
| Pesquisadora | 7 | Na sala de aula? |
| Prof. S | 8 | Na sala. Isto é até normal e eles dizem: ELAS GOSTAM. As meninas gostam [...] A |
| | 9 | mulher gosta de ser maltratada? Eles dizem que é. |
| Pesquisadora | 10 | O que é preciso para trabalhar situações assim? |
| Prof. S | 11 | Ter primeiro política, né? É uma questão mais política. Isso aí tem que ser discutido |
| | 12 | isso e depois tem que ser muito debatido, né? |
| Pesquisadora | 13 | A escola tem um papel importante nessa discussão? |
| Prof. S | 14 | A escola não, porque é muito específico. |

O colaborador professor S, ao ser perguntado se há diferenças na convivência e nos direitos entre os/as adolescentes, responde “*O meu olhar é muito mais verdadeiro, eu não vejo não. Se a gente for olhar malicioso, consegue captar essa... né?*” (l. 3-4). Percebe-se nesse relato que, para S, as diferenças só são notadas quando há um olhar malicioso e que essas diferenças existentes de direitos entre homens e mulheres são criadas a partir desse olhar maldoso. Pode-se dizer que o olhar de S é um olhar que não vê, que necessita de uma lupa maliciosa para só então notar ou não as diferenças na convivência e nos direitos entre homens e mulheres. A declaração de S representa a supremacia masculina que endossa posturas masculinas de dominação e violência e as naturaliza, respaldando tais comportamentos. É possível ver a concretização dessa reflexão em “*Eu olho as pessoas igual. Os meninos se sentem superiores em relação as meninas. Eles faltam e muito com o respeito, chamam as mulheres de palavras de baixo calão*” (l. 4-6). Ao usarem palavras de baixo calão, os adolescentes ofendem as adolescentes, o que caracteriza violência moral. Porém, S oscila entre a negação do início, ao dizer “*eu não vejo não*” (l. 3), e a afirmação de que “*Eles faltam e muito como o respeito, chamam as mulheres de palavras de baixo calão*” (l. 5-6). E conclui com a dupla negação do que ocorre, naturalizando com “*Isto é até normal*” (l. 8). S segue justificando, com a fala dos adolescentes homens de que as adolescentes mulheres gostam de ser maltratadas: “*Isto é até normal e eles dizem: ELAS GOSTAM. As meninas gostam*” (l. 8).

Segundo Thompson (2002), nos modos de operação da ideologia, há aqui uma naturalização ou a criação social e histórica tratada como acontecimento natural. Pode-se dizer que, para o colaborador professor S, questões de violência e maus-tratos contra a mulher “*É uma questão mais política*” (l. 11). E, ao ser perguntado se a escola tem um papel importante nessa discussão, ele responde: “*A escola não, porque é muito específico*” (l. 14).

O colaborador professor S coloca-se contrário às vozes dos/as estudantes que solicitam uma escola que tenha uma escuta ativa e que seja atuante contra o silenciamento da violência contra a mulher. Ao declarar que a escola não é espaço para discussões sobre a violência e os maus-tratos contra a mulher, S legitima e avaliza, com sua voz e o espaço de poder que ocupa, todos os que acreditam serem naturais e aceitáveis os vários relatos de violência desta dissertação.

3.6 A resistência

Quando um grupo precisa ser resistência contra algo, é porque existe alguma estrutura opressora à qual ele está tentando responder ou reagir. A resistência, dessa forma, não representa uma total liberdade, já que se faz necessário lutar para garantir direitos de poder existir e de ser ouvido. A resistência aponta que o grupo que a utiliza está em lugar secundário; caso contrário, não seria necessário ser resistência. Quando mulheres têm de se organizar para serem resistência contra a violência que as silencia e mata, quando as estudantes precisam ficar em constante alerta para garantirem o seu espaço e direito à fala, fica visível que elas estão resistindo pelo direito primeiro de ser mulher e de estar viva. Por um lado, seguindo esse pensamento, Segato (2020, np)²⁴ propõe uma mudança e, em vez de resistência, *reesistência*, e explica: “‘reesistência’ e não resistência que puxa para trás. Mas no pensamento decolonial, o termo reesistência é para frente, é continuar a existir”. É ir além do estar viva, é estar viva com qualidade de vida, sem a necessidade de lutar contra um sistema patriarcal opressor. Por outro lado, é a persistência da resistência que abre caminhos e assegura direitos, que deveriam ser natos, como o de existir.

Conforme abordado anteriormente, a rede de práticas entre os/as estudantes colaboradores/as é pautada pelo silenciamento, pela violência física, entre outros tipos de violência contra a mulher, legitimados pela masculinidade hegemônica, como emerge dos

²⁴ NP = não paginada. A citação não é paginada por se tratar de uma aula pública com a Prof^a. Dr^a Rita Segato, professora emérita da UnB, sobre “Gênero e Colonialidade”, transmitida no dia 9 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VgcSZmwn8I4>. Acesso em: 26 mar. 2021.

dados. Porém, há um grupo de adolescentes mulheres que se levanta numa resistência forte e marcada, com grande influência de práticas familiares de resistência e de grupos de resistências dos quais as estudantes participam fora da escola, que refletem nas práticas escolares. Foi observado que as estudantes que apresentam discursos de resistência na escola ou são *rapper* ou *b-girls*²⁵ em grupos de *Hip-Hop*, ou são candomblecistas, ou convivem com práticas de resistência em suas casas. Mesmo que não sejam muitas as adolescentes que levam para a escola discursos que resistem à violência contra a mulher e a questionam, esses discursos têm levado outras estudantes à reflexão e mostram que podem modificar as práticas em sala de aula. A colaboradora UYM relata que, ao tentar dar a sua opinião em sala e ser impedida pelos adolescentes homens, foi defendida pelas colegas, como mostra o excerto que segue.

Excerto 30 – Colaboradora UMF – resistência compartilhada
“as meninas agora elas estão tomando uma posição mais firme dentro da minha sala”

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Qual foi a reação da sala? |
| UMF (15 anos) | 2 | Todo mundo ficou calado, ficou meio na deles primeiro. Mas as meninas agora |
| | 3 | elas estão tomando uma posição mais firme dentro da minha sala, porque eu abro |
| | 4 | essa discussão sobre machismo e sobre se aceitar e elas falaram que não, que se eu |
| | 5 | quisesse dar minha opinião eu teria esse direito de dar minha opinião. |

A colaboradora UMF utiliza o processo material “*abro*” (l. 3), o que representa um processo transformativo²⁶ em que ela demonstra que sua ação iniciou ou provocou um movimento de transformação junto às colegas. Da mesma forma, as adolescentes são representadas com processo material em “*tomando*” (l. 3) e verbal em “*falaram*” (l. 4), ou seja, estão agindo e expressando assertivamente seus pensamentos por meio da voz, fazendo-se ouvir. Segundo hooks (2019, p. 45), é preciso “fazer a transição do silêncio para a fala como um gesto revolucionário”.

3.6.1 Frutos da resistência

O texto que segue é da adolescente UYG, *rapper*, estudante e colaboradora da pesquisa. Com ele, ela participou em 2016 do evento em Ceilândia chamado “Elemento em

²⁵ As *b-girls* e os *b-boys* fazem manobras artísticas e complexas com os corpos desafiando outros grupos para um duelo.

²⁶ Trata-se de uma classificação da Gramática Sistêmico Funcional – GSF, apresentada no capítulo 1.

Movimento”²⁷, de reconhecimento nacional, na Praça do Trabalhador da cidade. O texto, que estava em sua pasta de composições, é autoral e ela o apresentou durante a entrevista. O texto de UYG provém de sua vivência na cultura do *Hip-Hop* e surgiu com potencial de dado para a pesquisa. Segundo Retamozo (2016, p. 11 *apud* VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 91), “é preciso pôr em prática uma vigilância etnográfica para identificar situações que possam brindar material para uma melhor compreensão”. E complementam Vieira e Resende (2016, p. 91):

Uma vantagem da utilização desses dados é seu potencial para a análise [...] uma vez que não se trata de dados *gerados* em situação específica de pesquisa — como são os dados gerados por meio de entrevistas, por exemplo —, mas dados relativos à atividade concreta.

Dessa forma, embora não tenha sido gerado durante esta pesquisa, o texto é a expressão da colaboradora acerca das práticas sociais relacionadas aos tipos de violência contra a mulher. É importante ressaltar que não estava previsto que ela tivesse uma rima que abordasse a temática e que pudesse ser utilizada pela pesquisa. O conhecimento do texto veio ao final da entrevista, quando, como última pergunta, a pesquisadora pede, se possível, que a colaboradora recite uma rima improvisada, ao saber que ela é *rapper*. O excerto que segue apresenta esse trecho da entrevista.

Excerto 31 – Colaboradora UYG – a resistência de uma *rapper*
“ela tem uma visão muito sensacional sobre as coisas”

| | | |
|----------------------|----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Eu queria te pedir uma rima. Pode ser? |
| UYG (15 anos) | 2 | Uma rima gente, agora improvisada? |
| Pesquisadora | 3 | Sim, a que você preferir. |
| UYG | 4 | Assim na hora? É... Mas cê prefere que seja rima falada ou poesia? |
| Pesquisadora | 5 | A que você escolher. |
| UYG | 6 | [Risos da estudante – clima descontraído] Ah... Fico nervosa de mandar assim rima |
| | 7 | na hora. Cara, acho que a última rima que eu tava fazendo era sobre política, só que |
| | 8 | eu também faço muitas rimas... Eu tenho inclusive uma outra na minha bolsa... |
| Pesquisadora | 9 | Quer pegar? |

²⁷ Segundo a página oficial do “Elemento em Movimento” no Facebook, “o evento é um dos maiores festivais de música urbana do Distrito Federal. As primeiras edições aconteceram na Praça do Cidadão em Ceilândia Norte, e as últimas na Praça do Trabalhador, ao lado da Administração de Ceilândia, devido ao aumento do público. Normalmente, são três dias de debate e dois dias de shows com diversas atrações reconhecidas nacionalmente. O Festival que teve sua primeira edição em 2012, atualmente, tem parceria com o Programa Jovem de Expressão, também de Ceilândia e forma mais de 100 jovens em oficinas de capacitação nas modalidades: comunicação para festivais, *roadie* (*técnico de apoio de uma banda, produz o show, mas não toca*), danças urbanas, iniciação teatral e produção cultural. Além do palco principal, há outras atrações como: basquete de rua, feira da quebrada, grafita e *slackline* e a ‘Tenda em movimento’ com apresentações de DJ’s, batalha de MC’s, rappers, b-boys e b-girls, todos participam das oficinas oferecidas pelo Festival. O palco do Festival Elemento em Movimento já foi do Emicida (SP), Rincon Sapiência (SP), Detonautas (RJ), Flora Matos (DF), Donas da Rima (DF), Tribo da Periferia (DF), Mato Seco (SP), Bivolt (SP), Baco Exu do Blues (BA), Attooxá (BA), entre outros. O coordenador Antônio de Pádua, reitera que o festival valoriza a comunidade e é expressão sincera, potente e carinhosa das periferias do DF” [com adaptações].

| | | |
|--------------|----|--|
| UYG | 10 | Eu quero pegar ela, ela é muito boa! Fiz ela em 2014, só que hoje eu percebo que |
| | 11 | ela tem uma visão muito sensacional sobre as coisas. É atual. É... Ela é atual. |
| Pesquisadora | 12 | Em 2014 você era <i>rapper</i> ? |
| UYG | 13 | Sim. |
| | 14 | Eu dei uma modificada nela, ela fala sobre o cotidiano de uma mulher submetida |
| | 15 | as ordens do marido dela. Aqui... Pegar só um trecho dela, que é meu trecho |
| | 16 | preferido, por enquanto. |
| Pesquisadora | 17 | Se quiser fazer toda, pode fazer. |
| YG | 18 | Ela é grande... |
| Pesquisadora | 19 | Não tem problema. |
| YG | 20 | Ela fala o seguinte... |

A colaboradora UYG tem uma autopercepção muito boa de si e demonstra segurança ao falar de seu trabalho. Em “*eu também faço muitas rimas*” (l. 8), o advérbio “*muitas*” identifica as rimas que ela compõe e a ela mesma, por ter consciência da quantidade de rimas que faz e por ser dos mais variados assuntos, como em “*a última rima que eu tava fazendo era sobre política*” (l. 7). A escolha lexical demonstra que ela tem uma boa autoavaliação.

Segue na íntegra o texto autoral da *rapper*/estudante/colaboradora UYG que fez parte da entrevista.

Texto apresentado no festival “Elemento em Movimento” de 2016

Ele que é tão macho. Sempre querendo mais que o necessário, mas de jeito nenhum pode ser contrariado. Tudo bem se for pelos amigos do carteadado, agora se for julgado pela esposa, fica todo exaltado. Ele que tá sempre na igreja, como se já se diz é crente. Anda tão bem arrumado e tem status de competente, mas quem diz, não vê o que acontece em casa. Os abusos sofridos pela companheira amada. Ela que durante anos foi silenciada e até hoje não tem coragem de contar as maldades vivenciadas. O único contato que ela tem com o mundo são as novelas enquanto ele sorri e diz honrar o que tem entre as pernas. Durante as brigas ela fica com marcas roxas. Ele, pede desculpa, abraça e lhe dá um beijo na boca. Muitas das brigas o vizinho já escutou, mas mesmo assim não fez nada e muito menos denunciou. Todas as noites ela se ajoelha e reza ao Senhor: Deus, me ajude, me tire desse horror. Sentada no chão do banheiro entre lágrimas e soluços, ela pensa em se matar e abandonar esse mundo. Entre a sua luta, ela fraquejou, depois de um tempo parou com o clamor e a sua voz, se calou. No culto de domingo, ele arrastou, embora ela tivesse dito que estava cansada e com dor. Depois de tanta coisa dita pelo pastor, aquela tortura finalmente acabou. Na volta pra casa, ele deu aquele sorriso e ela sacou que ele iria fazer aquilo que ela tinha pavor. Assim que chegou, ele a agarrou, ela queria fugir, mas ele não a soltou. Ela disse que não queria e pra ele implorou. Ele, nem sequer ouviu e então a estuprou. O bom homem de terno e gravata, tinha destruído uma vida e com ele não aconteceu nada. Um tempo passou e ela estava grávida, era uma menina, a pequenina Dandara. Ela tinha medo do que ele poderia fazer, tocar a sua filha com olhos de prazer. Bethânia, era uma mãe protetora e preocupada. Tinha que salvar sua pequena da maldade daquele canalha. Se ela fosse embora, ele a encontraria e nela bateria. Em um ato de desespero, ela pegou a arma que ele tinha pra proteger a família, que ele mesmo destruíra. Ela se trancou no banheiro e começou a chorar, pela sua vida, ela iria se matar. Não dá pra aguentar, então ela ajoelhou e começou a orar: Deus, me perdoe, mas eu não vou aguentar. Com uma bala ela se foi e levou a pequena Dandara, que no ventre sentia que sua vida acabara. O bom homem disse que não sabia de nada. A coitadinha era uma mulher fraca, mas na real, ela era silenciada.

Ao representar sua visão de mundo, UYG retira o silêncio de cenas como a citada por ela, provoca o espectador ou o leitor a observar realidades ao redor, isto é, a criação de seu texto é uma forma de resistência, é um ato de coragem. Falar do que, na visão do opressor, deveria ficar apagado, silenciado, é um ato libertador. A esse respeito, diz hooks (2019, p. 36):

a falta de respostas críticas humanizadas tem tremendo impacto no escritor de qualquer grupo oprimido, colonizado, que se esforça para falar. Para nós, a fala verdadeira não é somente uma expressão de poder criativo; é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos. Sendo assim, é um ato de coragem — e, como tal, representa uma ameaça.

3.6.2 Resistências trazidas para a escola

Após a geração dos dados, inúmeros foram os excertos que gritaram e saltaram aos olhos com grande potencial para análise. Em quase todos, senão em todos, a violência, a subalternidade, o silenciamento, as marcas machistas e o uso abusivo do poder emergiram. Em número menor, alguns excertos apresentaram a fala de colaboradoras e colaboradores que buscam espaço e se colocam como quem se faz resistência perante os discursos violentos e de subjugação que circulam pela escola.

Excerto 32 – Colaboradora UYG – resistência construída **“... eu sou dona de mim, eu vou fazer o que eu quiser...”**

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Já teve de fazer algo que não queria para ser aceita pelo grupo ou pelos meninos? Se |
| | 2 | sim, poderia dizer o que teve de fazer? |
| UYG (15 anos) | 3 | Já tive de fingir antes ser alguém que eu não era. Falar sobre coisas que na real nem |
| | 4 | me agradavam. Só que hoje eu sou muito diferente em relação a isso, eu sou mais, |
| | 5 | tipo eu sou dona de mim, eu vou fazer o que eu quiser. |

Como mostra o diálogo, a colaboradora UYG afirma: “*hoje eu sou muito diferente em relação a isso, eu sou mais, tipo eu sou dona de mim, eu vou fazer o que eu quiser*” (l. 4-5). Após ter se anulado para ser aceita pelos meninos e “*fingir antes ser alguém que eu não era*” (l. 3), ela consegue ferramentas para mudar com consciência de quem realmente ela é. Ao fazer o que não gostaria para ser notada pelos meninos, a colaboradora UYG reproduz para si e para eles um perfil idealizado, desejado, cobrado e imposto pela sociedade para todas as meninas, pois a mulher idealizada é a desejada, é a que agrada e a que conquista espaço e olhares masculinos. De acordo com Lombroso e Ferrero (1986, p. 154 *apud* ZANELLO,

2018, p. 69), “Todos os seus esforços (das mulheres) convergem para a conquista do homem: ela busca cativar sua atenção com a ajuda de todos os artifícios que estão no seu poder”.

Para hooks (2019, p. 38-39):

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta.

A mudança de UYG é significativa e pode ser compartilhada com outras adolescentes mulheres da escola que ainda reproduzem um modelo de mulher idealizada pela masculinidade hegemônica.

Nos excertos que seguem, 33, 34 e 35, também se levanta a voz da resistência. Cada uma proveniente de um espaço, também de resistência, que proporciona mudança e consciência às adolescentes mulheres que fazem seus relatos. No excerto 33, a colaboradora UES declara que seu discurso de resistência origina-se de sua mãe, mulher negra²⁸, ativa e dona de si, com quem UES aprende a ser assim também. No excerto 34, a colaboradora UMF, que já fez outro relato no excerto 30 — acerca de como seu discurso influenciou positivamente suas colegas de sala —, apresenta-se novamente, mas agora para declarar que sua resistência emana dos discursos de resistência, que, desde criança, são vivenciados em sua casa e, também, de seu sagrado, seu Orixá, pois UMF é candomblecista. No excerto 35, a colaboradora UYG, que também já fez outro relato no excerto 31 — falando de seu texto autoral sobre a violência contra a mulher —, volta no excerto 35 para relatar que a sua resistência provém tanto do *Hip-Hop*, pois UYG é *rapper*, quanto de Oxóssi, pois o Candomblé é o sagrado de UYG.

Excerto 33 – Colaboradora UES – resistência ensinada, vem de casa
“Nossa! Nunca eu deixaria um menino falar alto comigo”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Já foi destrutada por algum menino? |
| UES (15 anos) | 2 | Nunca [risos] porque eu não deixo. Nunca!!! Não deixo jamais. Eu sei da minha |
| | 3 | postura e eu me imponho! Nossa!!! Jamais!!! [risos] Deus me livre! Nossa! Nunca |
| | 4 | eu deixaria um menino falar alto comigo, gritar, mano o negócio já fica doido. |
| Pesquisadora | 5 | De onde vem sua postura? |
| ES | 6 | Da minha mãe. Ela é assim! |

A colaboradora UES apresenta um discurso de resistência que traz de casa, pois, segundo ela, sua mãe tem a mesma postura. Quando perguntada de onde vinha a postura dela,

²⁸ Dado proveniente das anotações da pesquisadora.

ela responde: “*Da minha mãe. Ela é assim!*” (l. 6). Essa postura fez com que UES nunca tivesse sido maltratada por adolescente homem nenhum, como mostra em “*Nunca [risos] porque eu não deixo. Nunca*” (l. 2). Ela se representa de forma segura, pois sabe de si. Ao usar os processos “*eu sei da minha postura*” (l. 2) e “*eu me imponho!*” (l. 3), fica evidente como ela se representa e se identifica frente à violência contra a mulher: é altiva e sabe se impor. Os discursos de resistência que UES aprendeu em casa e leva para a escola podem servir de impulso para que outras adolescentes mulheres se espelhem. A pesquisadora pôde presenciar que a troca diária de UES com sua turma já surte efeito com as adolescentes mais próximas. Assim, foram relatados focos de resistência advindos de posturas familiares.

Além da família, UMF apresenta o seu sagrado como um elemento do qual ela retira força, como é apresentado no excerto 34.

Excerto 34 – Colaboradora UMF – discurso de resistência
“*Eu não te dei liberdade. Eu não quero*”

| | | |
|----------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Você é bem consciente! A que ou a quem você atribui sua consciência? |
| UMF (15 anos) | 2 | Minha mãe sempre falou de direitos iguais e meu pai fala que o homem não é melhor |
| | 3 | que a mulher porque o sexo não diminui em nada a pessoa. |
| Pesquisadora | 4 | Como você se vê no futuro? |
| UMF | 5 | Eu me vejo independente, estudando... |
| Pesquisadora | 6 | Já se aproximaram de você de forma grosseira? |
| UMF | 7 | Já. Um menino. Ele veio pra cima, ele... vamos supor... um assédio. Eu falei: Cê tá |
| | 8 | ficando louco? Eu não te dei liberdade. Eu não quero. Você tem que aprender isso, |
| | 9 | não é não. |
| Pesquisadora | 10 | Qual foi a reação dele? |
| UMF | 11 | Saiu, ficou calado. Se aproximou por se achar superior a mim. Mas tenho meu Orixá, |
| | 12 | Ele me dá força e habita em meu ori ²⁹ . |

No excerto 34, a colaboradora UMF também apresenta um discurso de resistência que foi construído em casa, o que fica evidente ao ser perguntada a quem ela atribuía a consciência de seu discurso, quando UMF responde: “*Minha mãe sempre falou de direitos iguais e meu pai fala que o homem não é melhor que a mulher porque o sexo não diminui em nada a pessoa*” (l. 2-3). Ouvir desde criança falas sobre direitos iguais que defendem que homem não é melhor que a mulher desenvolveu em UMF uma consciência coletiva e de representação de si. Dessa forma, quando um menino se aproxima com liberdades por se achar superior a ela, ela diz: “*Mas tenho meu Orixá*” (l. 11). O processo “*ter*” é relacional e

²⁹ “ori” é o centro da cabeça, é onde se acredita ser porta de conexão. Sendo assim, diz-se “que habita em meu ori”, significando que tal divindade sagrada é quem cuida da conexão entre este mundo e o sagrado.

estabelece relação entre ela e o seu sagrado, o que fortalece ainda mais os discursos de resistência que ela produz. Segundo Segato (2020, np):

Legitimando a espiritualidade como um pilar dessa hierarquia que está associado a raça/classe e gênero. Na espiritualidade do Candomblé está outra forma de política, não a de estado pra ser meramente folclórico, mas a política de resistência, uma política que resiste à compreensão do desenvolvimento e do progresso hegemônico. A espiritualidade é uma forma de resistência. É outra ideia de vida, e boa vida. A espiritualidade é também uma forma de política, de “reesistência” e não resistência que puxa para trás. Mas no pensamento decolonial, o termo reesistência é para frente, é continuar a existir. O que continua é a espiritualidade, a linha da memória, a linha da reesistência é garantida pela espiritualidade.

Alcoff (2016, p. 131 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 27)

reflete sobre a necessidade de se pensar outros saberes. Pensando num contexto brasileiro, o saber das mulheres de terreiro, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento de luta por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmogonia a partir de referências provenientes de religiões de matriz africanas, outras geografias de razão e saberes. Seria preciso, então, desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa e debater como as identidades foram construídas nesses contextos.

A potência trazida tanto por UMF quanto por UYG deriva dos discursos familiares de resistência e da religião de matriz africana Candomblé. São saberes dos terreiros que têm origem nos povos escravizados, que já encontravam em sua religiosidade motivos para resistir. Essa força UYG apresenta em seu relato, no excerto 35, que segue.

Excerto 35 – Colaborador UYG – a arte é de resistência, a religião resiste.

“Eu sou rapper... como filha de Oxóssi eu vou ter força pra seguir...”

| | | |
|----------------------|-----------|--|
| Pesquisadora | 1 | Então você acha que os meninos se sentem superiores? |
| UYG (15 anos) | 2 | Se sentem. Em muitos aspectos eles se sentem superiores. É tanto que a gente tem |
| | 3 | um pé atrás e outro na frente com os garotos dessa escola. Às vezes em passeios de |
| | 4 | ônibus as meninas ficam um pouco mais distante porque a gente sabe que nem sempre |
| | 5 | é confiável. Os garotos eles se mostram aquela coisa superior a gente, de vários |
| | 6 | aspectos, de vários modos. Como, se você sabe fazer uma coisa e um garoto da sua |
| | 7 | sala sabe também, ele sempre vai se achar melhor do que você nisso. |
| Pesquisadora | 8 | De onde vem sua fala tão firme? |
| UYG | 9 | Eu sou <i>rapper</i> , faço <i>rap</i> , sei escrever, eu faço as minhas poesias, eu participo das |
| | 10 | batalhas fora nesse meio. As mulheres estão chegando na cena mais agora, eu tô |
| | 11 | gente...eu tô muito feliz de ver que a mulher tá pegando aquele lugar que é dela de |
| | 12 | direito. Eu nasci mulher, mas eu não nasci pra obedecer! Como filha de Oxóssi eu |
| | 13 | vou ter força necessária pra seguir na minha caminhada. |

Os dados incluíram, em outros saberes, o *Hip-Hop – rapper* dentro do movimento social de resistência e como movimento social em Ceilândia, cidade em que as escolas pesquisadas estão localizadas, que, conforme Resende e Silva (2017, p. 177):

nasceu e resiste como um contraponto às vozes hegemônicas que reiteradamente representam a cidade associada a uma identidade social violenta e pobre. Os artistas locais não se contentaram com esse discurso da violência como sina de uma cidade e das identidades das pessoas residentes; antes, porém, os artistas do Hip Hop lutam pelo próprio discurso, por meio das múltiplas linguagens do movimento, como forma de assumir a autoria legítima por essas identidades.

Da mesma forma, a colaboradora UYG assumiu o próprio discurso de autoria e de não aceitação de ser desrespeitada por ser mulher em “*eu sou rapper, sei escrever, eu faço minhas poesias*” (l. 1) e “*Eu nasci mulher, mas eu não nasci pra obedecer*” (l. 5-6). É possível perceber a agência de UYG e como ela se representa e tem ciência de quem é, de suas potencialidades e de sua representação no espaço que ela ocupa, já que o uso repetido do “eu” está ligado à identificação. O processo de identificação dela está relacionado às atividades que ela desempenha. Ela se identifica em relação ao que ela sabe fazer. Há uma identificação ligada a processos materiais, como “*escrever*” (l. 1), “*faço*” (l. 1) e “*participo*” (l. 1), em que UYG ressalta a consciência que a faz ter um discurso de resistência, discurso este que, embora venha de fora da escola, impacta as relações escolares.

3.6.3 Em busca de novos paradigmas: adolescentes homens

Durante a pesquisa, a resistência emergiu de duas frentes importantes: das adolescentes mulheres, sendo que três delas tiveram seus relatos apresentados anteriormente; e dos adolescentes homens, em um relato que será apresentado no excerto 36, que segue. Embora ambos busquem a equidade de gênero, mulheres e homens ainda partem de duas frentes distintas que perpassam pelo modo aprendido socialmente sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

No excerto que segue, o colaborador UAD demonstra querer romper com os velhos paradigmas masculinos em busca de novos.

Excerto 36 – Colaborador UAD – em busca de uma nova masculinidade
“eu sou menino e não tenho como saber o que é ser assediado como uma garota”

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Pesquisadora | 1 | Você poderia falar sobre equidade de gênero? |
| UAD (16 anos) | 2 | É tratar todo mundo igual independente do gênero ou preferência sexual. |
| Pesquisadora | 3 | E como é aqui na escola? |
| UAD | 4 | Os meninos aqui da escola se acham demais. Se acham maior que as meninas. |

| | | |
|---------------------|-----------|---|
| Pesquisadora | 5 | Como você se sente? |
| UAD | 6 | Eu me sinto um pouco incomodado, não tanto... tanto que eu sou menino e não tenho |
| | 7 | como saber o que é ser assediado como uma garota, mas dá pra saber que isso não |
| | 8 | é normal. Dá pra ver na cara delas que elas não tão gostando, então é meio estranho |
| | 9 | ver, pensar como eles estão olhando e não tão percebendo isso. |
| Pesquisadora | 10 | Por que você acredita que meninos agem assim? |
| UAD | 11 | Realmente, não sei, tanto que eu nunca, eu acho, eu acho pelo menos que nunca eu |
| | 12 | tive esse comportamento de me achar superior, mas não sei direito. |
| Pesquisadora | 13 | De onde você acha que vem essa ideia de superioridade masculina? |
| UAD | 14 | Provavelmente é de casa que começa com os pais que viveram numa sociedade mais |
| | 15 | machista que agora e passou isso pros filhos, falam que mulher tem que ficar em |
| | 16 | casa, tem que pilotar fogão, essas coisas bestas. |
| Pesquisadora | 17 | Você ouviu isso em casa? |
| AD | 18 | Na minha casa não muito, não muito na minha casa. Lá em casa o meu padrasto é |
| | 19 | bem machista com relação a isso. |
| Pesquisadora | 20 | Você vê como mudar essa situação? |
| UAD | 21 | Não tem como, eu acho... lá em casa não tem como, mas eu quero. Por isso eu quero |
| | 22 | sair. |
| Pesquisadora | 23 | Sair? |
| UAD | 24 | De casa. |

O excerto 36 mostra o colaborador UAD buscando um novo caminho para, como homem, entender a superioridade masculina que gera a violência contra a mulher. Ele tem trabalhado o seu olhar para perceber quando um homem está incomodando uma mulher. Em “*eu sou menino e não tenho como saber o que é ser assediado como uma garota, mas dá pra saber que isso não é normal. Dá pra ver na cara delas que elas não tão gostando*” (l. 6-8), é possível notar que UAD se preocupa e sabe que a dominação masculina, em forma de assédio, é uma forma de violência e não é normal. Ter adolescentes homens conscientes é o início do processo de mudança das masculinidades adoecidas e mostra que se trata de um movimento social que ultrapassa a distinção de gênero.

Segundo hooks (2018, p. 30-31):

Muitas vezes, no início do feminismo contemporâneo, formaram-se grupos de homens sem abordar, de maneira alguma, questões relacionadas a sexismo e dominação masculina. Assim, como o feminismo baseado em estilo de vida era focado em mulheres, esses grupos com frequência se tornavam ambiente de terapia para homens lidarem com suas feridas, sem haver crítica ao patriarcado ou plataforma de resistência à dominação masculina. O movimento feminista do futuro não irá cometer esse erro. Homens de todas as idades precisam de ambientes em que sua resistência ao sexismo seja reafirmada e valorizada. Sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir. Da forma como está, precisamos trabalhar com muita dedicação para corrigir o pressuposto já tão arraigado no inconsciente cultural, de que o feminismo é anti-homem. O feminismo é antissexismo. [...] O pensamento e o comportamento sexistas são as ameaças, os inimigos.

Para a ADC, mudanças são possibilidades. É possível instigar um novo olhar, um novo modo de pensar, para que haja mudança de discurso e, conseqüentemente, de práticas. E é possível fazer um chamado nas escolas para que as adolescentes mulheres e os adolescentes homens, conectados com a igualdade de gênero, redefinam a diferença de gêneros.

CAPÍTULO 4 — A ESCOLA

Ao longo de sua história, a instituição escola sofreu inúmeras alterações, reformulou currículos, criou regulamentos e precisou se adequar para atender às diversidades de seus/suas estudantes. Nem sempre a escola foi aberta para todos/as, porém hoje busca conhecer e trabalhar as diversidades e singularidades de cada estudante, e foram dois de seus espaços os locais escolhidos para desenvolver a presente pesquisa e a geração dos dados. Após as análises dos dados, emergiu que o silenciamento da violência contra a mulher se constitui também na escola e que, ao se omitir, ela auxilia, mesmo sem a intenção, na perpetuação dessa violência.

Este capítulo convida para algumas reflexões com o desejo de que a escola, efetivamente, torne-se apta e aberta para trabalhar as múltiplas realidades que chegam até ela.

4.1 Neutralidade, não há!

Na prática escolar, são inúmeras as estratégias utilizadas para se aproximar do/a estudante e convidá-lo/a ao conhecimento formal. Contudo, é importante lembrar que esse/a estudante não chega à escola vazio/a de conhecimento de mundo. E, assim como um texto tem vinculação ideológica, sociológica e histórica — entendendo aqui como texto todo material discursivo trabalhado em sala —, os/as estudantes, bem como os/as professores/as e as famílias também são constituídos pelas mesmas vinculações. Dessa forma, as práticas escolares, como práticas sociais, não são neutras, e a linguagem também não é. Professores/as e estudantes são constituídos por crenças, valores e são seres historicamente situados. Por esses motivos, é importante que a escola dialogue com as práticas sociais e se abra para as questões que reverberam nas práticas escolares. A proposta não é abolir o conteúdo, mas promover uma educação que vá além, que seja engajada com os problemas sociais, que tenha um olhar para as diversidades e estabeleça relações mais humanas com os/as estudantes. Uma educação em que o/a professor/a seja consciente de sua prática e saiba que ela, assim como a linguagem, não tem como ser neutra. Segundo Freire (2014, p. 100; 108-109):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. [...] mesmo porque para que a educação fosse neutra era

preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo [...] Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira mais cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?

Destarte, não poderia o/a professor/a ser neutro/a ou permanecer neutro/a diante do fato de a violência contra a mulher ser praticada na escola e, na sequência, ser silenciada.

Ideologicamente, o/a professor/a precisaria saber o que ele/a está fazendo na escola. Seria coerente não mascarar sua posição de poder nem o que ele/a traz e leva para a sala de aula e entender que o fim não está na sala de aula, o fim está lá fora e o que se faz em sala deveria ser feito para ser usado lá fora, na vida. É importante o/a professor/a ter a consciência de que ele/a, pela educação, tem o poder de agir no outro, de provocar o pensamento que modificará discursos e, posteriormente, práticas. É importante pensar e saber que mudanças são possíveis e pensar nelas como processo e, principalmente, lembrar que qualquer mudança que passa pela ideologia é uma mudança lenta. Segundo o mesmo Paulo Freire (2014, p. 110):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo*, porque o dominante decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. A professora democrática, coerente, [...] que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

Tal posicionamento demanda do/a professor/a uma consciência clara de quem ele/a é e do que ele/a representa. É ter a compreensão de que sua presença, por si só, instrui, prepara, orienta ou deseduca; acolhe ou discrimina; conscientiza ou aliena. É saber-se pessoa engajada que se constrói professor/a engajado/a. É estar aberto/a às multiplicidades que chegam à escola nas pessoas dos/as estudantes e, por consequência, chegam à “sua” sala de aula e querer ouvi-los/as e vê-los/as. É propor um trabalho que provoque mudanças em sala, em sua prática e na realidade dos/as estudantes.

Segundo hooks (2013, p. 35-36):

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. [...] Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito. Os professores que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

A pedagogia engajada valoriza a expressão dos/as estudantes e todos/as são ouvidos/as. Desenvolve ações que despertam a consciência crítica e entende que ela se dá num processo de construção, pois não há consciência desperta ou não desperta: é buscando além daquilo que ainda não se conhece ou a que não se tem acesso que ela se constrói, numa gradação.

É fato que o/a professor/a não conhecerá tudo, mas como ele/a se comporta diante do que é desconhecido marcará o seu lugar, pois, como não existe movimento neutro, ficar quieto/a diante do que não se sabe ou não tomar partido é uma estratégia e é também ideológico. Assim como não se inteirar e tomar a decisão de ficar apenas no campo conhecido da profissão é uma escolha motivada pelos valores e pelas crenças que cada professor/a tem. A escola, porém, é viva e conectada com as práticas sociais. Não há muros que separem e permitam construções de práticas sociais escolares desvinculadas da realidade. Dessa forma, estar na escola é estar conectado/a com o mundo, e é delicado quando todos/as que a compõem seguem despercebidos.

Colaboradora UYM – 15 anos

[...] essa escola funciona como uma pequena sociedade. A gente tem muita coisa, muita coisa mesmo que acontece aqui dentro até como o caso de prostituição de alunas dentro da própria escola, mas é um assunto que ninguém discute.

Pensar uma escola isolada, como um recorte transversal analisado em laboratório, é irreal. Assim como é também se planejar para trabalhar numa escola desconectada das relações sociais, pois ela é, em si, interativa. O/A professor/a, ao não se colocar neutro/a diante da realidade escolar, tem a possibilidade de refletir e planejar como pretende trabalhar a agenda social que chega à escola trazida pelos/as estudantes e por todos/as que nela circulam.

4.2 Um convite à reflexão

A escola convive com uma infinidade de pequenos mundos, em que cada “eu”, com características diferentes, representa uma história. São inúmeras especificidades e diversidades que compõem a agenda social escolar. O desenho construído na escola se assemelha ao da sociedade, em que os pares se buscam num fortalecimento de interesses e reproduzem na escola os comportamentos apreendidos e culturalmente ensinados, inclusive o da violência contra a mulher. Por estar tal violência posta na escola, faz-se pertinente um convite à reflexão.

Não cabe à escola empoderar ninguém nem cabe ao/a professor/a empoderar o/a estudante, pois, segundo Berth (2019), ninguém empodera ninguém. Ao contrário, são oferecidas ferramentas para que a outra pessoa reflita e se autoempodere, ou seja, para que ela alcance liberdade e poder para fazer o que tiver vontade e ter controle sobre o que acontece com ela. O empoderamento, assim como a voz, é algo pessoal, não pode ser dado, não pode ser ofertado ou presenteado, mas deve ser instigado por meio de mecanismos e instrumentos de conscientização para que a outra pessoa se perceba em opressão e encontre meios para sair. Em outras palavras, para Berth (2019, p. 29), é preciso “instrumentalizar certos grupos oprimidos”, para que tenham autonomia.

É esperado que a escola esteja preparada para trabalhar com uma multiplicidade de seres, como consta no *PPP Professor Carlos Mota*³⁰ da Secretaria de Estado de Educação do DF (2012), o atual PP³¹. Ao receber todos/as os/as estudantes, ela precisa também estar aberta a inúmeros assuntos que dizem respeito ao ser humano, como gênero, identidade de gênero e suas especificidades e, também, raça, colorismo, racismo, religião e as especificidades ligadas à raça, junto aos assuntos que compõem o ser humano em toda a sua plenitude e abundância. É um trabalho complexo, mas, ainda assim, um trabalho possível. Isso não significa que o/a professor/a, necessariamente ou previamente, precise ter o conhecimento de todos esses assuntos ou dominá-los. Basta, ao menos, que esteja atento/a para que, quando qualquer um desses assuntos chegar até ele/ela, possa se dedicar minimamente para poder discutir ou, ao menos, saber como respeitar o/a outro/a, com todas as suas especificidades. Isso pode

³⁰ É importante dizer que o antigo PPP – Projeto Político-Pedagógico sofreu alteração no nome e é o atual PP.

³¹ PP – Projeto Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação. Documento construído por cada escola da rede, com informações acerca do público atendido pela escola, da localização, do histórico da unidade escolar, da missão, dos projetos, dos objetivos e das metas que norteiam o trabalho pedagógico realizado pela escola.

proporcionar uma aproximação humana do/a estudante, desmitificando a ideia de que, para ser um/a bom/boa professor/a, é preciso ser duro/a e indiferente.

Ao se colocar distante ou como detentor do saber, o/a professor/a corre o risco de não permitir que os/as estudantes se aproximem nem mergulhem no rio do conhecimento. Se não entram nesse rio, passam a acreditar que o conhecimento não é para eles/as. Embora o rio tenha marcas de muitas outras pessoas que já passaram por ele ao longo da história da humanidade e seja repleto de experiências e saberes, é importante valorizar os saberes dos/as estudantes ao se aproximarem dele. É o/a professor/a que os/as conduz até o rio. É ele/a que orienta por qual parte é mais pertinente navegar, de acordo com o momento de cada um/a.

Partindo do pressuposto de que a escola é espaço de interação, e não de exclusão, ao se perceber um/a condutor/a dessa interação entre indivíduo e coletivo, o/a professor/a passa a ser um/a mediador/a do conhecimento, aquele/a que oferece instrumentos para que o/a aluno/a aprenda a nadar sozinho/a e se torne autônomo/a consciente de quem ele/a é. Segundo Freire (2019, p. 53), “a conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa”. Na relação entre professor/a e aluno/a, o ouvir e o falar são construídos tendo como base o respeito. O falar é inerente ao ser humano; a fala, ainda que seja produzida por um ser individual, não é desconexa de tudo aquilo que constitui cada ser, porque o ser é social.

Quando a voz do/a aluno/a é ouvida, quando ele/a se percebe visível diante da escola, é dada a ele/a também a tomada de consciência de que pode falar, pode se colocar. O/A professor/a não irá conscientizar o/a aluno/a; ao contrário, aquele/a propiciará circunstâncias para que este/a pense e por si só inicie um processo de mudança, pois a fala do/a professor/a tem força consciente de sua prática e atravessa o/a aluno/a. Segundo Gusdorf (1995, p. 31 *apud* COROA, 2001, p. 4):

o papel do professor não se reduz à afirmação impessoal. Ele é uma presença concreta, qualitativamente diferente da presença abstrata e ausente que a moderna tecnologia tanto tende a valorizar. O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra diante da classe, é uma palavra dentro, com e para a classe.

A palavra do/a professor/a representa, tem força, ecoa e fomenta transformações diárias. O/A professor/a é convidado/a a se levar para a escola como ser social completo, como aquele/a que existe, age e interage com o mundo criticamente. O conteúdo irá com ele/a, como parte de tudo que o/a constitui e não como parte que o/a define, pois, para Freire (2014, p. 101), “não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao

puro ensino daqueles conteúdos”. Assim, em vez de se apresentar como o/a professor/a de geografia, por exemplo, seria mais representativo e humanizaria o saber, se ele/a se apresentasse como a pessoa, com tudo que a constitui fora e dentro da escola, que conduzirá o estudo da geografia.

O/A professor/a que se propõe a ouvir o/a aluno/a precisa estar pronto/a para ceder ou dividir o espaço de poder, embora a sua posição de professor/a não permita que ele/a ceda por completo o seu poder, iniciando uma negociação que passa pela constituição do outro. Quando fica claro o que o/a professor/a está propondo em sala, como ele/a se constitui como professor/a para o outro e o que o/a aluno/a pode fazer e até onde pode ir, enquanto se constitui como outro para o/a professor/a, o acordo firmado funciona e sustenta a disciplina. Segundo hooks (2013, p. 51):

muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. A maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal.

É preciso sempre ter em mente que muitos/as professores/as estudaram em instituições em que a pluralidade de seres e de conhecimentos não era agenda; ao contrário, cada um/a teve de se adequar a um ensino universal que se apresentava como modelo no qual todos/as deveriam caber. Refletir sobre a violência contra a mulher na escola e sobre como essa violência é silenciada também por essa instituição desvela outras questões que estão por trás da violência sofrida pelas adolescentes. São os motivadores que alimentam a violência que pedem a atenção da instituição escola. Assim, ouvir e não silenciar os estudantes pode ser uma forma de trabalho produtivo em sala de aula. Segundo Freire (2014, p. 111), “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*”. Como esclarece Freire (2014), falar com ele é escuta ativa e falar a ele é imposição. Uma é imposta, a outra não, é escuta.

Numa educação autoritária, o/a estudante que faz um caminho diferente do que foi traçado pelo/a professor/a é vetado. Uma educação que privilegia as interações e o outro, como sujeito, e todas as práticas que o constituem valoriza a sua chegada, mesmo que o caminho percorrido pelo/a aluno/a tenha sido diferente do que o planejado pelo/a professor/a. Por um lado, se o/a professor/a ficar parado/a porque a educação não é o que ele/a gostaria que fosse, ela não mudará. Por outro lado, se fizer algo, pode ser que algo mude ou, se não

mudar, a tentativa terá provocado uma reflexão nos que não queriam a mudança. Ainda, o que funciona numa escola pode não funcionar em outra, o que funciona numa sala pode não funcionar na outra, porque é preciso ter sempre o foco no fato de que o discurso é respaldado pela individualidade, pela identidade do outro. É a prática sendo construída a partir da devolutiva dos estudantes. É ouvir a voz do/a estudante e saber que, segundo Resende e Regis (2017, p. 48), “É preciso entender de uma vez por todas que nunca se trata de ‘dar voz’ (expressão máxima de soberba acadêmica!), mas sempre de ouvir e de ser capaz de entrar em diálogo aberto, com disposição para aprender”.

Dessa forma, o/a professor/a nunca pode dar por encerrada a sua formação. Se não está disposto/a a se reinventar quando sente um desafio, ele/a se abala e pode ter sua representação identitária questionada. Estamos fragmentados em nível de formação profissional. Parar e começar tudo de novo não funcionaria, pois é a prática que vai ajustando a teoria. O que modifica é a estrutura, a forma. É o grupo que vai construindo, vai recriando. É preciso se perceber como sujeito que atua como professor/a e suas implicações sociais e levar a ideia de mudança para a cabeça, para o mapa mental, saindo do automático do pensar e parando de agir como sempre o fizera, para poder transformar a realidade. É o sujeito indivíduo buscando novos paradigmas para influenciar e provocar a mudança no sujeito que se faz professor/a. Segundo Freire (2015, p. 157), “Os educadores e as educadoras coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também”.

Este trabalho não quer apresentar uma visão otimista cega, mas, uma vez que a pesquisadora também é professora, deseja participar conjuntamente desse momento de reflexão. Se o/a aluno/a não é uma tábula rasa quando chega à escola, é exatamente contra esse apagamento de experiências que deveria agir o/a professor/a. Ao planejar, ao escolher o percurso a ser seguido, é importante que o/a professor/a tenha em mente que ele/a também é sujeito desse processo e um sujeito com voz que tem em mãos um planejamento institucional e um planejamento local que deseja alcançar o pretendido. Segundo Fairclough (2001, p. 96), “A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional, como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”.

Se a prática escolar for separada da prática social, a escola se reduz a uma estrutura vazia de sentidos. Reduz, também, aquele/a que deveria ser o sujeito, o/a autor/a do seu aprendizado a um/a subordinado/a. Nesse sentido, é preciso trabalhar numa dialética que conversa com a relação/interação entre professor/a e aluno/a.

Esta pesquisa convida à reflexão os/as professores/as, profissionais de educação que, como a pesquisadora, lidam com as dificuldades do dia a dia no trabalho. No entanto, a mudança na prática do/a professor/a instiga o pensamento do/a estudante e promove mudanças em seus discursos e em suas práticas também. A mudança da prática docente ultrapassa o discurso vocal do/a professor/a e perpassa a prática corpórea, o pensar, o acreditar e os valores do/a professor/a ecoando até o/a estudante. Pretende-se, com estas reflexões, convidar o/a leitor/a a perceber o silenciamento da violência contra a mulher nas práticas escolares, pois, quando a escola silencia a violência contra a mulher, ela se omite de sua função social, e a violência ganha força.

O objetivo também é convidar a pensar uma escola em que discursos de resistência sejam produzidos por ela e que, ao perceber que há discursos de resistência circulando ali, ela possa incentivar um compartilhamento e proporcionar trocas de experiências entre os/as estudantes, pois nem todos/as os/as estudantes têm acesso a esses discursos em suas práticas sociais fora das práticas escolares. A escola pode, dessa forma, ser um lugar de transformação e partilha, respeitando as individualidades.

Essa não é uma tarefa do/a professor/a sozinho/a, e sim de toda a rede: repensar a escola como um lugar que não só privilegia apenas o conteúdo, mas que constrói conhecimento e provoca mudanças. É propósito deste trabalho convidar a repensar papéis, posturas, discursos e práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa apresentada nesta dissertação, o objetivo era analisar como os discursos que silenciam a mulher se manifestavam na escola e como eles impactavam as adolescentes. Contudo, após a geração e análise dos dados, emergiu que o que estava posto na escola era o silenciamento da violência contra a mulher. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi modificado para: analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes.

É sabido que a violência contra a mulher se constitui de diferentes formas na sociedade e que a escola é a continuidade das práticas sociais. Entretanto, o que gera incômodo é que, além de a violência contra a mulher acontecer dentro da escola e ser silenciada por ela, afasta de seus/suas estudantes o direito e a oportunidade de discutir e refletir sobre as construções sociais que determinam e ditam os papéis do homem e da mulher. As atribuições sociais pré-estabelecidas levam às desigualdades de gênero que legitimam a violência de gênero. Não foi incomum emergir dos dados relatos de que mulheres sofrem violência porque são mais frágeis e mais fracas que os homens.

De acordo com o Instituto Maria da Penha³² – IMP, são cinco os tipos de violência contra a mulher: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. É importante ressaltar que foram revelados pelos dados de pesquisa as violências física, psicológica, moral e sexual. Ao observar a frequência dos atos de violência, a naturalização instalada em torno dessas práticas e a quantidade dos tipos de violência que ocorrem dentro das escolas pesquisadas, confirmase a real necessidade de levar para a escola a discussão sobre as desigualdades de gênero que sustentam a violência contra a mulher.

A pesquisa aponta que a escola, lugar que potencialmente poderia combater a violência contra a mulher e possivelmente poderia ajudar a sociedade a superar e modificar tais práticas, transforma-se num local que as reifica, que silencia e que, ao silenciar a violência contra a mulher, silencia a própria mulher. É a escola reproduzindo, pelos seus membros, os discursos produzidos na sociedade. Há, dessa forma, uma contradição do que deveria pretender a escola, enquanto lugar de conhecimento, no sentido amplo da palavra. De acordo com o *Currículo em Movimento*, documento norteador do fazer pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é a escola muitas vezes o único braço do Estado dentro da comunidade e, por isso, é convocada a desempenhar um conjunto de

³² Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br>. Acesso em: 26 mar. 2021.

funções, devendo se abrir para diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de alcançar o/a estudante em sua totalidade como ser humano. Quando a escola silencia a violência contra a mulher, deixa de atender o Currículo ou está interpretando erroneamente o próprio documento que ela, enquanto rede, propõe-se a efetivar.

O silenciamento da violência contra a mulher na escola surge de várias formas nos dados de pesquisa, mas se vale sempre do mesmo mecanismo, que é o de retirar o foco do ato da violência, esvaziando-o, para jogá-lo na mulher como sendo a causadora. Dessa forma, as agressões praticadas pelos adolescentes homens são transformadas em mau comportamento, e a adolescente mulher, que sofre a violência, é invisibilizada. É um silenciamento que silencia duplamente a mulher. Ao silenciar a violência e agir como se ela não tivesse existido, não há motivos para ouvir a mulher que sofreu uma agressão que supostamente não existiu. A violência é apagada, por não ser vista nem tratada como violência, e a mulher, ao não ser ouvida, é desrespeitada, novamente.

Como mencionado anteriormente, as práticas sociais são reproduzidas nas práticas escolares, assim como a violência contra a mulher. Embora os/a estudantes sejam adolescentes, as marcas de sofrimento nas identificações das adolescentes mulheres já são significativas para a idade. São inúmeros os desdobramentos dessas marcas, como pode ser percebido nos dados. As adolescentes mulheres têm a sua autoestima abalada, bem como a relação com os estudos. No excerto 01, na seção 3.1, há o relato da adolescente que desenvolveu síndrome do pânico após sofrer violência física dentro da escola.

Há outros dois relatos de violência — expostos na subseção 3.2.1, do capítulo 3 —, quase idênticos, que merecem atenção por terem acontecido cada um em uma das escolas parceiras. Um ocorreu na escola ‘U’, apresentado no excerto 02, e o outro, na escola ‘R’, e ambos são relatos de tapa no rosto. Duas adolescentes mulheres estudantes apanharem de adolescentes homens estudantes de suas respectivas escolas. Por outros dados, mas sobretudo por esses dois relatos, é possível dizer que não há muita diferença a respeito do silenciamento da violência contra a mulher nos ambientes específicos das duas escolas, como pensado no início da pesquisa. Lembremos que o objetivo inicial era analisar como a violência contra a mulher se constituía nas redes de práticas das duas escolas localizadas em comunidades que se constituem como diferentes no senso comum. É importante ressaltar que, nos dois relatos, a violência física sofrida pelas adolescentes mulheres foi silenciada pela escola.

O silenciamento da violência contra a mulher é alimentado pelos vários silêncios utilizados por todos/as os/as envolvidos/as. Cada um/a, em sua posição hierárquica e de poder, lança mão do silêncio de maneira diferente. A escola o utiliza para invisibilizar, ignorar

ou não notar a violência sofrida pelas adolescentes mulheres; os agressores adolescentes homens recorrem a ele como coação e censura; e as adolescentes mulheres, que sofrem a violência, usam o silêncio como proteção, por terem medo, ou como desistência. Embora algumas tenham falado, a maioria das adolescentes, por não ser ouvida, desiste de tentar e se cala.

No início da geração dos dados, emergiram os relatos das adolescentes mulheres sobre a violência sofrida por elas e, com eles, a dúvida se gestores/as e professores/as tinham ciência do que era relatado. Nos relatos dos/as estudantes, alguns trechos revelam que a escola sabia do que acontecia e, nos dos/as professores/as, é possível perceber que: uns/umas afirmam não ver; outros/as ignoram; outros/as não associam o ocorrido à violência contra a mulher; outros/as relatam que desconhecem completamente os fatos; outros/as preferem não discutir questões que julgam não ser de competência da escola e do meio acadêmico; e outros/as relatam perceber os maus-tratos em sala de aula, com alguma frequência.

Muitos foram os dados impactantes sobre o silenciamento da violência contra a mulher na escola, mas um em especial, revelado nos grupos focais³³ e apresentado aqui pela primeira vez, diz muito do que representa ser mulher na escola. Em 92%³⁴ das respostas das adolescentes mulheres, havia o relato de que elas não tiveram nenhuma experiência positiva na escola por ser mulher. Tiveram experiências positivas por serem boas alunas, por apresentarem bons trabalhos, mas não por serem mulheres, ao passo que os adolescentes homens afirmaram que sequer tiveram de pensar em tal situação; ao contrário, relataram que as portas sempre se abriram para eles na escola pelo simples fato de serem homens.

A violência contra a mulher na escola se desdobra sobre a intersecção de variação de gênero/raça, em que a justificativa, para agredir ou não, está associada ao gênero e à raça. Adolescentes homens *gays* que fogem à norma da masculinidade normativa são agredidos por outros adolescentes homens, devido à sua forma de ser, que se assemelha ao feminino, representando, assim, a misoginia ou a aversão às mulheres e suas qualidades, o que é incentivado pela masculinidade hegemônica. Emerge também dos dados que adolescentes mulheres lésbicas são poupadas das agressões pelos adolescentes homens heterossexuais, por se aproximarem do estereótipo masculino, o que reforça o imaginário social da superioridade masculina.

³³ Foram realizados nas escolas quatro grupos focais com a participação total de 57 estudantes.

³⁴ Para uma melhor organização dos estudos e do recorte dos dados, a pesquisadora os colocou em gráficos percentuais.

Ainda, é possível notar que adolescentes mulheres negras sofrem violência também por serem negras. A motivação para a violência, nesse relato, é pela raça. As adolescentes mulheres negras são agredidas pelos adolescentes homens duplamente, por serem mulheres e por serem negras. Elas sofrem violência devido à misoginia e ao racismo. Relatos como os apresentados comprovam o quanto é necessário discutir determinados assuntos na escola, como o racismo, que legitima a violência racial, e a cultura da masculinidade hegemônica, que valida a violência de gênero.

Diante da violência contra a mulher, há um grupo de adolescentes mulheres que apresenta na escola discursos de resistência. É importante ressaltar que as estudantes que apresentam esses discursos são *rapper* ou *b-girls* em grupos de *Hip-Hop*, ou são do Candomblé, religião de matriz africana, ou convivem com práticas de resistências em suas casas. São discursos de resistência significativos que se mostram capazes de influenciar as práticas em sala de aula, pois têm levado outros/as estudantes à reflexão. Os relatos de resistência apresentados na seção 3.6 do capítulo 3 nasceram em grupos de resistência de fora da escola, mas vindos da comunidade em que a escola está inserida. Isso demonstra um movimento importante, pois são as práticas da comunidade local que alcançam a escola pelos discursos e pelas práticas de resistência de suas estudantes, para lá dentro provocar a mudança.

Se é o silenciamento que guia e fortalece e alimenta a violência contra a mulher na escola, se é ele que interfere no ser mulher e perpassa isso, uma outra contrapartida é a resistência, por ir de encontro à violência contra a mulher e ao silenciamento. Como mostram os dados, ela é o resultado de grupos que já trabalham a resistência fora da escola.

Dessa forma, a instituição escola, por meio dos discursos de resistência e de discussões sobre racismo e sobre a cultura da masculinidade hegemônica, tem alguns mecanismos capazes de levar à reflexão e promover mudanças contra a violência e o silenciamento da violência contra a mulher.

É importante ressaltar que, em contraponto aos adolescentes homens que praticam a violência contra a mulher, emergiram dos dados adolescentes homens que desejam romper com os velhos paradigmas masculinos em busca de novos. São em número ainda pequeno, mas significativo, pois ver adolescentes homens engajados no combate à violência contra a mulher confirma que é possível um movimento social que transcende a desigualdade de gênero.

Ao término desta dissertação, fica o desejo de que não apenas a escola e seus membros, mas outras mulheres e homens, futuros/as leitores/as, possam compreender a forma

velada e revelada que a dominação masculina é expressa no dia a dia, pois será pela conscientização que mulheres e homens terão as ferramentas para desafiar o poder patriarcal. Elas terão em seus discursos a consciência e as resistências necessárias para impedir que qualquer tipo de violência se aproxime, e eles terão em seus discursos a consciência de que são iguais, em todos os sentidos e direitos, iguais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. V. 2; tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Difusão Europeia do Livro, 2009.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA – Estudos Linguísticos – Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**. Belém: CLA/UFPA, n. 26, p. 148-162, ago./dez., 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CÂMPELO, Sandra; SOUZA, Francildes. Cultura Hip Hop em movimentos de resistência. *In*: RESENDE, Viviane de Melo; SILVA, Rosimeire Barboza da. (Orgs.). **Diálogos sobre a resistência: Organização coletiva e produção do conhecimento engajado**. São Paulo: Pontes, 2017.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015**. Brasília: CODEPLAN, 2016.
- COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018**. Brasília: CODEPLAN, 2019.
- COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. **Revista do GELNE**, v. 3, n. 2, 2001.
- COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Linguística, Discurso e ensino. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-6, 24 fev. 2016.

DÍAZ, Margarita; CABRAL, Francisco. Relações de Gênero. **Reprolatina**. Campinas, 15 de abr. de 2019. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/genero-1>. Acesso em: 2 abr. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003a.

FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Comp.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003b, p. 179 - 203.

FAIRCLOUGH, Isabela.; FAIRCLOUGH, Norman. **Political discourse analysis. A Method for Advanced Students**. London: Routledge, 2012.

FARIA, Juliana; CASTRO, Bárbara. **Meu corpo não é seu: Desvendando a violência contra a mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTANA, M. G. Z.; FERRARI, A. J. **Mulheres em discurso: identificações de gênero e práticas de resistência – volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. Brasília, DF: Ipea, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2020>. Acesso em: 27 nov. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. Comunicação não-verbal: perspectivas básicas. *In*: KNAPP, M. L.; HALL, J. A. **Comunicação não-verbal na interação humana**. São Paulo: JSN, 1999.

LAU, Héilton Diego; SILVEIRA, Éderson Luis. (Orgs.). **Raça, Gênero e Sexualidade em Perspectivas Discursivas**: teorias e análises. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

MAGALHÃES, Izabel. Gênero e discurso no Brasil. **Discurso & Sociedad**, vol. 3, n. 4, p. 714-737, 2009.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et al.* (Orgs.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

PEDRO, Emília. Ribeiro. **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1998.

RESENDE, Viviane de Melo; SILVA, Rosimeire Barboza da. (Orgs.). **Diálogos sobre a resistência**: Organização coletiva e produção do conhecimento engajado. São Paulo: Pontes, 2017.

RESENDE, Viviane; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva. (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. São Paulo: Pontes, 2017.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: SEEDF, 2012. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/ppp_professor_carlos_mota.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em 1º abr. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Programa Atitude – Correção de Fluxo Escolar no DF**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/caderno_programa_atitude.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

SEGATO, Rita. **Gênero e Colonialidade** – Aula Pública com a Prof.^a Dr.^a Rita Segato. Brasília: UnBTV, 9 out. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VgcSZmwn8I4>. Acesso em: 1º abr. 2021.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK, Teun A. (Org). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa, 1997.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso, notícia e ideologia: estudos na Análise Crítica do Discurso**. Tradução de Zara Pinto-Coelho. Porto: Campo das Letras, 2005.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2018.

VASCONCELOS, Júlia; TAHYRINE, Iyalê. Pesquisadora analisa violência contra a mulher praticada pelo Estado brasileiro. **Brasil de Fato**. Política. Recife, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/11/25/pesquisadora-analisa-violencia-contra-a-mulher-praticada-pelo-estado-brasileiro>. Acesso em: 2 abr. 2021.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. – (Coleção Linguagem e Sociedade, v. 1).

WOLFINGER, Nicholas. On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. **Sage Publications**, London, v. 2, n. 2, p. 85-93, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794102002001640>. Acesso em: 2 abr. 2021.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gêneros e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

APÊNDICE

I. ROTEIROS DAS ENTREVISTAS E DOS GRUPOS FOCAIS



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

O roteiro de perguntas para as entrevistas com os/as estudantes, os/as professores/as regentes e os/as gestores/as podem ter algumas alterações de acordo com as respostas dadas, que podem requerer outros questionamentos que não estão listados nos roteiros aqui apresentados. Ou, de acordo com as respostas, algumas perguntas podem não ser feitas por já terem sido respondidas em outras questões. As entrevistas serão individuais.

A) Roteiro de perguntas para os/as estudantes

1. O que você entende por discursos de subjugação?
2. O que você entende por equidade de gênero?
3. Acredita que meninas fariam qualquer coisa para atender um pedido de um menino?
4. Como é trabalhado o respeito na escola?
5. Devido a escola ser um espaço compartilhado por meninos e meninas, você diria que não há mais diferenças, de nenhuma ordem, na convivência e direitos entre vocês?
6. Os meninos tratam as meninas com respeito?
7. Como é trabalhada na escola a temática “respeito ao próximo”?
8. Você já viu ou viveu alguma situação de desrespeito?
9. Acredita que as adolescentes são impedidas a cuidar e recebem mais responsabilidades em casa e na escola que os adolescentes? Se sim, a que se deve tal prática?
10. E como meninas e meninos se relacionam em sala?
11. Já teve de fazer algo que não queria para ser aceita pelo grupo ou pelos meninos? Se sim, poderia dizer o que teve de fazer?
12. Já viu alguma menina ser desrespeitada na escola?
13. No ambiente escolar você saberia dizer de casos de meninas que fazem a vontade ou o comando dos meninos para fazer algo, mesmo contra a vontade delas?
14. E sobre respeito e a forma de tratar um ao outro? Como é aqui?
15. Já se sentiu desrespeitada na escola?
16. As adolescentes são tratadas com respeito pelos adolescentes?
17. Alguém já disse que você era inferior?
18. Você já foi tratada de maneira diferente por ser mulher?

B) Roteiro de perguntas para os/as gestores/as e os/as professores/as

1. O que você entende por discursos de subjugação?
2. O que você entende por equidade de gênero?

3. Acredita que todos em sala de aula têm ideia do que seja igualdade? Há igualdade entre os/as estudantes?
4. A escola possui algum projeto permanente no qual discuta a equidade de gênero?
5. Você acredita que devido a escola ser um ambiente em que meninos e meninas dividam o mesmo espaço não existam mais diferenças de nenhuma ordem na convivência e direitos entre eles?
6. Acredita que meninas fariam qualquer coisa para atender um pedido de um menino?
7. Como é trabalhada na escola a temática “respeito ao próximo”?
8. Como é trabalhado na escola o respeito à mulher?
9. Os adolescentes tratam as adolescentes com respeito? Eles se sentem superiores a elas? Já presenciou algum caso que representasse tal fato?
10. Percebe ou já percebeu algum caso de isolamento por parte de alguma adolescente ou de baixo rendimento por algum motivo ligado a sua baixa autoestima?
11. Acredita que as adolescentes são impelidas a cuidar e recebem mais responsabilidades em casa e na escola que os adolescentes? Se sim, a que se deve tal prática?
12. Percebe a autoestima das adolescentes mais baixa que a dos adolescentes? Se sim, a que atribuiria esse fator?
13. As adolescentes e os adolescentes projetam o futuro da mesma forma?
14. Acredita que meninas fariam qualquer coisa para atender um pedido de um menino?
15. Já se sentiu discriminada em algum momento no ambiente escolar por ser mulher?
16. Os meninos tratam as meninas com respeito? Eles se sentem superiores a elas? Já presenciou algum caso que representasse tal fato?
17. Como é trabalhada na escola a temática “respeito ao próximo”?
18. Como é trabalhado na escola o respeito à mulher?
19. As meninas e os meninos projetam o futuro da mesma forma?
20. Já se sentiu discriminada em algum momento no ambiente escolar por ser mulher?
21. Sente-se superior as mulheres por ser do sexo masculino?

GRUPOS FOCAIS

Os grupos focais, que serão mediados por mim, terão a apresentação e a discussão de alguns temas, como: respeito; equidade de gênero; silenciamento; autoestima; poder; tipos de violência. Os temas serão abordados a partir de vídeos relacionados as temáticas. Dessa forma, apresento aqui alguns possíveis questionamentos que podem colaborar para os encontros iniciais, mas as mesmas serão direcionadas conforme a interação dos estudantes. Algumas das questões podem ter a necessidade de ser complementadas, excluídas ou alteradas, de acordo com as discussões do primeiro encontro.

C) Roteiro de perguntas para os grupos focais

1. Já ouviram falar em discursos de subjugação?
2. Vocês saberiam dizer o que é equidade de gênero?
3. Vocês saberiam dizer qual a diferença entre igualdade e equidade?
4. O que é necessário para que alunos e alunas sintam-se bem no ambiente escolar, principalmente em sala de aula?
5. Vocês se sentem respeitados (as) pelos (as) colegas e pelos (as) professores (as)? Se não, o que poderia melhorar?
6. Você já foi tratado/a de maneira diferente por ser homem/mulher? Se sim, como foi e como se sentiu?
7. Já viveu alguma experiência ruim na escola por ser mulher ou homem? Se sim, qual foi e como foi?
8. Como homem/mulher, gostaria de mudar algo na escola para se sentir melhor?
9. Algum menino já se aproximou de você de forma grosseira por achar que você é mais frágil que ele?
10. Quais experiências positivas você viveu na escola por ser mulher?
11. Quais experiências positivas você viveu na escola por ser homem?
12. Já se sentiu discriminada em algum momento no ambiente escolar por ser mulher?

II. INTERVENÇÃO REALIZADA COM AS TURMAS DE 9º ANO

01. Sou menor;
02. Sou maior;
03. Tenho irmãos/irmãs;
04. Não tenho irmãos/irmãs;
05. Tenho 1 irmão (ã);
06. Tenho 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10....
07. Todos são filhos do mesmo pai, da mesma mãe;
08. Da mesma mãe e pais diferentes;
09. Do mesmo pai e mãe diferentes;
10. Pai e mãe diferentes;
11. Duas mães;
12. Dois pais;
13. Moro com meus pais;
14. Moro só com minha mãe;
15. Moro só com meu pai;
16. Moro com meus avós;
17. Moro com meus tios/tias;
18. Moro com outras pessoas;
19. Fico só em casa a maior parte do tempo;
20. Em minha casa tenho um quarto só para mim;
21. Divido o quarto com 2 pessoas;
22. Com 3 pessoas;
23. Com 4 , 5 , 6 pessoas;
24. Sinto-me perdido (a);
25. Sinto-me perdido (a) em casa;
26. Sinto-me perdido (a) na escola;
27. Tenho amigos;
28. Não tenho amigos;
29. Acho que tenho amigos;
30. Tenho mais colegas que amigos;
31. Sinto-me incompreendido;
32. (... Em casa, na escola);
33. Sinto-me invisível;
34. (... Em casa, na escola);
35. Sou chato (a);
36. Dizem que sou chato (a);
37. Meus amigos dizem que sou chato (a);
38. Sou paciente....
39. Sou impaciente...
40. Sou intorelante...
41. Tenho problemas em casa;
42. Tenho problemas na escola;

43. Tenho problemas com meus pais;
44. Tenho problemas com meus irmãos/irmãs;
45. Sou a causa desses problemas;
46. Acho que, em parte, sou a causa desses problemas;
47. Não sou só eu a causa desses problemas;
48. Não sou a causa desses problemas;
49. Não tenho problemas;
50. Gostaria de resolver esses problemas em casa;
51. Gostaria de resolver esses problemas na escola;
52. Não sei como resolver esses problemas em casa;
53. Não sei como resolver esses problemas na escola;
54. Preciso de ajuda para resolver os problemas de casa;
55. Preciso de ajuda para resolver os problemas na escola;
56. Perdi conhecidos para o crime;
57. Perdi amigos para o crime;
58. Perdi familiares para o crime;
59. Já fui apresentado para o crime;
60. Já fui apresentado para o crime e continuo;
61. Já fui apresentado para o crime e não vi vantagem;
62. Já fui apresentado para o crime e acho que é o melhor caminho;
63. Já fui apresentado para o crime e não vejo outra saída ou oportunidade;
64. Tenho sonhos;
65. Não tenho sonhos;
66. Desejo (pretendo) continuar os estudos;
67. Não desejo (não pretendo) continuar os estudos;
68. Tenho projetos para o futuro;
69. Não tenho projetos para o futuro;
70. Já presenciei maus tratos a mulheres;
71. Alguma mulher próxima a mim já sofreu maus tratos;
72. Acredito que as mulheres são inferiores aos homens;
73. Maltratar as mulheres é a única forma que aprendi;
74. Vejo alguém próximo a mim ser rude ou grosso com as mulheres;
75. Acredito que os meninos que devem escolher as meninas;
76. Acredito que eu, como menino, devo escolher as meninas e que devo dizer tudo o que ela deverá fazer.

Links dos vídeos utilizados na intervenção com as turmas de 9º ano**1. Acorda Raimundo, acorda!**

<https://www.youtube.com/watch?v=JIN8uJwOTeE>

2. O sonho impossível?

<https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM>

3. Representação de gênero na propaganda

https://www.youtube.com/watch?v=HaB2b1w52yE&has_verified=1

4. O desafio da igualdade

<https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4>

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Termo para os/as responsáveis dos/as estudantes menores



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **‘Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola’** de responsabilidade de Flávia Aparecida de Souza Luiz, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Os objetivos desta pesquisa são: Geral - Analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes. Específicos - 1. Investigar os mecanismos do silenciamento da violência contra a mulher. 2. Investigar os impactos do silenciamento na representação e identificação das estudantes. 3. Analisar a representação dos/as discentes sobre a violência contra a mulher na escola. 4. Analisar os discursos de resistência à violência contra a mulher. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu (sua) filho (a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes da participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, tais como gravações de áudio ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravações de áudio, realizadas pela pesquisadora durante as observações das aulas e dos encontros para as entrevistas grupais (ou grupos focais) em que serão discutidos temas como: respeito ao outro; respeito à mulher; equidade de gênero; discursos de subjugação; silenciamento agressivo e naturalização do que é agressivo; autoestima e formação de identidade; poder simbólico; violência simbólica e discursos de dominação. É para participar destes procedimentos que seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a). A participação dele (a) na pesquisa não implicará em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa auxiliar em estudos sobre relações sociais entre homens e mulheres com mais equidade, tolerância e respeito e não baseada na subjugação ou na humilhação

da mulher pelo simples fato de ela ser mulher; compreender como os discursos que subjagam a mulher chegam ao ambiente escolar e como eles afetam direta ou indiretamente o comportamento e o modo de ver a vida dos adolescentes e, sobretudo das adolescentes; perceber como os (as) professores (as) e/ou os (as) estudantes tratam tais questões em sala de aula, na sala dos professores, na coordenação e na direção escolar. E a partir dessa compreensão, poder analisar e refletir sobre as maneiras de enfrentamento necessárias para que a escola seja um espaço de respeito em que a equidade seja a marca das relações sociais sem que as adolescentes tenham de se autoafirmar o tempo todo como mulheres capazes para terem direito ao mesmo respeito e espaço que é dado aos homens.

A participação dele (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação de seu (sua) filho (a), retirar seu consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone (61) 984691110 ou pelo e-mail contato.flavialuiz@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontros a serem marcados ao longo de 2019, podendo ser divulgados e/ou publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o (a) senhor (a).

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

2. Termo para os/as gestores/as e os/as professores/as



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores e/ou gestores

Você está sendo convidado (a) voluntariamente a participar da pesquisa '**Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola**', de responsabilidade de Flávia Aparecida de Souza Luiz, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. Os objetivos desta pesquisa são: Geral - Analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes. Específicos - 1. Investigar os mecanismos do silenciamento da violência contra a mulher. 2. Investigar os impactos do silenciamento na representação e identificação das estudantes. 3. Analisar a representação dos/as discentes sobre a violência contra a mulher na escola. 4. Analisar os discursos de resistência à violência contra a mulher. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravações de áudios ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e gravação com áudio (sem imagem). É para estes procedimentos que você está sendo convidado (a) a participar. Sua participação na pesquisa não implicará em nenhum risco para a sua pessoa.

Espera-se com esta pesquisa auxiliar os estudos sobre relações sociais entre homens e mulheres com mais equidade, tolerância e respeito e não baseada na subjugação ou na humilhação da mulher pelo simples fato de ela ser mulher; compreender como os discursos que subjugam a mulher chegam ao ambiente escolar e como eles afetam direta ou indiretamente o comportamento e o modo de ver a vida dos adolescentes e, sobretudo das adolescentes; perceber como os (as) professores (as) e/ou os (as) estudantes tratam tais questões em sala de aula, na sala dos professores, na coordenação e na direção escolar. E a partir dessa compreensão, poder analisar e

refletir sobre as maneiras de enfrentamento necessárias para que a escola seja um espaço de respeito em que a equidade seja a marca das relações sociais sem que as adolescentes tenham de se autoafirmar o tempo todo como mulheres capazes para terem direito ao mesmo respeito e espaço que é dado aos homens.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 984691110 ou pelo e-mail contato.flavialuiz@gmail.com

A pesquisadora responsável garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da dissertação e, caso seja de interesse da escola, por meio de uma palestra com apresentação de slides, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de ____.

3. Termo para o/a estudante maior

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL



Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno maior de idade

Você está sendo convidado (a) voluntariamente a participar da pesquisa '**Silenciamento da violência contra a mulher – relatos e resistência na escola**', de responsabilidade de Flávia Aparecida de Souza Luiz, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. Os objetivos desta pesquisa são: Geral - Analisar como os discursos de silenciamento da violência contra a mulher se constituem na escola e impactam as representações e identificações das estudantes. Específicos - 1. Investigar os mecanismos do silenciamento da violência contra a mulher. 2. Investigar os impactos do silenciamento na representação e identificação das estudantes. 3. Analisar a representação dos/as discentes sobre a violência contra a mulher na escola. 4. Analisar os discursos de resistência à violência contra a mulher. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravações de áudios ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e gravação com áudio (sem imagem). É para estes procedimentos que você está sendo convidado (a) a participar. Como será uma pesquisa com seres humanos, é sempre bom considerar possíveis riscos pois, como afirma a Resolução 466/12, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Pode-se considerar danos a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano.

Espera-se com esta pesquisa auxiliar os estudos sobre relações sociais entre homens e mulheres com mais equidade, tolerância e respeito e não baseada na subjugação ou na humilhação da mulher pelo simples fato de ela ser mulher; compreender como os discursos que subjugam a mulher chegam ao ambiente escolar e como eles afetam direta ou indiretamente o comportamento e o modo de ver a vida dos adolescentes e, sobretudo das adolescentes; perceber como os (as)

estudantes tratam tais questões em sala de aula e em outros espaços da escola. E a partir dessa compreensão, poder analisar e refletir sobre as maneiras de enfrentamento necessárias para que a escola seja um espaço de respeito em que a equidade seja a marca das relações sociais sem que as adolescentes tenham de se autoafirmar o tempo todo como mulheres capazes para terem direito ao mesmo respeito e espaço que é dado aos homens.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 984691110 ou pelo e-mail contato.flavialuiz@gmail.com

A pesquisadora responsável garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da dissertação e, caso seja de interesse da escola, por meio de uma palestra com apresentação de slides, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de ____.