



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**CORPOS, VOZES E MULHERIDADES: POSICIONAMENTOS DE EDUCADORAS
NA CONSTITUIÇÃO DO SELF DIALÓGICO**

Doutoranda: Marcella Suarez Di Santo

Orientadora: Professora Dra. Fabrícia Teixeira Borges

Brasília

Fevereiro de 2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**CORPOS, VOZES E MULHERIDADES: POSICIONAMENTOS DE EDUCADORAS
NA CONSTITUIÇÃO DO SELF DIALÓGICO**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar.

Doutoranda: Marcella Suarez Di Santo

Orientadora: Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges

Brasília

2026

Esta pesquisa contou com apoio financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG por meio de afastamento remunerado para estudos concedido à pesquisadora, conforme Processo nº 23738.000710.2021-53 e Portaria nº 227 - REITORIA/IFG, de 10 de fevereiro de 2022. Contou também com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes para realização de estágio doutoral na Universitat Autònoma de Barcelona - UAB no período de novembro de 2023 a abril de 2024.

30/04/2026, 13:57

Sistema Eletrônico de Informações - Documento para Assinatura

Processo:

Documento:

23106.032208/2026-52 14002410

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Ata Nº: 020

Aos onze dias do mês de março do ano de dois mil e vinte seis, instalou-se a banca examinadora de Tese De Doutorado do(a) aluno(a) Marcella Suarez Di Santo, matrícula 2279490. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr(a).WILSA MARIA RAMOS/Unb, Dr(a). CRISTA WEISE/UAB, Dr(a). TATIANA MACHIAVELLI CARMO SOUZA/UFCA, Dr(a). Keith Daiane da Silva Braga/IFG (Suplente) e Dr(a). FABRICIA TEIXEIRA BORGES/UnB, orientador(a)/presidente. O(A) discente apresentou o trabalho intitulado *Corpos, Vozes e Mulheridades: Posicionamentos de Educadoras na Constituição do Self Dialógico*

Concluída a exposição, procedeu-se a arguição do(a) candidato(a), e após as considerações dos examinadores o resultado da avaliação do trabalho foi:

(x) Pela aprovação do trabalho;

() Pela aprovação do trabalho, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 (trinta) dias para apresentação definitiva do trabalho

revisado;

() Pela reformulação do trabalho, indicando o prazo de (Nº DE MESES) para nova versão;

() Pela reprovação do trabalho, conforme as normas vigentes na Universidade de Brasília.

Conforme os Artigos 34, 39 e 40 da Resolução 0080/2021 - CEPE, o(a) candidato(a) não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. CRISTA WEISE, UAB

Examinadora Externa à Instituição

Dra. Keith Daiane da Silva Braga, IFG

Examinadora Externa à Instituição

Dra. TATIANA MACHIAVELLI CARMO SOUZA, UFCA

Examinadora Externa à Instituição

Dra. WILSA MARIA RAMOS, UnB

Examinadora Interna

Dra. FABRICIA TEIXEIRA BORGES, UnB

Presidente

MARCELLA SUAREZ DI SANTO

Doutorando



Documento assinado eletronicamente por **Monica Souza Neves Pereira, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**, em 26/03/2026, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Fabricia Teixeira Borges, Professor(a) de Magistério Superior do Instituto de Psicologia**, em 27/03/2026, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELLA SUAREZ DI SANTO, Usuário Externo**, em 23/04/2026, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Wilsa Maria Ramos, Coordenador Substituto do Programa de Pós-graduação Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**, em 23/04/2026, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Tatiana Machiavelli Carmo Souza, Usuário Externo**, em 27/04/2026, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Crista Weise, Usuário Externo**, em 27/04/2026, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **14002410** e o código CRC **F6E29651**.

https://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=usuario_externo_documento_assinar&id_documento=15842924&id_orgao_acesso_externo=0&infra_hash=8d491612f51a1e8587d0... 1/2

*Dedico esta tese ao meu filho, Leonardo,
Para que continue sendo esse menino doce e sensível.
E, sem dúvida, ao papai Paulo:
Com você, meu amor, companheiro, parceiro de vida, tudo ganha mais sentido.*

Agradecimentos

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, pelo afastamento integral remunerado que possibilitou minha dedicação a esta tese.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília – PGPDE/UnB, às equipes da secretaria, especialmente durante o trancamento para licença-maternidade, e às docentes e gestoras do programa.

Agradeço às professoras com quem cursei disciplinas e convivi mais de perto, em especial à minha orientadora, Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges, pela generosidade, pelos ensinamentos e pela condução da tese. Sua orientação, ao me incentivar a aprofundar e recortar meu tema, ampliou meu olhar sobre meu próprio corpo-self. Sou grata pelo apoio e respeito desde o início. Produzir, ler e pesquisar ao seu lado durante a pandemia foi um privilégio.

Agradeço à Capes pela bolsa de doutorado sanduíche, que possibilitou o aprofundamento dos meus estudos sobre a Teoria do Self Dialógico e a participação nos seminários interinstitucionais do MIPE/DIPE.

Sou igualmente grata pela acolhida generosa das professoras Profa. Dra. Crista Weise, Profa. Dra. Ibis Álvarez e do Prof. Carles Monereo, da Universitat Autònoma de Barcelona – UAB.

A mi red de apoyo en Barcelona: Crista, fuiste esencial para que yo pudiera atravesar el embarazo y el doctorado, sabiendo equilibrar mi cuerpo-self antes, durante y después del bebé. Gracias por cada seminario, encuentro en la UAB y por evaluar mi trabajo en tantos momentos distintos.

Para essa rede linda de mulheres – espanholas, chilenas, bolivianas e jordanianas – que deixou leve o perrengue da vida longe de casa e do desconhecido: Heba, love you forever! Free Palestine! فلسطين حرة Pauli, Pabli, Ceci, gracias. Primas María Jesús y Cristina Suárez, gracias.

À Profª. Dra. Wilsa Ramos, principal responsável por me trazer para a Psicologia do Desenvolvimento e Escolar na UnB, me instigando e incentivando a participar da seleção do doutorado. Querida Wilsa, como é bom ter você como amiga nesta vida. Que sorte a minha!

À minha família do Rio de Janeiro, em especial ao meu pai, por me permitir ser livre e nunca impor estruturas patriarcais sobre minha identidade, e à minha mãe, uma das mulheres mais fortes que conheço, cuja trajetória, recuperação e olhar crítico, doce e grato para a vida sempre me inspiraram. Ao meu irmão Bruno e à minha cunhada Aline, pelo meu sobrinho Luca. Luchino, dinda te ama.

À minha família que a vida me deu: no Rio, minha irmã de alma, Val, força! E à minha irmã que se foi cedo demais, Jessica (*in memoriam*). Em Brasília: Paulo Silva (amigo-irmão, terminei), minha comadre Lise e meu compadre Beto, Maya e Benjamin Shanko, amigas Cris e Joanne. Em Valparaíso: Larissa, Luiz, Wanessa e companheiros/as de labuta: obrigada pela amizade e pelo apoio. À família canina: minhas filhas de quatro “pernas” cabeludas: Frida Khalo e Simone de Beauvoir.

Ao meu amor, Paulo Eugenio Clemente Junior, por ser meu companheiro e parceiro de vida, de amor, de alma e companheiro de MaPaternidade do Leonardo. Nosso menino tem muito de você e da tua sensibilidade para enxergar o mundo com olhos de alegria e curiosidade sempre. Leo, obrigada por me dar novas lentes para enxergar a vida.

Às minhas vovós Dora e Carmen, por suas histórias de vida, que me tornaram a feminista que sou hoje. À tia Yvone e à prima Luciana, por fazerem parte dessas mulheres inspiradoras na minha trajetória pessoal e profissional.

Gratidão eterna à Profª. Dra. Guaracira Gouvêa (*in memoriam*) e à Profª. Dra. Carmen Irene de Oliveira, cujo aprendizado reverbera até hoje na minha prática e formação docente.

Às companheiras e amigas de luta doutoranda (hoje, todas doutoras!): Natália, Larissa, Cátia e Ana, amo e vou levar vocês para a vida toda. A Vannini, que já já será doutora também.

Cátia, sem palavras para descrever o seu precioso apoio! Obrigada pelo olhar atento e pela criticidade leitora. A todas as pessoas queridas desse PGPDE com as quais esbarrei, cursei disciplinas, assisti a dissertações e teses incríveis e aplaudi.

Às participantes da pesquisa: Elis e Lispector, obrigada pelo tempo dedicado às entrevistas. Bouganville, Erica, Girassol, Glicínia, Hortência, Joana, Marta, Nair, Rosa, Rui, Suculenta, Talita, Vilma e Violeta, obrigada pela colaboração e abertura para o diálogo nas rodas de conversa. Desejo que a possibilidade de olhar para si e para suas práticas como educadoras possa impactar na vida de tantas meninas e meninos que sofrem pelo machismo, pelo patriarcado e pelo racismo em nossa sociedade.

A todas as pessoas que, porventura, eu tenha esquecido de mencionar aqui, mas que são importantes para mim: muito obrigada!

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

(Por um feminismo afro-latino-americano, Lélia Gonzalez)

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo desvelar os processos que constituem os posicionamentos identitários de mulheres professoras, no âmbito do self dialógico, em relação ao corpo, às expressões de feminilidades e masculinidades e à docência, a partir das interações vivenciadas e das narrativas de si produzidas pelas participantes. Partindo da compreensão de que identidades são construídas por afirmações e negações nas interações humanas, considera-se que homens e mulheres performam expectativas sociais de gênero culturalmente situadas, ora reiterando-as, ora tensionando-as. Com abordagem qualitativa, o estudo desenvolveu-se por meio de entrevistas narrativas e rodas de conversa. Inicialmente, foram realizadas entrevistas com duas professoras da Educação Básica. Em seguida, ofertou-se o curso de extensão *Leitura de Imagens na Educação: Corpo, Feminilidade e a Estética de Si*, com 14 educadoras, em encontros virtuais que utilizaram rodas de conversa e observação participante, tendo imagens e autoimagens de mulheres como disparadoras de reflexão, mediação dialógica e provocação estética. Os encontros foram gravados mediante autorização, e a análise temática dialógica articulou-se às teorias do posicionamento e do Self Dialógico para compreender como vozes internas e externas se entrelaçam na constituição do self. Os resultados mostraram que o self se constitui no confronto entre diferentes *I-positions*, que dialogam, disputam e negociam sentidos em distintos cronotopos. Emergiram tensões entre os papéis de educadora, mulher, mãe, profissional, corpo público e corpo íntimo, revelando que a docência é atravessada por expectativas de gênero que moldam práticas, gestos, silenciamentos e resistências. Mapas semióticos ilustraram como os posicionamentos reforçam, tensionam ou contestam construções sociais de gênero, incidindo sobre corpos, vozes e práticas profissionais. A pesquisa aponta a docência como espaço de disputa simbólica, onde múltiplas vozes se entrecruzam na produção de modos de existir e de ensinar, fazendo de corpos e vozes territórios de negociação identitária e de estéticas de si que desafiam normatividades.

Palavras-chave: Corpos. Vozes. Mulheridades. Mulheres Educadoras. Self Dialógico.

Abstract

This research investigated the constitution of the dialogical self of women educators, examining how their relationships with the body, expressions of womanhoods, and the positionings present in their narratives are articulated. Understanding that identities are constructed through affirmations and negations in human interactions, it considers that men and women perform gender expectations situated by culture, sometimes reinforcing and others challenging them. Using a qualitative approach, the study was conducted through narrative interviews and conversation circles. Initially, interviews were carried out with two basic education teachers. Subsequently, the extension course *Image Reading in Education: Body, Femininity, and the Aesthetics of the Self* was offered to 14 educators in virtual meetings that employed conversation circles and participant observation, using images and self-images of women as triggers for reflection, dialogical mediation, and aesthetic provocation. All meetings were recorded with authorization, and the dialogical thematic analysis was articulated with positioning theory and Dialogical Self Theory to understand how internal and external voices intertwine in the constitution of the self. The results indicate that the self is constituted through the confrontation of different I-positions that dialogue, dispute, and negotiate meanings across distinct chronotopes. Tensions emerged among the roles of educator, woman, mother, professional, public body, and intimate body, revealing how teaching is permeated by gender expectations that shape practices, gestures, silences, and resistances. Semiotic maps illustrate how positionings reinforce, challenge, or contest social constructions of gender, affecting bodies, voices, and professional practices. The study highlights teaching as a space of symbolic dispute, where multiple voices intersect in producing ways of existing and teaching, making bodies and voices territories of identity negotiation and the creation of aesthetics of the self that challenge normative frameworks.

Keywords: Bodies. Voices. Womanhoods. Women Educators. Dialogical Self.

Sumário

Agradecimentos	vi
Resumo	x
Abstract	xii
Sumário.....	xiii
Apresentação.....	15
Introdução.....	20
Capítulo 1. Revisão de Literatura – Corpo, Gênero e Identidade	27
1.1 Método da Revisão	27
1.2 Resultados e Discussão da Revisão	31
1.2.1 Gênero não binário/a, transexualidades, travestilidades e estudos queer	32
1.2.2 Feminilidades e Masculinidades	42
1.3 Considerações da revisão.....	49
Capítulo 2. Raça, Gênero e Cultura: aporte interseccional para analisar o corpo-self	52
2.1 Mito da democracia racial	52
2.2 Interseccionalidade	55
2.4 Tornando-se mulher: o papel da cultura no processo de constituição de si.....	66
2.5 Artefatos culturais e mediação semiótica.....	76
2.5.1 Imagem de si na cultura digital	80
Capítulo 3. O Self Dialógico e o Corpo-self	86
3.1 Identidade como Processo Encarnado: Corpo-Self, Gênero e Colonialidade	91
3.2 O Corpo-Self como Território Material, Simbólico e Dialógico	95
3.2.1 Linguagem, Interação e Produção de Sentido	100
3.3 O Corpo no Giro Estético Decolonial	106
3.4 O Corpo-Self na Cultura Digital: Estética, Racialização e Reinvenção.....	110
3.5 O Corpo como Território Político: Signos, Imagens e Dissidências	113
Capítulo 4. Caminhos Percorridos: A Metodologia.....	121
4.1 A pesquisa qualitativa	123
4.2 A escolha pelo curso de extensão e a modalidade de educação a distância – EAD	125
4.2.1 O curso <i>Leitura de Imagem na Educação: Corpo, Feminilidade e Estética de Si</i>	131
4.3 As narrativas individuais e as vozes coletivas: metodologia de análise	138
4.4 Compromissos éticos de pesquisa	144
4.5 Síntese da Metodologia da Pesquisa	145

Capítulo 5. “Jeito de Lésbica”, “Voz de Sapatão”: Sobre Corpos e Vozes de Duas Mulheres	
Professoras	147
5.1 “Eu falei para ela que eu era um menino”: Corpo e voz nos posicionamentos de Lispector	148
5.2 “Deus castigou ele direitinho”: ser e se reconhecer mulher na narrativa de Elis.....	157
Capítulo 6. Descrição das Rodas de Conversa	164
6.1 Roda de conversa #1.....	166
6.1.1 Leitura da imagem <i>Mulher Chorando</i>, de Picasso	168
6.2 Roda de conversa #2.....	173
6.2.1 Leitura de diversas imagens de mulheres	176
6.3 Roda de conversa #3.....	183
6.4 Roda de conversa #4.....	196
6.5 Roda de conversa #5.....	206
6.6 Roda de conversa #6.....	213
6.7 Roda de conversa #7.....	217
Capítulo 7. Análise e Discussão.....	221
7.1 Tema A: Imagem, Mediação Cultural e Self Dialógico	222
7.2 Tema B: Corpo, Feminilidade e Violências Estéticas.....	228
7.3 Tema C: Raça, Colonialidade e Resistência	234
7.4 Tema D: Educação, Docência e Representatividade	241
7.5 Síntese da análise das rodas de conversa	245
Capítulo 8. A tese.....	254
Capítulo 9. Considerações Finais	256
Referências.....	260
Anexos	274
Anexo 1. Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFG	274
Apêndices	275
Apêndice 1. Quadro com Temas, Subtemas e Enunciados na Entrevista de Lispector (Ordem de Aparecimento dos Temas)	275
Apêndice 2. Quadro com Temas, Subtemas e Enunciados na Entrevista de Elis (Ordem de Aparecimento dos Temas).....	283

Apresentação

Antes de apresentar a pesquisa, preciso abrir espaço para algo novo para mim: me apresentar. Digo novo porque sempre detestei ter destaque ou falar de mim publicamente. Faço isso por formalidade quando estou em público. Gosto de apresentar as pessoas, os lugares, as pesquisas e os saberes compartilhados. Sinto vergonha de falar de mim, pior ainda se alguém elogia. Ao longo da trajetória profissional e, especialmente, durante o doutorado, fui entendendo as razões pelas quais o destaque nunca foi um lugar confortável. Expor-me assim, em um texto público, que ficará registrado e disponível a todas as pessoas, é um desafio. Mas aceito fazê-lo como um ato de cumplicidade com as mulheres que construíram essa pesquisa comigo, que se abriram, se despiram e se apresentaram com todas as suas potencialidades e fragilidades. Não seria justo que eu não fizesse o mesmo.

Começo pelas escolas. Tenho poucas lembranças dos meus 4 ou 5 anos. Frequentei uma creche privada em Jacarepaguá e, por um período, morei com minha avó, avô e tios para que minha mãe pudesse estudar. Durante a semana, ficava com ela no centro do Rio de Janeiro e estudava em uma escola pública dentro do Campo de Santana. Não lembro das atividades pedagógicas, mas, ao escrever este texto, descobri que aquela era a primeira escola pública de educação infantil do Rio e do Brasil: o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Campos Salles, antigo Jardim de Infância Campos Salles. Lembro das cotias correndo entre as árvores, de fugir quando não queria comer angu e da saudade da minha mãe, uma jovem mulher e mãe universitária em busca de muitos sonhos. Sim, sou filha de uma mulher com Ensino Superior. Que privilégio. Mas a história não termina aí.

Depois desse período longe de casa durante a semana, tudo se reorganizou e, aos 6 anos, entrei para a Escola Municipal Nelson Rodrigues, em 1989 (parem de fazer contas, risos). Na antiga Classe de Alfabetização, equivalente ao atual primeiro ano do fundamental, estudei numa das escolas públicas mais próximas de casa. Meu irmão também estudou lá, e a família

tinha grande carinho pela instituição. A escola ficava dentro do Conjunto Habitacional Bandeirantes, o famoso CoHab, conhecido como Merck.

Cresci na Merck. Meus pais se mudaram para lá quando eu tinha quatro meses. O conjunto é tão grande que quase virou bairro (tem até projeto de lei para isso). Para uma criança, era um universo de amizades, brincadeiras na rua e tempo que passava sem pressa. Era um espaço de classe média ou média baixa, marcado pela chegada de famílias que buscavam sair de comunidades dominadas por facções criminosas. Morar ali significava, para muitos, ascensão social. A proximidade com a Cidade de Deus tornava esse sonho ainda mais concreto: sair da favela para o asfalto parecia uma conquista.

Eu era uma menina branca em uma escola com muitas meninas negras, em um bairro que simbolizava ascensão. Tinha a pele muito branca, cabelo liso e longo, não dentro do padrão loira de olhos claros, mas, ainda assim, era vista como “bonita”, “arrumada”, “cheirosa”. As professoras me elogiavam, abraçavam, acariciavam. As colegas queriam pentear meu cabelo e o das outras meninas (só isso já diz muito sobre a racialidade dos corpos femininos! Meninas negras não tinham seus cabelos penteados pelas minhas amigas de escola). Eu tinha pai e mãe presentes, era magra e estudiosa (pelo discurso exotópico), e isso tudo me colocava em um lugar de muitos privilégios. Apesar da renda familiar não ser muito diferente das demais, os benefícios simbólicos da branquitude eram. O vestido de festa junina, com tecido comprado e costurado à mão pela minha mãe, foi o único por mais de 5 anos (usado em todas as festas juninas do primeiro segmento do fundamental – minha mãe fez com bastante tecido para poder aproveitar em função de não poder comprar mesmo), mas isso não diminuía o lugar de vantagem que eu ocupava.

Fui crescendo e “ganhando corpo”, como se dizia. Os seios e quadris apareceram cedo, a menarca veio com choro, e eu comecei a chamar a atenção dos meninos e, infelizmente, de homens cada vez mais velhos. Era moleca: jogava futebol, tentei estudar um pouco de cada

coisa: violão, flauta, xadrez, teatro. Fiz jazz e vôlei de praia, nos projetos da associação de moradores da Merck, natação e basquete (um desastre!) no Clube dos Bandeirantes. Gostava de tudo que envolvia grupo. Mas também vivi assédios sexuais nas ruas, ônibus e praças. Nada “grave” – como se houvesse hierarquia para a violência, mas o suficiente para me marcar. Aos 11 anos, um motorista de caminhão, que poderia ser meu avô, me dirigiu frases vulgares enquanto eu atravessava a rua com uma amiga. Choramos juntas. Eu só conseguia perguntar: como um homem tão mais velho fala isso para uma criança?

Meu corpo chegou antes de mim. Tentei escondê-lo com camisetas largas, calças emprestadas, até que, por volta dos 14/15 anos, percebi que o problema não era meu corpo. Comecei a me aceitar, mas ainda queria ser vista pelo que eu era, não pela aparência. A adolescência seguiu, engordei e aos 18 já era uma jovem gordinha. Um “crush” da época disse que não gostava de meninas gordas. Respondi: Você não sabe o que está perdendo. Era orgulho, não autoestima. Mas eu me recusava a sofrer por isso. Certa vez, conversando com meu irmão que dizia que ser gordinha poderia ser um problema, eu respondi: se um menino não quiser ficar comigo porque sou gordinha, quem perde é ele. Eu queria ser desejada por quem eu era: inteligente, animada, amiga e muito brincalhona.

Com o tempo, foquei no pré-vestibular, deixei as atividades físicas e engordei mais. Aos 18, comecei a dar aulas de inglês para crianças, ingressei em uma universidade pública federal e descobri a pesquisa científica e a educação, paixões que nunca mais abandonei. Vivi amores, alguns complexos, experimentei gordofobia em relacionamentos e amizades e descobri o fetiche por mulheres gordas, tornando-me objeto de desejo de pessoas que só se relacionam com corpos como o meu. Sim, com corpos e não com a pessoa como um todo.

O tempo passou. Fiz mestrado, concluí, mudei de cidade, de estado com o amor da minha vida, Paulo, tornei-me servidora pública federal, como professora, tornei-me mãe depois dos 40 – o que transformou tudo: rotina, trajetória, objetivos, motivação, sentido da vida. E

durante minha experiência docente no Ensino Superior, percebi que já fui referência para estudantes mulheres, gordas, periféricas ou não. E isso intensificou minha necessidade de compreender o que significa ser mulher e ser docente, atravessada por classe, raça, gênero, religião e pelos modos como nossos corpos são expostos – na vida profissional, pessoal, pública e privada.

Quando uma mulher é vítima de violência, a pergunta que muitos fazem é: “o que ela fez para merecer isso?”. Diante de tantas violações, feminicídios, violências nas escolas e nos corpos das mulheres, pergunto: o que faz as mulheres permanecerem vivas? Permanecem nas suas profissões? Na docência? Se, mesmo em um ambiente supostamente seguro, duas servidoras públicas tiveram suas vidas arrancadas por ódio, o que será das meninas negras, periféricas, das jovens estudantes, das meninas violentadas dentro de suas próprias casas?

É por isso que, nesta pesquisa, eu – Marcella: mulher, professora, mãe, companheira, filha, amiga, branca, gorda e (nem sempre) feliz – busco compreender o que é ser mulher e ser profissional da educação para outras mulheres, em outros espaços, em outras condições. Quais feminilidades e masculinidades atravessam nossa constituição? O que as outras mulheres educadoras e participantes desta pesquisa poderiam apontar como caminhos para esse diálogo?

Entendo que preciso dar voz a quem é calada diariamente na nossa cultura patriarcal e, por vezes, não me coube ficar retomando meu local de fala; em outras, é inevitável dizer quem sou e que essa tese traz as investigações desenvolvidas por uma doutoranda com escuta ativa e que se deixou impactar pelas contribuições de todas as mulheres que descrevo. É por tantas mulheres, mas sobretudo, pelas que tiveram a voz calada e a vida interrompida com tamanha violência: é por você, Tainara Souza Santos! Esta tese traz reflexões que levarei por toda a vida e que continuarão me movendo, a partir do meu lugar de fala de: mulher branca, gorda, mãe, docente, companheira, filha, irmã, amiga, antirracista, antifascista e antihomotransfóbica.

*Pela cosmovisão de tantas tradições de fé, no princípio era a Palavra.
Para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra.
Para mim, no princípio – na primeira leitura do mundo – havia uma mulher.
Não uma ideia distante, nem um contorno abstrato,
mas um corpo que guarda universos,
uma voz que atravessa silêncios – sobretudo, das vozes historicamente silenciadas,
uma presença que sustenta o que existe e o que insiste.*

*No princípio havia uma mulher,
E nela estava a vida.
Não a vida prometida,
mas a vida vivida: enfrentada, costurada, erguida com as próprias mãos.
E a luz que ela trazia não vinha de fora.
Era uma luz que nascia de si, da resistência,
Da coragem de permanecer quando tudo ao redor tentava apagar.*

*Ela era a luz.
A luz da vida.
A luz que acende outras luzes.
E tudo o que veio depois
Ainda carrega o rastro dessa primeira claridade.*

*Nenhuma a menos.
Mulheres vivas.*

(Marcella Di Santo, dezembro de 2025)

Introdução

*“(...) a modelo jovem e esquelética tomou o lugar da feliz dona-de-casa como parâmetro da feminilidade bem-sucedida”.
(Wolf, 1992, em O mito da beleza)*

A noção de feminilidade associada ao ideal de beleza feminina, ainda tão presente após mais de três décadas de debates, fundamenta esta tese ao reconhecer que o desenvolvimento humano atravessa dimensões identitárias relacionadas a gênero, corpos, vozes, gestos, sons e performatividades. Esses elementos constituem a estética de si, sempre situada ética e moralmente na cultura. Assim, identidades de gênero, corporalidades e senso estético são compreendidos como aspectos estruturantes da constituição do self (Goffman, 1974; Vygotsky, 1984 [1929], citado por Magalhães & Oliveira, 2011).

A relevância deste tema no contexto da formação docente reside no fato de que professoras e professores não atuam apenas como transmissores de conteúdos, mas como sujeitos corporificados que ensinam por meio de suas presenças, performances e modos de existir. Em um cenário educacional marcado por disputas políticas, apagamentos institucionais e tensões em torno das discussões de gênero e sexualidade, compreender como mulheres educadoras constituem seu self e performam feminilidades e mulheridades torna-se fundamental para pensar práticas educativas éticas, críticas e alinhadas aos direitos humanos. Investigar corpo, feminilidade e constituição de si no âmbito da docência não é apenas um exercício teórico, mas uma necessidade formativa que contribui para práticas mais conscientes e responsivas às demandas contemporâneas da escola.

Buscou-se, portanto, observar como as participantes performam suas identidades por meio de escolhas estéticas e corporais, como roupas, cores, cabelos, unhas, olhares, gestos, poses, fala e voz, elementos que compõem o que socialmente se entende como feminilidade ou masculinidade. Esses marcadores não são apenas expressões individuais, mas formas de

posicionamento (Van Langenhove & Harré, 1995; Harré & Van Langenhove, 2003), por meio das quais as mulheres afirmam quem são, quem não são e como negociam conflitos e entrelugares (Bhabha, 2019). Na interlocução sociocultural, as identidades se constituem em um processo de construção do self dialógico (Freire & Branco, 2016; Hermans, 2001), sempre em relação ao outro.

A constituição de si foi analisada como um processo dialógico, envolvendo a forma como o sujeito se enxerga no mundo em diálogo com a forma como é definido pelo outro. A partir do conceito de self dialógico (Freire & Branco, 2016; Hermans, 2001; Santos & Gomes, 2010), observou-se que ser mulher (Beauvoir, 1967) também se constitui nesse entrelaçamento. É um processo de interação constante com um recorte cultural que depende do acabamento estético (Bakhtin, 1997), em um processo de responsividade que define o self. É no outro, situado cultural e historicamente, que a mulher constitui a estética de si.

Os estudos de gênero e sexualidade evidenciam que a fluidez do século XXI atravessa corpos, vozes, atitudes e formas de apresentação dos sujeitos. Na constituição de si, não há um destino biológico que defina o gênero; nem mesmo o sexo anatômico é capaz de enquadrá-lo. Portanto, a identidade de gênero é uma construção sociocultural, imersa em práticas, discursos e expectativas coletivas. “O senso estético é em parte subjetivo e em parte objetivo, mas é também sobretudo cultural e coletivo” (Baumann & Leoncini, 2018, p. 5).

Um dos objetivos centrais desta pesquisa foi analisar como se desenvolve a constituição de si de mulheres educadoras em suas relações com o corpo e a feminilidade, conceitos forjados culturalmente, no movimento identitário a partir do conceito do self dialógico. A constituição de si foi compreendida como tomada de consciência (Bakhtin, 2013, 2020; Bezerra, 2013; Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017; Volóchinov, 2018) nesse movimento dialógico e polifônico, controverso e dilemático.

Como processo complexo, fluido e em movimento, a constituição de si envolve múltiplos aspectos da cultura, assim como a definição de feminino e masculino é socialmente situada. Os termos feminilidades e masculinidades, aqui trazidos no plural, indicaram a multiplicidade de formas pelas quais os sujeitos performam e negociam os marcadores de gênero, atravessados por discursos sociais que desafiam os binarismos de gênero.

Durante a investigação, compreendeu-se que o corpo é o elemento-chave da produção identitária das mulheres e, no caso das professoras, também é instrumento de trabalho. Voz, gestos, expressões corporais e faciais são elementos mediadores da aprendizagem em diferentes metodologias. Um corpo em movimento ou parado, em pé ou sentado, uma voz de imposição ou de escuta, todos esses aspectos contribuem para o fazer docente e para os objetivos de cada aula. O corpo é produto e produtor de cultura, pois apresenta elementos significativos da identificação de si em uma dada cultura. A definição de feminino e masculino se dá na produção estética de si dos corpos.

O que se compreende como feminino ou feminilidade em uma cultura pode ser entendido como masculino ou masculinidade em outra, ou mesmo nenhum dos dois ou humanidades em geral. No Brasil, ainda predomina uma perspectiva binária de gênero mulher/homem, ainda que estudos recentes chamem a atenção para essa ruptura (Moura & Oliveira, 2023), especialmente quando o não atendimento ao binarismo leva a exclusões, marginalização e violência. “*Queerizar* o self passa, portanto, por reconhecer o paradoxo de nossa dependência do endereçamento do outro, que nos constitui e nos torna vulneráveis” (Moura & Oliveira, 2023). Em outros arranjos socioculturais, como na Índia, o terceiro gênero se faz presente com papel social específico, como é o caso das *hijras* (Corrêa, 2020). No Brasil, a transexualidade desafia os binarismos e luta pelo reconhecimento de direitos (Gomes et al., 2022; Guadagnin & Cansi, 2018).

As relações de gênero e sexualidade na educação caminham em paralelo a esse cenário político controverso, em que se impõem agendas conservadoras, como o movimento Escola sem Partido (Escola sem Partido, 2004), que tenta impedir o debate educacional sobre gênero e sexualidade. Esse posicionamento ideológico foi fundamental para a construção da pesquisa, pois explicita o lugar de fala e a perspectiva crítica da pesquisadora. Tais agendas se contrapõem ao histórico de normativas educacionais pautadas na democracia constitucional (Brasil, 1996, 1997, 1998; GDE, 2009).

Apesar disso, houve avanços importantes, como o curso de aperfeiçoamento *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), criado em 2006 e transformado em política nacional em 2008. Essa e outras ações de formação continuada foram fundamentais para que docentes pudessem abordar temas como violência, abuso, preconceito e desigualdade, promovendo uma compreensão crítica sobre gênero e sexualidade (Carrara et al., 2017). Contudo, a versão final da BNCC (2018) omitiu qualquer menção às relações de gênero e sexualidade, dificultando a continuidade de ações formativas. Em um cenário sem formação docente adequada, como promover diálogo aberto com estudantes sobre esses temas?

A relação entre corpo, feminilidade e constituição de si indica que não é o sexo anatômico que define quem somos, mas sim a construção social de gênero ao longo do tempo, junto aos costumes, crenças e tarefas atribuídas aos corpos femininos. Por isso, esta tese investigou como mulheres educadoras constituem sua estética de si e como operam corpo, feminilidade e gênero em sua prática docente. De que forma o corpo feminino, o ser mulher e o self dialógico dessas professoras se relacionam com sua identidade docente? Quais aspectos da cultura emergem em suas narrativas? Como se dá o processo de afirmação ou negação do feminino em cada uma delas?

A escola, como espaço de formação para a vida social, tem por função debater esses temas e formar estudantes que reflitam sobre as relações de gênero e sexualidade,

desenvolvendo uma consciência de si e dos outros, conhecendo seu próprio corpo e construindo uma identidade a partir dessas dimensões (Louro, 2000). Trata-se de evidenciar a abordagem científica de gênero. No entanto, em um cenário sem formação docente e com restrições ao debate, como será possível promover esse diálogo aberto nas escolas?

Considerando o contexto dos estudos de gênero e sexualidade, que evidenciam a fluidez das identidades e a centralidade do corpo na constituição do self, esta pesquisa partiu do pressuposto de que a maioria das mulheres educadoras reproduz padrões culturais considerados femininos, tendo o corpo como base fundamental para a produção da feminilidade e para a construção de suas identidades (Bakhtin, 2020; Brait & Gonçalves, 2021). Os posicionamentos ocupados por essas mulheres em diferentes espaços socioculturais são influenciados por práticas, discursos e expectativas coletivas, como aponta a teoria do posicionamento (Harré, 1995; Harré; Van Langenhove, 2003).

Assim, a pesquisa assume que as identidades são construídas culturalmente em processos dialógicos de afirmação e negação, nos quais homens e mulheres se deparam com as construções sociais de feminino e masculino e performam essas expectativas de acordo com suas experiências e relações sociais. Assim, a constituição de si é compreendida como um movimento polifônico e dialógico, atravessado por múltiplos discursos sociais que desafiam os binarismos de gênero e permitem a pluralização das feminilidades e masculinidades.

Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa foi desvelar os processos que constituem os posicionamentos identitários de mulheres professoras, no âmbito do self dialógico, em relação ao corpo, às expressões de feminilidades e masculinidades e à docência, a partir das interações vivenciadas e das narrativas de si produzidas pelas participantes.

Os objetivos específicos foram:

- Analisar os posicionamentos de si (*I-positions*) presentes nas narrativas de mulheres educadoras sobre ser mulher, ser docente e suas experiências com o corpo.

- Examinar os processos dialógicos que emergem nas entrevistas e nas rodas de conversa, evidenciando como as participantes negociam sentidos sobre si em interação com a pesquisadora e umas com as outras.

- Investigar como os contextos de formação continuada, mediados por imagens, podem contribuir para a emergência de novos posicionamentos identitários e reconfigurações discursivas nas participantes.

O percurso da pesquisa foi apresentado ao longo dos capítulos que compõem esta tese. No capítulo 1, temos a Revisão de Literatura sobre corpo, gênero e identidade. No capítulo 2, aprofundou-se a fundamentação teórica, abordando os conceitos de raça, gênero e cultura. O capítulo 3 apresentou um levantamento teórico e a fundamentação acerca de corpos, vozes e self dialógico. No capítulo 4, detalhou-se a metodologia qualitativa adotada, integrando diferentes métodos de pesquisa de campo e análise. No capítulo 5, foram sistematizados os primeiros resultados da pesquisa de campo, iniciada em 2022, com a análise das entrevistas narrativas de duas mulheres professoras, abordando a constituição de si na produção do self dialógico das participantes, além da elaboração de um mapa semiótico para cada uma das entrevistadas. No capítulo 6, temos a descrição das rodas de conversa. No capítulo 7, apresentamos a análise e discussão dos resultados que confirmam a tese apresentada no capítulo 8. Ao final, no capítulo 9, foram expostas as considerações finais, com algumas conclusões relativas ao recorte da pesquisa, reconhecendo, no entanto, que tais conclusões não encerram o debate, uma vez que o movimento de construção das identidades e o self dialógico se estendem ao longo de toda a vida.

Cabe ainda salientar que as contribuições da banca do Exame de Qualificação foram incorporadas e debatidas intensamente até a decisão sobre os elementos que permaneceriam na versão final da pesquisa. Como é característico das pesquisas qualitativas em ciências humanas e, particularmente, na Psicologia, foram apresentadas as limitações do estudo e indicadas

lacunas que poderão ser exploradas por futuras investigações sobre os processos identitários de mulheres educadoras em interação com o corpo e com as expressões de feminilidades e masculinidades.

Diante disso, destaca-se que o processo investigativo foi marcado pela reflexão sobre os caminhos metodológicos adotados para garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa e as estratégias de análise das informações produzidas pelas participantes. A escolha de diferentes métodos e momentos investigativos permitiu o aprofundamento das temáticas relacionadas à construção identitária, ao corpo e às expressões de gênero, promovendo uma compreensão ampla das experiências das mulheres educadoras participantes, como apresentaremos ao longo desta tese.

Capítulo 1. Revisão de Literatura – Corpo, Gênero e Identidade

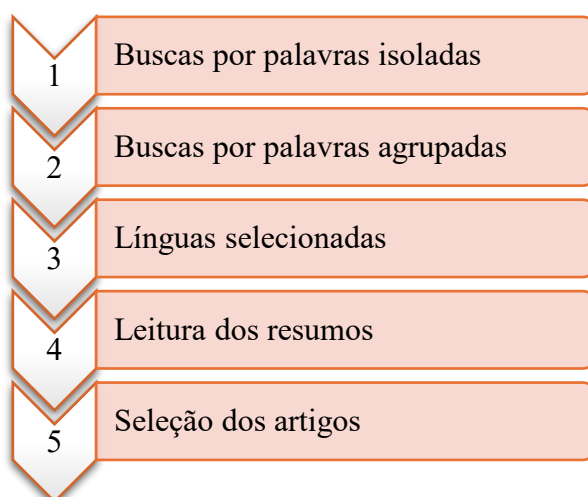
Neste capítulo, apresentamos uma revisão sistemática da literatura sobre corpo, gênero e identidade completa, cuja versão resumida e crítica foi publicada recentemente (Di Santo & Borges, 2025).

1.1 Método da Revisão

Para esse estudo, foi realizado um filtro de artigos no Portal de Periódicos Capes e no Portal Scielo, com um recorte temporal de 2015 a 2021. A metodologia seguiu com os seguintes passos:

Figura 1

Etapas da metodologia da revisão



A busca por palavras isoladas revela uma imensidão de artigos, sob diferentes perspectivas de pesquisa, e os agrupamentos contribuem para alcançar efetivamente os artigos relacionados aos conceitos-chave utilizados: corpo, gênero e identidade.

A busca iniciou-se com dois agrupamentos: um em Língua Inglesa, `gender+body+identity`, no Portal de Periódicos Capes/MEC, e outro em Língua Portuguesa, `gênero+corpo+identidade`, no Portal Scielo. Apesar de as buscas serem nas Línguas Portuguesa e Inglesa, identificamos muitos artigos na Língua Espanhola relacionados às temáticas pesquisadas e as incluímos nessa revisão.

No sentido de compreender o universo dos temas pesquisados, realizamos buscas individuais de cada palavra e, depois, agrupamentos com e sem o sinal de adição (+), dada a diversidade de estudos sem relação com a perspectiva dos projetos de pesquisa em desenvolvimento. Para os textos do Portal Scielo, não houve alteração na busca com o sinal de adição. Já nos Periódicos Capes, há uma mudança significativa, notada pela redução de mais de 210 mil artigos para 12 artigos com a exclusividade dos temas juntos nas pesquisas, nesse agrupamento Gender+body+identity, conforme podemos verificar na Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1

Temas pesquisados e números de artigos encontrados por Portal

	Periódicos Capes	Número de artigos	Portal Scielo	Número de artigos	Total
Temas	Gender	2.479.627	Gênero	30.266	
	Body	6.963.249	Corpo	7.537	
	Identity	2.625.533	Identidade	5.439	
	Gender body identity	210.161	Gênero corpo identidade	35	
	Gender+body+identity	12	Gênero+corpo+identidade	35	
Artigos selecionados	-	5	-	25	30

Mesmo com o filtro “artigos” no tipo de texto, a pesquisa agrupada nos Periódicos Capes gerou diferentes modalidades de escrita científica:

1. Editorial de revista;
2. Resenha de livro;
3. Artigo de jornal;
4. Artigos completos; e
5. Resumos de artigos.

Dos 12 artigos encontrados no Portal de Periódicos Capes/MEC, cinco foram lidos e utilizados na análise. Os demais foram excluídos por apenas mencionarem gênero, identidade e corpo de forma marginal nos textos e não serem estudos voltados para os temas de pesquisa e dois não permitiam acesso ao texto completo.

Dos 35 artigos do Scielo identificados com a busca agrupada Gênero+corpo+identidade, utilizamos 25. Sete estavam repetidos e três estavam voltados aos conceitos pesquisados em perspectivas teóricas muito divergentes das demais analisadas. É importante salientar que esse estudo pode ser ampliado futuramente para outros portais indexadores de artigos de relevância reconhecida, a exemplo do *Jstor* e *Web of Science*.

O uso dos portais científicos, como o Portal de Periódicos da Capes e o Scielo, assegura a qualidade dos estudos por se tratar de agrupadores das principais revistas de artigos indexados e avaliados por pares que reconhecem a importância, competência e originalidade dos estudos publicados. Apresentamos a tabela a seguir com os resultados encontrados em cada revista:

Tabela 2

Periódicos encontrados e suas bases de busca

Bases de Dados	Artigos	Título da Revista/Periódico
Periódicos Capes	5	Gender & Society
		Gender, Place and Culture
		Israel Studies
		Journal of Interpersonal Violence
		Literature, interpretation, theory
Portal Scielo	25	Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material
		Cadernos de Saúde Pública
		Ciência & Saúde Coletiva
		Comunicação e Sociedade
		Estudos sobre a Mulher
		Ex aequo

Fractal: Revista de Psicologia
 Ilha do Desterro
 Interface - Comunicação, Saúde, Educação
 Linguagem em (Dis)curso
 Orientación y sociedad
 Physis: Revista de Saúde Coletiva
 Psicologia & Sociedade
 Revista Colombiana de Sociología
 Revista de Psicología (PUCP)
 Revista Estudos Feministas
 Revista: Estúdio
 Saúde e Sociedade
 Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)

A primeira análise buscou identificar as palavras mais recorrentes nos 30 artigos e quase 600 páginas de texto analisados, para a construção de um mapa com temas e subtemas:

Dentre os principais temas pesquisados, em destaque, temos as pesquisas relativas à(s):

1. *Identidade de gênero* – travestilidade, transgeneridade, transexualidade, *queer*;
2. *Orientação sexual* – homossexualidades, bissexualidades, violências;
3. *Feminilidades* – universo feminino, objetificação, as relações com as expectativas e performatividades femininas, como mãe, mulher, maternidade, mulheres nas diferentes mídias, violências, (in)fertilidade, idade, corporalidade, masculinidades.

Podemos observar também reflexões acerca da saúde, aspectos psicossociais das relações de gênero e sexualidade, construção de diferenças, diversidade, representação, discurso, construção de si, self, dentre tantos outros temas. Buscamos enfatizar as pesquisas em Ciências Humanas e, sempre que possível, observar os aspectos referentes aos estudos de Psicologia do Desenvolvimento Humano.

O que mais nos chamou a atenção foram os temas transitórios às discussões realizadas nos textos, como a quantidade de vezes em que saúde é mencionada, tanto nos artigos mais voltados à identidade de gênero quanto nos estudos da feminilidade. A abordagem sobre a

saúde da mulher, dos homens e de pessoas trans em suas relações com o corpo é fundamental para a construção das imagens e identidades dos indivíduos. Também se percebem outros conceitos, igualmente relevantes no ir e vir das construções de identidades como diferença, lugar, pessoa, outro/a, forma, política, objeto, cultura e self.

Para a análise e sistematização dos artigos, foi desenvolvida a metodologia de análise temática dialógica (Braun & Clarke, 2006; Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017; Souza, 2019), em especial para a construção da interrelação entre os textos, seus autores e os temas pesquisados nesta revisão.

1.2 Resultados e Discussão da Revisão

A partir da leitura dos resumos dos 30 artigos selecionados, organizamos a análise em dois grupos temáticos: 1. Gênero não binário/Trans/*Queer* e 2. Feminilidades e masculinidades. Estes artigos perpassam as relações de gênero e sexualidade de maneira ampla, desde aspectos exclusivos da identidade de gênero, em especial a transgeneridade, transexualidade e travestilidade, até os estudos sobre mulheres, feminilidades e masculinidades, com aspectos relativos à orientação, aos desejos e às expressões de gênero.

Muitos temas são vistos de forma transversal. Os estudos *queer* tratam tanto das identidades de gênero quanto das orientações homo/bi afetivas. Alguns exploram os corpos de forma ilustrativa tratando-os para apresentar os cenários analisados, como nas análises dos artigos mais voltados às artes performáticas – cinema, fotografia, performances; outros se aprofundam nos processos de construção de si e do (re)conhecimento de seus corpos. Tratamos de analisar as participantes em seus processos de aceitação (ou não aceitação). A binaridade de gênero aparece ora na desconstrução da relação homem/mulher, ora na apresentação de indivíduos que se afirmam não binários.

Os artigos que abordam as temáticas queer foram classificados nos dois grupos temáticos e foram analisados nessas interrelações de identidade de gênero e orientação, dado o caráter polissêmico do conceito, já que

a teoria queer é apresentada como um conjunto de encontros entre pensamentos em constante reinvenção. Derivam desses encontros tessituras de conceitos e operações analíticas com disposição política, cujas forças residem em suas habilidades de afrouxar ou até mesmo desatar os nós de verdades cis-heterocentradas, especialmente, no que diz respeito a corpos, gêneros e sexualidades (Oliveira, 2021, p. 1).

É justamente sobre esse afrouxamento das identidades de gênero e sua relação com os corpos que tratamos quando buscamos analisar a forma como a autoimagem e o reconhecimento das performatividades de gênero influenciam os modos de ser e estar na sociedade e rompem com verdades absolutas trazendo ao debate todas as dissidências das corporalidades e expressões (Butler, 2008; Foucault, 1988, 2013; Becker, 1977; Oliveira, 2021).

A seguir, apresentamos os principais resultados nos dois blocos temáticos apresentados: (1) Gênero não binário/Trans/*Queer* e (2) Feminilidades e masculinidades.

1.2.1 Gênero não binário/a, transexualidades, travestilidades e estudos queer

Neste bloco, analisamos os artigos voltados aos temas gênero não binário/a, transexualidades, travestilidades e estudos queer. No artigo de Cunha & Indrusiak (2017), a não binaridade de gênero se associa a uma identidade queer de Serguei Eisenstein, presente no filme *Que viva Eisenstein!* (2016) do diretor britânico Peter Greenaway. Nessa análise da linguagem fílmica biográfica, os autores apresentam os padrões de corpo no cinema e a crítica dos conservadores referentes a esse e outros filmes semelhantes que, ao proporem uma possibilidade de homoafetividade ou não binaridade de gênero, são censurados e/ou recebem solicitação para alteração de seus roteiros. A partir de relatos e estudos da obra de Eisenstein,

é abordado o “conflito bissexual” do diretor soviético (Cunha & Indrusiak, 2017). Ao analisar uma carta para sua secretária, Eisenstein relata sua paixão e relação sexual com um homem de Guadalajara, Jorge Palomino y Cañedo, em que afirma “os detalhes do que realmente aconteceu nos encontros sexuais de Eisenstein são menos importantes do que o efeito que esses encontros tiveram sobre a maneira como Eisenstein teorizava suas experiências”, contribuindo para a compreensão do “conjunto de alusões sexuais e homoeróticas” encontradas nas obras artísticas e textos de Eisenstein. (Salazkina, 2009 apud Cunha & Indrusiak, 2017).

Por meio da análise intermediática biográfica, o artigo analisa a forma como Eisenstein utiliza seu corpo para demarcar uma identidade queer e romper com as masculinidades de uma alteridade impensada naquele contexto histórico. Os autores falam sobre o uso político de seu corpo por Eisenstein no filme. Na mesma linha, Rizolli (2019) traça uma análise das obras do artista performático Carlos Alberto Negrini que utiliza sua identidade homossexual para “operar uma sugestiva militância sobre gênero – fazendo do corpo um campo de batalha” e concebendo a série Madonnas em parceria com mulheres trans que lhe serviram como modelos para a configuração contemporânea de um tema clássico. São várias fotografias que remetem às imagens da Virgem Maria – Madonna em pinturas clássicas.

Deutsch (2017) traz um conceito benjaminiano de *flâneur* – em tradução livre, vadio, errante – por uma abordagem histórica das cidades de San Francisco e Nova York como cidades de “particular fascínio para homens queer interessados em explorar os potenciais eróticos das geografias urbanas”, considerados por homens jovens queer lugares onde eles podem explorar e refinar seu intelecto e suas sensibilidades sexuais em conjunto (Deutsch, 2017, p. 296) e analisa os personagens Newell e Miss Sophia no livro *Boulevard*. Para Deutsch, Grimsley apresenta “Newell, um jovem branco, gay, e Miss Sophia, uma mulher mais velha, racialmente indefinida, nascida do sexo masculino, alguém que pode ser considerada trans, mas nunca se

define abertamente dessa forma” trazem um olhar crítico através de “espaços visivelmente manchados por séculos de lutas raciais e econômicas internacionais” (Deutsch, 2017, p. 301).

Notadamente um artigo de crítica literária, as análises construídas sobre autoimagem, não binaridade e identidades de gênero em construção podem apontar caminhos para uma análise sobre os processos de construção de subjetividades em contextos improváveis, quando as tecnologias e o próprio reconhecimento de si e de seu corpo em não conformidade com a matriz cisheteronormativa¹ eram algo inimaginável. Vale lembrar que, nas décadas de 1950 e 1960, o bar *gay* Stonewall marcava as lutas e pautas da comunidade LGBT nos Estados Unidos. O livro de Grimsley certamente aproveitou o espaço, assim como tantos outros escritos eróticos, na abundância de debates públicos sobre os direitos LGBT.

Para Deutsch (2017), Grimsley se apresenta como um modelo útil para os atuais engajamentos urbanos queer, além de apresentar uma crítica da comunidade queer que, de forma decadente, “usa o anonimato urbano para desfrutar o presente com pouca consideração pelos efeitos adversos que suas ações têm sobre si mesmos e sobre os outros”. (Deutsch, 2017, p. 314). Dentre os efeitos estão HIV/Aids e uma abordagem moral para a arquitetura, as comunidades heterogêneas e suas próprias vidas.

No artigo de Gómez & Platero (2018), podemos observar as experiências, a sua orientação sexual, a percepção da atração e o desejo de dez pessoas em não conformidade com

¹ A expressão *matriz cisheteronormativa* deriva da articulação entre a crítica feminista, os estudos queer e a teoria social contemporânea. Inspirada na noção de *matriz heterossexual* formulada por Judith Butler (2008), ela designa o regime sociocultural que naturaliza a coerência obrigatória entre sexo atribuído ao nascimento, identidade de gênero e desejo heterossexual. Essa matriz opera como um sistema normativo que produz inteligibilidade social: apenas corpos que se alinham ao binarismo de gênero e à heterossexualidade compulsória são reconhecidos como plenamente humanos, legítimos e “normais”.

Autores como Adrienne Rich (1980) descrevem esse regime como *heterossexualidade compulsória*, enquanto Gayle Rubin (1984) demonstra que ele organiza hierarquias de valor entre práticas e identidades sexuais. A dimensão *cis* da matriz, desenvolvida por autores transfeministas como Viviane Vergueiro (2015) e Paul B. Preciado (2018), evidencia que a cisgeneridade também é naturalizada como padrão, produzindo a marginalização sistemática de pessoas trans, travestis e não binárias.

Assim, a matriz cisheteronormativa funciona como tecnologia social de poder que regula corpos, performances e possibilidades de vida, definindo quais identidades são inteligíveis e quais são objetificadas (Butler, 2020). Ela estrutura instituições, políticas, práticas discursivas e regimes de reconhecimento, operando como eixo central da produção de desigualdades de gênero e sexualidade.

o sexo e o gênero atribuídos. A partir das entrevistadas, os autores apresentam as estratégias criativas das participantes para “habitar melhor o próprio corpo, a identidade e o mundo ao redor”, destacando as normas hegemônicas que geram padrões de exclusão.

Aspectos como os gêneros masculino e feminino na língua, uso da terminação “e” para caracterizar uma definição generalista de gênero, a luta pela despatologização da transexualidade substituindo-a pela identidade de gênero autopercebida, o esquecimento histórico da pluralidade das expressões de gênero e sexualidade e as disforias de gênero, o texto vai delineando uma análise sobre os perfis trans não binários (Gómez & Platero, 2018).

Chama a atenção a frustração na relação entre sexo atribuído e identidade de gênero. Um entrevistado chega a falar que seu corpo está errado e tem que ser corrigido e outras pessoas designadas como homens denunciam a objetificação e “hipersexualização” do corpo de mulher. É interessante a frequência de práticas sexuais não convencionais e os modelos afetivos não normativos mencionados pelos autores. “Todas as pessoas entrevistadas têm relações abertas ou poliamor” (Gómez & Platero, 2018, p. 123).

Todos se posicionam como feministas e rejeitam os arquétipos tradicionais de feminilidade e masculinidade, independentemente do sexo atribuído e do sexo sentido.

Para quem a lógica de “um ou outro” não funciona, denominar-se pessoa “não binária” implica a negação do disponível. Uma pessoa não binária é uma pessoa trans que se muda para outro local que está sendo construído e que para muitas pessoas é ininteligível. Ser uma pessoa não binária implica em não se identificar [...] com nenhuma das categorias disponíveis, nem com as expectativas sociais relacionadas com cada um deles. É um termo amplo ou guarda-chuva que reúne uma grande diversidade de sensibilidades (Gómez & Platero, 2018, p. 124).

A despeito de todas as violências simbólicas perpassadas pela condenação de não ter sua identidade ou não binaridade de gênero referenciada socialmente, Langenderfer-Magruder

et al. (2016) reforçam a violência física sofrida pelas pessoas não binárias. Em pesquisa apresentada no artigo, em 2011, “19% dos indivíduos transgêneros e não binárias sofreram violência por familiares e parceiros, especificamente por causa de sua identidade transgênero ou não conformidade de gênero” (Grant et al., 2011 citado por Langenderfer-Magruder et al., 2016, p. 860).

O artigo aborda a violência por parceiro íntimo (VPI) sofrida por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Adultos Queer no Colorado e traz um estudo comparativo das taxas de VPI e registro policial entre vítimas cisgênero e transgênero.

No geral, 21,5% (n = 245) da amostra relatou já ter experimentado VPI. Desses, só um quarto reportou à polícia. No que diz respeito às comparações entre as taxas de violência entre pessoas cis e trans², ficou evidente, como os próprios autores afirmam ser esperado, que a taxa de vitimização das pessoas trans é muito maior, afirmando que “os indivíduos trans experimentam outras formas de violência em altas taxas, acima e além as taxas de seus pares cisgênero” (Landers & Gilsanz, 2009 apud Langenderfer-Magruder et al., 2016, p. 864).

A respeito do registro na polícia, o estudo também aponta que 22% dos indivíduos transgênero reportam os casos por uma defesa antecipada contra a trans e homofobia (Grant et al., 2011 citado por Langenderfer-Magruder et al., 2016). Como apontam Gómez & Platero (2018), os jovens têm necessidade cada vez maior de reconhecimento, fazem parte do ativismo e notam o enfraquecimento dos movimentos sociais e das instituições.

² No campo dos estudos de gênero, o termo cis, abreviação de *cisgênero*, refere-se a pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhes foi atribuído no nascimento. Ou seja, uma mulher cis é alguém que foi designada menina ao nascer e que, ao longo da vida, se reconhece como mulher. O termo não diz respeito à orientação sexual, mas à relação entre identidade de gênero e designação de nascimento, nomeando uma condição que historicamente foi tratada como “padrão” e, por isso, muitas vezes permaneceu sem nome. Em contraste, o termo trans, abreviação de transgênero, designa pessoas cuja identidade de gênero não corresponde ao gênero que lhes foi atribuído no nascimento. Uma pessoa trans pode se reconhecer como mulher, homem ou em identidades não binárias, independentemente do sexo designado ao nascer. Assim como no caso de pessoas cis, ser trans não se refere à orientação sexual, mas à forma como cada sujeito se identifica e se posiciona em relação às normas de gênero.

Eles denunciam a relevância dos lugares de socialização, que geralmente castigam suas rupturas por meio de pressões emocionais, conflito e abandono em casa, discriminação, assédio, violência e abandono escolar, tratamento inadequado e discriminatório por parte de pessoal administrativo e médico, discriminação no local de trabalho, insultos e maus-tratos em espaços públicos, especialmente se forem segregados por sexo (Gómez & Platero, 2018, p. 124).

Ribeiro et al. (2019) apresentam a violência sob a ótica das vítimas no sentido de compreender as representações sociais – RS de pessoas transgênero, travestis e transexuais sobre a violência. Foram entrevistadas nove pessoas trans (travestis e transexuais) de Belo Horizonte, Minas Gerais, e, por meio da análise de conteúdo e análise léxica, “as ancoragens e objetivações das RS estudadas estão organizadas em quatro classes/categorias: (a) vivências da violência, (b) instituições e processo transicional, (c) processos identitários e (d) corpo e vivência social”.

Os autores apontam que é o corpo da e do transexual que realça sua identidade de gênero.

Também existem aquelas pessoas que se opõem, que resistem e que enfrentam o sistema binário de gênero, que se configura através das possibilidades vagina-mulher-feminina e homem-pênis-masculino (Bento, 2008), ou ainda, o homem e o masculino podem facilmente representar um corpo feminino ou masculino e vice-versa (Butler, 2017), contribuindo para a discriminação e a produção de violência. Como já foi mencionado sobre as representações sociais, segundo Ribeiro & Antunes-Rocha (2018) e Moliner (2001), elas partem de mudanças no contexto, nas atitudes e nas informações, assim como na identidade (Ribeiro, 2019). Nesse sentido, as próprias mudanças no corpo, na forma de se perceber e nos contextos e informações que o sujeito transgênero

passa a receber e perceber podem indicar movimentos também em suas representações sociais (RS). (Ribeiro et al., 2019, pp. 516-517)

As rejeições, homo/transfobias e violências sofridas vão desenvolvendo um medo de rejeição que tem inúmeros efeitos na sua saúde. Gómez & Platero (2018) abordam a saúde mental como um dos aspectos frequentes nos estudos com pessoas trans e não binárias, além de outras consequências como a dificuldade de terminar a escolarização, encontrar um emprego ou ter um grupo de amigos. Portanto, Gómez & Platero (2018) falam da importância de encontrarem uma identidade habitável para avançar socialmente.

Na busca por uma identidade habitável, Carrara et al. (2019), Dellacasa (2019) e Oliveira et al. (2019) tratam de um aspecto imprescindível no processo identitário trans: os itinerários de saúde. Ao invés de trabalharem com o termo itinerário terapêutico, Carrara et al. (2019) optam pelo termo saúde como forma de despatologizar as experiências e as identidades trans/travesti ao passo que as estratégias de afirmação de gênero são cruciais para a promoção da saúde em uma concepção ampliada.

Também acerca da saúde, Rocon et al. (2016) abordam as dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde – SUS a partir de uma pesquisa qualitativa com 15 pessoas trans da Grande Vitória/ES, apontando o desrespeito ao nome social, a discriminação e o diagnóstico no processo transexualizador. Os autores apontam que “o diagnóstico contribui para ocultar a responsabilidade da heteronormatividade e do binarismo de gênero pela marginalização social das pessoas trans” (Rocon et al., 2016). Eles afirmam que é necessário modificar o diagnóstico já que a existência de uma patologia prévia não é requisito para acessar o SUS (Rocon et al., 2016).

Dellacasa (2019) apresenta a democratização de tecnologias biomédicas de transformação corporal para pessoas trans no atual cenário argentino. Já Oliveira et al. (2019) apresentam uma análise sobre a imagem da travesti por enfermeiras em suas dimensões

biológica e social, orientação sexual e identidade de gênero. O artigo aponta para o surgimento de uma perspectiva progressista sobre o modo de ser e estar travesti.

Oliveira et al. (2019) analisam as relações com o corpo com a construção das identidades. A mudança no corpo envolve a mudança da sua imagem, da imagem de si e do olhar do outro. Em um processo dialógico, a identidade envolve a percepção de si em relação ao outro. (Magalhães & Oliveira, 2011). Nesse reconhecimento de si e do outro, o corpo enquanto linguagem comunica e dialoga com o outro através das expressões e performatividades do corpo social.

Em busca das expressões do corpo diferente do gênero atribuído ao nascimento, muitas mulheres transexuais colocam a própria vida em risco com o descontrole de sua saúde. Justamente por terem pouco acesso à saúde, essas mulheres trans procuram as soluções caseiras com hormônios e aparatos como o silicone líquido industrial para transformar o corpo (Pinto et al., 2017; Ribeiro et al., 2019).

Pinto et al. (2017) apresentam um estudo sobre a prevalência do uso de silicone líquido industrial – SLI entre pessoas travestis e mulheres transexuais (49%). Dessas que utilizam o SLI, “aproximadamente 43% informaram a ocorrência de problemas de saúde decorrente do uso”. Eles concluíram que “ter escolaridade menor que o nível superior, estar em faixa etária a partir dos 20 anos, identificar-se como travesti e exercer a prostituição foram associados ao uso de SLI” (Pinto et al., 2017). Para os autores, é fundamental assegurar o acesso aos recursos para a transição de gênero, incluindo as “modificações corporais como parte da construção da identidade de gênero, respeitando as necessidades singulares de cada pessoa neste processo de transição”. (Pinto et al., 2017, p. 1).

Como apontam Ribeiro et al. (2019), é preciso “questionar o acesso à hormonoterapia, já que não há muitos registros do atendimento a essa especificidade no Sistema Único de

Saúde”, já que muitos jovens trans optam pelo acesso clandestino aos hormônios, usando sem prescrição e avaliação de seu impacto para a saúde.

No ir e vir da busca pela identidade, alguns desses textos tratam da necessidade de transformação do corpo para atender a uma ou outra identidade. Fernandes et al. (2017) apresentam a complexidade e as ambiguidades discursivas do processo de uma travesti que se articula em fluidez com suas identidades de gênero e demonstra, na percepção de si, o estranhamento do seu corpo.

Ao estranhar-se, na própria afirmação, imprime uma posição-sujeito de um gênero compulsório. Essa discursividade transitará entre a negação do corpo masculino e o uso do ‘corpo negado’ como forma de autoproteção, transgredindo as normas vigentes na sociedade em relação ao comportamento esperado e constituído historicamente. [...] Um dos caminhos que nos possibilitou pensar no processo de desconstrução discursiva do gênero compulsório do sujeito da pesquisa foi percebê-lo discursiva, cultural e historicamente na condição atribuída e associada ao sexo de nascimento, ou seja, uma pessoa que se vê em um ‘corpo estranho’, dotado de um sexo que lhe atribui um gênero na contradição com o não reconhecimento desse mesmo gênero (Fernandes et al., 2017, p. 474).

Os autores também reforçam os apontamentos de Butler (2003 citada por Fernandes et al., 2017) sobre a travestilidade não ser uma mera apropriação de outro gênero, mas uma paródia da ideia de gênero que só terá a existência pela repetição estilizada de atos. Ao longo do estudo, os autores apontam que “discursividade, na construção de si, está permeada de aceitação e incorporação de ‘papéis sociais’ impostos a um ser dotado de um corpo masculino”, mas é o mesmo corpo que produz estranhamentos e lhe causa “uma recusa do gênero compulsoriamente atribuído por sua genitália” (Fernandes et al., 2017, p. 474).

Os pesquisadores narram como a participante se utiliza de sua identidade fluida ao longo da conversa, sinalizado pelos autores com as siglas referentes ao seu nome de nascimento – M.A. e seu nome social – M., os momentos em que ela, discursivamente, mostra marcas de identificação do reconhecimento como mulher e da percepção feminina de si ou como homem, e da percepção de si masculina.

Os autores visam apresentar uma lógica desconstruída da travestilidade como um “ato de inversão performativa. [...] Os trajes masculinos que, pelo imaginário, lhe conferem uma posição de respeito, por exemplo, não impedem que ela continue se percebendo e se reconhecendo como M.” (Fernandes et al., 2017, pp. 474-475). Depois os autores trazem estudos de Freud sobre o corpo na psicanálise e sua busca por compreender “os enunciados de muitas interrogações que surgiram e em que o inconsciente fala através do corpo”, abrindo questionamentos sobre somatizações, levando-se em conta a imagem do corpo na formação do sujeito (Courtine, 2011 apud Fernandes et al., 2017, p. 480).

Os autores assinalam que a identidade de gênero pode ser (re)definida e trazem a proposta de Derrida do método da Desconstrução, mostrando o “implícito dentro de uma oposição binária – desconstrução é mostrar, é explicitar o jogo entre presença e ausência submetendo a estruturas e funcionamentos diferentes” (Fernandes et al., 2017, p. 483). Nessa transição de perspectivas e posicionamentos dos universos feminino e masculino, a participante relata que “ser mulher é corpo e alma” e essa frase é destacada para tratar de como M. é mulher, ainda que tenha uma definição biológica de nascimento masculina, e que

Sua necessidade de sobrevivência em uma sociedade marcada pela heteronormatividade, que faz dela uma pessoa em constante transição. O travestir-se é o refúgio de sua sobrevivência, mas não um travestir-se como usualmente visto e pensado, isto é, na transformação de homem em mulher. [...] Seu refúgio é o travestir-se na sua desconstrução, é sair da sua condição feminina e transformar-se em homem.

M. passa a ser M.A., passa a se “proteger” em seu gênero compulsório, travestindo-se em homem, para sobreviver na dignidade de seu sentir-se mulher. (Fernandes et al., 2017, p. 491)

De uma forma geral, os estudos apresentados nesse grupo temático versam sobre as perspectivas contemporâneas da discussão de identidade e fluidez das construções de gênero, sexualidade e orientações, além de trazer um debate recente da Teoria Queer. No bloco seguinte, também podemos perceber como os artigos dialogam com esse referencial teórico e atravessam a discussão de alteridade sobre as formas de ser e estar mulher, homem, trans, cis, não binários, bissexuais, gays e lésbicas na sociedade. De quais feminilidades e masculinidades esses artigos tratam?

1.2.2 Feminilidades e Masculinidades

Vasconcelos et al. (2016) abordam o processo de desenvolvimento das masculinidades e a identidade masculina também como um processo de construção, observando 24 adolescentes homens matriculados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Tornar-se homem envolve um aprendizado que foi categorizado em termos de suas “percepções sobre o corpo masculino” e como os adolescentes necessitavam de aspectos concretos e visíveis para assimilar a transformação do corpo, além da resistência inicial para discutir sobre o próprio corpo. A respeito das masculinidades, os adolescentes apresentaram uma limitação na compreensão das relações de gênero e na concepção sobre a sexualidade, permeadas pelas construções culturais. A respeito da temática da paternidade, os adolescentes apontaram que as concepções têm se transformado, envolvendo diferentes modelos de paternidade. As diferentes construções e modos de vivenciar a saúde sexual e reprodutiva tornam relevante a participação de profissionais de saúde com ações de promoção e educação em saúde.

Martínez (2015a) investiga as contribuições da “heterossexualidade” do feminismo-lésbico radical e da filosofia de Butler. Para a autora, “se nos concentrarmos nas produções de

feministas lésbicas, vemos que apontam para a delimitação e emaranhamento que ocorre, entre desejo e poder, na construção social de corpos sexuados” (Martínez, 2015a, p. 127).

O texto apresenta uma construção dos conceitos de gênero e sexualidade desde a perspectiva do movimento feminista lésbico radical até o posicionamento de Butler, que traz uma “reviravolta” na maneira como gênero e sexualidade foram pensados. Seu pensamento permite superar pressupostos teóricos essencialistas que impedem de incorporar diversidade e multiplicidade de gênero e apresentações sexuais em nossos padrões de pensamento” (Martínez, 2015a, p. 104).

Com isso, ela destaca a emergência da dimensão política presente em toda análise da sexualidade para dar conta das desvantagens de dar aos corpos características essenciais em relação ao gênero e à sexualidade.

Em outro artigo de sua autoria, Martínez (2015b) apresenta o estudo de 11 pessoas em não conformidade de gênero na sociedade atual na perspectiva da autopercepção da identidade e do corpo, observando a construção social e subjetiva do gênero que a conformidade de gênero naturaliza, “centrada na indagação dos modos em que sujeitos não conformes ao gênero se autodenominam, como recriam de um sentido singular tais categorias e qual é o lugar que ocupa o corpo em estas autopercepções em torno à identidade de gênero” (Martínez, 2015b, p. 1).

O autor afirma que os discursos dominantes reforçam a ideia de que a natureza já determinou a verdade de nosso corpo, e que nossos corpos definem nosso gênero. Ao contrário, sustenta que o sexo não é mais que um efeito. A partir do exemplo da transexualidade, o autor afirma que “as identidades costumam ser entendidas em sua dimensão social ou coletiva” (Martínez, 2015b, p. 3).

Nesse contexto, o construto teórico da não conformidade de gênero requer a análise das categorias de identidade de gênero e corpo, bem como as articulações que estabelecem um ao outro (Martínez, 2015, p. 10).

Alvarez (2019) apresenta uma análise das diferentes estratégias de construção de identidades de gênero e de corpo, convocando os dispositivos de subjetividade e alteridade de um conjunto de quatro artistas – Andy Warhol, Cindy Sherman, Yasumasa Morimura e Madonna –, problematizando sobre o *modus operandi* que parte das suas obras e discursos de autorrepresentação/autorreferencialidade materializa.

Sob esta perspectiva, corporalizam-se projetos estéticos, éticos e políticos de subversão, ruptura, transformação, resistência e alternativa aos regimes hegemônicos que encerram o binômio corpo-gênero numa lógica mono-discursiva. Contra este monopólio heterocêntrico, estes corpos constroem-se ao espelho refletindo uma coleção de outros corpos e paisagem de si mesmos. (Alvarez, 2019, p. 183)

Os artigos de Bell (2019), Carvalho (2019), Giordani et al. (2018), Gonzalez e Vieira (2015), Grimmeisen (2015), Jiménez Garcés (2015), Marques & Myczkowski (2016), Serrano-Barquín et al. (2018) e Morton (2015) abordam um eixo comum nos estudos de feminilidades e masculinidades: a objetificação do corpo e as expectativas sociais do gênero feminino.

O papel da mulher como esposa e mãe é abordado por Bell (2019) ao tratar da incompletude da mulher em sua relação com a infertilidade, a partir da fala que dá título ao texto: *I'm Not Really 100% a Woman If I Can't Have a Kid* (Realmente não sou 100% mulher se não posso ter um filho, em tradução livre), com esse discurso de senso comum que relega a todas as mulheres a obrigatoriedade da maternidade. A pesquisa busca compreender como as mulheres com tamanha dificuldade reprodutiva negociam sua própria concepção de gênero, a partir de entrevistas com 58 mulheres que são clinicamente inférteis e involuntariamente sem filhos. Além da maternidade, há uma obrigação da fertilidade das mulheres e, para compreender a infertilidade nessas mulheres, este artigo aponta a necessidade de se compreender também, de forma ampla, as relações entre gênero, identidade e o corpo, expondo as negociações dos indivíduos com seu gênero diante das restrições físicas (Bell, 2019).

Carvalho (2019) discute a constituição da identidade feminina associada à exibição do corpo. A partir das esculturas conhecidas como *fêtes galantes*³, associadas “a uma rede de representações que abrangem o balé clássico e os filmes e desenhos animados presentes no imaginário de crianças e adultos” (Carvalho, 2019).

A objetificação também é tratada por Gonzalez & Vieira (2015), porém de um ponto de vista contemporâneo: a mulher como alvo de campanhas publicitárias. A partir da interface entre estudos feministas e a Análise de Discurso Crítica, as autoras analisam algumas concepções de gênero social a partir de imagens e textos verbais, indicando que a marca não reposiciona a identificação da mulher nem apresenta um discurso mais emancipador. Ao contrário, reforça as “práticas discursivas como mantenedoras de uma identidade estereotipada, que subjuga a mulher não ao homem, mas a seu próprio corpo” (Gonzalez & Vieira, 2015, p. 363).

Giordani et al. (2018) apresentam a complexidade acerca da amamentação, um fenômeno social construído a partir de um papel social demarcado, o de mãe. As autoras problematizam a experiência da amamentação e a construção de identidade sob o viés do interacionismo de Anselm Lévi-Strauss, buscando associações entre o corpo, a identidade e os processos de socialização na vida adulta pelas novas demandas sociais impostas à função de mulher e mãe. Para as autoras, a experiência da amamentação como um fenômeno da natureza confere à mulher uma vocação à maternidade e ao aleitamento, produzindo-se “uma

³ *Fête galante* é um termo francês usado para descrever um tipo de pintura que ganhou destaque com Antoine Watteau, cuja obra de recepção na Academia em 1717, 'O Embarque para a Ilha de Citera', foi descrita como representando 'uma fête galante'. As festas galantes, geralmente de pequena escala, mostram grupos de homens e mulheres elegantemente vestidos, na maioria das vezes em um parque, envolvidos em brincadeiras amorosas decorosas.

Precedentes para esse tipo de pintura podem ser encontrados na obra de artistas holandeses e flamengos do século XVII, mas a mistura de realidade e fantasia no figurino e no cenário, bem como a natureza aberta de seus temas, foram originais de Watteau. Pater, Lancret e muitos outros artistas seguiram Watteau na produção de *fêtes galantes*, mas não imbuíram suas pinturas com a sutileza na representação da emoção humana que ele alcançou. (Fonte: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/glossary/f%C3%AAtes-galantes>)

expectativa social de habilidade nata para o desempenho dos mesmos” (Giordani et al., 2018 p. 2731).

Ao analisar as imagens nacionais das mulheres israelenses no início do Estado de Israel, Grimmeisen (2015) aborda a concepção de beleza. A imagem da Halutzah⁴ emancipada, a proletária e trabalhadora de campo, foi amplamente divulgada e influenciou a sociedade israelense. Com o Estado de Israel formado, concursos de beleza começaram a acontecer para reforçar valores em contraste com a Halutzah. A partir do concurso Rainha da Beleza israelense em 1950, o artigo fala sobre a beleza no corpo feminino, relatando como duas perspectivas de imagem competiram na criação do Estado de Israel: “uma imagem na criação de um passado heroico, a outra no desenho de um futuro glamoroso” (Grimmeisen, 2015, p. 27). O artigo aborda as dinâmicas por trás das imagens nacionais de gênero e avalia os padrões de persistência/mudança⁵.

Jiménez Garcés (2015) trata das novas demandas sociais e, ao observar os movimentos sociais recentes, analisa as manifestações das pernas cruzadas ou greves de sexo, posicionando o corpo da mulher como lugar do político, permitindo compreender a construção de novas subjetividades. Para isso, a autora afirma que é necessário indagar sobre o cultural, o político, o gênero, as novas exclusões, as formas de resistência, as novas cidadanias (Jiménez Garcés, 2015, p. 146).

Em um movimento inverso ao das manifestações, Frazão, Franco & Coelho Filho (2018) analisam as tensões presentes na trajetória de mulheres nos espaços sociais de subordinação e emancipação, por meio de entrevistas com 23 frequentadoras de três academias

⁴ Halutzah são trabalhadoras do campo, judias pioneiras na colonização da Palestina. Há um destaque no artigo sobre a imagem do “novo judeu” para os homens e a forma como o ideal de beleza feminina atravessou essas mudanças na ocasião.

⁵ Este artigo integra a revisão de literatura elaborada antes do genocídio étnico perpetrado por Israel em Gaza. É importante destacar que o território palestino foi ocupado e transformado em palco de uma disputa marcada por extrema violência, incluindo crimes de guerra e crimes contra a humanidade atribuídos ao Estado de Israel. **Palestina livre!**

de ginástica exclusivas para mulheres. Por meio da análise de conteúdo, concluem que os ciúmes de maridos e namorados foram representativos para a opção por uma academia destinada à mulher. Os resultados também apontaram que as mulheres demonstram investir na vida profissional e na construção de uma identidade social associada ao trabalho, levantando o questionamento: lidamos com um movimento que mostra uma mulher não assujeitada à moral patriarcal que flerta, em certo sentido, com valores da tradição familiar? (Frazão, Franco & Coelho Filho, 2018, p. 1).

Marques & Myczkowski (2016, p. 96) analisam a obra de Rosana Paulino e “sua herança-memória autobiográfica”, trazendo a discussão da identidade simbólica, do estigma da mulher negra e da sujeição do corpo. A sujeição do corpo também se faz presente no artigo de Morton (2015), quando aborda a atenção dada ao corpo nas últimas duas décadas, discute as práticas cosméticas antienvelhecimento como uma forma de “gerenciamento” e “modificação” do envelhecimento corporal e o entrelaçamento entre gênero, discursos de saúde e bem-estar em que estão situados.

Da mesma forma, a sujeição dos corpos aos padrões de beleza feminino, esteticamente delimitados e reforçados por uma sociedade que oprime e viola os corpos das mulheres, Serrano-Barquín et al. (2018) tratam dos estereótipos de gênero e a violência simbólica contra as mulheres, como a utilização de cabelos longos como traço de identidade de gênero, o do *hijab* nas muçulmanas, com intuito de negar os cabelos, evitando o gozo e a erotização por parte do homem. Nesse artigo, a nudez é entendida como uma das expressões da corporalidade feminina, sendo “o canal ou objeto de recepção para o exercício permanente do poder masculino” (Serrano-Barquín et al., 2018, p. 13).

O nu feminino também aparece nesses estudos recentes em uma abordagem artística em Cutileiro, conforme analisado por Rahim & Rodrigues (2016). No entanto, aqui “o nu feminino é uma sociologia de erotização pelas funções de uma fenomenologia de olhar

variável” (Rahim & Rodrigues, 2016, p. 49). No entanto, o artigo se volta à análise das relações gráficas operacionais através de três pares de fatores envolvidos no desenhar e não aborda tanto os aspectos identitários e as construções de subjetividades nas relações com o corpo, com a nudez.

Também sobre as linguagens na literatura, com G. Cykman (2015), e nas artes performáticas a partir de Wanderley (2017), Garcia et al. (2019). Começando pela literatura, Cykman (2015) apresenta a conexão entre a corporalidade e a contextualidade no romance *Lesão Corporal*, de Margaret Atwood, em que se constrói a identidade e a percepção da personagem feminina de si e de seu corpo.

O estudo aborda o percurso retrospectivo da personagem como base para uma desconstrução dos valores, comportamento, relações e desconforto da personagem com o corpo, revelando as relações de poder e as causas sociais relacionadas à sua situação atual. (Cykman, 2015, p. 57).

O artigo de Cykman conclui que *Lesão Corporal*, 1981, é centrado no ser feminino, na relação entre o corpo biológico e o conceito cultural de corpo e na crítica às representações sociais das mulheres, tudo isso entremeado pelo cenário de um golpe político armado, um romance precursor à crítica da sociedade distópica apresentada pela autora posteriormente em *O Conto da Aia*, de 1985.

Wanderley (2017) trata do trabalho da artista cubana-americana Ana Mendieta, cuja obra é composta de performances para a câmera, intitulado pela artista como *earth-body-works* (em tradução livre: trabalhos de terra-corpo), integrando fotografia com arte performática e chamando a nossa atenção para as violências e apagamentos legitimados por meio do estabelecimento de identidades fixas – étnicas e de gênero – nos discursos hegemônicos de poder. Performance aqui é instrumento para transmissão de conhecimento e memória cultural.

Por fim, Garcia et al. (2019) analisam a dança e os processos de (re)conhecimento corporal proporcionados numa oficina de dança do Centro de Referência de Mulheres da Maré - Carminha Rosa. Com o objetivo de pensar nas interfaces entre psicologia e dança, o artigo analisa a dança e suas contribuições para produções e reflexões nas políticas de gênero. A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com participantes da oficina, as autoras concluem que há uma possibilidade promissora na conexão entre psicologia, dança e as questões de relações de gênero, tanto do ponto de vista da liberdade subjetiva quanto das formas de dominação de gênero e sua superação e que é possível buscar a dança como uma intervenção para tratar de gênero, a partir do (re)conhecimento do corpo proporcionado pela oficina de dança e a possibilidade de que os corpos das mulheres possam passar da posição de assujeitamento para a posição de sujeitos, corpos abertos a formas outras de ser mulher, para além daquelas predefinidas nas relações de dominação de gênero.

Ainda que observados em grupos separados nesses blocos temáticos, indicamos as interrelações entre os estudos, uma vez que orientação e identidade de gênero perpassam as relações sociais e todos os processos de ser e estar, de construção da imagem de si e seu diálogo com os diferentes indivíduos e contextos de interlocução.

1.3 Considerações da revisão

A partir de um número relevante de estudos abordando corpo, identidade e gênero, podemos perceber como os estudos de gênero e sexualidade têm avançado em diferentes campos de conhecimento. Ora por uma abordagem das ciências sociais, ora pelas mais diversas artes apresentadas, vemos que ainda temos muito espaço para avançar nas discussões sobre o corpo como marcador da identidade, um corpo que se comunica, dialoga, se expressa, expressa representações sociais e subjetividades individuais e coletivas e, portanto, o corpo como percepção da alteridade.

Em especial para os estudos de Psicologia do Desenvolvimento, vemos inúmeras possibilidades de aprofundamento. Há poucos trabalhos recentes a respeito das corporalidades e identidades dos indivíduos. Os estudos do corpo como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo precisam contemplar algumas considerações apresentadas aqui:

1. **Fluidez e transitoriedade das identidades.** As identidades não são únicas nem fixas. Trata-se de expressões fluidas, transitórias e atravessadas por diferentes relações, por interseccionalidades como raça, classe social, profissões. Gênero, sexo e corpo formam um conjunto em si no processo do desenvolvimento de suas identidades e na sua transitoriedade também. Não cabe mais tratar sexo como biológico, natural e nem mesmo as expectativas sociais como naturalmente construídas. Gênero e sexo são forjados nos diálogos das relações entre os sujeitos. Os estudos têm se direcionado às teorias mais complexas. É possível inferir que há a prevalência de formações discursivas que rompem com os padrões identitários únicos. O constante diálogo das alteridades que envolvem sexo e gênero traz uma abordagem também mais fluida e líquida, a exemplo da Teoria Queer, que aparece como ponto de partida em vários textos.
2. **Alteridades e desvios.** A alteridade e as identidades de gênero contrárias às normas sociais vigentes apresentam indivíduos que performam dentro da cisheteronormatividade em algumas de suas relações como estratégia de sobrevivência e fuga dos gatilhos da violência e exclusão. Até que possam efetivamente se reconhecer em performatividades *desviantes*, o trânsito entre as diferentes identidades de gênero aparece para além de desejos e projetos pessoais. A travestilidade se apresenta como um exemplo da forma como a performatividade cis pode ser acionada em contextos nos quais os sujeitos vislumbrem a possibilidade de marginalização em função das identidades trans.

3. **Saúde.** A saúde é um fator de importância para os indivíduos que buscam compreender suas formas de interação na sociedade. Os corpos negados pela ausência de procedimentos de saúde e acolhimento dos indivíduos em transição de gênero clamam por reconhecimento e, como o debate ainda está centrado sobre a patologização e um viés de cura terapêutica, na busca de reconhecimento de suas afirmações identitárias, os indivíduos colocam sua saúde em risco com uso de hormônios clandestinos e silicone líquido industrial.
4. **Imagem de si.** É preciso aprofundar a respeito da imagem de si dos indivíduos que performam de alguma maneira alternativa em relação às expectativas sociais de gênero, ainda que confluam performatividades socialmente aceitas como mecanismo de sobrevivência, bem como investigar os conflitos socioculturais perpassados por quem transita em mundos diferentes buscando reconhecimento e aceitação em ambos.
5. **Corpo político.** O corpo vislumbra as relações de poder da sociedade. Os corpos como enunciação aparecem nesses estudos recentes. São campo de batalha, são corpos políticos, dialógicos, são processos discursivos nas enunciações das identidades de gênero e corpo.
6. **Corpos gordos.** O corpo gordo, quase inexistente nas pesquisas, é também um espaço de reconhecimento e está pautado na agenda política dos movimentos contemporâneos. Há de se debruçar sobre a gordofobia e seu impacto nas construções das identidades femininas e masculinas dos corpos gordos.

Ainda que sejam necessárias análises mais aprofundadas, pode-se dizer que há um caminho para a análise agrupada na correlação gênero-corpo-identidade, a partir de uma perspectiva dos corpos dialógicos nos processos de construção de identidade dos sujeitos, a partir do olhar da psicologia.

Capítulo 2. Raça, Gênero e Cultura: aporte interseccional para analisar o corpo-self

Neste capítulo, vamos nos aproximar de uma perspectiva que delineou todo o desenvolvimento da análise e modificou significativamente a fundamentação teórica deste estudo desde a qualificação até este texto final. Primeiro, porque não compreendo gênero, raça ou classe como meros marcadores sociais e não falo por mim, mas por toda uma geração de mulheres que enfrentou a interseccionalidade na sua realidade, no seu cabelo, na cor da sua pele, no formato do seu corpo, na sua voz, no seu silenciamento.

2.1 Mito da democracia racial

Para Lugones (2020), raça está além de um mero marcador, mas se trata de um sistema de poder colonial, que opera de modo relacional e histórico. Para a autora, “não se trata apenas de um marcador racial ou de uma reação à dominação racial, ele é também um movimento solidário horizontal” (Lugones, 2020, p. 78). Não há um marcador individual, mas uma relação de poder, construída historicamente pelo colonialismo e articulada com gênero e classe. De um poder que estuprou mulheres e miscigenou a sociedade fundando um dos piores mitos já inventados para maquiar a história patriarcal e racista do sequestro vivenciado pelos povos originários no Brasil.

A falsa democracia racial, ou mito da democracia racial, foi uma estratégia de apagamento e invisibilização da luta dos movimentos sociais e, especialmente, do movimento das mulheres negras, pois o não enfrentamento desmobiliza a causa e desencoraja o engajamento, criando ainda desconfiança por parte da sociedade que comprou essa farsa e deixou heranças racistas até os dias de hoje.

O mito da democracia racial constitui uma das construções ideológicas mais persistentes e emblemáticas do racismo brasileiro. Ele se baseia na crença de que, devido à miscigenação e à ausência de leis segregacionistas formais, o Brasil teria se tornado um país livre de racismo, marcado por relações harmoniosas entre brancos, negros e indígenas. No

entanto, essa narrativa não descreve a realidade social e funciona como um mecanismo de ocultação das desigualdades raciais.

Fernandes (1978) afirma que a democracia racial é um “mito que encobre a desigualdade real entre brancos e negros” (Fernandes, 1978, p. 25), mostra que a abolição não foi acompanhada de políticas de integração e que a população negra permaneceu estruturalmente excluída. Para ele, o mito opera como uma ideologia que impede o reconhecimento do racismo e, conseqüentemente, bloqueia a formulação de políticas reparatórias.

Nascimento (1978) aprofunda essa crítica ao argumentar que o mito da democracia racial deixa de ser uma crença social e passa a ser uma verdadeira política de Estado. O autor afirma que o mito funciona como uma “cortina ideológica” que impede o reconhecimento do racismo institucional (Nascimento, 1978, p. 75). A negação do racismo é parte de um projeto político que mantém a população negra em posição subalterna e legitima desigualdades históricas. Essa perspectiva evidencia que o mito, mais que uma representação equivocada da realidade, é um dispositivo ativo de manutenção de privilégios raciais.

Gonzalez (1984) trata o mito como parte constitutiva do “racismo à brasileira”. A autora argumenta que o mito é um dos mecanismos mais eficazes do racismo nacional, justamente porque “nega sua própria existência” (Gonzalez, 1984, p. 225). Para ela, essa negação produz uma forma específica de violência simbólica, que impede que a sociedade reconheça a profundidade das desigualdades raciais e suas interseções com gênero e classe. Sua análise mostra que o mito opera tanto no plano institucional como no cotidiano, orientando percepções, discursos e práticas sociais.

Munanga (1999) descreve o mito como um obstáculo epistemológico que dificulta a compreensão do racismo estrutural no Brasil. O autor afirma que o mito da democracia racial é “uma das maiores barreiras para o enfrentamento do racismo, pois cria a ilusão de igualdade

onde há profunda desigualdade” (Munanga, 1999, p. 15). Munanga demonstra que a miscigenação, frequentemente celebrada como prova de harmonia racial, não eliminou hierarquias; ao contrário, reorganizou-as de modo a torná-las menos visíveis, mas igualmente eficazes na produção de desigualdades.

Sueli Carneiro trata o mito como uma tecnologia de apagamento da experiência negra. A autora argumenta que a democracia racial é um mito fundador que “apaga a violência da escravidão e naturaliza a desigualdade racial” (Carneiro, 2011, p. 59). Para ela, o mito impede que a sociedade reconheça a centralidade da raça na produção das desigualdades e dificulta a construção de políticas públicas efetivas de equidade. Além de mascarar desigualdades, o mito produz efeitos concretos na vida das pessoas negras ao deslegitimar suas denúncias e reivindicações.

Trata-se, ainda, de um dispositivo de neutralização das desigualdades de classe, produzindo a ilusão de que a miscigenação teria gerado uma sociedade socialmente homogênea. No entanto, como argumenta Gonzalez (1988), a estrutura de classes no Brasil é profundamente racializada, de modo que a população negra permanece majoritariamente localizada nos estratos mais precarizados da economia.

A negação do racismo, portanto, é uma das tantas formas de opressão, pois nega o reconhecimento da identidade negra e das experiências de racismo, contribuindo para a manutenção de estruturas de poder racializadas. Não é um equívoco, mas sim uma ideologia estruturante que atua na produção e na manutenção das desigualdades raciais no Brasil e ainda é utilizada como argumento para as maiores violências racistas. Ele funciona como mecanismo de negação, como política de Estado, como forma de violência simbólica e como obstáculo epistemológico. Ao afirmar uma igualdade inexistente, o mito impede o enfrentamento do racismo estrutural e contribui para a reprodução de privilégios raciais. Desconstruí-lo é,

portanto, condição fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

2.2 Interseccionalidade

Diante da negação e opressão causadas por essa ideologia, vamos observar que a raça opera em um sistema de silenciamento opressor para muito além de mero marcador social isolado. Raça, classe e gênero são sistemas interligados de poder, não podendo ser analisados de modo individual, pois trata-se de categorias que operam como sistemas de opressão interdependentes, não atributos individuais. “Raça, classe e gênero não são categorias separadas, mas sistemas interligados de poder que moldam a experiência e organizam a sociedade” (Collins, 2000, p. 299). Não são estáticos, mas estruturas sociais ativas.

Para Crenshaw (1991), essas categorias são eixos estruturais de poder. “A interseccionalidade não trata simplesmente de múltiplos marcadores, mas de como estruturas de poder se inter-relacionam” (Crenshaw, 1991, p. 1245). São marcadores sociais da diferença como relações, não atributos, pois complexificam a compreensão da determinação social, a partir de processos sociais. Os marcadores sociais da diferença “complexificam a compreensão da determinação social da saúde” ao evidenciar que raça e gênero são processos históricos e relacionais, não características individuais (Silva & Oliveira, 2025, p. 3). “Esses diversos marcadores sociais se sobrepõem e se interconectam de tal maneira que operam unificadamente e interferem na nossa experiência em sociedade” (Ribeiro, 2021, p. 4). Ou seja, não são marcadores soltos, mas dinâmicas de poder interdependentes.

A interseccionalidade, então, descreve o modo como diferentes sistemas de poder, especialmente racismo e sexismo, se cruzam e produzem formas específicas de opressão que não podem ser compreendidas isoladamente. Em seu texto clássico de 1989, Crenshaw afirma que a interseccionalidade “trata especificamente da forma como várias estruturas de poder se cruzam e moldam as experiências de grupos marginalizados” (Crenshaw, 1989, p. 149). Ela

argumenta que tanto o feminismo hegemônico quanto o movimento antirracista tendem a tratar raça e gênero como categorias separadas, o que acaba marginalizando as mulheres negras, já que suas experiências não se encaixam plenamente em nenhuma dessas agendas. Mulheres negras são frequentemente excluídas porque “feminismo e antirracismo tendem a tratar raça e gênero como mutuamente exclusivos” (Crenshaw, 1991, p. 1244).

Crenshaw mostra que políticas públicas, leis e movimentos sociais falham quando assumem que a discriminação é somente uma dimensão. Para ela, a violência e a desigualdade vividas por mulheres negras são simultaneamente raciais e de gênero e não podem ser reduzidas a uma soma de opressões. Em outras palavras, a interseccionalidade diz respeito à forma como as estruturas de poder orientam simbolicamente essas identidades e as experiências associadas a elas. Crenshaw reforça essa ideia ao afirmar que “a interseccionalidade não é apenas sobre múltiplas identidades, mas sobre como estruturas de poder moldam essas identidades e as experiências associadas a elas” (Crenshaw, 2016, p. 1).

Assim, a interseccionalidade funciona como uma lente analítica que revela como sistemas de opressão se entrelaçam e produzem vulnerabilidades específicas e a experiência das mulheres negras não pode ser compreendida pela categoria “mulher” ou pela categoria “negra”, mas pelo entrecruzamento estrutural dessas dimensões, pois isoladas não têm os mesmos efeitos analíticos nem mesmo estatísticos. A proposta de Crenshaw é, portanto, uma crítica à fragmentação das lutas sociais e uma defesa de análises que reconheçam a complexidade das vidas que se situam nas interseções do poder.

Antes de Crenshaw, González já trazia a crítica dos marcadores a partir da interseccionalidade. Rios e Ratt (2018) afirmam que Lélia Gonzalez antecipou, teoricamente e politicamente, o que hoje chamamos de interseccionalidade, articulando raça, gênero e classe para compreender a experiência das mulheres negras no Brasil.

Rios e Ratts (2018) apresentam uma abordagem a respeito da perspectiva interseccional que Lélia Gonzalez desenvolveu antes mesmo da formulação do conceito por Crenshaw, ao afirmarem que “a obra de Lélia Gonzalez antecipa o que hoje chamamos de perspectiva interseccional” (Rios & Ratts, 2018, p. 2). Ao analisar como racismo, sexismo e desigualdade de classe se entrelaçam na vida das mulheres negras brasileiras. Ao articular racismo, sexismo, colonialidade e classe, González deveria ser reconhecida como fundadora de uma epistemologia feminista negra latino-americana.

Embora o termo interseccionalidade não tenha sido usado por Gonzalez, suas obras indicam uma visão do racismo que perpassa uma análise multifatorial em que raça, gênero e classe se constituem mutuamente na experiência das mulheres negras, produzindo formas específicas de opressão e resistência (Rios & Ratts, 2018, p. 4-5), seja por denunciar a invisibilidade das mulheres negras no feminismo branco e no movimento negro, seja por propor uma leitura situada da opressão, no contexto brasileiro e latino-americano.

González apresenta o racismo e o sexismo como estruturas coloniais, o racismo à brasileira, com seu mito fundador, o mito da democracia racial, articulando racismo e sexismo nas figuras da “mulata”, da “doméstica”, da “mãe preta”, em que a mulher negra é colocada em posição de subalternidade afetiva, sexual e laboral. “Para Gonzalez, raça, gênero e classe não são dimensões separadas, mas mutuamente constitutivas” (Rios & Ratts, 2018, p. 4). Ao cunhar a categoria “amefricanidade”, González dá destaque à formação cultural afro-indígena das Américas, trazendo uma concepção de identidade forjada na lógica colonial e eurocêntrica. A amefricanidade é uma forma de resistência e reinterpretação da história.

Não há um feminismo hegemônico, tendo em vista que as pautas das feministas brancas de classe média estavam muito distantes, e ainda estão, das experiências das mulheres negras. Se a luta feminista não considerar raça e classe, então ela não será efetivamente emancipatória, pois a mulher negra “ocupa um lugar estratégico para compreender as contradições da

sociedade brasileira” (Rios & Ratts, 2018, p. 7), sendo central na reprodução social e cultural do Brasil e sua experiência revela contradições estruturais da sociedade brasileira. Desta forma, a centralidade da mulher negra está no seu potencial como agente de transformação social.

Portanto, conforme Rios e Ratts (2018) sinalizam, a interseccionalidade de Gonzalez é situada, política e decolonial, e o feminismo brasileiro precisa incorporar sua contribuição para superar apagamentos históricos. É preciso descolonizar também o feminismo para reconhecer epistemologias negras brasileiras e incluir autoras negras no cânone acadêmico. Dada a ênfase necessária ao pioneirismo de Gonzalez, atravessar o campo da psicologia cultural pela interseccionalidade torna-se um gesto disruptivo frente às epistemologias brancocentradas que historicamente estruturaram o pensamento psicológico.

Carneiro (2003) reforça que a posição social das mulheres negras é o resultado de uma articulação histórica entre racismo e patriarcado, que as empurra para a base da pirâmide social e limita suas possibilidades de mobilidade. Assim, raça e classe não podem ser compreendidas como dimensões separadas: a desigualdade econômica no Brasil é um produto direto da colonialidade, e o mito da democracia racial funciona como um mecanismo ideológico que mascara essa articulação estrutural.

Nesta perspectiva interseccional, Akotirene (2019) evidencia que raça, gênero, classe e outros marcadores se entrelaçam na produção de experiências e identidades, revelando que desigualdades estruturais não operam isoladamente, mas de forma articulada. Carneiro (2003) mostra que a mulher negra, situada na base da pirâmide social, é marcada simultaneamente pela violência e pela centralidade comunitária, produzindo formas de resistência que sustentam a vida coletiva. Collins (2000) reforça que o conhecimento produzido por mulheres negras nasce da experiência vivida e compartilhada, sendo por natureza dialógico, comunitário e profundamente político.

Essa articulação entre corpo, cultura e identidade convoca a recuperar formas de cuidado, escuta e presença deslegitimadas pela modernidade colonial, mas vivas nas práticas comunitárias (Mignolo, 2017; Walsh, 2018). Nascimento (2016) lembra que a comunidade negra sempre criou modos de reexistir diante da violência, indicando que a coletividade sustenta a continuidade da vida. Lorde (1984) reforça que sem comunidade não há libertação, pois é no encontro com outras vozes que se produzem cura, consciência e transformação. O lugar de fala, definido por Ribeiro (2017), não é expressão de individualidade, mas de localização social, e evidencia que toda enunciação emerge de corpos situados em relações de poder.

Essas contribuições aprofundam a compreensão da interseccionalidade como ferramenta analítica e política, permitindo reconhecer que gênero, raça e classe não são categorias isoladas, mas dimensões entrelaçadas da experiência. Elas também reforçam que qualquer análise sobre subjetividade, corpo e desenvolvimento humano precisa considerar as marcas da colonialidade e as formas de resistência que emergem das comunidades racializadas.

2.3 Interseccionalidade, gênero e psicologia do desenvolvimento

A compreensão do gênero a partir da interseccionalidade, quando articulada à psicologia cultural, permite analisar o desenvolvimento humano como processo profundamente situado em relações de poder, práticas culturais e sistemas simbólicos que produzem subjetividades. A subjetividade aqui é entendida como um processo emergente da participação do sujeito em práticas socioculturais mediadas por signos. Para Valsiner (2014), trata-se de um sistema dinâmico e aberto, constituído por movimentos contínuos de internalização e externalização que organizam sentidos pessoais em diálogo com significados culturais. Wertsch (1998) enfatiza que a ação mediada é o núcleo da subjetividade, pois são as ferramentas semióticas, especialmente a linguagem, que moldam como pensamos, lembramos e nos posicionamos no mundo. Cole (1996) reforça que a subjetividade não é atributo

individual, mas produto de sistemas culturais historicamente construídos, enquanto Rogoff (2003) destaca que o desenvolvimento subjetivo ocorre por meio da participação guiada em atividades culturalmente organizadas. Em conjunto, esses autores mostram que a subjetividade é sempre relacional, situada e mediada, emergindo da circulação entre vozes sociais, práticas culturais e processos internos de significação.

Essa perspectiva desloca o gênero de uma categoria universal para entendê-lo como construção histórica, racializada e colonial, produzida em contextos específicos e atravessada por desigualdades estruturais. Tal compreensão dialoga com a psicologia do desenvolvimento ao reconhecer que o self se constitui na relação entre sujeito e cultura, como já afirmava Vygotsky (1991), ao defender que “toda função psicológica superior aparece primeiro no plano social, para depois se interiorizar” (p. 112). Ao integrar contribuições de feministas negras, pensadoras latino-americanas e autoras brasileiras que se dedicam à temática do corpo e da saúde mental, torna-se possível compreender como corpo, estética e colonialidade operam na constituição do self e nos modos de existir.

Para Collins (2000), a interseccionalidade oferece uma estrutura analítica que evidencia como raça, gênero e classe se entrelaçam na produção de experiências sociais. O conhecimento produzido por mulheres negras é um conhecimento situado, capaz de revelar dimensões da vida social invisibilizadas por teorias hegemônicas. Essa perspectiva dialoga com a psicologia cultural do desenvolvimento, que entende que processos psicológicos emergem da participação em práticas culturais (Rogoff, 2003). Que as lentes que observam gênero sejam lentes complexas, caleidoscópicas talvez, que observem enquanto categoria entrelaçada às demais categorias que conformam trajetórias, posicionamentos e subjetividades. Assim, observar o desenvolvimento humano em um país marcado pela colonialidade, racismo e sexismo é convidar ao debate histórico da racialização de gênero. A amefricanidade (Gonzalez, 1988) evidencia que o gênero, no Brasil, é sempre racializado, e que a compreensão do

desenvolvimento humano precisa considerar as marcas da colonialidade que atravessam corpos, subjetividades e relações sociais.

Se o desenvolvimento humano emerge da participação em práticas socioculturais, como propõem Vygotsky (1991) e Rogoff (2003), é fundamental reconhecer que tais práticas são distribuídas de forma desigual segundo raça, gênero e classe. A materialidade da vida, como o acesso à educação, saúde, moradia, tempo livre e bens culturais, condiciona as possibilidades de constituição do self. Collins (2000) argumenta que a matriz de dominação articula essas dimensões estruturais, produzindo experiências de desenvolvimento profundamente diferenciadas. hooks (1994) acrescenta que a educação, longe de ser um espaço neutro, reproduz desigualdades de classe que moldam trajetórias subjetivas desde a infância. Assim, compreender o desenvolvimento humano em uma perspectiva interseccional implica reconhecer que subjetividades são produzidas não apenas por discursos e práticas simbólicas, mas também pelas condições materiais que organizam o cotidiano.

O racismo opera enquanto tecnologia de poder (Carneiro, 2003) definindo quem ocupa qual lugar em quais espaços, e quem é sistematicamente desumanizado. Ao articular raça e gênero, nesta perspectiva interseccional, Carneiro evidencia que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem considerar as desigualdades estruturais que impactam trajetórias, expectativas e oportunidades.

A crítica de Oyěwùmí (1997) ao conceito ocidental de gênero amplia ainda mais essa discussão. Ao demonstrar que o gênero, tal como concebido no Ocidente, é uma construção histórica e colonial, a autora evidencia que categorias como “homem” e “mulher” não são universais, mas produtos de sistemas culturais específicos. Essa crítica ressoa com a psicologia cultural do desenvolvimento, que rejeita modelos universalistas e defende que o desenvolvimento humano é sempre situado (Cole, 1996). Ao questionar a universalidade do gênero, Oyěwùmí abre espaço para compreender como diferentes culturas organizam relações

sociais e produzem subjetividades de maneiras diversas, convidando a desconfiar de modelos teóricos que tomam o Ocidente como referência normativa para compreender a vida psíquica.

As contribuições de hooks (1994) e Lorde (1984) acrescentam uma dimensão ética e política a essa discussão. hooks argumenta que a educação pode ser prática de liberdade quando reconhece as múltiplas opressões que atravessam sujeitos e quando cria espaços de diálogo, crítica e transformação. Lorde enfatiza que a experiência das mulheres negras é marcada pela necessidade de transformar a dor em potência coletiva, afirmando que diferenças não precisam ser fonte de divisão, mas podem constituir base para alianças e projetos de libertação. Ambas reforçam essa ideia de que o desenvolvimento humano é inseparável das relações sociais e das possibilidades de construir coletividade, cuidado e resistência, o que ressoa com a ênfase da psicologia cultural na mediação semiótica, que entende o self como coconstruído em práticas sociais (Valsiner, 2014).

Ao incorporar autoras latino-americanas, situamos o gênero explicitamente no contexto da colonialidade. María Lugones (2008) argumenta que o sistema moderno/colonial impôs um regime de gênero inexistente em muitas sociedades indígenas e africanas, produzindo hierarquias que articulam raça, gênero e sexualidade. Sua noção de colonialidade de gênero evidencia que o gênero é uma tecnologia colonial que reorganiza corpos, desejos e subjetividades, de modo a sustentar uma matriz de dominação racial e patriarcal.

Segato (2014) mostra que a violência de gênero na América Latina está profundamente ligada à colonialidade e à lógica patriarcal que organiza corpos e territórios. Para Segato, o corpo feminino é frequentemente transformado em superfície de inscrição de mensagens de poder, funcionando como território de dominação e como linguagem política da violência. Essa leitura evidencia que o corpo não é só um objeto de agressão, mas também um meio de comunicação dentro de sistemas de poder, o que se articula com a psicologia cultural quando

se pensa o corpo como mediador de significações e como ponto de encontro entre história, cultura e subjetividade.

Paredes (2010) propõe o feminismo comunitário como alternativa ao feminismo liberal, enfatizando que o corpo é sempre corpo-território, inseparável da comunidade e da história coletiva. Ao recusar a cisão entre indivíduo e comunidade, sua proposta convoca a pensar o desenvolvimento humano como intrinsecamente relacional, situado em tramas comunitárias e em lutas territoriais.

A colonialidade de gênero, como argumenta Lugones (2008), não se limita à imposição de um regime binário, mas reorganiza as hierarquias econômicas, definindo quais corpos são destinados ao trabalho precarizado e quais são reconhecidos como sujeitos plenos. Angela Davis (1981) demonstra que a exploração do trabalho das mulheres negras é um elemento estruturante do capitalismo racial, articulando gênero, raça e classe na produção de desigualdades. Assim, ao analisar o desenvolvimento humano, torna-se imprescindível considerar que a colonialidade não opera apenas no plano simbólico, mas também na distribuição desigual de recursos, oportunidades e expectativas sociais, que moldam profundamente as trajetórias subjetivas.

Para Miñoso (2014), o feminismo latino-americano precisa enfrentar suas próprias hierarquias internas e reconhecer que raça e colonialidade estruturam as desigualdades de gênero na região. Ao propor um feminismo descolonial, a autora enfatiza que a análise do gênero deve partir das experiências de sujeitas historicamente marginalizadas, e não das perspectivas de mulheres situadas em posições privilegiadas, incorporando vozes subalternizadas na produção de conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

Kilomba (2019) traz uma reflexão importante sobre esse debate de quais vozes são efetivamente incorporadas aos discursos e como o racismo organiza quem pode falar e quem deve ser silenciado. Sua análise sobre memória, trauma e subjetividade, especialmente quando

narras os espaços pelos quais percorreu em sua trajetória acadêmica, evidencia que o desenvolvimento humano é atravessado por narrativas coloniais que definem lugares sociais e produzem subjetividades feridas. Kilomba mostra que o gênero, quando analisado a partir da experiência de mulheres negras, revela camadas de violência simbólica que não aparecem em abordagens universalistas. Sua contribuição é fundamental para compreender como o self é constituído por vozes internas e externas (Hermans & Kempen, 1993) que carregam histórias de opressão, mas também de resistência e de invenção de si.

Destaco, ainda, a observação de Kilomba quanto à responsabilização histórica pelo racismo. Em sociedades que ainda romantizam o sistema colonial racista, o caminho para a democracia e equidade racial se apresenta muito mais distante. Ao narrar sua chegada em Berlim, Kilomba chama a atenção para um país que, embora marcado por um forte discurso de memória, especialmente em relação ao nazismo, ainda mantinha silêncios profundos sobre seu passado colonial. Kilomba percebeu que sua presença como mulher negra intelectual era constantemente atravessada por uma expectativa implícita: a de que ela deveria explicar, representar e até justificar a história colonial que o país não havia elaborado plenamente.

Essa responsabilização histórica se manifestava em situações cotidianas: perguntas invasivas, exotificação, dúvidas sobre sua autoridade acadêmica e a insistência em tratá-la como “estrangeira”, mesmo sendo ela quem carregava, no corpo e na memória, as consequências diretas do colonialismo europeu. Em vez de ser reconhecida como produtora de conhecimento, era frequentemente posicionada como objeto dele.

Ao viver essas experiências, Kilomba percebeu que a Alemanha e, por extensão, a Europa ainda deslocavam para os corpos negros a tarefa de lidar com o trauma colonial. O peso da história recaía sobre quem sofreu a violência, não sobre quem a produziu. Essa inversão é central em sua obra e para nossa análise: ela mostra como sociedades europeias evitam

confrontar sua responsabilidade histórica, ao mesmo tempo em que exigem que pessoas negras desempenhem o papel de educadoras, terapeutas e mediadoras desse passado.

Kilomba revela como o racismo cotidiano funciona como mecanismo de manutenção do colonialismo, e como a responsabilização histórica imposta a ela é, na verdade, um sintoma da recusa europeia em assumir plenamente seu legado. Ao escrever, ela devolve a responsabilidade ao lugar certo: às estruturas que produziram e ainda reproduzem desigualdade.

Tomada desta responsabilidade de Kilomba, como mulher branca de classe média que transita em sistemas que oprimem e silenciam vozes marginalizadas, inclusive de mulheres gordas, como eu, mas que em função do sistema próprio da análise interseccional, não têm os mesmos privilégios que tenho para enfrentá-los e resistir, proponho deslocar o olhar para a construção de uma psicologia cultural e um desenvolvimento humano que compreendam que as normas estéticas que regulam o corpo não são limitados aos discursos externos, mas signos que são interiorizados e passam a orientar a maneira como o sujeito se percebe, se avalia e se posiciona no mundo.

É nos gestos, nos corpos e na linguagem visual que a mediação semiótica se dá (Vygotsky, 1991; Wertsch, 1998). A partir de imagens, gestos, posturas e práticas corporais que comunicam pertencimento, conformidade ou desvio em relação a um ideal de corpo. Zanello (2018, 2020) mostra como determinados diagnósticos e sintomas, como depressão, ansiedade, transtornos alimentares e automutilação, são atravessados por expectativas de gênero, pela centralidade atribuída ao corpo e pela lógica de responsabilização individual. Em contextos patriarcais e neoliberais, o corpo feminino é frequentemente transformado em projeto, exigindo um investimento constante de tempo, dinheiro e energia para se aproximar de padrões estéticos hegemônicos. Essa dinâmica alimenta sentimentos de inadequação,

vergonha e fracasso, especialmente quando o corpo não corresponde ao ideal de juventude, magreza e branquitude promovido pela indústria da beleza e pelos meios de comunicação.

Determinadas formas de sofrimento psíquico podem ser compreendidas como respostas a contextos culturais que impõem normas rígidas de gênero e estética. O self, nesse contexto, é formado em diálogo com vozes sociais que prescrevem como se deve ser mulher, como se deve habitar o próprio corpo e quais formas de aparência são aceitas ou rejeitadas. Ao invés de tratar sintomas como indicadores de disfunções individuais, devem ser entendidos também como expressões de conflitos gerados por normas culturais opressivas (Rogoff, 2003; Valsiner, 2014).

A partir disso, torna-se evidente que precisamos situar historicamente e socialmente o conceito de cultura a partir desses sistemas opressores e as feministas negras serão a base epistemológica para a análise das narrativas das mulheres participantes. Diante disso, vamos tentar delinear diferentes perspectivas teóricas que sustentam nossa compreensão da identidade como um processo histórico-cultural em permanente construção. A partir desse percurso, discutimos como tais concepções se desenrolam nesses sistemas marcados pela interseccionalidade de gênero, raça e classe como categorias para a compreensão das identidades em costura com a psicologia do desenvolvimento.

2.4 Tornando-se mulher: o papel da cultura no processo de constituição de si

Para além da diferença entre sociedade e natureza, gênero é tido como uma percepção de si a respeito de uma identidade feminina ou masculina em que essa percepção não tem relação direta com o sexo anatômico. Sobretudo, gênero é uma categoria política que nos ajuda a compreender as relações de poder. Segundo Joan Scott (1990), as feministas têm utilizado gênero em seu sentido mais literal, como uma “organização social da relação entre os sexos”. Gênero pode ser entendido como o que não se opõe a sexo, mas vai além da simples

diferenciação entre homens e mulheres, e que está implicado em determinada conjuntura histórica e social que traz consigo sistemas simbólicos e relações de poder.

Também Michel Foucault (1988) nos mobiliza a compreender a sexualidade dentro de um contexto histórico em que os dispositivos da sexualidade estão intimamente ligados às relações de poder que se estabelecem nas sociedades. A ideia de sexualidade, tal qual a temos nos dias de hoje, é um dispositivo histórico, que foi constituído por um conjunto de saberes, práticas e instituições, que transformaram o sexo num domínio especializado de conhecimento científico e em alvo estratégico de intervenção social. Guacira Louro acrescenta que a sexualidade é uma invenção social, pois se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Discursos que regulam, normatizam, instauram saberes e produzem “verdades” (Louro, 2000).

Podemos afirmar que o direito à identidade de gênero feminino perpassa a performatividade de gênero (Butler, 2020) e a passabilidade do feminino na constituição da estética de si da mulher (Gomes et al., 2022; Vergueiro, 2015). Dessa forma, o corpo se apresenta como principal atributo para a garantia ou negação de direitos fundamentais ao feminino. A feminilidade na nossa sociedade se dá pelos atributos de um feminino baseados em uma estética produzida no e pelo corpo – lâminas ditas femininas para aparar os pelos do corpo, roupas e cores atribuídas à feminilidade, acessórios, além do corpo em si que já estabelece semioticamente a estética dita feminina.

Definir-se mulher é sempre um processo de negociação de sentidos. Isso implica afirmar certas categorias e negar outras, ainda que esse movimento seja atravessado por ambiguidades que desafiam o modelo binário tradicional, aquele que entende mulher em oposição ao homem. Como afirma Beauvoir (1967), não se nasce mulher, indicando que a identidade feminina é construída historicamente. Butler (2008) aprofunda essa reflexão ao perguntar: o que, afinal, torna alguém mulher? Como se produz esse tornar-se? Nesse processo,

a negação desempenha um papel central: a mulher é frequentemente definida como aquilo que o homem não é. Portanto, as identidades são forjadas por normas que delimitam o que pode ou não ser reconhecido como feminino.

Da mesma forma, os corpos são culturalmente definidos por oposições: ser alta e não baixa, gorda e não magra, homoafetiva e não heteroafetiva. Assim, as relações humanas se constituem em meio a posicionamentos afirmativos e negativos que organizam a experiência de si e do outro. As identidades, portanto, emergem desse jogo contínuo de diferenciação, no qual cada categoria só adquire sentido em relação ao que exclui, ainda que haja visitas às exclusões nesse cenário.

Para além de uma identificação pessoal, os indivíduos se apresentam socialmente dentro de determinados grupos identitários nos quais ser mulher, por exemplo, é performar gênero socialmente (Butler, 2008) dentro de uma expectativa social de feminino. É determinar quais e como as feminilidades constituem essa identidade da mulher, assim como quais masculinidades produzem o gênero masculino. Portanto, ser mulher é um exercício que depende de um conjunto de atos performáticos dentro de determinados modos de ser e estar e de acordo com os grupos culturais pelos quais se transita.

Embora a performatividade de gênero, conforme formulada por Butler (2008), enfatize a repetição normativa que produz o reconhecimento social, é importante destacar que essa repetição é condicionada por recursos materiais. A feminilidade hegemônica, branca, magra, jovem e de classe média, exige investimentos contínuos de tempo, dinheiro e consumo, tornando-se inacessível para grande parte das mulheres. Davis (1981) e Collins (2000) mostram que a classe define quais feminilidades são possíveis e quais são inviáveis, produzindo hierarquias internas entre mulheres. Assim, tornar-se mulher não é apenas um processo discursivo, mas também econômico: a performatividade é sempre situada e atravessada por

desigualdades materiais que delimitam quem pode performar determinados modos de ser e quem é excluída deles.

Ser mulher e ser professora, ser mulher e ser mãe ou ser mulher e não ser mãe, ser heterossexual e não ser homossexual, ser mulher e ser feminina ou ser mulher e não ser feminina – dentro de determinadas expectativas sociais sobre o que é o feminino; ser mulher com determinados corpos também forjados culturalmente – todos esses aspectos levam a um direcionamento da produção do self dialógico dessas mulheres professoras. É o olhar do outro que traz o acabamento (Bakhtin, 1997; 2013; 2020) do meu self, é no dialogismo com todos os outros sociais e culturais que delimito a minha perspectiva de mim. É dentro de valores morais, éticos e estéticos que o indivíduo delimita e é delimitado pelo outro em sua identidade, ou seja, é a partir da constituição de si que as mulheres se posicionam em constante diálogo com todos os outros interrelacionados.

Essa constituição de si é novamente atravessada pela interseccionalidade e pelas práticas culturais. Wolf (1992) afirma que

as mulheres prósperas, instruídas e liberadas do Primeiro Mundo, que têm acesso a liberdades inatingíveis para qualquer outra mulher até agora, não se sentem tão livres quanto querem ser. E já não podem restringir ao subconsciente sua sensação de que essa falta de liberdade tem algo a ver com questões que realmente não deveriam ser importantes. Muitas sentem vergonha de admitir que essas preocupações triviais, que se relacionam à aparência física, ao corpo, ao rosto, ao cabelo, às roupas, têm tanta importância. No entanto, apesar da vergonha, da culpa e da negação, é cada vez maior o número de mulheres que questiona se não se trata de elas serem totalmente neuróticas e solitárias, mas que o que está em jogo é relacionado com a liberação da mulher e a beleza feminina. (Wolf, 1992, p. 11)

Como consequência, há uma inversão das pressões, nas quais “a modelo jovem e esquelética tomou o lugar da feliz dona-de-casa como parâmetro da feminilidade bem-sucedida” (Wolf, 1992, p. 13). A beleza não é universal nem imutável, embora os ideais sejam sempre criados pelas diferentes sociedades, como Wolf aponta:

O povo *maori* admira uma vulva gorda, e o povo *padung*, seios caídos. Tampouco é a “beleza” uma função da evolução das espécies, e o próprio Charles Darwin não estava convencido de sua própria afirmação de que a “beleza” resultaria de uma “seleção sexual” que se desviava da norma da seleção natural. O fato de as mulheres competirem entre si através da “beleza” é o inverso da forma pela qual a seleção natural afeta outros mamíferos. A antropologia rejeitou a teoria de que as fêmeas teriam de ser “belas” para serem selecionadas para reprodução. (Wolf, 1992, p. 15)

Esses dados tensionam diretamente os discursos essencialistas que buscam ancorar comportamentos humanos em supostas determinações biológicas. Ao mostrar que fêmeas de primatas superiores não apenas iniciam o contato sexual, mas também mantêm múltiplos parceiros ao longo da vida, Wolf (1992, p. 15-16) evidencia que não existe um padrão “natural” que legitime a poligamia masculina e a monogamia feminina. Pelo contrário, tais interpretações revelam muito mais sobre os sistemas culturais que produzem essas narrativas do que sobre a biologia em si. A biologia não oferece um fundamento universal para justificar desigualdades de gênero; ao contrário, ela pode ser mobilizada para demonstrar a fragilidade das explicações naturalizantes que sustentam hierarquias sociais.

Ao proporem *queerizar* o self, Moura & Oliveira (2023), reconhecem que a identidade não é um núcleo estável, autossuficiente ou isolado, mas algo que se forma na relação com o outro. Há um paradoxo fundamental nesse processo: somos constituídos justamente por aquilo que nos expõe, por essa dependência do endereçamento alheio que nos torna simultaneamente possíveis e vulneráveis. Butler já havia apontado que o sujeito só emerge porque é chamado,

nomeado, interpelado e é nesse chamado que ele se vê atravessado por normas que o disciplinam, limitam e, ao mesmo tempo, o tornam reconhecível.

Queerizar o self, portanto, não é deslocar categorias identitárias, mas problematizar a própria lógica que sustenta a ideia de um “eu” coerente e autônomo. Trata-se de assumir que a identidade é sempre relacional, marcada por tensões entre o desejo de reconhecimento e o risco de subordinação às normas que estruturam esse reconhecimento. Ao admitir essa vulnerabilidade constitutiva, abrimos espaço para pensar identidades menos fixas, menos normativas e mais abertas à diferença.

Assim, a reflexão de Moura & Oliveira (2023) converge com a crítica butleriana ao mostrar que o self não se *queeriza* simplesmente por negar categorias hegemônicas, mas sim por expor o modo como dependemos do outro para existir e como essa dependência pode ser reconfigurada politicamente, transformando a vulnerabilidade em possibilidade de reinvenção.

A discussão proposta por Brubaker (2025) sobre a trajetória da categoria “identidade de gênero” oferece uma chave analítica relevante para compreender como categorias sociais são produzidas, institucionalizadas e disputadas. Em vez de tratar categorias como descrições neutras, o autor evidencia que elas funcionam como tecnologias classificatórias que organizam o mundo social, determinam expectativas e delimitam possibilidades de existência. Essa perspectiva, que afirma que novas categorias alteram “o espaço de possibilidades para a pessoa” (p. 229), permite observar que categorias criam modos de ser, de narrar-se e de ser reconhecido.

Ao analisar a institucionalização da identidade de gênero, Brubaker (2025) mostra que a categoria se consolidou porque foi incorporada por sistemas médicos, jurídicos, educacionais e burocráticos. Essa incorporação transformou a identidade de gênero em uma categoria acionável, capaz de produzir efeitos concretos em políticas públicas, práticas institucionais e disputas culturais. A partir dessa leitura, torna-se possível compreender que categorias como

“raça”, “corpo”, “gênero” e “território” operam de modo semelhante: são produzidas historicamente, reforçadas institucionalmente e acionadas politicamente, muitas vezes para manter hierarquias e desigualdades, ou seja, é fundamental problematizar a naturalização das categorias sociais, como Kilomba (2019) ao tratar “negro” e “branco” como construções coloniais organizando vozes que falam e vozes que calam, Gonzalez (1988) mostrando a categoria “mulher negra” como resultado de processos históricos de racialização e de gênero que se entrelaçam, produzindo experiências específicas de opressão e resistência e Carneiro (2003) que demonstra como a posição social atribuída às mulheres negras é resultado de uma longa história de hierarquização racial e patriarcal, que se atualiza nas instituições contemporâneas. O próprio conceito ocidental de gênero é uma construção histórica e colonial, não um dado universal (Oyěwùmí, 1997).

A leitura de Brubaker (2025) contribui para aprofundar essa compreensão ao deslocar a pergunta da essência para os efeitos. Em vez de perguntar “o que é identidade de gênero?”, o autor propõe perguntar “o que a categoria faz?”. Esse deslocamento metodológico pode ser estendido para outras categorias sociais, permitindo analisar como elas operam na produção de desigualdades, mas também como podem ser acionadas de forma contra-hegemônica. Autoras como hooks (1994) e Lorde (1984) reforçam que categorias podem ser ressignificadas coletivamente, produzindo espaços de cura, solidariedade e transformação.

Ao integrar Brubaker (2025) ao debate teórico sobre corpo, raça, gênero e colonialidade, torna-se possível compreender que categorias sociais funcionam simultaneamente como instrumentos de dominação e como potenciais ferramentas de resistência. Elas organizam o olhar social, formatam instituições e produzem subjetividades, mas também podem ser reconfiguradas por práticas coletivas, narrativas insurgentes e processos de conscientização. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre como categorias

operam na constituição do self e oferece uma base teórica sólida para analisar os modos pelos quais sujeitos negociam, resistem e transformam as classificações que os atravessam.

Nesse cenário, a escola se apresenta como um dos principais espaços de hierarquização e disciplinarização dos estudantes, onde a cisheteronormatividade é reforçada como padrão legítimo de existência. Contudo, as práticas de gênero não se restringem ao ambiente escolar: elas atravessam múltiplos espaços sociais. Matos e Cidade (2016) definem a cisnormatividade como “uma perspectiva que tem a matriz heterossexual como base das relações de parentesco e a matriz cisgênera como organizadora das designações compulsórias e experiências das identidades de gênero” (p. 134), evidenciando como essa lógica estrutura expectativas e regula comportamentos.

A escola, enquanto instituição social, não apenas regula corpos por meio de normas de gênero e raça, mas também reproduz desigualdades de classe que impactam diretamente a constituição da autoimagem. Em escolas públicas, marcadas pela precarização estrutural, meninas negras e periféricas enfrentam maior exposição à violência estética, à ridicularização e à vigilância disciplinar, enquanto as escolas privadas oferecem maior proteção simbólica e material. hooks (2015) argumenta que a escola é um dos principais espaços de reprodução da supremacia branca e da estratificação de classe, moldando subjetividades desde a infância. Assim, a constituição da imagem de si não pode ser dissociada das condições materiais que organizam o cotidiano escolar e que definem quais corpos são reconhecidos como legítimos.

As identidades de gênero, portanto, geram conflitos, constrangimentos e violências em diferentes contextos. Na perspectiva de Geertz (1978), identidades femininas podem ser percebidas como universais culturais, embora os feminismos identitários não se reconheçam nesse universal. O feminismo negro, o feminismo branco, o transfeminismo e o feminismo lésbico possuem pautas distintas, ainda que todos enfrentem a dominação masculina e a persistência da cultura patriarcal como modelo social hegemônico.

Essas diferenças tornam-se ainda mais evidentes quando observamos experiências concretas. Ao escolher não ser mãe, uma mulher branca e rica enfrenta pressões familiares e machistas; já uma mulher negra e pobre enfrenta, antes de tudo, a dificuldade de acessar métodos contraceptivos que garantam seu direito ao próprio corpo. Em casos de gravidez indesejada, mulheres pobres arriscam a vida em abortos inseguros, enquanto mulheres economicamente favorecidas podem recorrer a procedimentos clandestinos, porém seguros. A maternidade também se apresenta de forma desigual: mulheres lésbicas enfrentam barreiras para acessar bancos de sêmen e constituir família, enquanto mulheres trans sequer têm a possibilidade biológica de gestar, caso desejassem. Assim, embora compartilhem certas similitudes, os corpos das mulheres são atravessados por especificidades culturais que produzem significados distintos sobre feminilidade e maternidade.

As desigualdades reprodutivas evidenciam de forma contundente a articulação entre gênero, raça e classe. Enquanto mulheres brancas de classe média enfrentam pressões simbólicas relacionadas à maternidade, mulheres negras e pobres enfrentam barreiras materiais que comprometem seu direito ao próprio corpo, como o acesso limitado a métodos contraceptivos, serviços de saúde e condições seguras para interrupção da gravidez. Fraser (2007) argumenta que justiça social exige articular redistribuição e reconhecimento, pois desigualdades materiais e simbólicas se reforçam mutuamente. No contexto brasileiro, essa articulação revela que a maternidade é vivida de forma profundamente desigual, e que o tornar-se mulher é atravessado por condições econômicas que moldam possibilidades de escolha, autonomia e cuidado.

Para as pessoas que habitam o entrelugar (Bhabha, 2019), como pessoas não binárias, drag queens e travestis, as expressões de gênero combinam atributos socialmente categorizados como femininos e masculinos, cujos espaços de fronteira são especialmente desafiadores para o senso comum, que tende a reagir com estranhamento ou violência. Um jovem socializado na

heterossexualidade masculina machista, misógina e homofóbica, ao tentar romper com esse modelo, frequentemente enfrenta cobranças familiares, rejeição de pares e insegurança em diferentes ambientes.

No processo de disciplinarização dos corpos, crianças e jovens vão se configurando aos padrões culturais de feminino e masculino. Pessoas trans, por sua vez, ajustam-se aos padrões possíveis de “ser e estar transexual” para acessar direitos básicos, como o uso do nome social (Senna et al., 2019). Esse processo, contudo, implica no predomínio de uma subjetividade normativa, além da violência simbólica e do reforço de estereótipos. São movimentações silenciosas, cotidianas, que mantêm sujeitos “transgressores da cisheteronormatividade em seu devido (não) lugar de adoecimento psíquico e isolamento” (Senna et al., 2019, p. 10). Estar fora do padrão cisheteronormativo, como aponta Rosa (2020), significa viver sob uma performatividade totalizante, que restringe possibilidades de existência, tornando-se alvo de violência em um movimento de quase flertar com a morte.

Nesse percurso, torna-se evidente que a construção da cultura está intrinsecamente ligada à linguagem. Somos sujeitos discursivos que aprendem pela troca, pela interação e pela mediação. Partimos aqui da compreensão da linguagem como atividade constitutiva e consciente (Leontiev, 2021), capaz de produzir e transformar significados.

Diante do exposto, o conceito de gênero pode ser compreendido não como uma essência fixa, mas como uma categoria relacional e historicamente situada, atravessada por disputas de poder e por possibilidades de reinvenção. A leitura de Brubaker (2025) reforça que as classificações de gênero, assim como as de corpo, raça e colonialidade, estruturam modos de ver e organizar o mundo, mas também podem ser tensionadas e ressignificadas pelos sujeitos que nelas se movem. A constituição do self é inseparável das categorias que o nomeiam e o limitam, mas também das práticas que as desafiam (ver capítulo 3).

Passo agora a explorar o conceito de culturas, no plural, entendendo-o como o terreno no qual essas categorias ganham forma, são disputadas e se materializam nos corpos. É nesse entrecruzamento entre identidade, corpo e feminilidades que se torna possível compreender como as diferenças são produzidas, afirmadas e negadas no cotidiano.

2.5 Artefatos culturais e mediação semiótica

Compreende-se identidade como um processo histórico-cultural marcado por afirmações e negações (Silva, 2000), no qual corpo e feminilidades são produzidos performativamente (Butler, 2008). Nesse sentido, cultura não é um adorno da vida humana, mas condição constitutiva da própria subjetividade, pois ser humano implica produzir sentidos situados social e historicamente (Bhabha, 2019; Bruner, 2008; Canclini, 2019; Geertz, 2013). A noção de cultura, originalmente ligada ao cultivo da terra (Cuche, 2002; Santaella, 2004), expandiu-se para abarcar sistemas simbólicos que estruturam a vida social (Lévi-Strauss, 1950/2002), sempre em diálogo com um patrimônio simbólico mais amplo. Autores contemporâneos enfatizam a pluralidade das culturas: Canclini (1995, 2019) destaca processos de hibridização e a emergência do “glocal”, resultante da negociação entre dinâmicas globais e identidades locais; Hall et al. (2003) evidenciam como diáspora, colonialismo e pós-estruturalismo descentraram o sujeito moderno, produzindo identidades fragmentadas e contraditórias; Geertz (1978) entende cultura como teia de significados interpretada pelos próprios sujeitos; e Bhabha (2019) propõe a cultura como fronteira, negociação e entrelugar, onde pertencimentos são continuamente reconfigurados. Exemplos como a história da leitura (Chartier, 1999; Briggs & Burke, 2006) mostram que práticas culturais são sempre situadas, transformando-se conforme mudam sensibilidades, tecnologias e regimes de legitimação. Assim, compreender culturas no plural é reconhecer que identidades, práticas e artefatos são produzidos em contextos de disputa simbólica, mediação semiótica e circulação de poder –

elementos fundamentais para analisar como sujeitos constroem sentidos, pertencimentos e modos de existir.

A análise histórica das práticas de leitura evidencia que os modos de produzir, circular e apropriar-se dos textos são inseparáveis das transformações culturais que organizam as sensibilidades e os regimes de legitimação de cada época. A passagem do livro monumental ao livro de bolso, bem como as disputas simbólicas em torno de sua legitimidade, ilustra como os objetos culturais não apenas materializam valores sociais, mas também reorganizam formas de interação, modos de leitura e possibilidades de participação na cultura escrita. Em suas diferentes materialidades, o livro funciona como artefato cultural que media relações entre sujeitos, práticas e significados.

Se a história da leitura revela como objetos aparentemente simples, como o livro de bolso, podem reconfigurar práticas sociais e produzir novas formas de subjetivação com e a partir do corpo, compreende-se que os artefatos culturais são simultaneamente materiais e simbólicos, carregando a história acumulada das práticas humanas. Trata-se de transformações que ultrapassam o âmbito técnico: livros, imagens, tecnologias e outros objetos culturais operam como mediadores que configuram percepções, organizam experiências e participam ativamente da construção de sentidos e subjetividade por meio da mediação semiótica.

Os artefatos culturais constituem o núcleo da mediação entre sujeito e mundo, pois são “ferramentas e signos” historicamente produzidos que reorganizam qualitativamente a atividade humana (Vygotsky, 1978, p. 55). Cole (1996, p. 117) afirma que artefatos são simultaneamente materiais e simbólicos, carregando em si “a história acumulada das práticas humanas” e orientando modos específicos de pensar, sentir e agir. Wertsch (1998, p. 24) afirma que a ação humana deve ser entendida “por meio de agentes e artefatos culturais”, e não como um processo puramente interno. A partir desses artefatos emergem os produtos culturais, entendidos como expressões concretas dos sistemas simbólicos que estruturam a vida social.

Bruner (1990, p. 13) descreve esses produtos como “textos culturais” que condensam significados coletivos e organizam a experiência, enquanto Valsiner (2007) os define como formas estabilizadas de sentido que circulam socialmente nas subjetividades. Assim, artefatos e produtos culturais constituem dimensões complementares: enquanto os artefatos oferecem as condições materiais e simbólicas da ação, os produtos culturais revelam, em sua materialidade, os modos pelos quais grupos sociais produzem, negociam e transformam significados. Essa articulação é fundamental para compreender como a cultura opera como mediação semiótica, modulando práticas, percepções e formas de subjetivação.

A mediação semiótica não se restringe à linguagem verbal: ela se expande para outros sistemas simbólicos, entre eles a imagem, que desempenha papel central na constituição de sentidos e na formação de subjetividades. Como observam Gouvea et al. (2016), a produção, seleção, leitura e análise das imagens mobilizadas em práticas culturais e educativas evidenciam que toda imagem é um artefato cultural carregado de intencionalidade, história e disputas interpretativas. Compreender os modos de produção imagética, portanto, é fundamental para analisar como diferentes regimes de visualidade fabricam percepções, orientam formas de significação e participam da construção da imagem de si.

Flusser (1985) oferece uma distinção seminal ao diferenciar imagens tradicionais e imagens técnicas. As imagens tradicionais antecedem os textos e constituem abstrações de primeiro grau, reduzindo o fenômeno concreto às suas duas dimensões. Já as imagens técnicas, produzidas por aparelhos, são abstrações de terceiro grau, pois derivam de textos altamente elaborados e projetam conceitos sobre o mundo, e não o mundo em si. Enquanto as imagens tradicionais remetem ao período pré-histórico, as técnicas se vinculam ao contexto pós-histórico, tornando o processo interpretativo mais complexo, uma vez que não apresentam diretamente o real, mas representações conceituais dele. Essa distinção é essencial para

compreender como diferentes formas de visualidade produzem modos distintos de subjetivação.

Santaella e Nöth (2001) ampliam essa discussão ao propor três paradigmas de produção imagética: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. O paradigma pré-fotográfico abrange imagens criadas manualmente – pinturas, esculturas, gravuras e desenhos – dependentes da habilidade do artista em plasmar o visível e o invisível. O paradigma fotográfico refere-se às imagens obtidas pela captação física de fragmentos do mundo visível, como fotografia, cinema, vídeo e holografia. Já o paradigma pós-fotográfico diz respeito às imagens sintéticas ou infográficas, produzidas por computação, nas quais matrizes numéricas se convertem em pixels. Nesse sentido, Santaella desdobra e especifica os tipos de imagens técnicas de Flusser, acompanhando as transformações tecnológicas que redefinem continuamente os modos de produzir e interpretar imagens.

Essas classificações evidenciam que as imagens podem ser analisadas sob múltiplas perspectivas – conceitual, técnica, histórica e social, e que mudanças paradigmáticas transformam profundamente os processos de produção e circulação imagética. Benjamin (1987a) contribui para esse debate ao demonstrar como a reprodutibilidade técnica altera a aura da obra de arte e modifica a relação entre sujeito, objeto e experiência estética, deslocando o lugar da imagem na cultura e, conseqüentemente, na constituição da imagem de si.

No que diz respeito à obra de arte, Flusser (1985) a situa no campo das imagens tradicionais, enquanto Santaella (2001) a insere no paradigma pré-fotográfico, enfatizando seu caráter artesanal, único e historicamente situado. Panofsky (1976) aprofunda essa discussão ao argumentar que obras de arte podem ser interpretadas por diferentes áreas do conhecimento e que sua definição não se restringe à finalidade estética. Objetos naturais podem ou não ser experimentados esteticamente, mas objetos produzidos pelo ser humano carregam intencionalidade e podem funcionar como ferramentas, veículos de comunicação ou obras de

arte, dependendo do contexto cultural e histórico. Para Panofsky, o olhar intencional do artista é decisivo para a configuração da obra, e a transição entre objeto utilitário e obra de arte depende de critérios culturais, variando conforme sensibilidades e valores de cada época.

O autor também destaca o equilíbrio entre ideia e forma, que revela o conteúdo da obra, aquilo que ela expressa sem ostentar. A experiência estética, portanto, envolve recriar a obra segundo a intenção do autor, sendo influenciada pela bagagem cultural do observador. Assim, tanto o observador ingênuo quanto o *connoisseur* e o historiador da arte mobilizam diferentes repertórios interpretativos, revelando que a leitura da imagem é sempre mediada por saberes, expectativas e contextos. Essa mediação é igualmente constitutiva da imagem de si, uma vez que os sujeitos interpretam e reinterpretam suas próprias imagens – corporais, sociais, simbólicas – a partir dos repertórios culturais disponíveis.

Dessa forma, as imagens, sejam técnicas ou tradicionais, artísticas ou utilitárias, funcionam como artefatos culturais que mediam a experiência e participam da constituição dos sujeitos. Ao analisá-las, torna-se possível compreender como regimes de visualidade operam como dispositivos de poder, modulando percepções, afetos e formas de subjetivação. A imagem de si, nesse contexto, emerge como resultado de processos contínuos de interpretação, negociação e reinscrição simbólica, nos quais o sujeito se vê, se reconhece e se produz a partir das imagens que circulam socialmente e das imagens que constrói de si mesmo. Essa compreensão é fundamental para avançar na análise da cultura como mediação semiótica e para compreender como os sujeitos se constituem em meio a práticas visuais que organizam o sensível e o inteligível no cotidiano.

2.5.1 Imagem de si na cultura digital

A pesquisa de Ribeiro et al. (2021) apresenta uma análise relevante sobre a imagem de si construída por cinco adolescentes, sendo quatro de escolas particulares e uma de escola pública, tendo como eixo central a insatisfação corporal. A experiência dessas jovens evidencia

como a autoimagem é atravessada por comparações constantes, pela pressão estética e pela influência direta das imagens digitais na constituição subjetiva. Assim, nossa autoimagem passa a ser modelada por modelos imagéticos irreais e distantes, mas continuamente reforçados nas redes sociais.

É fundamental observar como marcadores interseccionais intensificam essa insatisfação corporal. Entre adolescentes, ela costuma ser descrita como um fenômeno “embrionário”, frequentemente associado à comparação com influenciadoras, celebridades e colegas, especialmente por meio de plataformas como o Instagram. No entanto, entre mulheres negras e periféricas, essa insatisfação não é embrionária: é acumulada, estruturada e profundamente racializada. Ao reconhecer que corpos negros, gordos ou com cabelos crespos são posicionados fora dos padrões idealizados, torna-se evidente que os padrões estéticos se articulam ao racismo, à gordofobia, à desigualdade territorial e às expectativas de feminilidade branca. Se as imagens digitais funcionam como dispositivos normativos que orientam adolescentes a corresponder a um ideal corporal hegemônico, para mulheres negras essa pressão é ainda mais intensa, pois não se trata de desejar um “corpo ideal”, mas de compreender quais corpos são socialmente permitidos.

Além do excesso de imagens circulantes nas mídias digitais, a ausência de imagens de si também produz efeitos significativos, contribuindo para o silenciamento e a invisibilização de corpos que simplesmente não aparecem. A cultura digital, nesse sentido, não é um espaço restrito ao consumo de imagens, mas um território de reconhecimento, representatividade e cura coletiva, uma potência política e comunitária. Por isso, Ribeiro (2021) defende que a escola precisa incorporar a linguagem visual como parte constitutiva da experiência formativa.

A compreensão de que a escola é também um espaço onde corpos são julgados, em que meninas negras são sexualizadas, meninas gordas são ridicularizadas (Jimenez-Jimenez et al., 2022) e professoras são cobradas a performar feminilidade branca, articula-se diretamente ao

problema de pesquisa ao evidenciar que a constituição da autoimagem e da subjetividade das estudantes ocorre em meio a dispositivos de poder que atravessam tanto a cultura digital quanto o cotidiano escolar. Esses processos não são isolados: eles se inscrevem em uma matriz histórica de controle dos corpos femininos, especialmente daqueles que se afastam do ideal hegemônico de feminilidade branca, magra e heterossexual (hooks, 2015; Kilomba, 2019).

A literatura feminista e decolonial demonstra que a escola funciona como uma instituição que regula corpos e comportamentos. No caso das meninas negras, essa regulação assume contornos específicos, pois a sexualização precoce e a desumanização de seus corpos são práticas historicamente construídas e continuamente atualizadas (Gonzalez, 2020; Ribeiro, 2017). A cultura digital intensifica esse processo ao produzir e circular imagens que reforçam padrões estéticos racializados e gordofóbicos, contribuindo para a formação de uma autoimagem marcada pela inadequação e pela comparação constante.

Assim, os elementos discutidos neste capítulo problematizam que a insatisfação corporal não pode ser compreendida como um fenômeno restrito ao âmbito individual. Trata-se de um processo social e político, atravessado por relações de poder que operam simultaneamente na escola e nas plataformas digitais. Como argumenta Foucault (2013), os corpos são configurados por dispositivos disciplinares que produzem subjetividades dóceis e normativas. No contexto contemporâneo, esses dispositivos se expandem para o ambiente digital, onde algoritmos, influenciadoras e padrões imagéticos reforçam ideais corporais inatingíveis (Nakamura, 2020).

A cultura digital intensifica desigualdades de classe ao produzir diferentes regimes de visibilidade e vigilância. Como demonstra Nakamura (2007), algoritmos não apenas racializam corpos, mas também os classificam segundo marcadores socioeconômicos, reforçando estereótipos associados à pobreza, à periferia e à marginalidade. Ruha Benjamin (2019) acrescenta que tecnologias digitais operam como “máquinas de desigualdade”, reproduzindo

no ambiente virtual as hierarquias econômicas e raciais do mundo offline. Assim, a constituição da imagem de si na cultura digital é atravessada por desigualdades materiais que determinam quem tem acesso à produção de imagens, quem é representado e quem permanece invisível.

Para meninas gordas, negras, periféricas ou dissidentes das normas de gênero, a pressão estética não é uma questão limitada à aparência, mas de pertencimento social. A ausência de representações positivas e a presença de discursos estigmatizantes produzem o que Butler (2015) denomina quadros de reconhecimento, ou seja, limites que definem quais vidas e corpos são inteligíveis e valorizados. Quando a escola reproduz essas lógicas, ao ridicularizar meninas gordas, sexualizar meninas negras ou exigir que professoras performem uma feminilidade branca, ela reforça hierarquias corporais que já operam na cultura digital (Nakamura, 2007).

Desse modo, buscamos evidenciar que a autoimagem das mulheres, educadoras e estudantes, é constituída na intersecção entre cultura digital, desigualdades estruturais e práticas escolares. Essa articulação reforça a necessidade de compreender a escola não como um espaço restrito à aprendizagem formal, mas como um território de disputa simbólica, onde representações, discursos e práticas regulam subjetividades e produzem pertencimentos (Silva, 2014).

Nakamura (2007) demonstra que a internet exhibe, codifica e hierarquiza esses corpos, produzindo expectativas normativas que configuram subjetividades e as imagens digitais funcionam como dispositivos que reforçam desigualdades estruturais, ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades de resistência e reconfiguração identitária. As imagens digitais do corpo operam de forma ainda mais intensa em contextos marcados por desigualdades raciais profundas, como o Brasil, justamente porque a racialização dos corpos negros é histórica e estruturante (Gonzalez, 2020; Ribeiro, 2017) e a cultura digital atualiza essas hierarquias por meio de novas formas de visibilidade e vigilância, de algoritmos e capilaridade capitalista da vendabilidade dos corpos.

A lógica racio-visual (Nakamura, 2007) encontra eco na crítica de Kilomba (2019) sobre como o olhar colonial continua a determinar a forma como corpos negros são percebidos, interpretados e controlados. No Brasil, onde a branquitude opera como norma estética e moral, as imagens digitais reforçam padrões de beleza eurocentrados e marginalizam corpos negros, gordos, periféricos e dissidentes. Ao mesmo tempo, espaços de produção cultural podem se tornar territórios de resistência (hooks, 2015), permitindo que sujeitos racializados criem contra-imagens e narrativas próprias. Portanto, a constituição da imagem de si é inseparável das tecnologias de poder que regulam corpos racializados.

Quando Nakamura (2007) demonstra que a internet produz e distribui imagens que reforçam hierarquias raciais, hooks (2015) argumenta que o olhar, historicamente colonizado, define quem pode ser visto e de que maneira, Kilomba (2019) mostra que o corpo negro é constantemente interpretado a partir de narrativas coloniais que o desumanizam, mesmo em ambientes digitais que prometem anonimato ou liberdade. Gonzalez (2020), por sua vez, revela como a ideologia da branquitude estrutura o imaginário brasileiro, produzindo padrões estéticos e morais que compõem a autoimagem de mulheres negras desde a infância e Ribeiro (2017) complementa esse quadro ao afirmar que a ausência de representatividade e a presença de estereótipos operam como formas de violência simbólica que impactam diretamente a subjetividade.

A partir dessas articulações, torna-se possível compreender que as imagens digitais, longe de serem meras representações, são dispositivos que produzem subjetividades, regulam pertencimentos e definem quais corpos são reconhecidos como legítimos. Essa constatação permite avançar para uma reflexão mais aprofundada sobre o corpo como território político, epistemológico e afetivo, cuja materialidade é continuamente atravessada por discursos, tecnologias e práticas sociais.

Se, no capítulo 2, analisamos raça e gênero pela perspectiva interseccional, abordando, de modo ampliado, a cultura digital como forma de elaborar a imagem de si e reforçar hierarquias corporais, o capítulo 3 amplia esse movimento ao deslocar o foco para o corpo em sua dimensão histórica e encarnada, evidenciando como ele se torna campo de disputa entre normas hegemônicas e experiências dissidentes. É nesse corpo-self que investigamos as subjetividades dos corpos que resistem, performam e reconfiguram essas mesmas imagens no cotidiano.

Capítulo 3. O Self Dialógico e o *Corpo-self*

A Teoria do Self Dialógico (Dialogical Self Theory – DST), proposta por Hermans (2001), oferece uma estrutura robusta para compreender a multiplicidade de vozes que compõem a subjetividade. Hermans (2001) define o self como um espaço polifônico formado por múltiplas posições do eu que dialogam entre si e com o mundo social. O self não é uma unidade fixa, mas uma multiplicidade dinâmica, constituída por vozes internas e externas que representam posicionamentos sociais, identidades, grupos de pertencimento e figuras internalizadas. Essas posições negociam sentidos, entram em conflito e se reorganizam continuamente, de modo que a identidade é sempre processo, nunca produto acabado (Hermans & Hermans Konopka, 2010).

A DST⁶ nasce diretamente inspirada no dialogismo bakhtiniano. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (1981/2010) descreve a polifonia como coexistência de múltiplas consciências independentes e afirma que “viver significa participar do diálogo” (Bakhtin, 1997, p. 293). Hermans (2001) retoma essa concepção ao situar o self como espaço de vozes em interação. Ambos rejeitam a ideia de identidade unificada, enfatizam a alteridade como constitutiva do sujeito e compreendem a linguagem como campo de negociação e conflito.

Apesar da proximidade teórica, há diferenças importantes. Bakhtin (1981/2010) concentra-se na linguagem e nas práticas discursivas, situando o diálogo no campo textual e intersubjetivo. Hermans (2001), por sua vez, sistematiza uma teoria psicológica do self, articulando processos intra- e intersubjetivos e propondo que as posições do eu podem ser analisadas empiricamente. Enquanto Bakhtin (1981/2010) privilegia a dimensão discursiva,

⁶ Optamos por manter a sigla em inglês em função do alinhamento teórico com a produção difundida e referenciada internacionalmente.

Hermans (2001) amplia o dialogismo para o campo da psicologia, integrando o social, o cultural e o afetivo.

Monereo e Hermans (2023) reforçam essa compreensão ao apresentar um panorama atualizado da Teoria do Self Dialógico e de suas aplicações na educação. Para os autores, a DST constitui uma epistemologia capaz de integrar dimensões psicológicas, culturais e sociais, dissolvendo a fronteira entre o interpsicológico e o intrapsicológico. O self é concebido como uma sociedade na mente em que as vozes estão em constante negociação, na qual posições internas e externas se articulam para responder às demandas do mundo. Essa leitura contemporânea amplia o alcance da DST ao evidenciar que a constituição do self envolve processos de poder, diversidade cultural e conflitos identitários, elementos centrais para compreender subjetividades em contextos educativos e sociais complexos.

O conceito de posicionamento é central na DST. Posicionar-se implica ocupar, alternar ou negociar lugares identitários, ativando determinadas vozes conforme contextos, demandas e relações. Cada posição carrega afetos, valores e histórias próprias, e o trânsito entre elas constitui o movimento vivo do self. Valsiner (2002) reforça essa perspectiva ao compreender o self como sistema multivocal em constante negociação, no qual as vozes internas se transformam conforme experiências e contextos culturais.

Essa abordagem evidencia que categorias sociais não são classificações externas, mas elementos constitutivos do self. As vozes internas que compõem a subjetividade são formadas em diálogo com categorias que carregam histórias de poder. Assim, marcadores como “mulher”, “negra”, “gorda” ou “periférica” operam como forças que orientam trajetórias, afetos e possibilidades de ação. O self torna-se, portanto, um campo de disputa entre vozes que reproduzem, tensionam e ressignificam tais categorias.

A premissa bakhtiniana de que toda enunciação é social e dialógica (Bakhtin, 2003) reforça essa compreensão. A consciência é marcada pela ideologia e pelo contexto em que

emerge, e o ato de fala é sempre apropriado e ressignificado pelos sujeitos. Volóchinov (2018) amplia essa visão ao afirmar que o diálogo atravessa textos, leitores, falantes ausentes e interlocutores históricos, compondo uma rede polifônica de sentidos. A alteridade é estrutural: o “eu” é sempre atravessado por vozes alheias.

Vigotski (2020) contribui ao situar o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como processos mediados socialmente, nos quais o significado das palavras é sempre histórico e cultural. Bruner (2014) complementa ao afirmar que narrar a própria história é produzir versões de si mesmo, continuamente abertas à ressignificação. Assim, o self é um processo narrativo, polifônico e relacional.

Ao discutir alteridade, corporalidades e dialogismo na obra de Bakhtin, Ponzio (2016) argumenta que o corpo é o primeiro lugar onde o outro se inscreve. Para o autor, o corpo não é matéria isolada, mas acontecimento relacional: ele existe sempre em resposta a outros corpos, vozes e presenças. A corporalidade, nesse sentido, é condição de possibilidade do self, que se constitui na tensão entre interioridade e exterioridade, entre o que se sente e o que se recebe do mundo. O corpo é, portanto, texto vivo, atravessado por signos, afetos e olhares, e é nesse entrelaçamento que a subjetividade se forma. Essa perspectiva reforça a compreensão do self dialógico como processo encarnado, relacional e historicamente situado.

Nesse horizonte, a noção de posicionamento também aparece na psicologia discursiva de Harré (1990; 1999). Em Harré (1990), posicionar-se significa ocupar um lugar em uma trama conversacional, definindo direitos, deveres e possibilidades de fala (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999). Trata-se de um movimento interacional e situado. Já em Hermans (2001), o posicionamento refere-se às vozes internas que compõem o self: “eu mãe”, “eu professora”, “eu pesquisadora crítica”, entre outras, cada qual com seu ponto de vista, emoção e horizonte de ação. Em síntese: Harré (1990; 1999) analisa o posicionamento

entre sujeitos em interação; Hermans (2001) analisa o posicionamento entre vozes dentro do sujeito.

Ainda assim, há continuidade possível entre as duas propostas. As posições discursivas descritas por Harré (1990; 1999) podem ser internalizadas como posições do eu no sentido de Hermans (2001): alguém frequentemente posicionado externamente como “incapaz”, “problemática” ou “inferior” pode vir a constituir uma posição interna de “eu incapaz” ou “eu que atrapalha”. Inversamente, certas posições internas, como um “eu resistente” ou “eu militante”, podem sustentar modos de se posicionar externamente como contestador ou crítico, mesmo quando a pessoa é discursivamente empurrada para lugares de subalternidade. Assim, embora operem em níveis distintos, interacional em Harré (1990; 1999) e intrapsíquico dialógico em Hermans (2001), os dois conceitos podem ser articulados para compreender como práticas discursivas e dinâmicas internas do self se alimentam mutuamente. Essa articulação amplia a compreensão da constituição subjetiva em contextos marcados por relações de poder e reforça que o self dialógico é sempre atravessado por categorias sociais, regimes de poder e práticas discursivas que organizam tanto o que se pode dizer quanto o que se pode sentir.

Nesse ponto, torna-se necessário deslocar a discussão das posições discursivas e das dinâmicas internas do self para a materialidade onde essas posições ganham forma e efeito. Se as articulações entre Harré e Hermans permitem compreender como vozes, lugares sociais e movimentos internos se constituem mutuamente, é a dimensão corporal que oferece o terreno concreto onde tais processos se inscrevem, se estabilizam ou se transformam. Em outras palavras, as posições externas e internas não operam apenas no plano simbólico: elas atravessam e configuram o corpo, afetando modos de sentir, perceber, agir e existir. É justamente essa passagem do self dialogicamente constituído ao self encarnado que abre caminho para a contribuição de Moura (2023), cuja noção de corpo-self aprofunda a

compreensão de como discursos, afetos e relações de poder se materializam na experiência vivida.

A noção de corpo-self, desenvolvida por Moura (2023), oferece uma crítica contundente às separações clássicas entre corpo e subjetividade. Para a autora, o corpo não é um invólucro ou suporte da experiência, mas o lugar primeiro da constituição do self, onde se articulam sensações, afetos, memórias e práticas sociais. O self é sempre encarnado, pois emerge de processos dialógicos que se dão no e pelo corpo. Nesse sentido, o corpo funciona como “matriz organizadora” da experiência, espaço em que se inscrevem tanto marcas biográficas quanto forças socioculturais que condicionam modos de existir.

O corpo-self é um processo, não uma entidade fixa: constitui-se na relação com o outro, com o ambiente e com os discursos que atravessam a vida cotidiana. Ele é simultaneamente material (sensações, gestos, limites, vulnerabilidades), simbólico (significados culturais, normas, expectativas), relacional (produzido no encontro com o outro), histórico (atravessado por memórias e narrativas) e político (marcado por desigualdades e hierarquias sociais). Essa perspectiva supera dicotomias tradicionais entre mente e corpo, subjetivo e social, individual e coletivo, ao compreender o corpo como lugar de inscrição do diálogo: um território onde vozes, posições e enunciados se entrecruzam, respondem, resistem e se transformam.

O corpo-self é o ponto em que vozes sociais se tornam sensações, discursos se tornam gestos, normas se tornam posturas e afetos se tornam modos de habitar o mundo. Trata-se de um campo de significação e agência, exposto ao olhar, ao julgamento e à norma, mas também capaz de resistir, criar e reconfigurar sentidos. Essa dimensão política é central, pois evidencia desigualdades de gênero, processos de silenciamento, experiências de violência simbólica e modos de resistência encarnada. O corpo atua como arquivo vivo, guardando memórias afetivas, traumas, aprendizagens e modos de relação, constituindo uma narrativa encarnada em constante atualização.

Compreender o corpo-self é fundamental para analisar como experiências de opressão, como racismo, gordofobia ou misoginia, não se restringem ao plano cognitivo, mas são também somáticas, produzindo marcas que atravessam a constituição do self. Neste capítulo, adotamos essa noção como eixo articulador para compreender os processos identitários presentes na constituição de si. Essa compreensão permite avançar para um segundo eixo analítico: a identidade como processo dialógico e encarnado. Se o self é constituído por vozes, posições e narrativas, a identidade emerge como efeito dessas negociações, sempre vinculada às condições culturais, sociais e corporais que forjam modos de existir. É essa articulação entre self, identidade e contexto que orienta o próximo tópico.

3.1 Identidade como Processo Encarnado: Corpo-Self, Gênero e Colonialidade

A identidade, enquanto processo de constituição do sujeito, tem sido abordada por diferentes tradições acadêmicas, que variam de perspectivas essencialistas a abordagens críticas e pós-estruturalistas. Ao tratar do conceito de identidade(s), torna-se necessário considerar fatores como origem social e cultural, práticas linguísticas, experiências corporais e relações entre os múltiplos elementos que compõem as subjetividades. Desde as grandes expedições antropológicas, cuja imersão em povos originários consolidou a etnografia como metodologia para compreender identidades coletivas (Lévi-Strauss & Eribon, 1990), até perspectivas contemporâneas que enfatizam a fluidez e instabilidade das identidades, o campo tem se ampliado e se complexificado. Bauman (2001) sintetiza essa mudança ao afirmar que as identidades “parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora” (p. 89), destacando a volatilidade que marca os sujeitos na modernidade líquida.

Entretanto, compreender identidade como narrativa ou construção discursiva é insuficiente. A partir de Moura (2023), é possível afirmar que a identidade é sempre encarnada, pois emerge do corpo-self: um corpo que sente, reage, memoriza e performa posições sociais. Identidade não é aquilo que dizemos sobre nós, mas aquilo que fazemos com o corpo e aquilo

que o corpo faz conosco, em meio a normas, expectativas e relações de poder. O corpo-self permite compreender que processos identitários são simultaneamente simbólicos e somáticos, discursivos e afetivos, históricos e vividos.

As identidades de gênero ilustram essa articulação entre discurso e corporalidade. Elas envolvem processos de (des)conhecimento de si, do próprio corpo, das preferências e afinidades, além das performatividades que emergem tanto no reconhecimento de si quanto do outro (Butler, 2008; Louro, 2000; Scott, 1990). Moura (2023) acrescenta que essas performatividades não se limitam a atos discursivos, mas constituem experiências corporais que reorganizam o corpo-self, produzindo modos de existir que podem tanto reproduzir quanto tensionar normas de gênero. Assim, as identidades de gênero escapam de leituras voluntaristas, que pressuporiam uma consciência desencarnada capaz de “decidir” o gênero independentemente das inscrições corporais, históricas e relacionais que o constituem.

Esse debate torna-se ainda mais urgente diante do contexto político brasileiro, marcado pela formulação estratégica da chamada “ideologia de gênero”, uma construção discursiva criada para produzir pânico moral e deslegitimar tanto o conhecimento científico quanto as realidades sociais que evidenciam a pluralidade das identidades. Trata-se de um dispositivo retórico que ocupa o lugar do contraditório, operando como mecanismo de cancelamento do debate público e de silenciamento das discussões sobre gênero e sexualidade. Indivíduos que não se enquadram na cisheteronormatividade são frequentemente aprisionados em formas de instituição total (Quinhones et al., 2019; Rosa, 2020), vivenciando processos semelhantes à mortificação do self (Goffman, 1974). Nesses casos, o corpo-self torna-se alvo de violência simbólica e material, sendo classificado como outsider (Becker, 1977) e excluído de espaços como escola, família e trabalho.

A “ideologia de gênero” opera como deturpação da ordem do discurso científico, interessando às instâncias de controle das formações discursivas (Foucault, 1996). Esses

dispositivos buscam deslegitimar espaços reivindicados pela pluralidade das identidades de gênero e sexualidade, reforçando normas que se inscrevem no corpo e dão forma a um corpo-self disciplinado.

Além disso, persiste um discurso que constrói um universo feminino homogêneo, apesar dos estudos sobre objetificação dos corpos, especialmente femininos, nos meios de comunicação. Essa linguagem dirigida a um interlocutor inexistente, um suposto grupo de mulheres que desejaria determinados produtos, comportamentos e estéticas, produz uma corporalidade excludente, misógina e violenta. Moura (2023) evidencia que essa homogeneização não se restringe ao plano discursivo: ela produz efeitos somáticos e modela simbolicamente o corpo-self por meio de vergonha, autocensura e vigilância.

Identidades de gênero e corpos dissidentes são invisibilizados, e há uma homogeneização das mulheres como forma de reforçar padrões cisheteronormativos: “faça isso para ser mais mulher”; “atraia homens com essa roupa”; “satisfaça o parceiro”; “depile-se para não ser suja”. Tais imperativos regulam o corpo-self e restringem possibilidades de existência.

Akotirene (2019) reforça que a interseccionalidade é uma ferramenta política de leitura do mundo, e essa leitura aparece nas falas das professoras quando elas narram como suas experiências de violência, resistência e cuidado são inseparáveis de suas condições sociais e raciais. Sueli Carneiro (2003), ao afirmar que a mulher negra ocupa a base da pirâmide social, evidencia que essa posição marcada pela violência, mas também pela centralidade comunitária, produz formas de resistência que sustentam a vida coletiva. Collins (2020) acrescenta que o conhecimento das mulheres negras nasce da experiência vivida e compartilhada, indicando que a epistemologia negra é, por natureza, dialógica e comunitária. Essa perspectiva se articula diretamente com Hermans e com o self dialógico: o conhecimento de si é sempre relacional, sempre tecido com outras vozes. Ribeiro (2017) contribui ao afirmar que o lugar de fala não diz respeito à individualidade, mas à localização social, o que é fundamental para compreender

como as mulheres desta narrativa narram suas experiências: elas falam a partir de posições marcadas por raça, gênero, classe, corpo, religião, maternidade e docência, e essas localizações articulam as vozes que emergem em seus selves dialógicos.

A interseccionalidade torna-se, portanto, fundamental para situar o gênero como categoria de análise imersa no sistema corpo–gênero–identidade. Essa perspectiva permite revisar estudos sobre constituição das identidades e imagem de si em diálogo com sexualidade, corpo e performatividades de gênero. Moura (2023) reforça que identidades são sempre corporificadas e que o self se constitui na tensão entre vozes sociais e experiências encarnadas.

No campo da educação, essa discussão ganha contornos ainda mais complexos. Nas sociedades de controle, o poder é disperso e modulador (Costa, 2004), e a escola tradicional opera como dispositivo disciplinar que conforma corpos e identidades. Uniformes, posturas, horários rígidos, punições e sistemas de recompensa (Foucault, 2013; Goffman, 1974) formatam o corpo-self dos estudantes, regulando comportamentos e subjetividades. Avaliações funcionam como aparelhos de controle e chantagem, enquanto a organização espacial (filas, corredores, turmas hierarquizadas) reforça vigilância e docilidade.

Para Silva (2002), o currículo é território e relação de poder: “o currículo é documento de identidade” (p. 150). Ele pode ignorar o multiculturalismo presente na escola ou contribuir para expressões identitárias diversas. As teorias críticas e pós-críticas destacam que o currículo é artefato cultural permeado por sistemas de significação que produzem identidades e subjetividades. Assim, a escola é espaço de disputa, onde identidades são reguladas, mas também reinventadas.

A pedagogia como cultura (Silva, 2002) evidencia que educação e cultura se entrelaçam na produção da identidade e da subjetividade. O conhecimento escolar, o cotidiano e a cultura de massa inscrevem o corpo-self e produzem modos de ser que refletem relações de poder. O corpo é território de inscrição de normas e espaço de invenção de si, contribuindo para uma

compreensão crítica do desenvolvimento humano em sociedades marcadas por profundas desigualdades.

Compreender o corpo como território cultural, político e dialógico permite avançar para uma perspectiva ainda mais situada da subjetividade, na qual o corpo não se restringe a ser atravessado por discursos, mas constitui também um lugar de emergência do self. É nesse ponto que o conceito de corpo-self, formulado por Moura (2023), torna-se fundamental para aprofundar a discussão. Ao conceber o self como processo encarnado, constituído pelas relações e pelas vozes que atravessam o corpo, a autora desloca a análise da corporalidade para o campo da subjetivação dialógica, evidenciando que cada gesto, postura, afeto ou silêncio também é uma resposta às normas sociais que regulam gênero, raça, classe e aparência.

3.2 O Corpo-Self como Território Material, Simbólico e Dialógico

A compreensão do corpo nas ciências humanas passou, ao longo do século XX e do início do XXI, por uma profunda reconfiguração epistemológica. De objeto biológico subordinado à mente, o corpo tornou-se um território privilegiado de análise, no qual se inscrevem relações de poder, práticas culturais, afetos, memórias e processos de subjetivação. Pensar o corpo, hoje, é pensar a própria condição humana: uma existência material atravessada por cultura, linguagem e história. Essa virada exige ultrapassar leituras biologizantes e essencialistas, reconhecendo que o corpo, especialmente o corpo feminino, é um campo de disputa simbólica, política e estética, produzido e regulado por discursos e tecnologias sociais que fabricam modos de ser, sentir e existir (Butler, 2008; hooks, 1992; Preciado, 2018).

No campo das ciências humanas, o corpo é compreendido como lugar de inscrição cultural, como arquivo vivo (Wacquant, 2002) e como sistema semiótico em movimento (Valsiner, 2014). A experiência corporal é relacional, histórica e situada. A feminilidade, por exemplo, não é essência natural, mas performatividade reiterada por normas sociais que regulam aparência, comportamento e sexualidade (Butler, 2008), sendo as diferentes formas

de ser mulher encarnadas em diferentes mulheridades para além de expectativas sociais e culturais de feminilidades e masculinidades. Obviamente, essas tais normas e expectativas são marcadas pela raça, pela classe, pela idade e orientação sexual, produzindo desigualdades e hierarquias (Carneiro, 2003; Gonzalez, 1988). Assim, o corpo feminino é constantemente vigiado, avaliado e disciplinado em diferentes instâncias e instituições como a escola, família, instituições de fé, pela mídia, pela medicina, pelas ciências em uma perspectiva ampla, reproduzindo também sentimentos de inadequação, vergonha e autocensura, mas também práticas de resistência e reexistência.

Nesse contexto, a noção de estética de si, ampliada aqui por autoras feministas e autores e autoras queer, torna-se fundamental para compreender como sujeitos constroem modos de existir e de se narrar. No caso das mulheres docentes, essa estética envolve modos de vestir, performar autoridade e cuidado, e negociar julgamentos sobre corpo, peso, cabelo, voz e postura. Preciado (2018) radicaliza essa discussão ao mostrar como tecnologias farmacológicas, midiáticas e pornográficas organizam corpos e desejos, produzindo subjetividades farmacopornográficas.

Preciado (2018) demonstra que, na contemporaneidade, os corpos são regulados por normas sociais abstratas e literalmente produzidos por um conjunto de tecnologias que perpassam a vida cotidiana. Para o autor, vivemos em um regime farmacopornográfico, no qual substâncias químicas (hormônios, antidepressivos, ansiolíticos), dispositivos midiáticos (redes sociais, publicidade, reality shows) e a indústria pornográfica operam conjuntamente para modelar desejos, afetos, performances e percepções de si. Essas tecnologias não atuam apenas sobre a aparência, mas também sobre a própria economia libidinal dos sujeitos, definindo o que é considerado desejável, aceitável ou abjeto. Nesse sentido, a estética de si passa a ser compreendida como um campo de disputa biopolítica, no qual corpos, especialmente os corpos femininos, são continuamente produzidos, estimulados, medicalizados e avaliados.

Não são todos os corpos e performatividades os que serão elegíveis, conforme nomeia Zanello (2022) sobre a *prateleira do amor*, que funciona como uma tecnologia de gênero que classifica e hierarquiza mulheres a partir de critérios estéticos, morais e comportamentais, produzindo uma economia afetiva que define quem é considerada desejável, adequada ou descartável. Tal dispositivo opera como mecanismo de controle que captura tanto o corpo quanto o afeto, orientando práticas de autocuidado, consumo, aparência e comportamento. Assim como no regime farmacopornográfico descrito por Preciado (2018), essa tecnologia não incide unicamente sobre a superfície corporal, mas sobre a própria economia emocional das mulheres, produzindo subjetividades que se percebem permanentemente avaliadas e comparadas. Zanello (2022) reforça que a cultura ensina às meninas que “o corpo é um capital de prestígio social e matrimônia” e “a beleza (dentro do padrão eleito como belo) deve ser buscada”. A autoestima das meninas cujas características físicas estão distantes do ideal do corpo belo, “principalmente as meninas negras, gordas, com deficiência ou indígenas”, se constrói relacionada à sua aparência, tanto facial quanto corporal, sendo este um dos aspectos da vulnerabilização marcada pelo gênero. (Zanello, 2022, p. 43)

A dimensão expressiva do corpo se constitui na dialogicidade e responsividade, conforme observamos em Brait e Gonçalves (2014). O corpo participa da enunciação, tem centralidade na enunciação, carrega valores sociais e produz sentidos. Ele fala por gestos, olhares, silêncios, tensões e movimentos, compondo uma linguagem que excede a palavra. Valsiner (2007) também vai marcar essa perspectiva dialógica, uma vez que o self é constituído por signos culturais que regulam emoções e ações, dentro de um sistema semiótico vivo. Portanto, o corpo é mediador semiótico e dialógico, atravessado por sistemas simbólicos que orientam a experiência. Ele é o principal interlocutor em sua materialidade, mas também em subjetividades marcadas socioculturalmente.

Tivemos em Mauss (1934/2003) uma virada conceitual que deslocou o corpo do campo da natureza para o da cultura, demonstrando que gestos e posturas são aprendidos socialmente e variam em diferentes contextos e épocas. A perspectiva foucaultiana aprofundou esse deslocamento ao mostrar que o corpo é produzido por dispositivos de poder: instituições como a escola, o hospital e a prisão fabricam corpos dóceis e governáveis (Foucault, 2013). Assim, o corpo é simultaneamente biológico e político, atravessado por relações de poder que regulam gestos, comportamentos e identidades.

Os estudos feministas e decoloniais ampliaram essa discussão ao evidenciar a interseccionalidade do corpo como um território de disputa marcado por raça, gênero, classe, sexualidade e colonialidade. Autoras como hooks (1981, 1992), Gonzalez (1988) e Carneiro (2003) demonstraram que corpos negros, femininos e dissidentes são historicamente desumanizados, hipersexualizados ou invisibilizados. Butler (2008) reforça que o corpo não é essência, mas processo, continuamente atualizado por normas sociais que produzem a aparência de uma identidade estável.

A corporalidade não é, portanto, individual em sentido estrito, mas relacional, construída na interação com o outro, com o ambiente e com os sistemas simbólicos que organizam a vida social. O corpo sente, sofre, aprende, resiste e se transforma em práticas culturais sempre históricas e politicamente situadas.

Assim, ao evidenciar o corpo como território de inscrição cultural e política, torna-se possível compreender como esse corpo produz e é produzido pelo self, em um movimento contínuo de negociação entre vozes sociais e experiências encarnadas. O conceito de corpo-self, formulado por Moura (2023), desloca a análise da corporalidade para o campo da subjetivação dialógica, evidenciando que o corpo é simultaneamente matéria, signo e relação. Ele é o lugar onde vozes sociais se tornam sensações, onde discursos se convertem em gestos e onde normas se inscrevem como posturas, afetos e modos de habitar o mundo.

O corpo-self é, portanto, um processo em constante atualização: ele responde, resiste, memoriza, afeta e é afetado. Nele se entrelaçam dimensões históricas, culturais, políticas e afetivas que produzem a experiência subjetiva. Cada gesto, silêncio, tensão muscular ou sensação de desconforto carrega marcas de relações de poder, expectativas sociais e regimes de visibilidade que atravessam gênero, raça, classe, sexualidade e aparência.

A colonialidade aqui aparece como uma força estruturante das experiências corporais. Oyèwùmí (1997) demonstra que o gênero é uma construção ocidental e não universal, lembrando que a colonialidade impôs formas de ser mulher que não existiam em muitas sociedades africanas e Vergès (2020) acrescenta que o capitalismo racial e patriarcal depende do trabalho emocional e reprodutivo das mulheres racializadas, e que resistir é também recusar esse lugar de exploração.

A comunidade, entendida não como agrupamento abstrato, mas como trama viva de relações, torna-se espaço de reexistência, onde mulheres podem reconstruir narrativas de si, deslocar violências internalizadas e produzir novas estéticas e políticas do corpo. Como lembra hooks (1994), “a cura acontece na coletividade” (p. 215), pois é no encontro com outras mulheres que se amplia o horizonte do possível. Essa dimensão relacional da experiência, que evidencia que o self se constitui sempre em diálogo com outras vozes, aproxima a discussão das contribuições do dialogismo.

A perspectiva bakhtiniana situa a corporalidade no campo do dialogismo e da expressividade. O corpo participa da produção de sentido, responde e é respondido pelo mundo, inscrevendo-se na cadeia de enunciados que constitui a vida social. Se para Valsiner o corpo é um sistema semiótico vivo, para Bakhtin (2003) ele é também um sistema dialógico, atravessado por vozes, valores e relações sociais.

3.2.1 Linguagem, Interação e Produção de Sentido

Se até aqui discutimos como corpo, raça, gênero e colonialidade configuram a experiência e organizam modos de existir, é preciso agora considerar a dimensão simbólica que sustenta esses processos: a linguagem. É pela linguagem, entendida como prática social, histórica e ideológica (Bakhtin, 2003), que o self se constitui e se posiciona no mundo. A própria linguagem produz sujeitos discursivos, e essa constituição se dá nos processos de interlocução entre o eu e os outros (Volóchinov, 2018). Ao discutir a interação verbal, Bakhtin (2003) critica tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo idealista: o primeiro reduz a linguagem a um sistema estável de formas; o segundo, a uma criação individual isolada. Ambos ignoram a natureza social e ideológica da linguagem (Souza, 1995).

Volóchinov (2018) aprofunda essa crítica ao afirmar que a palavra está sempre carregada de sentido ideológico. Desconsiderar a enunciação e o contexto é apoiar-se em diálogos mortos. Para o autor, a criança não adquire a língua materna como um conteúdo escolar posterior, mas como primeiro despertar da consciência, pois a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e revela seu caráter dialógico. Partindo da perspectiva marxista, Volóchinov (2018) afirma que a linguagem é trabalho: ao falar, produzimos discursos, produzimos língua. Esse produto é sempre social, inacabado e mutável. A estrutura da enunciação e da atividade mental é social; a cadeia verbal é social; cada elo dessa cadeia é social.

Assim, a língua só existe na interação dialógica, no enunciado. “Toda enunciação é um diálogo, faz parte de um processo de comunicação ininterrupto” (Souza, 1995, p. 99). A língua não é transmissão, mas apropriação: nossas palavras não são “nossas”, mas parte de uma cadeia de enunciados que nos antecede e nos atravessa. Se toda enunciação é social, se a consciência é ideológica e depende do contexto, nenhuma fala é simplesmente absorvida: “ela é apropriada

de acordo com as condições materiais e simbólicas de produção. Ignorar essa natureza dialógica é apagar a ligação profunda entre linguagem e vida” (Souza, 1995, p. 103).

Essa compreensão se torna ainda mais evidente quando observamos situações concretas de interação. Imaginemos, por exemplo, um contexto escolar com crianças de zero a três anos. A professora, em contato diário com as crianças, interpreta cada gesto, expressão ou entonação, respondendo de forma a satisfazer necessidades e acolher emoções. Esse processo é profundamente dialógico: ela identifica tristeza, alegria, ansiedade ou dor não pelas palavras isoladamente, mas pela linguagem corporal como um todo. A situação extraverbal não age sobre o enunciado de fora, como uma força mecânica; ela se integra ao enunciado como parte constitutiva de sua significação. Como afirma Souza (1995), compreender a enunciação de outra pessoa requer que o ouvinte encontre o lugar dessa fala no contexto de suas significações anteriores. É por isso que adultos próximos, como mães, pais e professoras, conseguem interpretar enunciações verbais e não verbais das crianças: produzem significados culturais a partir dos marcadores da linguagem.

A evolução da língua e da linguagem, para Vigotski (2020), acompanha as transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito. Para Volóchinov (2018), essa evolução decorre do confronto ideológico entre valores sociais contraditórios ao longo da história humana. Já Bakhtin, como lembra Souza (1995), preocupa-se em situar a palavra no amplo conjunto de textos veiculados pelo diálogo e que remetem à estrutura simbólica de uma determinada cultura, identificando os mecanismos pelos quais o contexto ideológico exerce influência constante sobre a consciência individual e vice-versa.

Além da interação imediata, Volóchinov (2018) amplia o conceito de diálogo para além da interlocução presencial: há diálogo entre texto e leitor, entre falantes ausentes, entre autores e teorias que atravessam as falas de quem enuncia. Um texto é sempre formado por múltiplos diálogos entrelaçados, podendo ser polifônico, quando várias vozes são audíveis, ou

monofônico, quando uma única voz se impõe. O texto polifônico é polissêmico; o monofônico, monossêmico. Em ambos os casos, permanece o princípio fundamental de que o “eu” nunca existe isoladamente, mas sempre em relação ao outro.

Bruner (2014) aprofunda essa discussão ao afirmar que a construção do eu não se faz pela história vivida isoladamente, mas pela forma como essa história é narrada e a quem ela é dirigida. A narrativa é sempre reconstrução, nunca mera representação do passado. Uma viagem frustrada, um romance feliz ou triste podem ser ressignificados quando recontados; cada visita ao passado refaz a construção que temos desse fato no presente. Ao narrar a própria história, o indivíduo produz seu eu no presente, articulando contexto, cultura e memória. Por isso, Bruner (2014, p. 85) afirma que “nenhuma autobiografia é completada, apenas finalizada”: cada narrativa é uma versão possível de si, uma tentativa de coerência diante da multiplicidade de experiências.

Antes de ser professora, de ser mulher, homem ou qualquer outra definição possível, cada pessoa nasce imersa em expectativas, projeções e narrativas que a antecedem. Desde o início da vida, vozes adultas, práticas culturais e condições históricas conformam modos de existir, compondo aquilo que Bakhtin (2018, 2020) descreve como reverberações cronotópicas, marcas de tempo, espaço e relação que atravessam a constituição das personagens que nos tornamos. O self emerge, portanto, em meio a um campo de forças que antecede a consciência e que se inscreve no corpo.

A Teoria do Self Dialógico (Hermans, 2001; Hermans & Kempen, 1993) aprofunda esse olhar relacional ao conceber o self como uma multiplicidade de posições e vozes dialogando entre si e com o mundo. Essa perspectiva converge com a psicologia cultural (Valsiner, 2007, 2012), que compreende o sujeito como situado em contextos culturais dinâmicos, tensionado por valores, práticas e significados que atravessam sua experiência. O

self é, assim, um processo narrativo, polifônico e relacional, em que posições internas e externas se alternam, negociam e (re)constróem sentidos.

A revisão realizada por Monereo e Hermans (2023) evidencia que a linguagem ocupa lugar central na constituição do self dialógico. Os autores mostram que narrativas, posicionamentos e práticas discursivas são os meios pelos quais as vozes internas e externas se articulam, permitindo que o sujeito negocie sentidos e construa versões de si. Ao situar o self como processo narrativo e responsivo, cada enunciação convoca interlocutores reais e imaginados. Assim, a DST oferece uma estrutura teórica que integra linguagem, cultura e subjetividade, reforçando que a produção de sentido é sempre situada e relacional.

Nesse ponto, torna-se fundamental reconhecer que a atividade humana é produção, e essa produção é culturalmente situada. Toda ação humana é mediada por ferramentas simbólicas e materiais que emergem de contextos históricos específicos (Wertsch, 1998, 2012). As imagens produzidas pela humanidade, das pinturas rupestres às imagens digitais contemporâneas, constituem formas de atividade cultural que mobilizam, elucidam, problematizam e transformam modos de ser e de perceber o mundo (Bruner, 1990; Bhabha, 2019). A imagem, enquanto produção cultural, participa da constituição da estética de si, operando como mediadora entre corpo, cultura e subjetividade.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento humano é inseparável da atividade socialmente mediada, sendo que a atividade é o elo fundamental que une o indivíduo à realidade objetiva, mediada por motivos, ações e operações. Luria (1979) acrescenta que crises e rupturas exigem reorganizações criativas do repertório cognitivo e afetivo, enquanto Elkonin (1987) destaca que o desenvolvimento ocorre em saltos qualitativos desencadeados por contradições entre níveis de atividade e novas demandas do meio. Davydov (1997) reforça que a aprendizagem é revolucionária quando produz novas operações mentais superiores, frequentemente emergentes em zonas de fronteira e transição.

Seja no campo literário, artístico, científico ou cotidiano, os corpos existem em múltiplas formas, tamanhos, idades e histórias, e todos eles comunicam. Aqui, assumimos que corpo também é voz. A voz, por sua vez, não se reduz ao som que atravessa as cordas vocais; ela é ritmo, pausa, ênfase, hesitação, riso, choro, silêncio. A voz pode divergir da imagem corporal, assim como o corpo pode tensionar a voz que o habita. Essa dissonância revela que corpo e voz não são entidades separadas, mas dimensões entrelaçadas da experiência. Quando deslocamos essa discussão para o campo político, percebemos que vozes coletivas também são corpos. Movimentos sociais, coletivos de mulheres, grupos profissionais e comunidades vibram e reverberam com uma força que ultrapassa a soma de indivíduos. Corpos e vozes, nesse sentido, performam identidades, reivindicam direitos e produzem presença.

Vick e Martinez (2011) aprofundam essa discussão ao mostrar que o corpo é um operador central na constituição da subjetividade, especialmente em contextos profissionais como o da docência. Para as autoras, o corpo não é mero suporte da ação pedagógica, mas elemento performativo que produz e regula modos de ser. Gestos, posturas, expressões faciais e modos de presença são continuamente avaliados e normatizados, configurando expectativas institucionais sobre o que significa “ser professora” ou “ser profissional”. Essa perspectiva dialoga com a Teoria do Self Dialógico ao evidenciar que posições internas são moduladas por performances corporais que respondem a vozes sociais e institucionais, revelando o corpo como espaço de negociação identitária.

Para aprofundar essa articulação, é possível pensar em quatro movimentos analíticos que se entrecruzam: o corpo como dimensão física e sensorial; a voz como dimensão sonora e discursiva; o corpo-voz como expressividade encarnada que acompanha a fala; e a voz-corpo como conjunto de interlocutores internalizados que reverberam na narrativa de si. Esse último movimento é especialmente relevante para a compreensão do self dialógico, pois evidencia que

vozes significativas, familiares, sociais, culturais e institucionais tornam-se parte da constituição subjetiva, reorganizando posições internas e modulando modos de existir.

Latta e Buck (2008, p. 316) aprofundam essa compreensão ao defender que o corpo não é um instrumento a serviço da cognição, mas uma condição epistemológica. Para as autoras, conhecer exige um movimento de “falling into trust”, isto é, confiar na sabedoria sensível do corpo e reconhecer que a aprendizagem emerge de gestos, ritmos, afetos e presenças que antecedem a formulação conceitual. Essa perspectiva desloca a separação moderna entre mente e corpo, mostrando que toda produção de sentido é encarnada e relacional. Ao enfatizar que o corpo aprende e ensina, Latta e Buck (2008) aproximam-se da Teoria do Self Dialógico ao evidenciar que o self se constitui por meio de práticas corporais que respondem ao mundo e o transformam.

Corpo, voz e posicionamento, nesse sentido, formam um tripé teórico fundamental para compreender o self como processo encarnado, relacional e historicamente situado, preparando o terreno para a discussão do corpo-self e da colonialidade no próximo subcapítulo. A perspectiva decolonial tem insistido que a colonialidade não se limita a estruturas políticas ou econômicas, mas se infiltra nos modos de existir, sentir e narrar o mundo. Quando pensamos o corpo feminino, especialmente o corpo de mulheres negras, racializadas e historicamente silenciadas, percebemos que ele se torna um território onde a colonialidade opera com força, regulando estéticas, comportamentos e possibilidades de vida. Como afirma Kilomba (2019), “o racismo organiza quem pode falar e quem deve ser silenciado” (p. 31), revelando como o corpo negro é produzido como “outro” e interditado de significação. Essa interdição atravessa também a constituição do self, que se forma em diálogo com vozes externas que, muitas vezes, tentam calar, distorcer ou controlar a narrativa das mulheres.

A resistência não é um gesto individual isolado, mas construção compartilhada de sentidos e de mundos. Lélia Gonzalez (1988) já dizia que “a experiência das mulheres negras

é coletiva por definição” (p. 69), porque nasce de uma história comum de opressão e de invenção de estratégias de sobrevivência. Essa dimensão coletiva conversa diretamente com a Teoria do Self Dialógico: o self não é uma entidade isolada, mas uma multiplicidade de vozes que se constituem na relação com outras vozes ancestrais, familiares, comunitárias e profissionais.

3.3 O Corpo no Giro Estético Decolonial

A perspectiva decolonial tem insistido em que a colonialidade não se limita a estruturas políticas ou econômicas, mas se infiltra nos modos de existir, sentir e narrar o mundo. Quando pensamos o corpo feminino, especialmente o corpo de mulheres negras, racializadas e historicamente silenciadas, percebemos que ele se torna um território onde a colonialidade opera com força, regulando estéticas, comportamentos e possibilidades de vida. Como afirma Kilomba (2019), “o racismo organiza quem pode falar e quem deve ser silenciado” (p. 31), revelando como o corpo negro é produzido como “outro” e interditado de significação. Essa interdição atravessa também a constituição do self, que se forma em diálogo com vozes externas que, muitas vezes, tentam calar, distorcer ou controlar a narrativa das mulheres. Com isso, a resistência é reforçada em sua prática comunitária, sustentada pela construção e experiência compartilhadas. Lélia Gonzalez (1988) já dizia que “a experiência das mulheres negras é coletiva por definição” (p. 69), porque nasce de uma história comum de opressão e de invenção de estratégias de sobrevivência. Essa dimensão coletiva conversa diretamente com a Teoria do Self Dialógico: o self não é uma entidade isolada, mas uma multiplicidade de vozes que se constituem na relação com outras vozes ancestrais, familiares, comunitárias e profissionais.

A crítica de Latta e Buck (2008) à desconfiança moderna em relação ao corpo converge de modo direto com as perspectivas de abordagem decolonial discutidas nesse texto. Ao argumentarem que a educação ocidental privilegia a racionalidade abstrata e deslegitima

saberes encarnados, as autoras revelam como a modernidade instituiu um regime estético que separa corpo e conhecimento, sensibilidade e razão. Essa cisão, como mostram as epistemologias decoloniais, não é neutra: ela sustenta hierarquias coloniais de visibilidade e inteligibilidade. O convite das autoras a cair em confiança (*fall into trust*, conforme mencionado anteriormente) com o corpo, portanto, opera como gesto de resistência estética e política, desestabilizando os modos coloniais de perceber, classificar e regular corpos.

Quando deslocamos o olhar para perspectivas decoloniais, reafirmamos que o corpo é um lugar estético, isto é, um espaço onde regimes de sensibilidade, visibilidade e inteligibilidade são produzidos e disputados. É nesse ponto que o conceito de giro estético decolonial contribui para compreender como narrativas, práticas culturais e performances corporais podem romper com a racionalidade moderna/colonial que historicamente definiu quais corpos importam, quais corpos falam e quais corpos são silenciados.

Santos e Santos (2024) oferecem uma leitura desse movimento ao analisar *O mundo se despedaça*, de Achebe, como uma obra que performa um giro estético decolonial. Os autores mostram como Achebe reposiciona a cultura igbo como locus legítimo de enunciação, rompendo com a “história única” denunciada por Adichie (2019). A estética achebiana, nesse sentido, ultrapassa o âmbito literário: é epistemológica e política, pois reinscreve a subjetividade africana em um campo discursivo historicamente dominado por narrativas coloniais.

Braga e Dourado dos Santos (2024) chegam à mesma conclusão ao interpretarem o romance como uma atitude decolonial capaz de registrar a violência colonial e resistir ao apagamento histórico das populações igbo. Ambos os textos convergem ao afirmar que Achebe não se restringe a narrar a colonização; ele descoloniza a própria narrativa, produzindo uma estética que confronta a colonialidade do poder (Quijano, 1992, 2005). Soares (2023) reforça

esse argumento ao mostrar que a obra contribui para desfazer estereótipos e promover uma compreensão positiva das populações africanas.

O giro estético decolonial implica deslocar o olhar e a sensibilidade para modos de existência não regidos pela racionalidade moderna/colonial (Maldonado-Torres, 2020). Isso significa reconhecer que a colonialidade não se reduz a instituições e discursos, mas incide sobretudo sobre corpos, produzindo regimes estéticos que definem o que é belo, aceitável, humano ou inteligível. Aqui, o corpo aparece como superfície de inscrição da colonialidade e, simultaneamente, como espaço de resistência estética.

Performances corporais que rompem com normas coloniais, seja na literatura, na arte, na docência ou na vida cotidiana, produzem fissuras nos regimes de visibilidade que sustentam a colonialidade. Assim, o corpo torna-se lugar de invenção estética e política, capaz de reconfigurar sensibilidades e produzir novas formas de existir. O giro estético decolonial, portanto, amplia a compreensão do corpo-self ao evidenciar que a subjetividade encarnada não se constitui, mas vai além da relação com discursos e práticas culturais, envolvendo também a disputa por regimes estéticos que definem o que pode ser visto, dito e sentido. É nesse entrelaçamento entre estética, política e corporalidade que se abre caminho para compreender o self dialógico como processo de resistência e reinvenção.

Nesse contexto, a discussão sobre performatividade de gênero (Butler, 2008, 2020) ganha nova densidade. Se antes a performatividade foi compreendida como repetição de normas de gênero, no giro estético decolonial ela pode ser lida como repetição ou ruptura de regimes estéticos coloniais. A crítica de Butler à matriz heterossexual, especialmente ao discutir a transferibilidade do falo e a produção teatral do corpo, mostra como certas performances corporais desestabilizam hierarquias simbólicas que sustentam a colonialidade do gênero. Aqui, o foco desloca-se da performatividade enquanto norma para sua dimensão

estética: a forma como corpos encenam, tensionam ou recusam padrões coloniais de visibilidade.

Ao introduzirem o conceito de “inner democracy”, Monereo e Hermans (2023, p. 461), destacam a capacidade de um self dialogar de forma ética e plural com suas próprias vozes internas. Essa noção revela que a constituição de si é atravessada por relações de poder que determinam quais vozes ganham centralidade e quais são silenciadas ou, ainda, quais vozes possuem relevância e impacto na trajetória da pessoa que a reconhece e visibiliza. Ao enfatizar que a educação deve promover condições para que vozes marginalizadas possam emergir e disputar sentidos, os autores mostram que a constituição do self envolve tanto negociações internas quanto confrontos com normas sociais que regulam corpos e identidades.

Nessa direção, a análise de Vick e Martinez (2011) demonstra que a performatividade não se restringe ao gênero, mas atravessa todas as formas de subjetivação. As autoras mostram que instituições educacionais produzem regimes estéticos que definem quais corpos são considerados profissionais, confiáveis ou competentes. Esses regimes operam como tecnologias de poder que regulam aparências, gestos e modos de presença, aproximando-se das análises decoloniais sobre a colonialidade do ver. Assim, o corpo é continuamente treinado para performar legibilidade dentro de padrões que privilegiam a branquitude, a racionalidade e a neutralidade como ideais de humanidade.

A análise das instituições totais (Goffman, 1974) e da docilização dos corpos (Foucault, 2013), já discutida anteriormente, reaparece aqui sob outra chave: não mais se reduzindo a mecanismos disciplinares, mas operando como tecnologias estéticas que formatam corpos para torná-los legíveis dentro de regimes coloniais de poder. A raspagem dos cabelos, o apagamento de marcas corporais, o uso de uniformes e a identificação numérica, ou seja, todos os elementos do processo de mortificação do self podem ser compreendidos como práticas de desestetização pelo apagamento das inscrições culturais que constituem o corpo. Do mesmo modo, a

docilização foucaultiana revela como corpos são treinados para se tornarem úteis, previsíveis e inteligíveis segundo padrões estéticos e políticos da modernidade colonial.

Se o giro estético decolonial evidencia que o corpo-self é território de disputa sensível, política e histórica, a cultura digital amplia ainda mais esse campo de tensões. No ambiente online, regimes estéticos coloniais não se encerram na sua persistência; eles se reconfiguram em novas formas de visibilidade, vigilância e classificação. A estética deixa de operar no plano presencial e passa a atuar também em pixels, algoritmos e interfaces, produzindo modos específicos de aparecer, desaparecer e ser lido, além de cancelamentos, aprovações e exaltações de determinados corpos-self. Quais são os corpos legítimos na cultura digital? Em que contextos corpos dissidentes encontram espaço e legitimidade?

Assim, compreender o corpo-self na contemporaneidade exige considerar como essas disputas estéticas se deslocam para o digital, onde imagens, avatares e performances visuais se tornam mediadores centrais da subjetividade. É nesse movimento, da estética decolonial para a estética digital, que se insere o próximo tópico.

3.4 O Corpo-Self na Cultura Digital: Estética, Racialização e Reinvenção

Se, até aqui, o corpo apareceu como território de inscrição do self, atravessado por vozes, memórias, afetos e colonialidade, na cultura digital ele ganha uma camada adicional de complexidade. Como discutido no capítulo 2, a imagem de si na cultura digital não é mero reflexo, mas processo ativo de produção de subjetividade. O corpo não desaparece na internet; ao contrário, ele se multiplica, se expande, se fragmenta e se reinscreve em imagens que circulam, são remixadas, apropriadas e reinterpretadas. O corpo-self, nesse ambiente, torna-se também corpo-imagem, corpo-interface, corpo-algoritmo. E é nesse trânsito que novas formas de racialização, vigilância e resistência emergem.

A cultura digital não é neutra. Nakamura (2007) desmonta a fantasia dos anos 1990 de que a internet seria um espaço “pós-corpo” ou “pós-raça”, onde identidades poderiam ser

escolhidas como avatares livres de marcadores sociais. A virada visual da web expôs o contrário: as tecnologias digitais não se circunscrevem a revelar; elas exibem, codificam e hierarquizam raça, gênero e corpo. A promessa de anonimato nunca eliminou desigualdades; ela pode ter aprofundado, inclusive, as desigualdades na medida em que reconfigurou novas linguagens, interfaces e algoritmos.

A autora denomina esse processo de lógica racio-visual: um modo de organizar e classificar corpos por meio de imagens, filtros, avatares, quizzes, interfaces e sistemas de recomendação. A internet, assim, não só mostra como produz corpos. E produz, sobretudo, corpos racializados. O corpo-self, nesse cenário, é continuamente convocado a performar, ajustar, esconder ou exibir traços que, no ambiente digital, ganham novas camadas de interpretação e controle, sempre determinados pela branquitude.

Essa dinâmica só pode ser compreendida se entendermos, como propõe Wertsch (1998, 2012), que toda atividade humana é mediada por ferramentas culturais. As imagens digitais, fotografias, avatares, vídeos e filtros são ferramentas mediadoras que regulam modos de agir, perceber e significar. Além de representarem o corpo-self, as imagens digitais e as mídias digitais constituem o corpo-self. Cada imagem produzida ou compartilhada reorganiza motivos, ativa vozes, convoca memórias e reconfigura posições internas. A estética digital, portanto, é uma forma de atividade cultural que participa diretamente da constituição dialógica do self. Para jovens e adolescentes imersos no universo digital e nas mídias sociais, o anônimo online, formador de sua estética, ética, opinião e imagem de si, pode ser o interlocutor mais significativo (Bakhtin, 1997; Volóchinov, 2018) que pessoas próximas da família e amigos do convívio presencial.

Essa mediação ocorre em um ambiente marcado pela complexidade. Morin (2005) lembra que vivemos em sistemas nos quais ordem, desordem e organização se entrelaçam, produzindo fenômenos que não podem ser reduzidos a causalidades lineares. A cultura digital

é exemplo dessa complexidade: nela, algoritmos, interfaces, afetos, imagens e memórias se combinam de modo imprevisível, produzindo subjetividades híbridas e instáveis. O corpo-self digital emerge nesse entrecruzamento, sempre em movimento, sempre em disputa.

É nesse contexto que o conceito de entrelugar, formulado por Bhabha (1994), se torna fundamental. A cultura digital opera como espaço intersticial onde fronteiras entre real e virtual, corpo e imagem, presença e ausência se tornam porosas. O corpo-self digital habita esse entrelugar: ele é simultaneamente carne e pixel, presença e interface, gesto e algoritmo. É nesse espaço híbrido que novas identidades emergem, que novas estéticas são inventadas e que novas formas de resistência se tornam possíveis.

Mas, como sempre, onde há regulação, há também invenção. Usuários não brancos não se confinam à posição de alvos da lógica racio-visual; são produtores de cultura visual, criadores de contra-imagens, arquitetos de estéticas próprias. Comunidades racializadas constroem avatares, narrativas e presenças que desafiam a hegemonia visual branca, produzindo fissuras nos regimes de visibilidade dominantes. A cultura digital, portanto, é simultaneamente espaço de opressão e de reinvenção, um campo polifônico onde vozes e imagens disputam sentidos.

Essa disputa ecoa diretamente no corpo-self. Como argumenta Moura (2023), o self é sempre encarnado e, na cultura digital, essa encarnação se dá também pela imagem: cada fotografia, avatar, vídeo ou gesto performado online reorganiza posições internas, ativa vozes, convoca memórias e reinscreve afetos. O corpo-self digital é, portanto, um corpo que sente e um corpo que circula; um corpo que sofre e um corpo que cria; um corpo que é lido e um corpo que lê a si mesmo através das imagens que produz.

A racialização digital, como mostra Nakamura (2007), é visual, interativa e distribuída. Ela aparece em listas de contatos, avatares, filmes, jogos e algoritmos, mas também nas brechas: nas comunidades que se formam, nas estéticas que se afirmam, nas narrativas que se

insurgem. A internet é esse espaço complexo que acirra desigualdades, mas ao mesmo tempo democratiza e divulga diferentes existências humanas, uma espécie exemplar de complexidade moriniana (Morin, 2005), onde raça é visualizada, codificada, performada, consumida e contestada, e onde o self dialógico encontra novas formas de existir.

O corpo-self, nesse contexto, carrega as marcas da colonialidade, mas também as marcas da invenção. Ele é atravessado por algoritmos, mas também por ancestralidades. Ele é vigiado, mas também cria brechas. Ele é lido, mas também escreve. Ele é performado, mas também performa. Ele é, sobretudo, um corpo em diálogo que conversa com outros corpos, com outras imagens, com outras vozes.

Assim, compreender o self dialógico na cultura digital é reconhecer que a subjetividade contemporânea se produz na intersecção entre corpo, imagem e poder. É admitir que a colonialidade opera também em pixels. É afirmar que, mesmo assim, há sempre espaço para reinvenção. O corpo-self digital, generificado e racializado, continua sendo um território de resistência, onde novas narrativas de si podem ser forjadas em meio às tensões históricas, culturais e tecnológicas que nos atravessam.

3.5 O Corpo como Território Político: Signos, Imagens e Dissidências

Ao avançar na compreensão do self como processo encarnado, torna-se inevitável retomar a ideia de corpo como um arquivo vivo, em sua materialidade e em sua dimensão simbólica. Arquivo que guarda marcas, memórias, gestos e tonalidades, mas também regimes de visibilidade, expectativas normativas e disputas políticas. O corpo não é unicamente aquilo que se vê; é também, e principalmente, aquilo que significa. É atravessado por signos, imagens e discursos que regulam o que pode ser sentido, dito e vivido.

Valsiner (2007) mostra que signos culturais, além de mediadores, organizam processos internos de significação. Para o autor, signos funcionam como reguladores semióticos, orientando o fluxo da experiência e delimitando quais sentidos se tornam possíveis. Entre esses

signos, alguns operam como *promoter signs*: elementos culturais que ampliam horizontes de sentido, deslocam fronteiras internas e oferecem novas possibilidades de posicionamento subjetivo.

As imagens participam diretamente desse processo, sejam elas de corpos, objetos, instituições ou coletividades. Elas não são meras representações, mas forças semióticas que mobilizam afetos, instauram tensões e abrem caminhos. A imagem da urna eletrônica, do censo, de corpos diversos, por exemplo, não se reduz a remeter a objetos concretos; ela convoca modos de existir, de narrar e de se posicionar no mundo. A imagem é, portanto, um operador cultural que reorganiza o corpo-self.

Latta e Buck (2008) apresentam que o corpo funciona como um arquivo vivo que aprende, registra e produz sentidos por meio de sua própria materialidade. Para as autoras, a aprendizagem encarnada não se limita a absorver informações, mas envolve uma abertura sensível ao mundo, na qual o corpo responde, interpreta e reorganiza experiências. O corpo não se limita a guardar marcas; ele cria caminhos de significação, operando como mediador entre afetos, práticas culturais e modos de existir. Assim, o corpo-self é continuamente reconfigurado por gestos, presenças e relações que constituem a experiência vivida.

Ao investigar a história das práticas corporais, Soares (1998, 2014, 2016) mostra que o corpo sempre foi educado, moldado, corrigido e aperfeiçoado pelos exercícios físicos, mas também pelos olhares, discursos, técnicas e imagens. O corpo é, simultaneamente, marcado e marcador de culturas. Ele é atravessado por saberes médicos, pedagógicos, estéticos e morais que definem o que é um corpo “adequado”, “saudável”, “belo”, “normal” e, mais recentemente, “típico” [aspas nossas].

Como lembram Soares e Terra (2007), o olhar que recai sobre o corpo é sempre um olhar situado, histórico, interessado. Não há neutralidade possível: o corpo é política, e talvez seja o primeiro território onde a política se inscreve.

É nesse ponto que corpo e voz revelam algumas possibilidades de análise. Nossa perspectiva não se limita ao corpo físico, fisiológico, materializado em formas, texturas e gestos. Ela inclui o corpo simbólico: o corpo que significa e é significado, o corpo que ocupa espaços e os produz, o corpo que fala e o corpo que é falado, o corpo que age e o corpo que é agido, o corpo que resiste e o corpo que é violentado, o corpo que se reinventa.

Se o corpo é política, não há como discutir feminilidades, masculinidades, mulheridades e dissidências sem reconhecer que toda categoria corporal é atravessada por relações de poder. A dicotomia homem/mulher, por exemplo, não é natural; é histórica. É produzida e reproduzida por discursos, instituições, imagens e práticas que delimitam quem pode ser o quê. O corpo, nesse sentido, é sempre um campo de disputa.

Monereo e Hermans (2023) apontam que o self incorpora experiências institucionais, culturais e afetivas que modelam modos de existir. As vozes internalizadas ao longo da trajetória (de professores, colegas, instituições, discursos normativos) tornam-se parte do repertório que orienta ações, emoções e posicionamentos. Essa perspectiva reforça a compreensão do corpo-self como arquivo vivo, cujas tensões atravessam a vida social e servem também como ferramentas para compreender como o corpo-self é forjado em contextos marcados por relações de poder.

Ao analisarem a formação docente, Vick e Martinez (2011) mostram que a racionalidade moderna instituiu um ideal de corpo neutro, controlado e disciplinado, que deve ocultar afetos, vulnerabilidades e singularidades. Esse ideal, profundamente alinhado à lógica colonial, produz subjetividades que precisam performar distanciamento e autocontrole para serem reconhecidas como legítimas. Tal exigência revela como a colonialidade opera também como estética, regulando, não se limitando ao que se vê, mas ao que pode ser sentido e expressado. Reconhecer essa dimensão é fundamental para compreender o corpo-self como território de disputa entre normatividade e invenção.

Vick e Martinez (2011) reforçam que o corpo carrega marcas históricas e institucionais que enquadram modos de existir e de se apresentar no mundo. Para as autoras, a subjetividade docente é continuamente produzida por performances corporais que respondem a expectativas normativas, revelando o corpo como arquivo vivo de regulações e resistências. Cada gesto, silêncio ou postura participa da constituição do self, mostrando que o corpo não se reduz a objeto de controle, mas também atua como agente de invenção. Essa perspectiva permite problematizar a própria construção histórica da docência no Brasil, marcada majoritariamente pela presença de mulheres brancas desde o século XIX, o que evidencia que o ideal de “corpo neutro” nunca existiu: ele sempre foi generificado e racializado, ainda que apresentado como universal.

Apesar dos avanços teóricos apresentados ao longo do capítulo, é preciso reconhecer lacunas importantes que permanecem neste referencial, especialmente no diálogo com o transfeminismo. As experiências de pessoas trans e travestis tensionam de modo radical os limites dos modelos normativos de corpo, gênero e autoimagem. Elas desestabilizam categorias, expõem regimes de reconhecimento e revelam a violência estrutural que sustenta a matriz cisheteronormativa.

Esta pesquisa, por seus recortes e objetivos, não aprofundou essas experiências nem ampliou o referencial para essas corporalidades dissidentes, mas reconhece a importância crescente das discussões sobre elas, que desafiam as fronteiras do possível e ampliam o campo de inteligibilidade do humano. As corporalidades trans, travestis, intersexo e não binárias, ainda que não trazidas em profundidade aqui, contribuem de modo decisivo para compreender a complexidade das subjetividades contemporâneas.

O corpo-self, tal como abordado, é uma das formas para compreender a complexidade das subjetividades que se constituem em meio a vozes, imagens, signos e regimes de poder. Ao mesmo tempo, ele nos lembra que nenhuma teoria se sustenta sem ser tensionada pela

experiência concreta das pessoas que a habitam, com suas coletividades e individualidades. É justamente nesse ponto que o percurso teórico encontra seu limite e sua possibilidade: o limite de não dar conta, sozinho, da pluralidade das vidas; e a possibilidade de abrir caminhos para que essas vidas falem.

No âmbito das discussões desenvolvidas neste capítulo, a noção de corpo dissidente torna-se fundamental para compreender como sujeitos constroem modos de existir em meio a regimes normativos que estruturam, regulam e hierarquizam corporalidades. A constituição do corpo é mais que um processo subjetivo; é uma experiência profundamente atravessada por expectativas sociais, jurídicas, biomédicas e culturais que definem quais corpos podem ser reconhecidos como legítimos, desejáveis ou inteligíveis. Nesse sentido, o corpo dissidente emerge como uma categoria crítica que ilumina os modos pelos quais determinados corpos, ao escaparem das normas dominantes, revelam o caráter político e histórico dessas mesmas normas. A dissidência não se reduz à diferença, mas constitui uma forma de existência que desestabiliza padrões hegemônicos e expõe os mecanismos de poder que sustentam a produção social da normalidade.

A dissidência corporal se manifesta em diferentes campos. Gomes (2024) discute como corpos dissidentes se reinventam em contextos de saúde, especialmente no atendimento a pessoas trans e travestis, mostrando que práticas de cuidado e trajetórias terapêuticas revelam tensões entre a normatividade biomédica e formas de existência que escapam a essa lógica. Nesse contexto, modos de existir são construídos em meio a disputas entre modelos de cuidado que buscam enquadrar corpos em padrões predefinidos e experiências subjetivas que reivindicam autonomia, reconhecimento e dignidade. Vieira, Ferrari e Castro (2024) analisam como decisões judiciais produzem corpos dissidentes ao regular identidades trans, evidenciando que o direito não se limita a reconhecer ou negar direitos, mas participa ativamente da constituição de corporalidades. Nesses casos, a experiência corporal é

atravessada por discursos jurídicos que podem tanto reforçar quanto desestabilizar concepções bioessencialistas de gênero. Barretos, Aleixo e Soares (2020) aprofundam essa discussão ao mostrar como o Estado atua sobre corpos dissidentes por meio de práticas de controle, punição e negligência, aproximando-se da necropolítica (Mbembe, 2011) ao produzir corpos considerados ameaças ou desvios. Para esses sujeitos, a experiência corporal é construída em meio a políticas que oscilam entre invisibilização e violência, revelando a dimensão estrutural da dissidência.

Butler (2019) aprofunda essa discussão ao mostrar que determinados corpos são produzidos como vidas precárias, isto é, vidas cuja vulnerabilidade é intensificada por normas sociais que definem quais existências merecem proteção e quais podem ser expostas à violência, à negligência ou ao apagamento. A precariedade, para Butler (2019), não se reduz a uma condição compartilhada por todos os seres humanos; trata-se de uma condição distribuída de forma desigual, marcada por gênero, raça, classe, sexualidade e nacionalidade. Nesse sentido, corpos dissidentes, especialmente corpos trans, travestis, não binários, racializados ou empobrecidos, tornam-se alvos privilegiados dessa distribuição desigual da precariedade. Eles são posicionados fora dos quadros de reconhecimento que definem o que conta como vida vivível ou lamentável, revelando como a dissidência corporal é produzida por estruturas que negam proteção, legitimidade e continuidade a certas formas de existência. Assim, a precariedade não é um efeito colateral, mas um mecanismo central na produção social de corpos dissidentes.

No contexto latino-americano, Monroy Cuéllar (2020) analisa a construção de corpos e subjetividades sexo-gênero dissidentes, articulando Teoria Queer e crítica decolonial para mostrar que a dissidência corporal na região é profundamente marcada pela colonialidade. Nesse cenário, modos de existir são atravessados por processos históricos que impuseram modelos de gênero binários e racializados, produzindo hierarquias corporais que persistem nas

instituições contemporâneas. Além de uma ruptura com normas, a dissidência é uma forma de resistir às formas coloniais de controle que direcionam a percepção de si e do outro.

Doudement (2023) discute a relação entre corpo, espaço e dissidência a partir do cinema expandido e da Teoria Queer, mostrando como práticas artísticas podem produzir corporalidades que desafiam a heteronormatividade e reconfiguram a presença dos corpos no espaço público. No campo da saúde, Huisman et al. (2023) investigam pessoas não binárias e *genderqueer* em processos de entrada em serviços clínicos, mostrando como suas experiências corporais e demandas de cuidado desafiam a matriz binária de gênero que estrutura grande parte das práticas de saúde. Para esses sujeitos, a experiência corporal é construída em meio a negociações com instituições que frequentemente não reconhecem suas identidades, revelando a necessidade de transformações profundas em protocolos, linguagem e políticas de acolhimento.

Ao longo do capítulo 3, tentamos evidenciar que a experiência corporal é inseparável das condições sociais que configuram modos de existir. Corpos dissidentes não se limitam a sofrer os efeitos da normatividade; eles produzem novas epistemologias, reinventam formas de vida e ampliam os limites do que pode ser reconhecido como humano. A dissidência corporal, portanto, não se reduz a um desvio; é uma potência que revela a historicidade das normas e abre caminhos para imaginar outras formas de vida, menos reguladas por binarismos, hierarquias e violências estruturais. Compreender o corpo dissidente nesse contexto é compreender as disputas contemporâneas sobre reconhecimento, cidadania e humanidade, bem como os modos pelos quais sujeitos e coletividades constroem alternativas às normas que tentam governar seus corpos e suas vidas.

O próximo capítulo, *Capítulo 4 – Caminhos Percorridos: A Metodologia*, apresenta as escolhas teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa. Nele, descrevo o percurso construído para investigar as relações entre corpo, gênero e constituição de si, explicitando o

desenho da pesquisa, os procedimentos de produção das narrativas, os critérios de seleção das participantes e as estratégias de análise adotadas. Ao tornar visíveis esses caminhos, busco evidenciar que toda investigação é também uma prática situada, atravessada por posicionamentos éticos, políticos e epistemológicos que conformam o próprio modo de olhar para o objeto de estudo.

Capítulo 4. Caminhos Percorridos: A Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa foi construída a partir de uma abordagem qualitativa, entendida como um campo epistemológico que privilegia a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos em suas experiências, práticas e narrativas (Anguera et al., 2018; Aveling et al., 2015; Bauer & Gaskell, 2002; Brait, 2006; Silva & Borges, 2017). A escolha por essa abordagem decorre da natureza do objeto investigado: corpo, feminilidade, estética de si e docência, dimensões que envolvem processos subjetivos, simbólicos, afetivos e socioculturais.

Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa foi desvelar os processos que constituem os posicionamentos identitários de mulheres professoras, no âmbito do self dialógico, em relação ao corpo, às expressões de feminilidades e masculinidades e à docência, a partir das interações vivenciadas e das narrativas de si produzidas pelas participantes. Os objetivos específicos consistiram em: analisar os posicionamentos de si (I-positions) presentes nas narrativas de mulheres educadoras sobre ser mulher, ser docente e suas experiências com o corpo; examinar os processos dialógicos que emergem nas entrevistas e nas rodas de conversa, evidenciando como as participantes negociam sentidos sobre si em interação com a pesquisadora e umas com as outras; e investigar como os contextos de formação continuada, mediados por imagens, podem contribuir para a emergência de novos posicionamentos identitários e reconfigurações discursivas nas participantes.

A pesquisa se ancorou em uma perspectiva dialógica, antirracista e decolonial, para além do método, mas como um posicionamento epistemológico que orienta as escolhas metodológicas e a própria relação com o campo. Esse posicionamento articula referenciais da psicologia cultural e semiótica (Valsiner, 2007, 2012, 2014), do dialogismo e do corpo expressivo (Bakhtin, 1981, 1997, 2020; Brait & Gonçalves, 2014), dos estudos feministas e decoloniais (Carneiro, 2003; Gonzalez, 1988; hooks, 1992; Kilomba, 2019), dos estudos queer

e da estética de si (Butler, 2008; Preciado, 2018) e dos estudos sobre corpo gordo e gordofobia (Bordo, 1993; Jimenez-Jimenez, 2020; Tovar, 2018, 2020). Esses referenciais compõem o marco teórico da tese e sustentam a compreensão do corpo como construção cultural, política e semiótica, atravessado por normas de gênero, raça, classe, sexualidade e estética.

A construção do material empírico ocorreu em três movimentos complementares. O primeiro consistiu em um levantamento bibliográfico sistemático e integrativo, apoiado em revisão sistemática e revisão integrativa, com o objetivo de mapear produções acadêmicas sobre corpo, gênero, identidade, docência, gordofobia e estudos queer. Esse levantamento permitiu identificar lacunas na literatura, especialmente quanto à articulação entre corpo, self e práticas docentes de mulheres da Educação Básica, situando a pesquisa no estado da arte e orientando as escolhas metodológicas subsequentes (Gil, 2017).

O segundo movimento metodológico consistiu na realização de entrevistas narrativas semiestruturadas (Jovchelovitch & Bauer, 2002; Weller & Zardo, 2019) com duas professoras, uma da Educação Infantil e outra dos Anos Finais do Ensino Fundamental. As entrevistas narrativas foram escolhidas por permitirem que as participantes construíssem relatos de si, articulando memórias, afetos, experiências corporais e trajetórias profissionais. Essa abordagem privilegia a emergência de múltiplas vozes e perspectivas, alinhando-se à concepção bakhtiniana de sujeito como ser dialógico, constituído na relação com o outro (Anguera et al., 2018; Aveling et al., 2015; Bauer & Gaskell, 2002; Brait, 2006; Silva & Borges, 2017). As entrevistas foram orientadas por temas a priori (corpo, feminilidade, docência, estética de si), mas a análise se desenvolveu com temas emergentes a posteriori, reforçando a perspectiva de que o sentido é produzido na interação entre pesquisadora e participantes.

O terceiro movimento envolveu a realização de rodas de conversa com mulheres professoras, no contexto de um curso de extensão ofertado pelo IFG – campus Valparaíso. As

rodas de conversa configuraram-se como um dispositivo dialógico, coletivo e horizontal, permitindo que as participantes compartilhassem experiências corporais, afetos, dores, resistências e estratégias de enfrentamento. A escolha por esse dispositivo se fundamenta na perspectiva dialógica de Bakhtin, que compreende o sentido como construção coletiva e situada; na psicologia cultural, que entende o self como sistema semiótico em movimento; e nas epistemologias feministas, queer, de raça e decoloniais, que valorizam práticas coletivas de partilha e produção de conhecimento situado. As rodas de conversa antecederam as entrevistas e foram fundamentais para criar um ambiente de confiança e emergência de narrativas.

A metodologia de análise foi conduzida por meio da análise temática dialógica (Braun & Clarke, 2006; Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017; Souza, 2019), articulando análise temática, dialogismo e psicologia, conforme apresentado no item 4.4. A perspectiva dialógica, antirracista e decolonial que orienta a pesquisa não se restringe a um procedimento específico, mas atravessa todo o processo investigativo, desde a construção do campo até a interpretação das narrativas.

4.1 A pesquisa qualitativa

A escolha por métodos qualitativos, narrativos e dialógicos se justifica pela natureza do fenômeno investigado. O corpo, especialmente o corpo feminino e docente, é atravessado por discursos normativos que regulam aparência, comportamento, desejo e modos de existir, dentro e fora dos espaços escolares. A aproximação com os estudos *queer* contribui para tensionar essas normatividades vigiadas e monitoradas, ao problematizar a construção social do gênero (Butler, 2008), a produção dos corpos (Brait & Gonçalves, 2014; Preciado, 2018) e a performatividade como prática política e estética.

Da mesma forma, as referências para análise da gordofobia (Bordo, 1993; Jimenez-Jimenez, 2020; Strings, 2019; Tovar, 2018, 2020) permitem compreender como corpos gordos

são produzidos como desviantes ou inadequados, o que impacta diretamente a experiência docente e a construção da autoestima. É importante destacar que a discussão sobre gordofobia e racismo emergiu das próprias narrativas das participantes, que problematizaram seus corpos, afetos e vivências marcadas por preconceitos. Embora não fosse um foco inicial da pesquisa, tornou-se central devido à recorrência com que apareceu tanto na literatura quanto nas enunciações das mulheres, inclusive daquelas que não têm corpos gordos, mas que se referiram a eles como parte de suas trajetórias, como detalhado no capítulo 6.

Investigar corpo, feminilidade e estética de si exige metodologias que acolham a complexidade das narrativas, a multiplicidade de vozes, a dimensão afetiva e política das experiências e a produção coletiva de sentidos. As entrevistas narrativas e as rodas de conversa, articuladas, constituem um caminho metodológico coerente com o objetivo de compreender como mulheres educadoras produzem sentidos sobre seus corpos e suas feminilidades no contexto das práticas educativas que desenvolvem, seja a partir de lembranças de infância, seja de experiências recentes.

Nesse percurso, a observação participante tornou-se um elemento fundamental, não como uma metodologia adicional, mas como postura epistemológica que atravessa toda a pesquisa. Conforme define Minayo (2013), trata-se de um processo pelo qual o pesquisador se insere em uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica, participando da vida social dos interlocutores, na medida do possível, e sendo simultaneamente transformado e transformador do contexto observado. Essa compreensão reforça que a presença da pesquisadora não é neutra: ela participa, afeta e é afetada, compondo o campo de forma dialógica.

A observação participante, nesse sentido, não é apresentada aqui como um método independente, mas como uma forma de estar no campo que se articula organicamente às rodas de conversa e às entrevistas narrativas. Ela se alinha às perspectivas interpretativistas, segundo

as quais o conhecimento é construído na interação entre pesquisadora e participantes (Lüdke & André, 1986), permitindo captar processos em sua totalidade, observar comportamentos, discursos e significados em sua dinâmica cotidiana e acompanhar tensões, mudanças e negociações ao longo do tempo.

Essa postura é especialmente relevante em pesquisas em Psicologia e Educação, áreas que compreendem o sujeito em sua inserção social e cultural. A observação participante permite analisar processos de subjetivação, relações de poder, vínculos afetivos e práticas coletivas em contextos reais. Em instituições como escolas, hospitais e serviços de saúde mental, esse tipo de inserção possibilita compreender como normas, discursos e práticas institucionais conformam comportamentos e experiências, como já apontava Goffman (1974) em suas análises sobre instituições totais.

No contexto desta pesquisa, a observação participante foi decisiva para acompanhar as interações nas rodas de conversa, compreender a dinâmica entre as participantes e captar nuances que não emergiriam apenas das entrevistas. Ela permitiu ver “do ponto de vista delas”, valorizando a perspectiva das mulheres educadoras e reconhecendo que o conhecimento produzido é sempre situado, relacional e atravessado por afetos.

Assim, a observação participante é compreendida aqui como uma postura epistemológica que valoriza a experiência vivida, a construção da relação e o contexto pesquisado, articulando-se às metodologias qualitativas adotadas e sustentando o compromisso dialógico, antirracista e decolonial que orienta toda a tese.

4.2 A escolha pelo curso de extensão e a modalidade de educação a distância – EAD

A oferta do curso de extensão integrou a metodologia desta pesquisa por duas razões principais. Primeiro, por eu atuar como professora da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, inserida em um contexto institucional no qual ações de extensão já possuem editais, fluxos administrativos e canais de divulgação consolidados. Segundo, porque

o formato de curso aberto permitiu ampliar o acesso e garantir que qualquer mulher interessada pudesse participar, sem filtros institucionais que restringissem o perfil das participantes.

Foram ofertadas 30 vagas por meio de edital (CHAMADA PÚBLICA Nº 01/2023 - IFG/Câmpus Valparaíso de Goiás), com ampla divulgação na região do Campus Valparaíso, especialmente nos municípios do Entorno Sul do DF, a saber: Cidade Ocidental, Gama, Luziânia e Valparaíso de Goiás, além do Distrito Federal e regiões ampliadas após as chamadas da lista de espera. Todas as informações do edital e das chamadas podem ser encontradas nas páginas do IFG: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias-campus-valparaíso/33170-ei-voce-mulher-professora-venha-fazer-o-curso-de-extensao-leitura-de-imagem-na-educacao> e <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/24527/chamada-edital-extensao.pdf>.

A procura superou as expectativas: mais de 70 mulheres se pré-inscreveram, compondo a primeira chamada e a lista de espera. Após todas as etapas de matrícula, marcadas por exigências documentais e dificuldades técnicas que impactaram a efetivação das inscrições, 11 participantes foram matriculadas, sendo 10 da comunidade externa e uma servidora do campus. Ao final, sete concluíram o curso e quatro foram reprovadas por baixa frequência. Para fins de análise das rodas de conversa, foram consideradas as 11 cursistas e três servidoras envolvidas, totalizando 14 participantes, majoritariamente mulheres educadoras.

As participantes apresentavam trajetórias diversas, mas é importante reconhecer que um edital aberto voltado a mulheres educadoras interessadas em discutir corpo, feminilidade e imagens naturalmente atraiu aquelas que já demonstravam afinidade com o tema. Esse viés é esperado e coerente com a abordagem qualitativa, que não busca neutralidade positivista, mas compreende a pesquisa como prática situada e relacional (Chizzotti, 2018). Longe de comprometer a metodologia, essa predisposição favoreceu o aprofundamento das discussões e a emergência de narrativas sensíveis sobre corpo, docência e mulheridades, ainda que tensões e divergências tenham surgido, parte constitutiva de processos dialógicos.

A intenção metodológica da formação continuada foi justamente criar um espaço formativo que atraísse mulheres interessadas pelo desenho do curso, pelos temas e pela modalidade ofertada, possibilitando que as interações, reflexões e rodas de conversa se tornassem fonte legítima de construção de informações. Por isso, optei pela observação participante nas rodas, assumindo-me como pesquisadora implicada no processo. Como em toda pesquisa participante, houve impactos e reverberações das mediações, além de contingências institucionais e dinâmicas próprias da participação voluntária, como flutuações na frequência e desistências.

Um aspecto relevante foi a burocracia do processo de matrícula, que reduziu significativamente o número de inscrições efetivadas. A exigência de envio de documentos em um único arquivo PDF, somada às dificuldades tecnológicas de parte do público-alvo, gerou desistências e atrasos. Esses elementos, embora externos ao foco da pesquisa, revelam desafios institucionais na oferta de cursos de extensão e apontam para a necessidade de simplificação dos processos, especialmente em sistemas como o SISTEC/MEC.

Após essas flutuações, consolidou-se o grupo de educadoras que efetivamente participaram das rodas de conversa e coconstruíram as informações analisadas. É importante destacar que somente as informações apresentadas nas rodas de conversa foram utilizadas para a tabela, não havendo outro tipo de formulário/questionário quanto à idade, orientação sexual, relacionamentos afetivos, classe/renda e cor/raça, de modo que, caso essas informações constem, foram unicamente trazidas espontaneamente pelas participantes das rodas e não diretamente perguntadas por mim enquanto pesquisadora. Desta forma, compreendo que coube a cada uma decidir quanto à sua autonomia do quanto e como apresentar-se.

A tabela apresenta informações sobre as experiências e trajetórias das participantes, os codinomes utilizados e a formação, a partir dos seus relatos nas narrativas de si nas rodas de conversa.

Tabela 3*Resumo das informações das participantes*

Participante	Formação	Atuação	Área	Tempo de experiência até 2023	Cidade/UF
Bouganville	Psicologia	Psicóloga escolar na SEDF; psicóloga clínica; terapeuta corporal	Psicologia	~20 anos	Brasília/DF
Erica	Pedagogia	Professora dos Anos Iniciais	Pedagogia	Desde 2005	Valparaíso de Goiás/GO
Girassol	Letras – Português e Literatura	Professora de Língua Portuguesa desde 2002; Fundamental II	Letras	Desde 2002	Brasília/DF
Glicínia	Matemática	Professora temporária de Matemática; 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental	Matemática	Desde 2018	Ceilândia/DF; atua em Águas Lindas/ GO
Hortência	Direito; Letras (em andamento)	Técnica administrativa e pedagógica do Cotec; atendimento a mulheres em vulnerabilidade	Direito/Letras		Goiânia/GO
Joana	Matemática	Professora de Matemática no Fundamental II e Médio	Matemática		Jardim do Ingá/GO
Marta	Engenharia Elétrica	Professora do IFG; Ensino Médio integrado ao técnico, EJA e superior (bacharelado)	Engenharias	~18 anos	Valparaíso de Goiás/GO

Nair	Matemática	Professora do IFG; matemática para Ensino Médio integrado ao técnico, EJA e superior (licenciatura)	Matemática	~8 anos	Valparaíso de Goiás/GO
Pesquisadora	Pedagogia e Letras – Português e Inglês	Professora do IFG; disciplinas pedagógicas e projetos com todos os cursos; pesquisa diversidade, gênero e sexualidade	Educação	Desde 2001	Brasília/ DF; atua em Valparaíso de Goiás/GO
Rosa	Letras; Pedagogia; Gestão Pública	Técnica da SED-AM; ex-professora; ex-coordenadora; ex-gestora; doutoranda em educação	Educação	Desde 2004	São Carlos/SP
Rui	Matemática	Professor do IFG; matemática para Ensino Médio integrado ao técnico, EJA e superior (licenciatura)	Matemática	Desde 2014	Brasília/DF
Suculenta	Magistério (1998) e Letras	Professora de Português; mediação de conflitos; Fundamental I; PAPI	Educação	~20 anos	São Paulo/SP
Vilma	História	Professora de História; escola bilíngue; projeto antirracista	História	~20 anos	Brasília/DF
Violeta	Pedagogia (em andamento)	Assistente de coordenação em escola privada	Pedagogia		Brasília/DF

Das 14 participantes, **seis** têm formação diretamente relacionada à Pedagogia ou Educação; **quatro** são da área de Matemática ou Educação Matemática; **três** têm formação em Letras; uma é da Psicologia; **uma** é do Direito; e **uma** é da Engenharia Elétrica. Algumas pessoas possuem mais de uma formação.

Em relação à atuação profissional, há uma presença significativa de docentes da Educação Básica, tendo **seis** participantes trabalhando diretamente com Anos Iniciais, Fundamental I ou Fundamental II. Além disso, **quatro** participantes atuam no Instituto Federal de Goiás (IFG), Ensino Médio integrado ao técnico, EJA e superior, em licenciatura e/ou bacharelado.

A experiência profissional varia bastante: **seis** têm mais de 15 anos de atuação, como Bouganville, Erica, Girassol, Marta, Nair e a Pesquisadora; outras têm experiência intermediária ou não informaram o tempo de atuação durante as rodas. Ainda assim, o grupo como um todo demonstra trajetória sólida e diversificada, com vivências que vão desde a sala de aula até a gestão educacional, passando por psicologia escolar, mediação de conflitos, projetos antirracistas, atendimento a mulheres em vulnerabilidade e pesquisa acadêmica.

Geograficamente, o grupo está concentrado no Centro-Oeste, sendo que **cinco** participantes estão no Distrito Federal (Brasília e Ceilândia), enquanto **cinco** estão no Entorno de Brasília, especialmente em Valparaíso de Goiás e Jardim Ingá. Além disso, **duas** participantes estão no estado de São Paulo (municípios de São Paulo e São Carlos) e **uma** participante está em Goiânia. Essa distribuição mostra um grupo majoritariamente vinculado ao DF e ao Entorno, mas com presença no Sudeste.

De modo geral, são trajetórias formativas e experiência de mulheres educadoras que indicam comprometimento com práticas pedagógicas, formação docente, acolhimento, mediação e transformação social. A combinação de diferentes áreas, como Educação, Letras, Psicologia, Direito, Matemática e Engenharia, reforça a riqueza das perspectivas presentes. O

engajamento foi tamanho que os temas como diversidade, inclusão, gênero, sexualidade, antirracismo e cuidado foram trazidos de maneira bastante apropriada por elas. Destaca-se, ainda, uma sólida experiência em sala de aula e em instituições públicas de ensino, o que poderia explicar também o envolvimento no curso, mas veremos no capítulo 6 que o maior motivador foi realmente o debate desses temas.

A escolha pela modalidade online também se justificou metodologicamente. Em um contexto ainda marcado pelos efeitos da pandemia de COVID 19, a EAD era a forma mais adequada para ampliar o alcance do curso e possibilitar a participação de mulheres com diferentes rotinas de trabalho. Além disso, a modalidade favoreceu a criação de um ambiente de aprendizagem que acolheu debates sobre corpo, imagem, feminilidade e docência, articulando formação continuada e construção de informações para as pesquisas qualitativas.

4.2.1 O curso Leitura de Imagem na Educação: Corpo, Feminilidade e Estética de Si

O curso foi organizado em quatro módulos, distribuídos ao longo de sete (7) semanas, portanto, contando com sete (7) rodas de conversa de aproximadamente duas (2) horas de duração cada, podendo ser sempre um pouco menos.

O curso de extensão propiciou o debate livre sobre corpo, feminilidade e estética de si, mas também a mediação por imagens, que trataremos mais adiante, bem como para retomar o espaço do debate de gênero e sexualidade na educação, a partir de uma formação continuada que proporcionasse reflexões acerca de si e do outro ao longo das rodas de conversa. O curso foi aberto à comunidade externa do campus, dentro das especificidades inicialmente elencadas: mulheres educadoras em atuação nas redes de ensino, preferencialmente, públicas e na Educação Básica. Na medida em que as vagas disponibilizadas não foram preenchidas, foram convocadas todas as mulheres que se inscreveram e estavam na lista de espera, seja por superarem a quantidade de vagas ou por terem perfis diferentes daqueles critérios definidos anteriores, ampliando assim para educadoras como profissionais da educação, em atuação e em

formação inicial, a saber: uma psicóloga escolar que se apresenta como educadora pelas funções que desenvolve com as estudantes na rede pública de educação do Distrito Federal - SEDF, uma advogada, também estudante de licenciatura em letras e uma licencianda em Pedagogia, que atua como apoio pedagógico.

A seguir, apresentamos a estrutura do curso. Sua carga horária foi dividida em quatro módulos, abertos semanalmente. As tabelas 4 a 7 apresentam a distribuição de temas e carga horária dos encontros *online* e atividades virtuais.

Tabela 4

Módulos e carga horária total

Módulos	CH total
Módulo 1: imagens clássicas	10
Módulo 2: fotografia	10
Módulo 3: cinema	5
Módulo 4: livros didáticos	5
Total	30

Na tabela 4, pode-se notar a carga horária total por módulo e os artefatos e a produção cultural sobre os quais os debates se desenvolveram. Em cada módulo, as participantes observaram imagens de mulheres. Antes de iniciar os módulos 1 e 2, as mulheres educadoras teriam como atividade a elaboração de um registro no Moodle, onde pudessem produzir uma imagem de si, no caso do módulo 1, uma pintura, desenho, colagem, gravura e/ou de alguma mulher que tenha importância ou representatividade para ela. No caso do módulo 2, foi uma fotografia de autorretrato (*selfie*).

No módulo 3, as cursistas selecionaram um filme/série/cena/trecho em que elas se identificassem com a personagem mulher e/ou com a narrativa fílmica. As apresentações individuais se deram também nas rodas de conversa coletivas, além do registro da atividade no fórum da plataforma Moodle. No módulo 4, a atividade consistia em observar imagens de

mulheres em livros didáticos e na educação como um todo, observando o quanto se sentiam representadas nessas imagens, nesses livros e o quanto suas estudantes também estariam (ou não) representadas.

A cada semana, foram apresentados e debatidos os registros individuais nas rodas de conversa. A tabela 5, a seguir, apresenta a distribuição de carga horária de cada encontro *online*.

Tabela 5

Carga horária dos encontros online

Encontros	Tema	CH
1	Apresentação do curso e Módulo 1: imagens clássicas	2
2	Módulo 1: imagens clássicas	2
3	Módulo 2: fotografia	2
4	Módulo 2: fotografia	2
5	Módulo 3: cinema	2
6	Módulo 4: livros didáticos	2
7	Encerramento	2
CH total dos encontros <i>online</i>		14

Ao todo, foram sete encontros *online*, com os temas do curso, leituras de imagens e as produções imagéticas das mulheres educadoras cursistas. O encontro de apresentação teve caráter administrativo, navegação e ambientação na plataforma Moodle, e pedagógico, com a introdução da discussão do módulo 1. O encontro de encerramento teve a finalização do módulo 4 e uma avaliação do curso pelas cursistas, oralizada e apresentada pelas participantes que assim desejassem, além de receberem as orientações finais quanto à certificação e frequência atingida.

A tabela 6 apresenta a carga horária de atividades virtuais realizadas pela sala de aula do Moodle do curso.

Tabela 6

Carga horária das atividades virtuais

	Temas	CH
Moodle	Módulo 1: imagens clássicas	5
	Módulo 2: fotografia	5
	Módulo 3: cinema	3
	Módulo 4: livros didáticos	3
CH total do Moodle		16

Dentre as atividades desenvolvidas no Moodle, tivemos a produção de registros escritos sobre a percepção de sua autoimagem, o material didático e orientador das discussões, com textos, imagens fixas e em movimento, que foram utilizados nos encontros semanais *online*. Foi disponibilizada uma ferramenta Tarefa do Moodle para o registro de diários, comunicações e anotações livres de cada participante, recursos pouco utilizados e menos reveladores que os enunciados nas rodas de conversa.

O AVA continha todo o material de apoio para a leitura e os recursos de produção e registro das atividades. A cada semana, era disponibilizado o material introdutório sobre o Módulo, no momento do encontro *online*, assim elas poderiam apresentar suas produções ou imagens representativas e, em sequência, participariam de experiências leitoras de imagens femininas selecionadas sem, ainda, o contato com as teorias correlatas de cada produção imagética.

Ao todo, foram quatro módulos e 30 horas distribuídas entre os módulos, sendo um encontro *online* de orientação e introdução do curso e módulo 1, seguido de seis encontros de discussão nas rodas de conversa, com duas horas de encontro cada. Para a organização do curso, distribuição e cômputo da carga horária, seguiram-se as orientações dadas pela Instrução Normativa nº 12/PROEX/IFG, de 20 de setembro de 2021 (IFG, 2021).

Além da avaliação do curso em si, realizada a cada encontro, com as participações expressas das educadoras cursistas, tivemos alguns registros escritos pelas participantes em um fórum específico na sala do curso no Moodle.

A seguir apresentamos um resumo das ementas e conteúdos abordados no curso, conforme tabela 7.

Tabela 7

Ementas dos módulos

Módulo	Tema	Ementa
1	Imagens clássicas	Conceito de leitura. Leitura do mundo. Leitura e crítica social.
		Tipos de imagem: Artes plásticas (pinturas, desenhos, gravuras); Imagens dos meios de comunicação de massas (televisão, filmes); Imagens da tela do computador; Imagem mental. Conceito de imagens clássicas. Escolas e movimentos artísticos. Leitura e produção de imagens clássicas. A mulher nas imagens clássicas. Imagens clássicas <i>versus</i> técnicas. Paradigmas fotográficos: pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico. Fotografia como espelho do real. Fotografia como transformação do real.
2	Fotografia	Fotografia como traço do real. Fotojornalismo. Fotografia artística. Ilustração. Retrato, autorretrato e selfie. Fotografia publicitária. A mulher na fotografia.
3	Cinema	História do cinema. Cinema como linguagem. A construção da narrativa visual. Conceitos do cinema. Planos e técnicas. Lados do ângulo. Alfabetização filmica. A mulher no cinema.
4	Livros didáticos	Ilustração. Reprodução ou produção nova – desenho ou fotografia. Funções da imagem. Relação da imagem com o conteúdo. A mulher nas imagens dos livros didáticos.

As ementas foram elaboradas a partir da seleção dos materiais utilizados e conceitos explorados ao longo do curso, além de três volumes de um material didático (Oliveira et. al., 2008; 2009; 2010) como a principal referência de leitura, com alguns capítulos selecionados. Esse material foi produzido por professoras autoras da disciplina *Imagem e Educação* dos cursos de Pedagogia a distância nas universidades públicas estaduais e federais do Rio de Janeiro, dentro do Consórcio CEDERJ⁷.

A tabela 8 apresenta um resumo de todo o material de pesquisa analisado e construído pelas participantes que contribuíram com esta pesquisa.

Tabela 8

Material produzido na pesquisa toda

Atividade	Formato	Tempo	Total de horas
Rodas de conversa	7 encontros <i>online</i>	2 horas de duração em média	14 horas gravação
Registros do Moodle	Textos verbais escritos e imagéticos	3 registros produzidos por cursista	~8 horas de textos (aproximadamente)
Trocas pelo WhatsApp	Links, textos, imagens	~4 horas semanais	~28 horas entre leitura, orientações e atividades
Entrevistas	<i>Online</i>	2 horas de duração cada	4 horas de gravação
Total			~54 horas

⁷ O Consórcio Cederj foi criado em 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância (EaD). Reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro. Apesar de todas serem consorciadas apenas CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO estão, atualmente, com ofertas de cursos no âmbito do Consórcio. Fonte: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/>.

As entrevistas já fizeram a parte descritiva do texto submetido à banca de qualificação e, portanto, tiveram uma ampliação resultante da análise e discussão. Para cada entrevista, foi elaborado um mapa semiótico das interações verbais, que contou com a análise temática dialógica (Braun & Clarke, 2006; Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017; Souza, 2019), objetivando mapear os processos de construção da estética de si em suas relações com a feminilidade/masculinidade e seu corpo, observando os resultados a partir de mapas semióticos.

As rodas de conversa foram organizadas pela descrição e análise, dentro do capítulo 6. Por trazer conversas contínuas sobre os módulos, costurando leituras de eventos que ocorreram em diferentes encontros e, para fins de organização visual do curso como um todo, apresentamos um mapa conceitual a partir dos enunciados das participantes ao longo de todas as rodas de conversas, possibilitando adentrar nas narrativas das educadoras e suas histórias que permeiam aspectos comuns às mulheres e docentes que representam, e suas estudantes e público de mulheres atendidos por elas.

Por último, a fundamentação teórica foi oscilando até chegar ao que efetivamente delimitamos nesta tese de que é somente a partir das informações construídas pelas e com as participantes, seja pelas entrevistas ou pelas rodas de conversa e registros falados e escritos que indicamos as leituras próprias para a análise das trajetórias enunciadas. Estamos falando de mulheres e mulheridades marcadas pelos processos históricos e estruturalmente delimitados pelo racismo, pelo machismo e pelo patriarcado, que deixa feridas, nem sempre físicas, que ecoam ao longo de toda a vida. É a partir de um referencial teórico racializado, culturalmente situado, que procuramos observar os corpos das participantes, assim como resultamos chamá-las de educadoras e as participantes, em feminino, para buscar romper com as marcas do racismo estrutural e patriarcado na Língua Portuguesa (Kilomba, 2019).

O participante Rui, também observador participante⁸, esteve de acordo com essa orientação de declinar a linguagem para o gênero feminino, observando que seria muito mais inclusivo com todas as mulheres, uma vez que só haveria um homem cis participando, e ele se sentiria contemplado com o gênero feminino (ver Roda de conversa #1 no subcapítulo 6.1.1).

É buscando dar visibilidade aos estudos sobre mulheridades, incluindo também o olhar masculino do participante Rui, que apresento os resultados iniciais encontrados nas entrevistas narrativas, utilizando a perspectiva de narrativa apontada por Silva e Borges (2017), em que “não apenas as vozes presentes no discurso apontam para o que se quer comunicar e negociar, mas a ausência de certas vozes, ou seja, os silêncios também são reveladores do discurso” (Silva & Borges, 2017, p. 248). Para não mais silenciar estas ou quaisquer mulheres, damos a esta pesquisa e suas pesquisadas o gênero feminino: ela/dela/elas/delas.

4.3 As narrativas individuais e as vozes coletivas: metodologia de análise

A pesquisa de campo teve início em dezembro de 2022, com os primeiros contatos por aplicativo de conversa, WhatsApp, com as mulheres educadoras que se dispuseram a participar das entrevistas a partir da indicação de pessoas próximas. Uma é professora da rede pública do município do Rio de Janeiro, região Sudeste, e a outra professora da rede pública do Distrito Federal, região Centro-Oeste.

As entrevistas se deram *online* devido à facilidade de ambas neste formato e tiveram um instrumento orientador com um roteiro de questões abertas que serviram como fio condutor da conversa (Gaskell, 2002). A partir dos objetivos da pesquisa colocados como temas e subtemas, desdobramos um roteiro para estruturar, em alguma medida, as entrevistas,

⁸ Devido ao afastamento da pesquisadora para cursar o doutorado, o proponente do curso foi um professor membro da comunidade interna, que desenvolve pesquisas em diversidade e etnomatemática e faz parte do grupo de pesquisa Diversas, dos projetos de ensino e PIBIC de gênero.

considerando os apontamentos da própria análise temática dialógica (Braun & Clarke, 2006; Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017) e das entrevistas individuais, por Gaskell (2002).

Para as entrevistas, utilizei o Microsoft Teams da conta de estudantes da UnB para gravação e transcrição. Tivemos problemas de registro não sanados pelo suporte da empresa, com o envio da gravação e tudo, durante a entrevista e depois. A primeira gravação do vídeo apresentou um erro e até o momento a Microsoft não nos respondeu a respeito do problema relatado. No entanto, tivemos a transcrição do Teams e anotações da pesquisadora, sendo possível realizar as análises. A segunda entrevista ocorreu no mesmo aplicativo e transcorreu sem problemas. No entanto, utilizei o software Transkriptor, por meio de assinatura paga temporária, devido à qualidade da transcrição.

O instrumento orientador para a entrevista, organizado por eixos temáticos e pontos de conexão entre os eixos da narrativa, segue na Tabela 9.

Tabela 9

Instrumento orientador para a entrevista, por temas

Administrativas	Docência	Gênero	Corpo
Apresentação da pesquisa, objetivos, metodologia	Me conta um pouco da sua história, de como você se tornou professora...	Feminino, masculino, outros gêneros...	Alguma vez o seu corpo ajudou ou atrapalhou o seu trabalho? Como foi?
Leitura e Assinatura do TCLE em duas vias	Gênero e escolha profissional	Lembrança de uma história da infância/ adolescência em relação à gênero feminino/masculino/outra categoria	Descreva como você acha que seu corpo é
Alguma observação adicional?	Gênero, orientação sexual e corpo na docência	Algum evento do passado que explique como se tornou mulher	Relação entre o corpo e ser mulher

Tem disponibilidade para mais uma entrevista?		Definição de gênero, personalidade, identidade	Tem alguma coisa que você mudaria se pudesse (ou já mudou)? (e algo que mais gosta no seu corpo)
			Relação entre corpo, gênero e a sua orientação sexual
			Definição de corpo “ideal” e significado
			Existe um corpo “ideal” para uma professora? E roupa “ideal”, cabelo “ideal”, acessórios, tatuagem...
			E um corpo “ideal” para uma mulher?
			Qual importância seu corpo tem na sua profissão? Pode ir listando cada atividade desenvolvida e sua relação com o corpo...

Como a análise temática dialógica (Braun & Clarke, 2006; Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017) se deu a partir de entrevistas individuais semiestruturadas, baseando-se em perguntas norteadoras da entrevista narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002; Weller & Zardo, 2019), elegemos tais temas *a priori*. Porém, consideramos que os enunciados individuais geraram novos temas *a posteriori* e, durante a análise, observamos a apropriação e o aprofundamento das experiências das participantes, que levaram a outros temas e subtemas.

Entre as questões administrativas apresentadas estavam: o cumprimento das exigências de ética em pesquisa, a assinatura do TCLE, apresentação da pesquisa e esclarecimento de dúvidas. Os demais eixos se relacionam efetivamente com os problemas de pesquisa buscando

compreender como as participantes iniciaram na carreira docente e sua relação com seu corpo e gênero na constituição da estética de si.

As duas entrevistas contaram com o roteiro apresentado, no entanto, as perguntas foram adaptadas conforme a conversa com cada participante, com a estrutura proposta sendo revista durante a própria entrevista, de acordo com o enredo da narrativa de cada participante. As entrevistas individuais narrativas foram uma etapa de aproximação do tema, muito relevante para a definição das ementas e do roteiro do curso, desenvolvido posteriormente a partir de lacunas identificadas pela pesquisadora ao longo das análises e da elaboração do curso de extensão. Funcionaram como uma espécie de testagem dos objetivos, calibragem do instrumento e da metodologia como um todo.

Para fins de análise, ao longo dos resultados, apresentaremos as participantes por codinomes. A professora de artes da rede municipal do Rio de Janeiro escolheu Lispector (o que eu explico no capítulo 5) e a professora da rede pública do Distrito Federal indicou que não tinha preferência, deixando em aberto para a pesquisadora escolher. Acabei optando por Elis, já que o formato do seu cabelo e sua feminilidade demonstrada pela narrativa me remeteram à cantora Elis Regina, na época em que manteve seu cabelo bem curtinho e com rosto de moleca (conforme detalhado no capítulo 5).

As entrevistas ocorreram entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023, no período de férias das professoras, que apontaram maior disponibilidade e calma para participarem. Em seguida, foi ofertado o curso de extensão *Leitura de imagens na educação: corpo, feminilidade e estética de si* se deu entre janeiro e junho de 2023, desde a elaboração de edital, abertura da chamada em fevereiro e início do curso. Os encontros semanais ocorreram em sete (7) semanas dos meses de abril e maio, com intervalos de feriados entre eles. Alguns tiveram intervalos de 15 dias. O curso foi ofertado totalmente *online*, com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, com encontros virtuais e material de apoio e atividades

em uma plataforma de educação, o Moodle do IFG, a partir da concepção dialógica bakhtiniana de sujeito como ser dialógico (Bakhtin, 1981, 1997, 2020; Brait & Gonçalves, 2014) constituído na relação com o outro (Anguera et al., 2018; Aveling et al., 2015; Bauer & Gaskell, 2002; Brait, 2006; Silva & Borges, 2017), aplicada nas rodas de conversa.

Encerrando este percurso metodológico, destacamos que a organização temporal das entrevistas e do curso de extensão, bem como a mediação pelas TDIC e a adoção da perspectiva dialógica bakhtiniana estruturaram o processo de produção das informações de pesquisa, além de promoverem um espaço de interação no qual as professoras puderam elaborar sentidos sobre si, suas práticas e suas experiências corporais e de feminilidade/mulheridades. As rodas de conversa, sustentadas pela compreensão do sujeito como ser constituído na relação com o outro, revelaram a centralidade das dimensões culturais que atravessam essas narrativas e práticas. É justamente a partir dessas marcas discursivas e culturais emergentes da metodologia que avançamos, no capítulo seguinte, para discutir como gênero, cultura e identidade se entrecruzam na constituição dos sujeitos, oferecendo o arcabouço teórico necessário para compreender as análises que serão apresentadas.

Estruturada a partir das narrativas de si (Benjamin, 1987b; Bruner, 1990, 1991; Chizzotti, 2018), a análise das rodas de conversa tem como orientação geral uma abordagem das narrativas produzidas coletivamente que se desdobram sem produção de sentidos (Bruner, 1990, 1991) e alguns pressupostos benjaminianos (Benjamin, 1987b).

Partindo do entendimento de que a experiência é organizada e significada por meio das histórias que os sujeitos contam sobre si e sobre o mundo, Bruner (1991) destaca que a narrativa constitui um modo fundamental de pensamento, por meio do qual construímos versões culturalmente situadas da realidade, articulando linguagem, memória e ação. Essa perspectiva dialoga diretamente com Benjamin (1987b), para quem a narrativa é uma prática artesanal enraizada na experiência compartilhada, distinta da lógica imediatista da informação que

caracteriza a modernidade. Enquanto Benjamin (1987b) enfatiza o empobrecimento da experiência narrável diante da expansão da informação, Bruner (1991) argumenta que, mesmo em contextos que valorizam formas de conhecimento lógico e científico, continuamos a recorrer às histórias para interpretar acontecimentos e construir sentido. Por isso, analisar as narrativas é investigar a experiência vivida e recontada, reconhecendo que pensamento e discurso são inseparáveis (Vigotski, 2020) e que o ato de narrar constitui, simultaneamente, forma de conhecer e de produzir realidade. Assim, ao adotar essa abordagem, compreendemos a narrativa como prática cultural, forma de conhecimento e instrumento de construção de sentido, articulando a dimensão ética e experiencial destacada por Benjamin (1987a, 1987b) com a dimensão cognitiva e interpretativa enfatizada por Bruner (1990, 1991).

A reflexão de Benjamin sobre a narrativa parte da constatação de que a experiência compartilhada oralmente constitui a base de toda tradição narrativa. Como afirma, “a experiência transmitida oralmente é a fonte de que hauriram todos os narradores” (Benjamin, 1987b, p. 64). Esse formato enraizado na convivência e na memória coletiva contrasta com o surgimento do romance, que o autor identifica como o primeiro indício da decadência da narrativa tradicional. Enquanto o romance depende inteiramente do livro e só se difunde após a invenção da imprensa, a narrativa oral pressupõe justamente a circulação oral das histórias.

Para Benjamin, a narrativa se sustenta na experiência, que “propicia ao narrador matéria narrada”, seja própria ou recebida de outros (Benjamin, 1987b, p. 66). Como a narrativa depende da experiência compartilhada, a informação, que é imediata e verificável, foi ocupando cada vez mais espaço. À medida que “quase tudo” passou a ser informação, a experiência se empobreceu e o ato de narrar se tornou raro (Benjamin, 1987b).

Benjamin afirma que a narrativa é artesanal e baseada na memória, enquanto a história documentada exige prova e explicação. Nesse contraste, o cronista ocupa um lugar próprio: ele narra sem precisar justificar, ao contrário do historiador, que deve explicar logicamente os fatos

(Benjamin, 1987b). Para o autor, o narrador é alguém situado entre os educadores e os sábios, cuja vocação é saber narrar a própria vida e cuja grandeza reside em narrá-la por inteiro. “O narrador alinha-se entre os educadores e os sábios [...] Saber narrar sua vida é a sua vocação; a sua grandeza é narrá-la inteiramente” (Benjamin, 1987, pp. 80–81).

Conforme aponta Bruner (1990, 1991), organizamos nossa experiência principalmente em forma de narrativas, criando histórias que dão sentido aos acontecimentos e às relações humanas. Embora a cultura ocidental valorize modos de conhecimento lógico e científico, grande parte do que vivemos não se enquadra nesses padrões. Para o autor, as narrativas são versões culturalmente aceitas da realidade, nas quais pensamento e linguagem se articulam: ao narrar, construímos significado, exteriorizamos o pensamento e organizamos nossa percepção do mundo, como também aponta Vigotski (2020).

4.4 Compromissos éticos de pesquisa

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do IFG, o CEP/IFG, com todas as medidas de prevenção e mitigação dos riscos de pesquisa com seres humanos, bem como as devolutivas da divulgação da pesquisa entre as professoras participantes, conforme as orientações da Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016) e a Instrução Normativa nº 12/PROEX/IFG (IFG, 2021). O projeto foi aprovado pelo CEP/IFG em 19 de dezembro de 2022, conforme Anexo 1.

É importante enfatizar também o cuidado com a autoria, origem e processos de produção das imagens utilizadas ao longo do curso. Todas as imagens tiveram cessão de direitos autorais ou foram utilizadas de acervos públicos disponíveis com links para os sites de correspondência das imagens originais. Todas as participantes assinaram termo de cessão das imagens, mas somente as produções que não as identificam como suas autoimagens pintadas/desenhadas são apresentadas na íntegra, evitando exposição desnecessária.

4.5 Síntese da Metodologia da Pesquisa

Para melhor organizar os passos da pesquisa, apresento as figuras 2 a 5 como sínteses do caminho percorrido de 2021 a 2025, tendo a **Figura 2** o percurso metodológico como um todo, com seus métodos, etapas, instrumentos e participantes e as **Figuras 3, 4 e 5** com a pesquisa de campo.

Figura 2

Percurso Metodológico

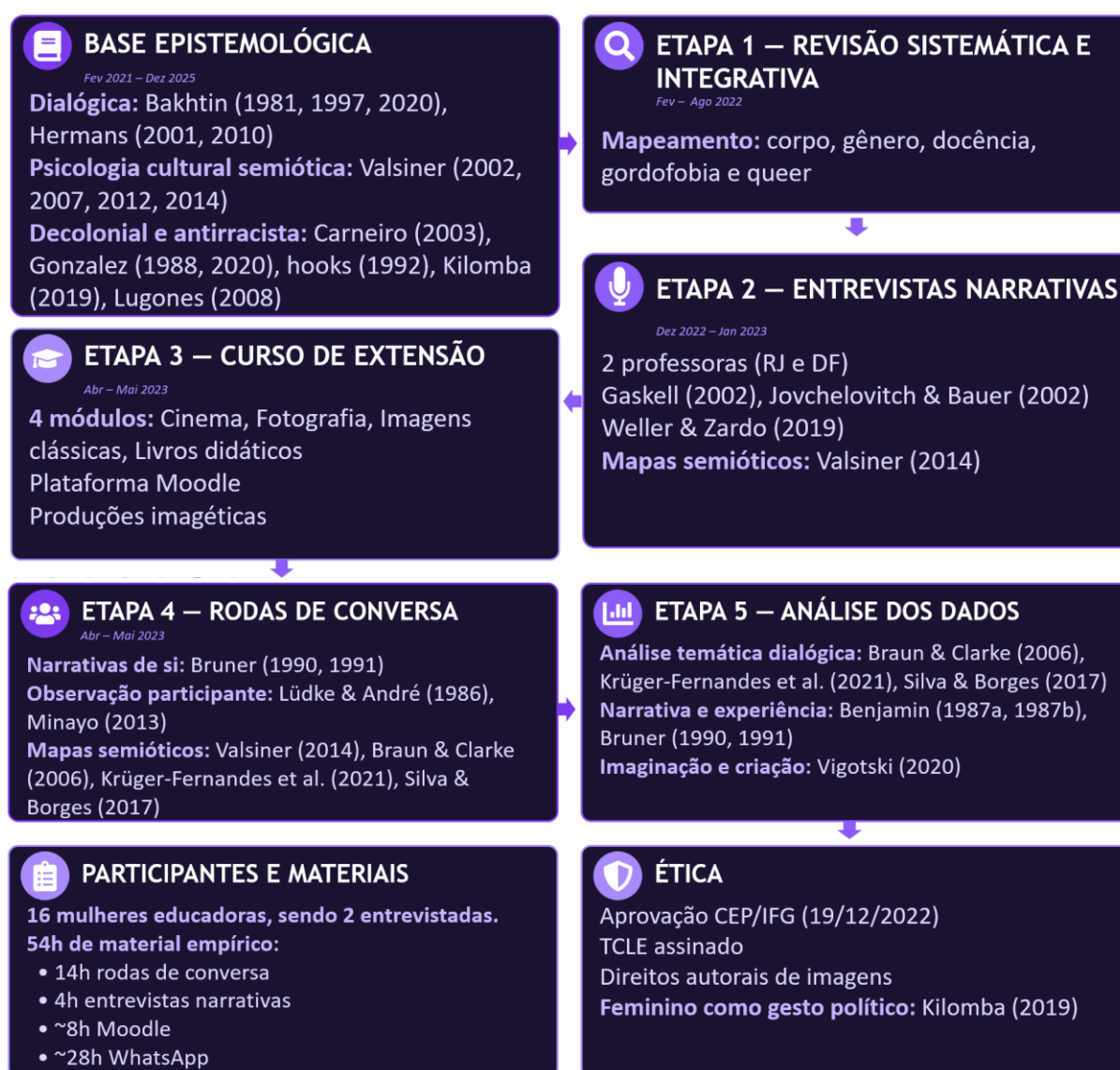


Figura 3

Linha do Tempo da Pesquisa de Campo



Capítulo 5. “Jeito de Lésbica”, “Voz de Sapatão”: Sobre Corpos e Vozes de Duas

Mulheres Professoras

Encerrado o percurso teórico e metodológico que sustentou a compreensão do self como processo encarnado, polifônico e atravessado pela colonialidade, chegamos agora ao encontro com as narrativas que dão corpo e voz, literalmente, a este estudo. Se até aqui discutimos conceitos, regimes de visibilidade, disputas simbólicas e modos de subjetivação, é no diálogo com as participantes que essas reflexões ganham textura, gesto, entonação e história. O que antes era argumento torna-se presença; o que era categoria torna-se experiência; o que era hipótese torna-se voz.

Neste capítulo, apresento as duas mulheres professoras entrevistadas que, para fins de confidencialidade e como gesto ético-estético, são identificadas por codinomes. A professora de artes da rede municipal do Rio de Janeiro escolheu chamar-se Lispector, escolha esta que dialoga com sua relação com a escrita, com a sensibilidade e com a própria ideia de narrar-se, que ela desenvolve enquanto pesquisadora de si. Ela prefere o uso do sobrenome pela neutralidade, ao invés do primeiro nome já com declinação e indicação de gênero. Já a professora da rede pública do Distrito Federal preferiu deixar que eu escolhesse. Optei por nomeá-la Elis, evocando a imagem da cantora Elis Regina em sua fase de cabelo curtinho e expressão moleca, uma associação que emergiu da forma como a participante apresentou sua feminilidade em sua narrativa, que será detalhada ao longo do capítulo.

A partir dessas duas vozes, Lispector e Elis nos permitem adentrar um território onde corpo, gênero, sexualidade, docência e autoimagem se entrelaçam. São narrativas que não apenas descrevem experiências, mas performam modos de existir; narrativas que expõem tensões, deslocamentos; narrativas que, ao se contarem, reconfiguram o próprio self. É com elas, e através delas, que avançamos agora.

5.1 “Eu falei para ela que eu era um menino”: Corpo e voz nos posicionamentos de Lispector

A primeira entrevista ocorreu com Lispector, uma professora de artes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que se apresenta como uma mulher sapatão. Se considera uma mulher cis e não tem pretensão de transitar sua identidade de gênero, já que gosta de ser mulher sapatão e sua orientação está bem definida, não implicando em sua relação com o corpo e com o feminino e masculino nela, mas se posiciona de forma contrária às oposições e ao binarismo de gênero. Para ela, seu corpo é parte fundamental da sua identidade de gênero, uma vez que ela passou por inúmeras desconstruções de “menininha” a sapatão menos feminina. O universo que ela chama de masculinizado em seu corpo a agrada. Ela atribui isso às suas roupas, ao cabelo, cada vez mais curtinho, e à sua liberdade de ser quem quiser ser sem definição binária de gênero.

Em resumo, a participante atribui grande importância desse corpo à sua profissão. A docência foi, ao mesmo tempo, um encontro profissional de fato, para além da artista que sempre quis ser e é, devido ao potencial do ofício, seu caráter transformador e seu poder que, segundo ela, é incrível porque ela inspira as pessoas na sala de aula, ao mesmo tempo em que o alunado a inspira a ser quem é.

Para a análise da entrevista com Lispector, adotamos a metodologia de análise temática dialógica, conforme proposto por Braun e Clarke (2006), Krüger-Fernandes et al. (2021), Silva e Borges (2017) e Souza (2019). Seguindo as etapas delineadas por Krüger-Fernandes et al. (2021), realizamos: 1) a transcrição do material videogravado; 2) uma leitura intensiva, priorizando o encadeamento dos enunciados; 3) a organização dos enunciados ou blocos de enunciados em temas e subtemas; e 4) a elaboração e análise dos mapas semióticos.

A transcrição foi efetuada com o auxílio do software *Transkriptor*, sendo posteriormente revisada e corrigida a partir do vídeo original da entrevista. O conteúdo integral

da entrevista encontra-se disponível no Apêndice 1. Após a revisão textual, procedemos à leitura aprofundada do material e produzimos um quadro com o encadeamento dos enunciados, categorizando-os em temas e subtemas, conforme apresentado no Apêndice 2.

Nessa etapa, destacamos os principais elementos enfatizados nas falas da participante Lispector. Para facilitar a compreensão dos turnos de fala e das pausas, utilizamos os seguintes símbolos: vírgula (,) para pausa curta; ponto (.) para pausa média; e reticências (...) para pausa longa. Esses procedimentos encontram-se detalhados na seção de metodologia.

Na **Figura 6**. *Mapa semiótico com temas, subtemas e enunciados de Lispector*, podemos observar os 10 temas que se destacaram e suas cores, conforme **Figura 7**:

Figura 7

Temas de Lispector



A partir desses temas, foram listados os subtemas provenientes de enunciados que suscitam várias vinculações entre temas e subtemas. Alguns foram, inclusive, repetidos na tabela e, no mapa semiótico, foram registradas as interconexões. Como foram muitos subtemas que apareceram, utilizamos apenas os que se destacaram mais nas falas de Lispector. Listamos as principais palavras e expressões destacadas em seu discurso que geraram os subtemas apresentados na Figura 7: Arte como salvação; Bolsa permanência; Cabelo, maquiagem, unha, brinquinho; Cotas sociais; (Falta de) Acesso; Empoderamento; Escola municipal; Identificação; Autoimagem de gênero e orientação; Irmão mais novo como referência de

menino; Liberdade de ser e ter; Licenciatura como necessidade; Lugar como origem, fala, política e representação; Minha voz e a repercussão; Orgulho; Origem pobre; Participação no documentário; Posição e virilidade; Postura adequada; Referência; Tia como referência de feminino; Vestido, saia, calça.

No contexto da entrevista analisada, o termo *empoderamento* aparece como um dos subtemas centrais nas falas de Lispector. Entretanto, antes de tomá-lo como categoria transparente, é fundamental problematizá-lo, articulando sua experiência com o debate teórico que tensiona o próprio conceito. Como mostram Baquero (2012) e outras autoras feministas, *empoderamento* tornou-se um termo amplamente difundido, mas também ambíguo, frequentemente utilizado sem definição rigorosa e, muitas vezes, esvaziado de seu sentido político. Sua circulação em discursos institucionais, midiáticos e educacionais revela tanto sua força mobilizadora quanto o risco de ser apropriado por lógicas individualizantes e neoliberais.

Nas narrativas de Lispector, o empoderamento emerge como movimento de reconhecimento de si, afirmação identitária e ocupação de espaços historicamente negados a mulheres lésbicas de origem popular. Ele aparece tanto em sua trajetória pessoal, ao assumir sua sexualidade, reivindicar sua presença e construir autoestima, quanto em sua atuação profissional, ao tornar-se referência positiva para estudantes que, como ela, buscam modos possíveis de existir. Contudo, reduzir esse processo a uma conquista individual seria ignorar as condições estruturais que o atravessam. O empoderamento de Lispector não é fruto de “força de vontade”, mas de disputas por reconhecimento, políticas de ação afirmativa, redes de apoio e enfrentamento cotidiano a barreiras institucionais, culturais e simbólicas.

É justamente aqui que a literatura crítica ajuda a complexificar o termo. Para Freire (2017), empoderar-se implica desenvolver consciência crítica, participar politicamente e transformar as condições de opressão, sempre em diálogo e sempre de forma coletiva. Fraser (2007) reforça que o empoderamento exige tanto reconhecimento simbólico quanto

redistribuição material; não basta afirmar identidades, é preciso garantir acesso real a direitos, recursos e condições de vida dignas. Já hooks (2019) destaca que empoderamento é prática de resistência coletiva, construção de comunidade e afirmação de subjetividades marginalizadas contra narrativas dominantes.

Baquero (2012) alerta para o risco de o empoderamento ser capturado por discursos neoliberais que responsabilizam indivíduos por sua ascensão social, deslocando o foco das transformações estruturais para ações meritocráticas e pontuais. Quando isso ocorre, o termo perde sua potência política e passa a operar como ferramenta de gestão, motivação ou autocontrole e não como categoria de luta.

No caso de Lispector, o empoderamento só pode ser compreendido como processo coletivo, relacional e político, situado em uma rede de relações sociais e estruturais. Ele envolve enfrentamento ao racismo, ao lesbofobia, ao classismo e ao machismo; envolve políticas públicas, redes de apoio, espaços de formação e disputas por reconhecimento; envolve, sobretudo, a construção de subjetividades resistentes que se afirmam apesar de e por causa das violências que as atravessam.

Assim, problematizar o empoderamento significa reconhecer tanto sua potência quanto seus limites. Potência, porque permite nomear processos de resistência, afirmação e criação de novas possibilidades de existência. Limites, porque não pode ser reduzido a uma narrativa de superação individual, nem desvinculado das estruturas que continuam restringindo o acesso, a permanência e a visibilidade de sujeitos como Lispector. O empoderamento, nesse sentido, não é ponto de chegada, mas campo de disputa e sua análise exige atenção às condições históricas, políticas e afetivas que o tornam possível.

Pelas conexões apresentadas por linhas na cor cinza, para os Temas, e linhas pontilhadas de cor vermelha, para os Subtemas, podemos observar as interrelações na fala de Lispector e suas conexões que apresentam a construção discursiva em redes de conexão como

teias. Há uma narrativa construída para explicar seu processo de constituição de si a partir de muitos elementos presentes na docência, que suscitam aspectos dos universos feminino e masculino nela, do que ela entende por feminino e masculino, ou ainda, do que foi construindo sobre ser mulher, sapatão, professora, com esse corpo e essa imagem, em e na relação com seus alunos.

Podemos observar que alguns pensamentos se repetem em relação ao seu posicionamento ao longo dos enunciados. Lugar é uma palavra que aparece para expressar seu lugar como estudante, como professora, mulher, sapatão, seu corpo, o menino nela, a arte nela ou a sua relação entre professora artista e artista professora. Para a entrevistada, esse lugar pode ser sua origem, pode ser um lugar físico, político, de representação ou pode ser um lugar de fala, de escuta, de não submissão, não aceitação à subalternidade.

O feminino muitas vezes é apresentado como algo que a limitara na infância com os diferentes não lugares que se impunham à menina que era. Ela explica, muitas vezes, como ser menina era muito pior e ela não queria esse lugar chato de menina. Ela preferia as brincadeiras de meninos, como as do irmão mais novo, que possibilitavam o contato dela com o universo masculino na infância. Lispector também brincava de se vestir com as roupas do irmão, se passar por menino quando, em um episódio específico da infância, teve interesse e se apaixonou por uma menina, e tentou se passar por menino para que ela pudesse namorar com ele.

Lispector também fala do lugar de origem de sua família, da sua origem, e o reconhecimento de si, de seu lugar, em seus estudantes. Há uma aproximação e identificação com a realidade de seus alunos e, ao mesmo tempo, um reconhecimento dessa importância, de ser do “mesmo lugar” que eles, da mesma região, ainda que sejam de bairros diferentes. Ela se vê neles e acredita que possa ser uma referência como sua tia fora para ela na adolescência. Em

uma espécie de construção de referência positiva para seus alunos, ela apresenta uma expectativa de se tornar para eles o que a tia significou para ela.

Neste reconhecimento de si na tia e na expectativa de que seus alunos busquem esse reconhecimento dela, nota-se um movimento de posicionamento acerca da importância do papel de sua tia como referência de mulher, de independência e de sucesso, na qual ela se espelhara tanto a ponto de ser confundida com sua filha ou sua irmã, como ela disse ter escutado de muitas pessoas por onde andava com sua tia.

No enunciado de Lispector, o lugar físico e sua presença naqueles espaços semelhantes aos de seus alunos se apresentam como algo que facilita a relação entre eles e serve de inspiração para que eles também possam almejar ser como ela, planejar seu futuro, criar projetos e expectativas de vida para além das limitações vivenciadas em suas trajetórias de vida escolar e acadêmica.

O seu lugar de origem e classe social está bem delimitado na apresentação de sua família e na contextualização do bairro onde cresceu. A própria escolha pela docência se deu em função de sua limitação para se manter em um curso de Bacharelado em Artes, com alto custo e com colegas estudantes que tinham realidades de vida muito distantes da dela. Em suas palavras, “é uma galera muito distante da minha realidade”.

Ela conseguiu alcançar o sonho almejado no Ensino Médio, sendo este o tema do próprio documentário do qual participou enquanto estava no curso pré-vestibular: entrar no curso de Artes na universidade pública. No entanto, ao longo da formação, Lispector foi percebendo que teria que abandonar o bacharelado em Artes para uma alternativa mais próxima de sua realidade e necessidade de imersão no mundo do trabalho. Enquanto fazia alguns trabalhos esporádicos (frilas = *freelancer*), percebeu como o mercado de trabalho das artes era bem fechado e que não seria compatível com sua condição de vida. Então, trocou-o e foi para a Licenciatura em Artes, uma vez que a empregabilidade era uma questão importante para ela.

Com o custo mais baixo do curso de licenciatura, ela poderia se manter na faculdade por mais tempo. Ela conclui que trocar de curso foi uma necessidade, mas que se tornou a melhor escolha, pois se encontrou na docência e a licenciatura passou a fazer muito mais sentido para as artes, tendo em vista que, na sala de aula, ela pode dar sentido de verdade para a arte, que a arte teria até mais sentido ali com seus alunos.

Ela se sente muito artista no espaço da escola, na docência e relata que é uma professora-artista ou artista-professora, pois ela considera a escola também um espaço de atuação, tendo utilizado a expressão *performance* para definir como se utiliza na sala de aula dos recursos performativos, corporais como professora de artes. Como exemplo, ela cita os ensaios de peças que constrói com os alunos na escola, nos quais precisa subir no palco e interpretar personagens para demonstrar para eles a atuação.

Assim como ela pode ser um espelho para seus estudantes, Lispector reconhece a importância deles em sua vida e como seus alunos foram os maiores incentivadores para ela fortalecer sua sexualidade, sua orientação e se reconhecer “como de fato é”. Na medida em que tinham curiosidade e perguntavam a respeito do jeito dela, do cabelo, das roupas, da voz, ela foi refletindo sobre sua imagem, a imagem da professora de artes descabelada que se senta na mesa e conversa de forma muito natural e próxima deles. Isso fez com que ela fosse se liberando para ser mais “sapatão”, como ela nomeia.

Ela acredita ainda que fazer o uso da linguagem deles acaba os aproximando, fazendo com que eles se identifiquem. E falar sobre sua sexualidade foi algo importante tanto do ponto de vista da representatividade, para que eles compreendessem e naturalizassem as diferentes identidades e orientações sexuais, quanto para que ela se reconhecesse e se aproximasse do estilo, da imagem, das roupas, cabelo e corpo que para ela são os melhores. Que é menos menininha e mais ela. Nem menina nem menino, simplesmente livre para ser o que quiser, não

sendo obrigada a se maquiar, a usar roupas com brilhos, brincos, fazer as unhas, que ela atribui ao feminino e não gosta.

Podemos observar que é uma entrevista na qual ela reflete muito sobre si e tenta compreender, de fato, o que ela pensa sobre sua aparência, sua construção da estética de si. Ela demonstra ter consciência de cada aspecto do seu self em relação à sua identidade de gênero, sua orientação, sua profissão, seu papel institucional, político e referencial, seu papel feminino, o papel de seu corpo como um corpo social, ideológico, uma bandeira que apresenta, comunica e informa quem ela é.

Em síntese, o relato de Lispector evidencia a complexidade de sua trajetória enquanto mulher, professora e artista, marcada por constantes desafios e ressignificações de identidade. Sua experiência revela não apenas a superação das barreiras impostas pelo feminino e pela classe social, mas também o papel transformador da docência e da arte em sua vida. Ao reconhecer e valorizar sua própria história, Lispector inspira seus alunos a romperem com limitações, projetando novos horizontes e reafirmando a importância da representatividade e da autenticidade. Sua narrativa ressalta o quanto a construção de uma identidade livre e plural pode ser poderosa para si mesma e para todos que convivem com ela no ambiente escolar.

5.2 “Deus castigou ele direitinho”: ser e se reconhecer mulher na narrativa de Elis

A entrevista com Elis se desenvolveu de forma bastante diferente de Lispector em relação ao seu posicionamento de mulher, professora, em relação ao seu corpo e à feminilidade. Elis é professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e acredita que se reconhecer como mulher foi algo natural para ela e que o feminino está presente em toda sua vida. Em um momento da entrevista, ela narra ser o filho homem que o pai não teve, por ser a única das irmãs que gosta de futebol e sempre fez companhia ao pai.

Para analisarmos a entrevista de Elis, utilizamos os mesmos critérios que a entrevista de Lispector, considerando a metodologia de análise temática dialógica (Braun & Clarke, 2006;

Krüger-Fernandes et al., 2021; Silva & Borges, 2017; Souza, 2019) para a análise dos resultados, conforme Krüger-Fernandes et al. (2021), resumidamente: 1. transcrição; 2. leitura intensiva; 3. Enunciados com temas e subtemas; e 4. elaboração dos mapas semióticos.

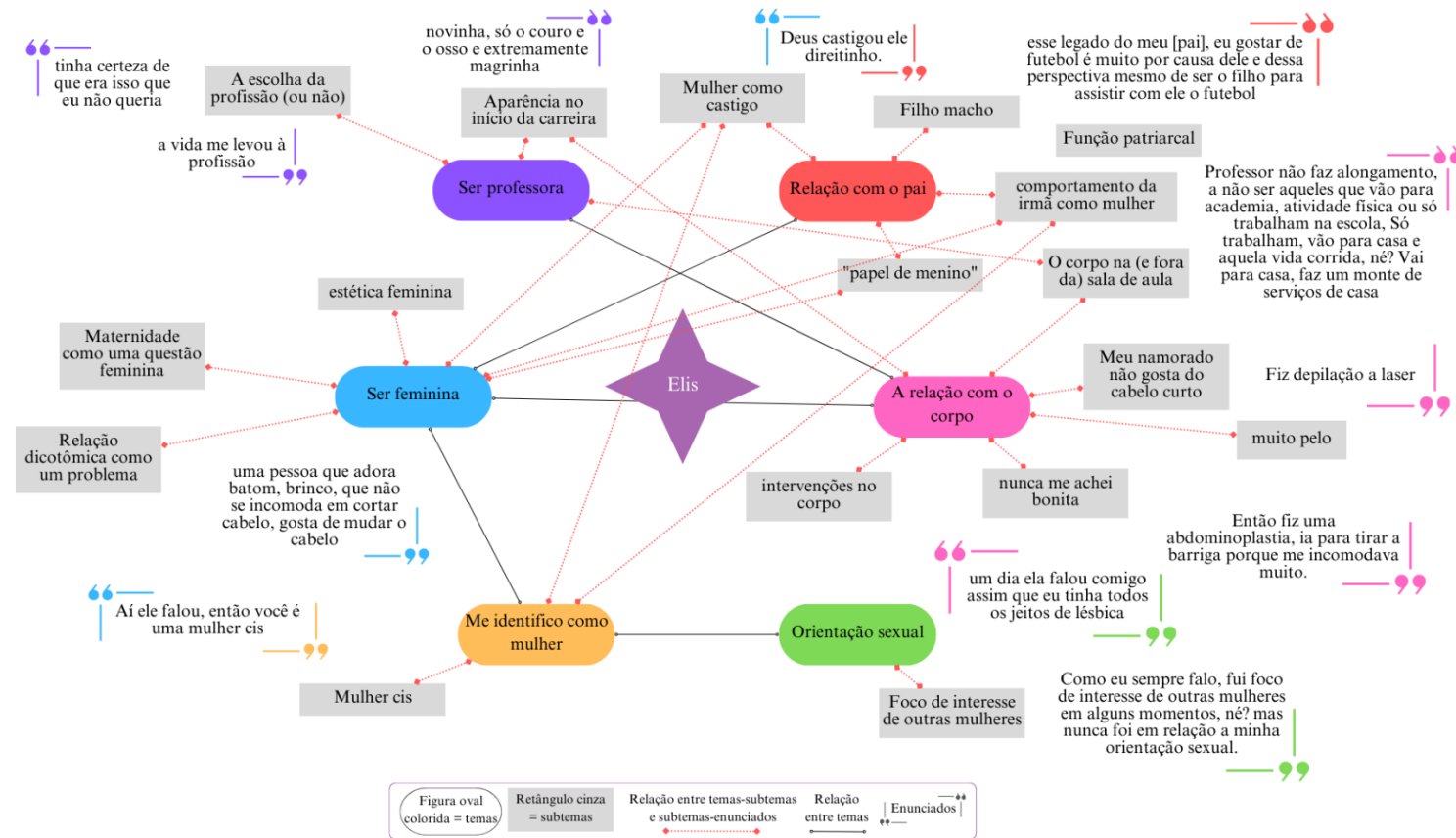
A transcrição da entrevista de Elis foi feita diretamente pelo Teams devido ao problema com a gravação que não foi resolvido. Trata-se de uma transcrição inferior à do software anteriormente utilizado e ficam faltando palavras, frases e interações da entrevistadora e da participante. Algumas dessas foram recuperadas e ajustadas, conforme a leitura intensiva, a partir das memórias registradas pela entrevistada. Devido ao trabalho com essa transcrição, não trouxemos a entrevista na íntegra neste momento, mas estará pronta até o final da análise das informações de pesquisa e aparecerá futuramente como Apêndice 3, conforme já sinalizamos ao final do documento.

Assim como na primeira entrevista, fizemos a revisão do texto, ainda precisando de ajustes, seguimos com a leitura intensiva da entrevista e elaboramos o quadro com os encadeamentos dos enunciados, organizado em conexão com os temas e subtemas, disponível no Apêndice 4. Destacamos os principais elementos enfatizados na fala da participante Elis durante a entrevista e deixamos no mapa semiótico os enunciados que ilustram os temas e subtemas correlatos, conforme Figura 8.

Foram utilizados os mesmos símbolos para compreensão dos turnos de fala e pausas, no entanto, o Teams utiliza para a transcrição os nomes das participantes. Sendo assim, toda a entrevista na íntegra já substituiu o nome real pelo nome fictício da participante: Elis. Os marcadores utilizados na transcrição estão sendo: vírgula , = pausa curta; um ponto . = pausa média; três pontos ... = pausa longa.

Figura 8

Mapa semiótico com temas, subtemas e enunciados de Elis



Na **Figura 8** *Mapa semiótico com temas, subtemas e enunciados de Elis*, podemos observar os seis (6) temas que se destacaram e suas cores, conforme a **Figura 9**:

Figura 9

Temas de Elis



Podemos observar nas linhas cinzas as relações entre os temas e nas linhas vermelhas as relações entre os temas e subtemas. Os destaques com “” mostram os enunciados da interação verbal com a participante.

Elis inicia a entrevista narrando sua história com a profissão de professora, em que afirma que a docência foi um acontecimento fora do planejado em sua vida, algo que sua mãe desejava para ela quando jovem e a incentivou a fazer o curso de magistério de nível médio (normal). “Não queria ser professora, fiz normal porque a mãe pediu, fiz concurso porque a mãe quis” (Elis, 2023).

Ficou chateada quando viu que ficou em 2º lugar e teria que assumir. Aos 17 anos, havia concluído o magistério e iniciaria no ano de 2000 na docência em Valparaíso de Goiás, aos 18 anos em um cargo de docente da prefeitura do município de Valparaíso de Goiás, após a aprovação no curso público. Primeiramente, ela não queria ser professora. “Quando eu era

criança, eu dizia, mesmo, que seria professora, mas depois eu não queria mais. Na verdade, eu queria trabalhar em escritório com papel, algo do tipo.” (Elis, 2023). Então, fez o concurso porque a mãe insistiu, achou que não passaria na prova e que, se fosse aprovada, entraria por experiência, pois ela não queria a docência.

Ela afirma: “como eu costumo dizer que a vida me levou à profissão, porque aí eu fiz o magistério, passei no concurso, aí eu falei, não, vou ficar um mês, né? Vou entrar, vou ficar uns meses ali e faço outra coisa. Mas aí fui ficando”. Depois fez concurso para o Governo do Distrito Federal – GDF, pois a carreira era mais interessante que a da prefeitura de Valparaíso de Goiás. Assumiu o novo cargo em 2005 e ficou trabalhando no GDF e no Céu Azul, em Valparaíso, por dois anos. Em 2007, cansada e sobrecarregada de trabalho, “porque era muito cansativo acumular os dois, sendo 40h DF e 20h à noite em Valparaíso” (Elis, 2023), deixou a prefeitura de Valparaíso e ficou apenas no GDF.

No início da carreira, em Valparaíso de Goiás, ela conta que foi muito interessante sua chegada à escola. “Novinha, só o couro e o osso, extremamente magrinha. Os cabelos, amarrados, a nuca raspada”. Afirma que as professoras foram chamadas no dia de começar as aulas. “Então você pensa, chega na escola, você não sabe nem para onde você vai, que turma você vai. A diretora falou o que era e tudo, foi que eu falei: e agora?”. E foi a partir dos colegas mais experientes que foi aprendendo o que poderia fazer, atividades que poderia desenvolver em sala. Então, ela afirma novamente “Eu realmente achei que não ia ficar muito tempo... Porque, sei lá, nunca me via como as pessoas depois que eu me formei. Mas aí as coisas foram acontecendo e eu fui cada vez mais engajada e fui ficando aí... Agora, semana que vem já faz 23 anos”. E no dia 17 de janeiro, ela completaria 23 anos de docência.

Sobre ser mulher e o feminino, ela afirma: “Na infância, o meu pai, ele sempre quis ter filho homem. Né? Eu sou a filha mais velha, sou a primogênita, foi vindo aí... só menina. Depois de 5 anos, a minha irmã também vem outra menina. Então meu pai ficou meio frustrado

com a vida porque ele não tinha menino, né? Eu até costumo brincar que eu gosto muito de futebol por causa dele, porque eu assistia muito futebol com ele. Eu fazia esse papel, né, do menino ali. Então, assim é sempre teve muito essa, essa, essa questão. Assim, nesse processo de não ser um menino que o meu pai queria muito [um filho] menino e acabou que depois ele teve mais uma coisa, outra menina”. E completa dizendo que só teve meninas e inclusive as netas também são todas meninas. “Deus castigou e bonitinho”.

Sobre o feminino e o masculino, ela comentou que, na infância, havia uma divisão do que é de menino e de menina, “então brincar de biloca [bolinha de gude] era coisa de menino, pular corda era coisa de menina, né? Brincar de bambolê era coisa de menina”, mas que na rua em que morava não havia essa divisão, era todo mundo junto brincando de tudo. Ela discorda da dicotomia apresentada a meninos e meninas sobre as brincadeiras e brinquedos de menina e de menino. Essa divisão entre feminino e masculino vai sendo apresentada em vários momentos dos seus turnos de fala.

Sobre sua sexualidade e o reconhecimento de identidade de gênero, ela afirma que sempre se reconheceu como mulher e que aprendeu com um colega de turma na pós-graduação que ela é uma mulher cis, mas isso foi uma novidade para ela: ser cis. Também afirmou nunca ter duvidado de sua orientação sexual e preferência pelos homens.

A professora Elis apresenta suas questões e incômodos com seu corpo. Não se acha bonita e nunca gostou de sua aparência. Nunca sentiu que os homens tinham atração por ela, tendo inclusive afirmado que atraía mais as mulheres. A partir da fala de sua irmã lésbica, ela diz que possui alguns jeitos que parecem de lésbica e por isso as mulheres se confundem. Nem ela nem a irmã souberam que jeitos são esses.

Segundo Elis, para compensar a falta de beleza, é muito vaidosa, ama batom, brincos, pintar as unhas e atribui essas atividades a femininas. Ela sempre detestou tirar fotos, pois acha que fica ainda pior nelas. E já fez duas intervenções no corpo, alterando suas características

iniciais para corrigir o que mais a incomodava no corpo, sendo a primeira, uma abdominoplastia, pois não gostava de como sua barriga ficava nas roupas, principalmente nos vestidos. Segunda ela, é um formato de corpo que não a agrada, então fez a cirurgia. A segunda foi a depilação a laser, que sempre a incomodou e a envergonhou muito, principalmente na adolescência, em que ela afirma que era muito peluda. No entanto, seus parceiros sexuais nunca a questionaram a respeito dos pelos. Mas como ela não gostava, fez a depilação a laser e ficou muito mais satisfeita.

De uma forma geral, Elis apresenta algumas conexões entre as relações de feminilidade/masculinidade, corpo e sua concepção estética de si, mas não apresentou muitas relações entre ser mulher e o feminino na docência. Apontou apenas o corpo como uma grande questão para ela, em função dos problemas de coluna, que podem ter piorado com a docência. Dessa forma, saiu da sala de aula e ocupou o cargo de pedagoga, algo possibilitado por sua carreira como professora do Governo do Distrito Federal.

Em síntese, a trajetória de Elis é marcada por uma série de acontecimentos e escolhas atravessados por expectativas familiares, aspectos de gênero e percepções pessoais sobre o próprio corpo e a docência. Sua experiência revela que, embora tenha ingressado na profissão de forma não planejada e até relutante, ao longo do tempo construiu um engajamento significativo, resignificando sua identidade docente e pessoal. As reflexões sobre o feminino, o masculino e sua relação com a aparência mostram o quanto esses aspectos dialogam com as vivências no magistério e impactam suas decisões, como a transição para o cargo de pedagoga. Assim, a análise da narrativa de Elis permite compreender a complexidade das intersecções entre gênero, corpo e carreira docente, ressaltando a importância de considerar essas dimensões para uma abordagem mais sensível e plural das experiências de mulheres na educação.

Capítulo 6. Descrição das Rodas de Conversa

As participantes demonstraram um envolvimento intenso ao longo do curso, frequentemente afirmando que sua motivação ultrapassava a formação formal ou a obtenção de certificados. Elas desejavam estar nas rodas de conversa pelos temas, pela possibilidade de troca e pela vontade de contribuir com a pesquisa. Essa disponibilidade afetiva e intelectual não era previsível no início e revelou o quanto mulheres educadoras buscavam espaços para discutir corpo, feminilidade e narrativas de si.

A modalidade, com encontros síncronos semanais via Zoom, favoreceu a participação, especialmente diante das rotinas de trabalho das professoras. Embora a EAD ainda enfrente preconceitos, o grupo rapidamente estabeleceu vínculos e criou um ambiente de confiança e colaboração. O curso atraiu mulheres já sensíveis aos temas propostos, o que gerou um engajamento significativo e aprofundou as discussões, ainda que tensões e divergências tenham surgido, parte constitutiva de processos dialógicos.

A formação continuada foi concebida para acolher mulheres interessadas nos temas e na proposta das rodas, criando um espaço de fala, escuta e elaboração sobre si, seus corpos e suas experiências docentes. A observação participante permitiu acompanhar esse movimento de perto, reconhecendo que a presença da pesquisadora também compôs o campo e foi afetada pelas interações. Como em toda pesquisa com participação voluntária, houve flutuações na frequência e desistências, influenciadas inclusive por entraves burocráticos no processo de matrícula, que exigia envio de documentos em formato único e gerou dificuldades para parte das inscritas.

Apesar dessas contingências, o grupo que permaneceu constituiu um espaço de intensa participação, no qual emergiram ecologias de aprendizagem marcadas pela colaboração, pela horizontalidade e pela construção de um self dialógico em movimento. As mulheres narraram como racismo, patriarcado e normas estéticas coloniais atravessaram suas trajetórias, mas

também como, nos encontros online, puderam questionar essas estruturas, denunciar desigualdades e produzir resistências.

A seguir, apresento a descrição dos encontros realizados nas rodas de conversa, em formato descritivo, narrativo que preserva quase todas as falas na íntegra, ora por discurso direto ou indireto, ora por paráfrases ou por citações. O que foi retirado diz respeito a dúvidas sobre inscrições, matrícula, acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, detendo-se no foco do debate, que é a análise das participantes e suas histórias de vida e trajetórias como mulheres, como profissionais da educação e seus corpos.

A cada roda, o número de participantes muda, mas apresentaremos as participantes presentes e que contribuíram para a construção das informações de pesquisa com os seguintes codinomes: Girassol, Hortência, Violeta, Bouganville, Glicínia, Suculenta, Rosa, Marta, Joana, Rui, Vilma, Erica, Nair e a pesquisadora. Talita compareceu apenas ao segundo encontro, se apresentou pelo chat e não seguiu nos demais encontros, por isso não foi considerada no resumo apresentado no capítulo 4.

Cabe destacar que a escolha das imagens levou em conta aspectos relacionados ao conteúdo do curso, então primeiramente foram imagens que continham pinturas e gravuras para ilustrar imagens clássicas ou tradicionais, incluindo os desenhos de autoimagem das participantes. Em seguida, foram escolhidas fotografias que tivessem o objetivo de debater fotojornalismo, documentário, fotoarte, sobre intencionalidade das imagens e algumas técnicas. Por último, foram selecionadas algumas imagens de série e filme, tanto por mim como pelas demais participantes, para tratar, por exemplo, de algumas técnicas de cinema, tipos de planos e intencionalidades. A maior parte das imagens tem como temas mulheres e as mulheridades apresentadas, para desenvolver um debate sobre si, sobre reconhecer-se na imagem e na técnica adotada.

6.1 Roda de conversa #1

No início do primeiro encontro, quase todas participaram, exceto a Vilma. Havia uma participante que compareceu somente a este encontro e não participou mais, não se apresentou, não abriu vídeo, falou ou escreveu no chat, portanto, não teve codinome atribuído. E Talita teve codinome por ter se apresentado ao grupo pelo chat, mas não compareceu ao primeiro encontro.

Esta roda de conversa foi realizada em 6 de abril de 2023 às 17h, com aviso enviado por e-mail às participantes matriculadas. As participantes do primeiro encontro não necessariamente mantiveram sua participação nos eventos subsequentes, havendo ainda o ingresso de novas cursistas a partir do segundo encontro.

Entre as participantes, tivemos professoras da Educação Básica, técnica e superior, professoras afastadas para estudar pós-graduação, e de diferentes áreas de formação – Ciências Humanas, Ciências Sociais, Letras e linguagens, Ciências Exatas e da Terra, além de profissionais atuantes na educação e em escolas, não docentes, cujas vagas foram preenchidas na medida em que sobravam devido às desistências e não efetivação da matrícula.

Como já é comum em momentos online de cursos EAD, os primeiros momentos do primeiro encontro foram dedicados a explicações sobre o Moodle, sobre a metodologia, e sobre a pesquisa em desenvolvimento, bem como apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, feita a leitura do mesmo gravado e o registro do acordo das participantes com o termo e a sessão de direitos de imagens e sons. Todas se disponibilizaram a usar seus nomes reais, em um primeiro momento, e, com o andamento do curso, optou-se pelo uso de codinomes que elas julgaram representar as mulheres, então foram se identificando com nomes de flores de que mais gostavam. Dessa forma, as participantes são identificadas pelos nomes das flores escolhidas. As que não fizeram escolhas de codinomes tiveram os mesmos atribuídos pela pesquisadora.

O primeiro encontro teve a apresentação da pesquisadora, do professor coordenador (proponente) e da professora da equipe organizadora, bem como a apresentação do IFG, do campus, da pesquisa, com seus objetivos, da concordância com os termos do TCLE, lido integralmente e videogravado. A pesquisadora fez uma apresentação da imagem escolhida como capa e logomarca do curso, que apresento a seguir.

Figura 10

Logo do curso montado a partir da ilustração de Paloma Santos



Fonte:  [@partes.art](https://www.instagram.com/partes.art) (acervo pessoal da ilustradora, com cessão de direitos autorais)

Esta imagem, sem as marcas institucionais, obviamente, foi encontrada na internet, e a pesquisadora procurou a artista para solicitar o uso no curso. A ilustradora Paloma Santos, uma mulher artista negra cadeirante, gentilmente cedeu a imagem de alta resolução por e-mail para uso como marca do curso de extensão. A pesquisadora apresenta às participantes a autoria, agradece novamente e comenta a beleza da diversidade de mulheres apresentadas na obra. Trata-se de reconhecer a autoria da arte produzida e evidenciar a generosidade em ceder o direito de uso da imagem para o curso, além de debater a diversidade de tipos, corpos, cores e

condições das mulheres presentes na imagem, reconhecendo a existência de múltiplas mulheridades, abrindo portas para compreender as mulheridades nas participantes.

Após a imagem, há uma apresentação da estrutura do curso e do Moodle: o Fórum de avisos, notícias e dicas, fixo ao longo do curso, os diários, a distribuição da carga horária síncrona e assíncrona, o material utilizado, a ementa e o cronograma do curso e o horário dos encontros síncronos, às quintas das 17h às 19h, foi definido de modo unânime entre as participantes, pois a maioria está saindo de uma escola e indo para suas casas ou está em intervalos entre as aulas vespertina e noturna, portanto, se manteve o horário das 17h às 19h, às quintas-feiras, para as rodas de conversa virtuais.

Após a ambientação no AVA, no Zoom, trocas de números de telefone, criação de grupo no WhatsApp e todos os pormenores organizacionais, a pesquisadora inicia a primeira atividade de leitura de imagem, considerando a imagem clássica de uma mulher, conforme segue.

6.1.1 Leitura da imagem Mulher Chorando, de Picasso

A pesquisadora apresenta a imagem e solicita que as participantes façam suas leituras e apontamentos. Sempre que tenho a oportunidade, gosto de trabalhar a ideia de como uma imagem pode atribuir diferentes formas de interpretação. Já fiz uso dessa imagem em oficinas anteriores e, a cada experiência, a cada grupo, aprendo algo novo, e observo algo que não vi antes. Recentemente, publiquei um capítulo de livro (Di Santo, 2024) apresentando uma interpretação minha dessa imagem. Na ocasião da roda, o objetivo era tratar as técnicas de produção e os sentimentos atribuídos a cada detalhe, como luz e sombra, ângulos, roupa, cores utilizadas. Segue a imagem:

Figura 11

Mulher Chorando, 1937, Pablo Picasso.



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/mulher-chorando-pablo-picasso/>

A primeira participante a falar foi Rosa, que disse que a imagem poderia ser uma pintura de Picasso, porque lembrava obras dele com traços semelhantes. Explicou que parecia “uma espécie de montagem”, como peças de quebra-cabeça contrastando em cores e formas, criando uma imagem distorcida e fragmentada. Em seguida, lembrou que Picasso utilizava figuras geométricas, com triângulos e retângulos, e relacionou isso às vanguardas e ao cubismo, ainda que não tivesse certeza sobre a classificação.

Glicínia comentou que a obra remetia à ideia de colagem e que o contraste entre cores e fragmentos parecia expressar sentimentos. Disse que a moça retratada parecia triste pela sobrancelha e que a imagem inferior lembrava uma gota abaixo do olho, sugerindo diálogo entre expressões. Para ela, o contraste transmitia tristeza misturada com agonia e conflito.

Nair acrescentou que também percebia essa dualidade. Disse que as cores reforçavam isso: o vermelho transmitia vivacidade, o verde remetia à tristeza, e os tons azulados intensificavam essa sensação. Comentou que via uma caveira no centro, na região dos dentes, como se a figura se mostrasse “por dentro”.

Rui observou que o quadro era de 1937, conforme sua pesquisa, e disse que os olhos chamavam a atenção, pois pareciam estrelas ou espelhos quebrados, dando a impressão de fragmentação.

Marta disse que a figura transmitia a ideia de maquiagem, com contraste entre preto e branco e o colorido, sugerindo que por fora havia uma exigência de comportamento, enquanto o interior revelava sofrimento, lágrimas e sentimentos. Relacionou isso ao ditado “colocar o preto no branco”, entendendo-o como expressão do real. Disse que não via um lenço, mas algo que parecia sair da boca como fumaça, representando algo potente que estava preso.

Glicínia observou que a mão azul, com um dedo destacado, parecia masculina, assim como o queixo. Relacionou isso ao contexto atual de violência contra mulheres em Brasília, mencionando feminicídio. Disse que os dedos verdes tinham unhas pintadas diferentes, reforçando a ideia de uma figura masculina presente. Rosa acrescentou que a tristeza da personagem poderia estar ligada ao luto, pois parecia usar roupa preta na parte inferior.

À medida que as interpretações se aproximavam de histórias de sofrimento e violência vividas por mulheres, surgiram palavras como angústia, dor, lágrimas e violência masculina. A pesquisadora observou que uma mesma imagem pode gerar inúmeras interpretações e que muitas buscavam compreender significados para além da leitura inicial.

Marta comentou que a leitura de uma imagem depende do momento vivido. Disse que diferentes contextos influenciam a interpretação e que a leitura reflete mais sobre quem observa do que sobre a obra. A pesquisadora reforçou essa ideia e apresentou a teoria de Panofsky sobre os três níveis de leitura: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico. Explicou que a análise inicial correspondia ao nível pré-iconográfico; informações sobre cubismo e a série de mulheres chorando eram iconográficas; e compreender o contexto histórico e pessoal, como Dora Maar, amante de Picasso, era leitura iconológica.

Glicínia disse que pesquisou sobre a obra e achou “sádico” Picasso pintar uma mulher sofrendo, apaixonada por ele. Disse que Dora Maar mordida um lenço, representando angústia e desespero, e que o quadro se relacionava ao luto pelas mortes em Guernica, funcionando como denúncia da guerra.

A pesquisadora contextualizou a criação de *Guernica*, explicando que Picasso iniciou a obra com a figura de um touro em luto pela morte de um amigo toureiro e, com o avanço da guerra, passou a retratar o sofrimento das famílias. Disse que Picasso pintou *Guernica* em Paris e que a obra simboliza ruptura com a pintura clássica e consolidação do cubismo. Comentou que Dora Maar, fotógrafa reconhecida, poderia ter eternizado sua própria imagem, mas acabou sendo eternizada por Picasso, comparando isso à tradição de artistas que se inseriam em suas obras. Relacionou o autorretrato artístico à selfie contemporânea como forma de autoimagem.

A pesquisadora então propôs a primeira atividade de produção: que cada participante criasse sua própria autoimagem — desenho, pintura ou imagem da internet — e enviasse no Moodle. Disse que poderiam usar técnicas clássicas ou digitais e que isso serviria de ponto de partida para a aula seguinte.

Ao final do debate, Bouganville comentou a importância daquele momento para sua vida profissional. Disse que a discussão lhe deu a ideia de desenvolver uma atividade semelhante em sua escola, usando uma imagem como disparador estético para uma roda de conversa sobre as violências vividas por professores. Explicou que muitas pessoas estão emocionalmente abaladas com episódios recentes em escolas públicas e que uma obra aparentemente distante poderia ser uma entrada sensível para discutir “as dores da profissão”.

Bouganville se referia a uma onda de ameaças de massacres em escolas do Distrito Federal ocorrida em março de 2023⁹. As participantes estavam profundamente mobilizadas

⁹ Em 10 dias, DF registra quatro ameaças de massacre em escolas. Correio Brasiliense, 30 mar. 2023. <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2023/03/5083727-em-10-dias-df-registra-quatro-ameacas-de-massacre-em-escolas.html>

pela violência escolar, porque todos estavam com medo: haviam ocorrido ataques com vítimas fatais em escolas de São Paulo¹⁰ e, na véspera do primeiro encontro do curso, o ataque em Blumenau que matou quatro crianças, duas de quatro anos, uma de cinco e uma de sete¹¹. Esse contexto atravessava emocionalmente o grupo e dava outra camada de sentido à discussão sobre a obra *Mulher chorando* e sobre a ideia de dor, violência e fragilidade.

Bouganville continuou a discussão trazendo outras formas de violência e como elas produzem uma sensação constante de insegurança para professores, educadores e famílias. Acrescentou as violências vividas pelas mulheres e disse:

Assim, a violência que nós mulheres sentimos. Às vezes eu nem me dou conta, outras eu me dou conta, não naturalizei ainda, mas se eu for tentar explicar para um homem, é difícil para ele entender. E eu acho que é algo análogo a... ao racismo. Eu acho que muita gente, muitos de nós, [vou] falar por mim, não por vocês, talvez eu não consiga nem entender o que eles estão falando, porque eu não estou na pele deles.

Em seguida, Erica apresentou os lápis de cor com múltiplos tons de pele que passou a usar com seus alunos dos Anos Iniciais. Disse que se incomodava profundamente quando as crianças pediam “lápis cor de pele” e que, mesmo explicando que não existe uma única cor, no dia seguinte o pedido se repetia. Contou que comprou duas coleções diferentes para representar melhor seus alunos: “Eu não aguentava mais estar em sala e as crianças falarem: ‘tia, eu não tenho o lápis cor de pele’. [...] Quando eu fui à papelaria e encontrei, eu falei: eu preciso. Eu vi que tem outra marca com quantidade maior e eu vou procurar.”

Hortência disse que nunca viveu racismo por ser branca, mas já passou por situações difíceis por ser gorda. Relatou um episódio recente de gordofobia médica:

¹⁰ Estudante de 13 anos mata professora e fere mais quatro pessoas em escola estadual de São Paulo. *Jornal Nacional*, 27 mar 2023. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/03/27/estudante-de-13-anos-mata-professora-e-fere-mais-quatro-pessoas-em-escola-estadual-de-sao-paulo.ghtml>

¹¹ Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau; homem foi preso. *G1 SC*, 5 abr. 2023. <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>

O que mais me doeu esses dias foi porque eu sou recém-bariátrica [...] e fui parar no hospital. Foi gordofobia médica. Eu cheguei lá com hemorragia e ele nem quis saber meu histórico. Disse: ‘isso aí você tem que emagrecer para melhorar’. [...] Eu falei: ‘doutor, eu já perdi 30 kg. Tenho que emagrecer mais quanto pro senhor me tratar?’ [...] O pior é um profissional da saúde. Não foi a primeira vez.

A pesquisadora citou livros sobre gordofobia, mencionou o estudo *Lute como uma gorda* (Jimenez, 2020) e relatou uma experiência pessoal em que, durante uma entrevista de emprego, foi informada de que o uniforme “não caberia nela” e depois não foi selecionada. Bouganville comentou que toda comida industrializada é feita para que as pessoas engordem, “contém açúcar e é viciante”, mas, contraditoriamente, “não pode ser gorda”.

A conversa foi se encaminhando para o final com dúvidas administrativas sobre o Moodle e sobre a atividade da próxima roda: elaborar um desenho, pintura ou selecionar uma imagem que representasse cada participante.

6.2 Roda de conversa #2

A pesquisadora abriu o encontro retomando o que havia sido discutido anteriormente e propôs que todas se apresentassem, já que isso não foi possível no primeiro encontro. Disse ser professora do IFG – campus Valparaíso, atuando na Licenciatura em Matemática, com pesquisas em diversidade, inclusão, gênero e sexualidade.

Suculenta contou que concluiu o magistério em 1998, trabalhou como substituta, depois assumiu turmas no estado e, ao se formar em Letras, passou a atuar no Fundamental II e no Ensino Médio. Relatou ter sido “professora mediadora de conflitos” por cinco anos e agora trabalha na prefeitura de São Paulo como professora de apoio pedagógico (PAPI). Pediu exoneração do estado devido ao deslocamento entre escolas, que tirava sua qualidade de vida.

Bouganville apresentou Vilma, dizendo que era especial estarem trabalhando juntas pela primeira vez em uma escola pública. Falou da escola bilíngue do Lago e lembrou que

conheceu Vilma em uma formação inspirada em José Pacheco. Disse que sempre viu nela “capacidade de conexão humana, escuta, coerência e engajamento”. Contou que Vilma havia sido contemplada com um edital para um projeto antirracista.

Vilma, ansiosa, pediu desculpas e apresentou Bouganville como “uma das pessoas mais generosas que conhecia”. Professora de História, disse que “ser professora no Brasil exigia uma sabedoria que ia além dos livros”. Criticou o Novo Ensino Médio, que considerava “um desmonte movido por interesses perversos”. Disse que permanecia pelos estudantes, pois “muitas vidas estavam em jogo”. Citou Emerica: “tudo o que nós tem é nós”, relacionando ao racismo estrutural. Confessou estar cansada de “estar do lado certo” sem ver resultados.

A pesquisadora acolheu Violeta, que entrou pelo chat. Ela cursa Pedagogia e trabalha como assistente de coordenação com adolescentes na rede privada.

Joana se apresentou como professora de Matemática no Fundamental II e Médio. Disse que também sente ansiedade com o Novo Ensino Médio e que se sente perdida diante das mudanças. Afirmou que permanece “pelos alunos, porque gostava muito do que fazia”. Trabalha no Jardim Ingá e disse que está aprendendo muito com o grupo.

Rosa contou que é de Manaus, mora em São Carlos e está no doutorado na UFSCar. Disse que não abre a câmera porque está se recuperando de uma histerectomia. Relatou sua trajetória: formada em Letras, depois em Pedagogia e Gestão Pública; começou como merendeira, tornou-se professora, coordenadora, gestora e técnica da Secretaria. Disse que, para ela, “uma mulher preta, amazonense, ribeirinha e filha de nordestinos”, sua trajetória representa um caminho difícil do qual se orgulha. Participa de cursos para manter contato com a educação básica.

Hortência falou em seguida. Não abriu a câmera porque estava trabalhando. Disse acreditar ser “a única do grupo que ainda não era professora”. É advogada e trabalha em colégio

tecnológico atendendo mulheres em situação de vulnerabilidade. Vê no curso uma forma de aprender para apoiá-las melhor.

Marta se apresentou como engenheira eletricista que se tornou professora. Disse que “fugia um pouco da curva” por não vir da educação. Trabalha no IFG há oito anos e soma 18 anos de docência. Relatou que bacharéis não recebem formação docente e que aprendeu muito com colegas da educação. Valorizou a diversidade do grupo e brincou dizendo que é “péssima com nomes”. Afirmou que todas ali eram “pequenos grãos que, juntos, formavam uma grande areia no mar”.

Girassol disse que se identificou com a fala de Marta. Professora de Língua Portuguesa desde 2002, refletiu sobre a formação docente e a necessidade de ir além da visão tradicional da língua. Contou que sua pesquisa envolve letramento visual crítico-literário e que o curso caiu “como uma luva”. Disse que gosta de experimentar novas abordagens e que o material do curso é muito valioso.

Glicínia se apresentou como “mulher, negra, lésbica, periférica e professora de Matemática”. Formada no IFG Valparaíso, foi aluna de Rui e de Marta. Professora temporária em Águas Lindas, relatou uma carga extensa e muitas turmas. Disse que é uma professora de matemática “mais próxima das Humanas do que das Exatas” e que deseja aprender e contribuir.

Rui falou usando o microfone de Marta. Professor de Educação Matemática, atua no Ensino Médio integrado, EJA e licenciatura. Disse viver tensões entre formação inicial e prática escolar. Trabalha com EREER na pós-graduação. Valorizou parcerias com mulheres e comentou que Glicínia provavelmente será sua primeira orientanda a concluir o TCC. Defendeu uma matemática conectada a temas sociais.

Por fim, Bouganville retomou a fala, agora sobre sua trajetória. Psicóloga escolar e clínica, contou que já entrou e saiu da educação quatro vezes. Disse que sempre buscou coerência e sentido. Afirmou que ama adolescentes e que seu trabalho sempre acaba voltado

para eles. Vê a escola como espaço de humanização e “capaz de hackear a cultura”. Disse que sai da educação quando sente que está apenas “maquiando a realidade”. Afirmou que, aos 52 anos, ainda busca seu lugar no mundo, mas que conquistou algo essencial: “não se trair mais”. Disse estar feliz na escola atual, apesar do contexto sociocultural difícil. Finalizou dizendo que acredita que a escola pública é “o último braço do Estado capaz de defender os jovens”.

O encontro segue com leituras de imagens de mulheres apresentadas pela pesquisadora.

6.2.1 *Leitura de diversas imagens de mulheres*

A pesquisadora apresenta o Retrato de Adele Bloch-Bauer I (Klimt, 1907) e pede que as participantes façam suas leituras:

Figura 12

Retrato de Adele Bloch-Bauer I, 1907, Gustav Klimt



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Retrato_de_Adele_Bloch-Bauer_I

Vilma reage imediatamente, reconhecendo o estilo do artista: “Seria do Klimt?” Ela associa a obra a *O Beijo* e diz que o que mais lhe chamou a atenção foram os “vários olhos no vestido”: “A primeira coisa que eu olhei”. A pesquisadora comenta a diferença entre ver a imagem colorida e a versão em preto e branco do material.

Bouganville observa a tensão entre riqueza e postura: “O amarelo remete ao ouro, mas ela parece contida”. A pesquisadora reforça os elementos de ostentação - colar, joias, brilho.

Rosa nota um detalhe no fundo: “Parece uma taça que se mistura à cauda do vestido”. Hortência diz que os “olhos” do vestido a incomodam, pois parecem expressar “raiva, curiosidade, inquietação”. Ela sugere que a contenção da figura pode estar ligada a esses olhares externos: “Será que ela está contida por causa desse monte de olhar?” E completa: “Quando eu bati o olho nesses olhos, me deu esse sentimento”. A pesquisadora inicialmente pensa que Hortência falava dos olhos da personagem, mas percebe que eram os olhos estampados no vestido.

Marta destaca as mãos: “Parece acanhamento, constrangimento”. A pesquisadora concorda, dizendo que as mãos cruzadas reforçam a tensão. Bouganville complementa: “Não é qualquer posição de mãos, é como ela está apertando”. E Marta reforça: “Ela está se encolhendo, retraída”.

Girassol chama atenção para o colo e a expressão: “Essa fisionomia, essa estética dela, do colo, está muito evidente, está em primeiro plano”. Violeta vê riqueza, delicadeza e a sensação de que a mulher está sendo observada. A pesquisadora menciona a “saboneteira” aparente, associando-a à sensualidade. Rosa diz que isso marca um padrão de beleza. A pesquisadora comenta: “Alguma coisa diz que essa é uma forma correta de ser mulher nessa sociedade”.

Glicínia traz uma leitura divergente e bem-humorada: “O rosto lembra a Rita Von Hunty... então não é tanto uma feminilidade muito expressa. A saboneteira é só magreza mesmo. Não tem nada de beleza não”. Isso leva Vilma a compartilhar sua impressão: “Esse olho me pareceu um olho masculino... como se não dialogasse com a face maquiada. Achei uma coisa meio híbrida”.

Glicínia acrescenta: “O cabelo parece uma peruca”. A pesquisadora pergunta o que faz o olho parecer masculino. Marta diz que não consegue identificar. Violeta, no chat, sugere: “As sobrancelhas”. Marta comenta que sobrancelhas femininas já foram mais grossas. Ela também

nota que as maçãs do rosto parecem “arranhadas”, além do blush. A pesquisadora aponta o traço escuro no canto do olho e a olheira, associando ao cansaço, algo culturalmente ligado ao trabalho masculino. Violeta reforça: “Não tem sombra nos olhos”. A pesquisadora conclui: “Talvez se houvesse uma sombra... ou cílios alongados, a leitura poderia ser outra”.

Encerrando a análise, a pesquisadora destaca que o grupo estava tentando compreender o que, na imagem, evocava feminilidade ou masculinidade e anuncia que outras obras seriam analisadas em seguida.

Figura 13

Dama holandesa, 1567, Adriaen van Cronenburch



Fonte: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/dama-holandesa/c3c3eda7-d9a4-4961-810e-c0a74b4bbaa4>

A pesquisadora apresenta a pintura *Dama holandesa* (1567), de Adriaen van Cronenburch, explicando que a encontrou ao pesquisar por “damas holandesas” e que essas figuras eram retratadas totalmente cobertas.

Glicínia é a primeira a reagir: “De novo, as mãos”. Vilma ri e reforça: “Sim, de novo as mãos”. Ela pergunta se a mulher poderia ser religiosa. A pesquisadora explica o contexto histórico da obra e o ideal de recato da época. Marta, porém, discorda da hipótese religiosa: “Ela tem tipo uma tiara, que não é característica de religiosas, e sim de damas, de princesas”. A pesquisadora sugere que o pudor pode estar mais ligado à moralidade do período do que à

religião, o que explicaria as associações feitas pelas participantes. Violeta diz que a figura lembra “rainhas ou princesas antigas”, citando a imperatriz Sissi pela sobriedade. Hortência sugere que a mulher poderia estar de luto. A pesquisadora esclarece que, se fosse luto, o véu seria preto, e retoma que buscou especificamente “dama holandesa” por causa das roupas fechadas, cores escuras e véu branco, modelo ideal da época.

No chat, Vilma comenta: “Tá muito acinturado o vestido para ser de uma religiosa”.

Rui observa que os braços parecem grandes em relação ao corpo e que o rosto tem traços diferentes dos padrões atuais, como “formato mais arredondado e nariz maior”. A pesquisadora acrescenta que mulheres holandesas eram frequentemente representadas como altas e longilíneas, o que explicaria a proporção dos braços.

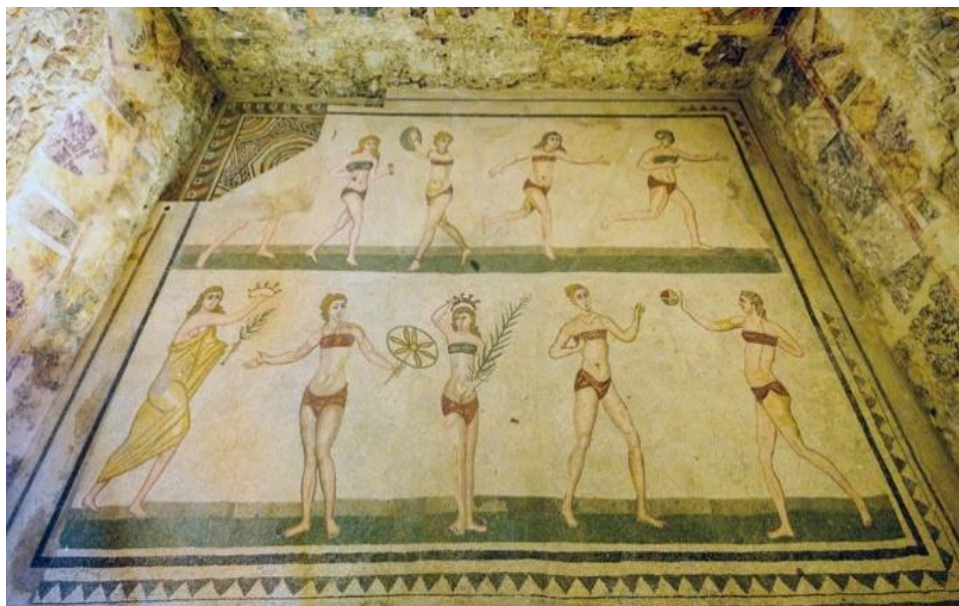
Rosa faz uma leitura mais subjetiva do olhar: “Ela está com um olhar meio para baixo, como num sinal de submissão... como se estivesse presa a um padrão... vendo só um papel dela”. A pesquisadora retoma a fala de Glicínia sobre as mãos, destacando que novamente ocupam posição central e remetem a uma postura corporal idealizada. Marta aprofunda essa leitura, relacionando mãos paradas à contenção: “Essa questão da mão, ela incomoda... pessoa mais contida, mais centrada, mais quieta, a mão é sempre parada... As pessoas que articulam demais... são muitas vezes ditas descontroladas”.

Rui lembra histórias que Marta contava sobre sua avó. Marta confirma e demonstra com o corpo: “Minha avó era muito rigorosa... a mão sempre aqui... dizia que essa postura era para ajeitar as costas, para ficar ereto”.

Após essas leituras, a pesquisadora segue para outras imagens, que receberam comentários mais breves.

Figura 14

Mosaico romano no Salão das dez garotas, Villa Romana del Casale, início do século IV d.C.



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-mulheres-novas-que-jogam-jogos-no-mosaico-romano-image7181211>

Bouganville comenta que “é interessante assim, mais liberdade de movimento e de mostrar a pele, né? Como se fossem duas polaridades, a anterior e essa”. A pesquisadora comenta que destacou a pele, tem uma silhueta, um corpo. Hortência comentou que viu um padrão, um busto pequeno, cinturinha de violão, quadril largo e uma leve barriguinha saliente assim, né? Impressão minha” (Hortência). E a pesquisadora comenta que devia ser esperada ou permitida essa barriguinha assim.

Figura 15

Retrato de Madame Matisse, Matisse, 1905



Fonte: <https://petitscoquelicots.wordpress.com/2015/05/01/retrato-de-madame-matisse-1905-linha-verde/>

A pesquisadora comenta que achava se tratar da mãe de Matisse, indicando que já tem um outro padrão de desenho ali e pergunta o que elas consideram da imagem, o que a participantes viram, ao que Bouganville respondeu: “Se você não dissesse que era uma mulher, eu acho que eu ficaria na dúvida, porque pelo cabelo eu acharia que é mulher, mas parece até um homem oriental, por exemplo, sabe? É acho que está bem fluido”. E a pesquisadora comenta os traços fortes e que a gente até associa ao masculino.

Figura 16

Vênus de Willendorf, ~29.500



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Arqueologia/noticia/2022/03/resolvido-misterio-sobre-origem-da-venus-de-willendorf-de-30-mil-anos.html>

A imagem da *Vênus de Willendorf* gerou grande repercussão entre as participantes. Hortência inicia espontaneamente, dizendo com alegria: “Eu amo essa imagem, essa Vênus, né? Ela mostra assim que as rechonchudinhas tinham um padrão bonitinho”. A pesquisadora comenta sobre a circulação histórica da imagem e explica que a peça, com cerca de 30 mil anos, foi descoberta no início do século XX. Relaciona a obra às ceramistas Karajá/Iny, citando pesquisas de Whan (2010; 2022), destacando semelhanças como a ausência de mãos e de rosto definido.

Girassol observa que a figura “foge da régua do padrão de beleza”. Bouganville associa a imagem à “mulher-mãe”, mencionando “o seio caído, aquela coisa de muito filho, barrigão”.

Hortência acrescenta a ideia tradicional de que mulheres de quadril largo seriam “boas parideiras”. A pesquisadora lembra o ditado sobre “ancas largas” e comenta que esse imaginário aparece na literatura brasileira do século XX, destacando que tais características já eram valorizadas há milênios e ainda aparecem nas cerâmicas Karajá. Bouganville aprofunda a reflexão, contrastando a Vênus com o ideal magro contemporâneo: “A estética magra parece transmitir uma pessoa seca... uma ideia de escassez versus abundância... é muito mais gostoso estar num colo de uma pessoa gorda”.

A pesquisadora reforça que a Vênus representava um ideal funcional ligado à gestação e à sobrevivência do grupo. Bouganville associa isso à “perpetuação da espécie”; Vilma, ao papel social feminino; e a pesquisadora explica que, enquanto os homens caçavam, as mulheres cuidavam da continuidade do grupo, por isso seios fartos e quadris largos eram valorizados.

Glicínia traz uma leitura histórica e política, afirmando que a imagem não representa um corpo “novo”, mas um corpo apagado ao longo dos séculos: “Na verdade, ela foi apagada durante anos e séculos... mudou o padrão de beleza”. Ela argumenta que, antes do homem descobrir seu papel na reprodução, “a mulher era uma divindade”. Depois disso, teria começado “um processo de escravização da mulher”, reduzida à função de parir. Glicínia afirma que a falta de representatividade gera apagamento: “A pessoa que não vê representatividade se esconde também... é um apagamento mesmo”. Ela cita artistas contemporâneas como Lizzo como parte de um movimento de retomada.

A pesquisadora propõe imaginar uma linha do tempo: da Vênus pré-histórica ao ideal atlético romano, passando por períodos em que corpos gordos eram valorizados na nobreza, até chegar aos padrões atuais. Destaca “quantas transições o corpo feminino atravessou”.

Bouganville encerra com uma pergunta sobre o cabelo da Vênus: “Seria cabelo de negro?” Ela sugere que o modelo corporal, hoje lido como branco, poderia antes ter sido centrado no corpo negro.

A roda termina com a pesquisadora encaminhando a atividade da semana seguinte: um autorretrato fotográfico com mudança de técnica e suporte.

6.3 Roda de conversa #3

No início do encontro, a pesquisadora retomou as discussões da aula anterior, referindo-se às imagens analisadas e convidando o grupo a recordar elementos já explorados, como os traços dos olhos, a posição das mãos e as diferentes situações em que mulheres são retratadas em pinturas de distintos contextos. A pesquisadora apresenta a imagem de Mona Lisa:

Figura 17

Mona Lisa, Leonardo da Vinci (1503)



Fonte: <https://www.pariscityvision.com/pt/paris/museus-de-paris/museu-do-louvre/mona-lisa-historia-misterios>

Novamente, as mãos aparecem relevantes na discussão sobre a postura e as expectativas sociais em torno da figura feminina. A pesquisadora comentou: “Observem como as mãos da Mona Lisa estão repousadas, transmitindo uma ideia de compostura e adequação ao padrão esperado para as mulheres da época”.

O grupo foi conduzido à análise de uma obra de Anita Malfatti, exposta no MASP:

Figura 18

A estudante, 1915-16, Anita Malfatti



Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/a-estudante>

A pesquisadora inicia incentivando uma leitura atenta da postura da figura e Vilma é a primeira a reagir: “Acho que ela está cansada”. Bouganville complementa: “Ou pensativa, né? Parece que ela está apoiando o braço na perna”. Suculenta articula as duas leituras: “Eu já fui para o lado de cansada e ao mesmo tempo pensativa. Justamente por isso que está cansada... porque está pensando tanto que cansou e não sabe se chegou ou não à resolução do problema”.

Hortência observa o corpo inclinado para frente: “Está com as costas para frente... peso nas costas, sabe? Alguma coisa está pesando aqui?”.

A pesquisadora compara a postura com a da *Monalisa*, chamando atenção para a diferença entre uma figura ereta e outra inclinada.

Nesse momento, Girassol faz uma leitura mais ampla e contrastiva, destacando elementos que diferenciam essa obra das anteriores. Sua fala é preservada na íntegra, como solicitado:

É diferente... Ela não foca assim no espectador, em quem está olhando para a imagem.

Apesar de ela ter essa aparência cansada. Temos cores vibrantes, fortes, denotando

assim de uma certa forma algo de moderno, bem destoante das vestimentas que a gente tinha visto nas imagens anteriores. O cabelo dela também... está um pouco diferente daqueles. Eu vejo um tom de modernidade nessa imagem, até no cabelo curto, né? Antes eram cabelos longos e presos. Dá pra ver que ela tem um pouco de maquiagem, embora tenha olheiras bem sobressaltadas. Eu vejo cores bem vibrantes... apesar desse tom pesado. Para mim denota um pouco assim de mulher moderna, um pouco à frente do tempo. Até a forma de sentar-se, o apoiar dos braços, destoa das outras imagens. Aquele ar de comportamento delicado... ela já tem um pouco de rusticidade, digamos assim, nos moldes dela.

Bouganville comenta as olheiras, notando que são mais marcadas de um lado, e menciona tons avermelhados na pele. A pesquisadora sugere que pode ser uma sombra usada para enfatizar o cansaço. Suculenta observa que os braços também apresentam vermelhidão. Bouganville acrescenta que o mesmo tom aparece no colo. Suculenta sugere que podem ser “marcas do sol”.

A pesquisadora conduz o fechamento da análise, destacando o contraste entre essa figura moderna, de blusa de botão e calça, e as mulheres dos quadros antigos, sempre de vestidos fechados. A obra de Malfatti, portanto, marca a entrada de uma nova imagem de mulher.

Em seguida, a pesquisadora propõe que o grupo observe as imagens produzidas ou selecionadas pelas próprias participantes: autorretratos, desenhos e referências visuais. Cada uma comenta sua imagem, falando sobre estética, vestuário, corpo e motivações.

A primeira imagem apresentada é a de Girassol, uma fotografia em preto e branco, pois escolheu envelhecer a foto e afirma que ela a representa bem: “Gosto de mostrar muito o colo, também, no dia a dia e nas fotografias... adoro uma alça”.

A outra imagem foi a pintura de si feita por Suculenta:

Figura 19

Produção de si, desenho de Suculenta



Fonte: acervo pessoal da participante Suculenta.

Suculenta explica que fez seu autorretrato no próprio dia em que estava na escola, usando os materiais disponíveis: lápis de cor e canetinhas. Ela descreve a imagem com detalhes, relacionando cada elemento ao que vestia naquele momento: “Tentei deixar o cabelo meio da cor que ele está aqui, meio marrom, já com alguns detalhes em branco, que os brancos eu deixei para lá”. Ela conta que estava usando um avental vermelho, com seu nome e as letras “ABECÊ”, exatamente como aparece no desenho. Vestia também uma blusa preta, calça azul e um sapatinho amarelo, e tentou representar tudo isso fielmente: “Eu tentei me fazer esse autorretrato justamente no dia que eu estava na escola e foi desse jeito aí”.

Suculenta comenta ainda sobre seu corpo, dizendo que aparece mais magra no desenho porque está passando por um processo de mudança corporal: “Eu tô magrinha, que é o que eu tô conseguindo ficar um pouco mais agora, porque eu era bem gordinha. Entrei para a academia por saúde... o emagrecimento está vindo por conta”.

Ela diz que talvez volte a ser “magrinha como quando era mais juvenzinha”, mas reforça que o foco é saúde. Finaliza com humor e humildade: “Como eu não sou boa desenhista, então foi essa que saiu aí”.

Quando a pesquisadora pergunta sobre roupas preferidas, Suculenta explica que não tem um estilo fixo: “Eu vou realmente pelo tempo. Se está calor, uso vestido, saias; se está frio,

não tem como... uso calça, meia, bota. Não tenho roupa predileta”. Ela reforça que se veste de acordo com o clima e com o conforto, sem apego a um padrão específico.

A pesquisadora, então, apresenta sua própria imagem ao grupo.

Figura 20

Autoimagem da pesquisadora



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Ao apresentar seu autorretrato, a pesquisadora inicia com humor e autocrítica: “Eu fiz a minha gente, eu sou péssima. Suculenta, você é muito melhor que eu. Você não está entendendo”.

Suculenta responde dizendo que foi fácil reconhecê-la no desenho. Vilma comenta que amou os acessórios representados. A pesquisadora explica que realmente usa muitos acessórios: tornozleira, cordão, pulseira, brinco, e que tentou representar seu corpo de forma fiel: “Tentei fazer um corpo bem parecido, como o quadril avantajado, um culote”. E fala abertamente sobre seu corpo: “Sou bem barriguda e tentei mostrar aqui assim, mas eu uso biquíni... hoje fui nadar, fiz natação de biquíni. Todo mundo tem questão com o corpo, né? Todo mundo tem incômodos”.

A pesquisadora afirma que não abre mão de usar o que gosta e que hoje vive uma relação mais tranquila com o próprio corpo: “Gosto do meu corpo, não tenho problema em ser gorda, mas já tive. Tenho conflitos também, mas hoje não me incomodo de ser gorda”.

Ela explica que tentou registrar também o ambiente da imagem, a praia da Reserva, no Rio de Janeiro, destacando a vegetação de restinga que aparece no desenho. Suculenta, então, faz uma associação afetiva, dizendo que as praias do litoral sul de São Paulo, como Itanhaém, são muito parecidas com a paisagem representada..

Seguindo para a próxima imagem, a pesquisadora abre espaço para as participantes.

Figura 21

Caricatura, Lizandro Rota



Fonte: acervo da participante Hortência.

Hortência apresenta a imagem que escolheu: uma obra do artista italiano Lizandro Rota, conhecido por caricaturas do cotidiano com corpos gordos. Ela explica sua escolha com forte carga emocional: “Essa imagem... eu sempre sou apaixonada nela, é lindo porque ela me remete ao peso que a obesidade me trouxe”. Ela compartilha sua relação difícil com o próprio corpo: “Até hoje eu não consigo usar um maiô. Eu não consigo às vezes ir para o clube, porque eu sempre tive vergonha”. Mesmo após a cirurgia bariátrica, diz que ainda se percebe maior do que é: “Por mais que o povo fale que não, eu ainda me enxergo três vezes maior do que eu estou”. Hortência explica que a imagem representa a sensação de estar presa em si mesma, confinada em um espaço pequeno, como um banheiro ou quarto, sem querer sair.

A pesquisadora comenta que se identificou com a figura: “É uma mulher bem gorda e ela tem a cabeça pequena, que é muito parecida com o meu corpo”. Hortência responde: “Eu na vida... eu tipo isso”. A pesquisadora observa braços gordos, barriga e quadril semelhantes aos seus, mas destaca algo no olhar da personagem: “Eu estava tentando buscar alguma coisa no olhar dela... me mostrava uma tristeza, sabe? Tem uma tristeza aí”. Hortência confirma: “Querendo ou não, a gente sempre tem aquela tristeza. E tudo nos abala”.

As demais participantes começam a interpretar a imagem, apontando sensações de desconforto, solidão, inadequação e a ideia de não caber nos espaços. Bouganville discute a simbologia da piscina pequena, da bola e do ambiente doméstico, contrapondo liberdade e confinamento. Hortência precisa fechar a câmera e o áudio, mas o grupo continua refletindo. Rui comenta: “Ela tem que estar num lugar reservado, onde só ela possa, não é, e aí é um balde”.

Bouganville destaca a oposição entre a imagem anterior (praia, expansão) e esta (balde, interior, confinamento): “É como se fossem quase duas polaridades”. A pesquisadora confirma que não foi intencional, mas concorda que as imagens evocam sentimentos opostos. Ela encerra dizendo que Hortência poderia complementar sua fala quando retornasse.

Figura 22

Autoimagem da participante Glicínia



Fonte: acervo pessoal da participante Glicínia.

Quando a pesquisadora apresenta a imagem enviada por Glicínia, Vilma imediatamente reconhece a colega: “Professora de matemática, da Ceilândia, é ela mesma?” Glicínia confirma e explica seu desenho: “Eu fui riscando... tentei desenhar todas as minhas causas, as coisas de que eu gosto, tudo aí junto”. Ela destaca sua identidade LGBTQIA+, o antirracismo, seus pets, símbolos indígenas, a caixa d’água da Ceilândia, um livro (“eu gosto muito de estudar”) e a natureza (“eu sou da cachoeira, não da praia”). Também menciona a imagem do movimento “ninguém solta a mão de ninguém”, que marcou 2018 e, segundo ela, representa lutas cíclicas.

Bouganville elogia profundamente o desenho: “Parece corpo e alma... o lado B também, o profundo, vai além das aparências”.

Glicínia detalha mais símbolos: o emblema indígena que representa força feminina e a caixa d’água da Ceilândia, símbolo da cidade: “Morei 2 anos no Valparaíso e não teve jeito. Voltei para cá porque aqui é meu lugar... é o nordeste de Brasília”.

No chat, Bouganville menciona a eleição de Max Maciel, deputado da Ceilândia. Glicínia responde: “Nosso deputado aba reta”. A pesquisadora não entende, e Vilma explica emocionada: “Amei muito seu desenho, Glicínia... tudo está conectado”. Ela conta que viu caixas de lápis de cor com vários tons de pele e que queria usar esse material em suas aulas. Sobre o deputado, esclarece: “A aba reta é o boné do Max Maciel”. Glicínia complementa que houve uma briga na Câmara Legislativa para decidir se ele poderia usar o boné: “Queriam barrar o boné dele... é o símbolo dele”. Bouganville acrescenta: “Aí virou gabinete aba reta”. Glicínia descreve o gabinete como: “Super diverso, tem gente preta, gorda, LGBTQIA+. Ele sempre foi muito representativo”. Bouganville reforça que há mais mulheres que homens no gabinete. Glicínia explica que o boné de aba reta é um símbolo das periferias e que foi considerado inadequado por preconceito institucional: “É um estereótipo de marginal... a gente da favela é marginalizado”. Bouganville sintetiza o movimento de resistência: “A gente tem orgulho da aba reta... a gente marca aquele espaço social, esfrega na cara dos outros”.

Rui intervém com uma crítica à desigualdade de tratamento: “Curioso que um deputado goiano pode usar o chapéu de fazendeiro tranquilamente todos os dias...”. As participantes discutem como o boné aba reta é associado à favela, ao rap e ao hip-hop. Marta relata um episódio com o filho: “Aqui não teve problema nenhum... mas em Minas ele foi altamente criticado... chegaram a perguntar como eu permitia que meu filho andasse assim”.

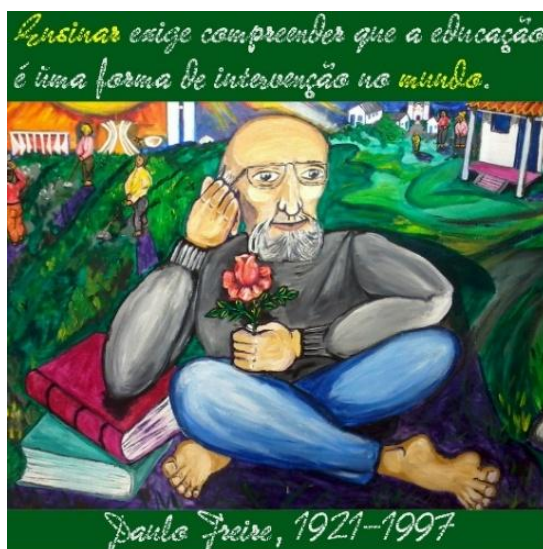
Bouganville comenta que o boné aba reta era mais barato de fabricar e por isso associado ao “pirata”. Vilma lembra que, na adolescência, meninos da Ceilândia moldavam o boné para deixá-lo reto: estética da periferia, em oposição ao “boné de playboy”, de aba curva. Ela acrescenta: “Não é só periferia... é rebeldia”. Glicínia reforça: “É estereótipo de marginal”.

O grupo discute diferenças regionais: no Rio, o boné do funk era de aba curva; em São Paulo e no DF, a aba reta virou símbolo periférico. Marta diz que o filho associa o boné ao hip-hop e ao rap da Ceilândia. Glicínia completa que o boné de Max Maciel é marca do grupo Viela 17, “rap marginalizado”. No chat, Violeta comenta que o boné é um marcador identitário e menciona a estética da Baixada Fluminense, onde a aba amassada se diferencia do hip-hop. A pesquisadora sintetiza: “O boné, algo externo ao corpo, indica a que grupo identitário pertenço, como me posiciono”.

Após o debate sobre marcadores identitários e marginalização, a pesquisadora retoma Paulo Freire, lembrando que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e reforça que, em um país marcado pelo analfabetismo, a leitura de imagens é fundamental para a construção de sentidos. E apresenta a imagem seguinte:

Figura 23

Imagem em homenagem a Paulo Freire



Fonte: <https://rbeducacaobasica.com.br/wp-content/uploads/2021/09/imagem-1.jpg>

A imagem é analisada pelas participantes. Glicínia identifica imediatamente: “Brasília”. Vilma complementa: “O Congresso, a Catedral, pôr do sol. Parece que ele desencarnou porque ele está muito tranquilo”. Marta observa: “Margem do campo aí que representa também muito. Ele tem trabalhadores... trabalhadores do campo”. Girassol associa às origens da cidade: “Parece Candangolândia, né? Os trabalhadores, os que chegaram assim, as casinhas lembram muito ali a Candangolândia, o museu das casinhas”.

A pesquisadora apresenta a próxima imagem e propõe exercícios de imaginação.

Figura 24

Imagem de uma mulher retirada do livro didático utilizado no curso

Observe a imagem reproduzida a seguir.



Figura 4.10: Imagem de uma mulher. A ausência de referências sobre a imagem acaba influenciando a leitura.

Fonte: Oliveira et al. (2008, p. 65)

Cada participante deve construir uma narrativa usando impressões pessoais sobre ambiente, postura e expressão. Ela reforça: “Na leitura de imagens, não existe resposta certa ou errada. O importante é a fruição, a criatividade e o respeito às diferentes perspectivas”. Em seguida, solicita que o grupo construa histórias a partir da imagem retirada do livro didático.

Vilma inicia dizendo que a mulher da imagem está à vontade, mas com roupa de faxina, cansada, como ela mesma estava naquele dia: “Acabou alguma coisa... estou exausta”. Bouganville interpreta como desespero: “Mega preocupada... arrancando os cabelos... não tenho dinheiro para pagar tal coisa... está desesperada”. Girassol acrescenta uma virada narrativa: “Ela jogou o olhar para o espectador e imaginou: não, eu sou uma mulher corajosa, determinada e vou seguir adiante”. Ela descreve a personagem como experiente, não presa a estereótipos e capaz de enfrentar situações com firmeza.

Violeta, no chat, imagina que ela está sob o olhar de outra pessoa, “modelando de forma dinâmica e espontânea”. Glicínia vê uma pose sensualizada. Violeta complementa: “Uma vibe Demi Moore”. A pesquisadora reforça que, sem legenda ou contexto, todas as leituras são possíveis. Ela então apresenta outra imagem e chama atenção para como a pintura influencia filmes e séries, dando continuidade ao exercício de leitura visual.

Figura 25

Imagem de uma personagem da série Round 6



Fonte: <https://rollingstone.com.br/cinema/round-6-7-referencias-artisticas-na-serie-o-grito-criacao-de-adao-e-mais-lista/>

A pesquisadora iniciou defendendo a importância da leitura de imagens para desenvolver a inteligência criativa e para a prática docente, destacando como obras consagradas influenciam produções midiáticas contemporâneas, como *Round 6* inspirada em *O Grito* e nas escadas de Escher, e como a tradição dos autorretratos dialoga com as selfies atuais.

Em seguida, passou à análise das selfies das participantes. Girassol contou que sua imagem mostrava uma blusa de alça e reforçou que gosta de se embelezar, de cuidar de si, de pintar o cabelo e de usar cores. Disse que aprecia sua estética e não se prende a estereótipos, afirmando: “Sou como um camaleão”.

Marta apresentou duas imagens: um desenho e uma selfie. Explicou que a boca é sua marca pessoal e simbólica, associada ao sorriso, algo de que sempre gostou. Sobre as sobrancelhas, disse: “Eu nasci praticamente sem sobrancelha”, e que isso foi motivo de crítica por muito tempo, mas hoje sente orgulho. Falou do cabelo como espaço de transformação: “já teve curto, comprido, loiro, preto, vermelho”, e brincou dizendo que era “uma mutante”. Contou que prefere roupas básicas e sandálias rasteiras. A selfie foi tirada ao lado do MASP, no dia em que levou o filho para morar em São Paulo; ele não quis aparecer na foto, então ela registrou o momento sozinha para guardar a lembrança.

Violeta pediu desculpas por estar no trabalho e mostrou uma foto em que experimentou dois tipos de luz. Disse que não estava muito feliz no dia, mas usou acessórios de que gosta, como chapéu e brincos de bolinha: “Sou uma menina que gosta muito de poá”. Mostrou a calça de bolinhas, um pouco envergonhada. Contou que veste preto com frequência e que sorrir na foto foi difícil: pediram que mostrasse os dentes, mas ela já estava “sorrindo com vontade”. Explicou que prefere fotografar outras pessoas e que a fotografia é um hobby. Revelou que não gosta de ser fotografada por causa de um episódio traumático na infância, quando foi fantasiada para uma campanha da Parmalat e chorou no estúdio. Trabalhou isso em terapia e fez cursos de fotografia para se aproximar da imagem de outro lugar.

Glicínia disse que não poderia ligar a câmera porque estava se locomovendo. Explicou que sua selfie foi tirada durante uma trilha, uma de suas atividades favoritas, na Chapada dos Veadeiros, e descreveu a foto como “básica mesmo”.

Hortência começou dizendo que “odeia tirar foto”. Contou que procrastinou por uma semana antes de enviar a selfie e só conseguiu fazê-lo na última hora, no trabalho, “de cara limpa”. Disse que isso só foi possível após muita terapia, pois por muito tempo não conseguia se olhar no espelho. Relatou uma infância marcada pelo narcisismo dos pais, que diminuíam sua aparência. O pai, descendente de indígenas, era considerado “bonito”, enquanto ela, mais parecida com a mãe, era vista como inadequada: “a única coisa que tenho dos traços é o olho pequeno”. Contou que, mesmo após emagrecer muito, ainda não se reconhece: “eu achava que ia ser feliz quando tivesse magra... estou magra, vestindo 48, e ainda não sou feliz”. Relembrou episódios dolorosos, como quando o pai disse: “Você vai comer isso tudo? Você não vai arrumar ninguém na sua vida”. Explicou que a bariátrica foi um divisor de águas, não pela cirurgia em si, mas pela decisão de cuidar de si: “Eu decidi dar uma luz”. Disse que cursou Direito para provar algo à família, mas que agora, estudando Letras, sente que está fazendo o que realmente deseja. Contou que se afastou da família há oito meses: “Eu tô cuidando da minha saúde mental”. A selfie foi um marco: “consegui me ver um pouco... realmente me reconhecer”. Agradeceu ao grupo: “Esse grupo é de uma diversidade de mulheres fortes... eu me encontrei”.

As participantes acolheram Hortência com carinho. Glicínia disse que ela é muito forte. A pesquisadora reforçou que ela está cuidando de si. Marta compartilhou sua própria história com o pai, lembrando que, quando comprou sua casa, ouviu dele que estava “louca” e que não teria capacidade de pagar. Disse que essas experiências mostram como é importante ter um grupo com quem contar. Hortência respondeu dizendo que a vida tem ironias: o pai sofreu um

acidente e “quebrou a homoplata”, e ela precisou cuidar dele: “a vida dá muitas voltas”. Disse que mulheres sempre são taxadas de doidas.

A pesquisadora explicou que esse tipo de argumento é historicamente usado para menosprezar o feminino e que, à medida que as mulheres passaram a ocupar espaços públicos, muitos homens se sentiram ameaçados, gerando “menosprezo do feminino”. Reforçou o acolhimento: “sinta-se abraçada por todas nós”.

Ao final, anunciou o tema do próximo encontro: fotografia, legendas, imagem publicitária e educação e desejou bom feriado ao grupo, incentivando descanso e continuidade da partilha.

6.4 Roda de conversa #4

A pesquisadora iniciou a aula de forma descontraída, dizendo: “Senta que lá vem aulão, mas bora me interromper? Bora comentar, tá?”, explicando que a dinâmica seria um bate-bola com participação livre. Destacou que havia muito material nos textos e que cada uma poderia trabalhar “da forma como conseguir agora”, mas chamou atenção para pontos importantes sobre fotografia.

Apresentou Vilém Flusser e a distinção entre imagens tradicionais e imagens técnicas. Perguntou ao grupo quais imagens do curso seriam técnicas, e quando Glicínia mencionou as selfies, a pesquisadora confirmou e explicou que, para Flusser, imagens técnicas dependem de aparelhos, enquanto as tradicionais são manuais. Comentou que a linguagem digital desestruturou fronteiras entre técnicas tradicionais e digitais.

Introduziu a técnica do pin-hole, explicando como fazer uma câmera artesanal com uma lata e uma película fotográfica, comparando o furo ao obturador do olho humano. Relembrou a primeira fotografia da história, em que apenas a carroça do pipoqueiro aparece. Fez uma revisão histórica sobre imagens tradicionais e técnicas e apresentou Santaella e Nöth (2001), com os paradigmas pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico. Reforçou que toda fotografia

é uma imagem técnica e que, com o digital, a imagem se torna uma estrutura de códigos e pixels: “é uma ilusão, é uma junção de quadradinhos”.

O grupo então discutiu autoria na arte. Glicínia afirmou: “Se for criado por inteligência artificial, eu não chamo [de obra de arte]”, justificando que a IA teria uma capacidade criativa superior e perderia o sentido artístico humano. Marta questionou os limites entre manipulação humana e automação. A pesquisadora provocou: se só é arte quando há manipulação humana, que imagem hoje seria produzida sem ela? Discutiram a origem humana da IA e a necessidade de legislações futuras. A pesquisadora citou Pierre Lévy para reforçar que máquinas não criam sem intervenção humana e que, enquanto pudermos “apertar o botão de desligar”, o controle é nosso.

A conversa avançou para o valor simbólico da arte. A pesquisadora citou Frida Kahlo para mostrar que a experiência humana confere significado. Glicínia disse: “tem a sensibilidade humana ali por trás do olhar... agora tu imagina, tu vai no museu e só tem uma coisa criada por inteligência artificial, não tem sentimento ali”.

O tema chegou à educação, com relatos sobre alunos usando ChatGPT para tarefas escolares, levantando preocupações sobre autenticidade do conhecimento.

Quando perguntadas se se reconheciam em suas autoimagens, as participantes trouxeram diferentes experiências. Marta disse que não se reconhece nas fotografias, pois a perspectiva da câmera não corresponde ao que vê no espelho. Pediu: “não ri do que eu vou falar, viu?”. Explicou que, por ser obesa, a imagem nas fotos parece “desproporcional”. Disse que no espelho se vê mais alta e com outra presença corporal. Quando questionada se não reconhecia o próprio corpo na foto, respondeu: “não”. Relatou um ensaio fotográfico em que, apenas com postura e ângulo, se viu “maravilhosa”, sem Photoshop.

Glicínia disse que sente o mesmo: “eu detesto tirar foto, eu odeio”. Contou que ela e a esposa às vezes passam viagens inteiras sem registrar nada.

Suculenta, em contraste, disse que sempre adorou tirar fotos, aparece em selfies com alunos e nunca se incomodou: “sou eu do jeito que eu sou e vai”. Desde criança, nas fotos da Kodak, já gostava de aparecer. Explicou que, por tomar injeções para tratar miomas, às vezes fica “mais bochechuda”, mas não se incomoda. Disse que sempre teve metabolismo oscilante e que usa as mesmas roupas mesmo quando ficam largas, brincando que às vezes fica “parecendo um botijão de gás”. Sobre fotografias, disse que não sente estranhamento: “me vejo no espelho, me vejo nas fotografias também”. Comentou que não apaga várias fotos como outras pessoas: “Eu tenho barriga, vai ter que sair a barriga mesmo... nem com Photoshop”.

A pesquisadora chamou Rosa. Ela disse que tinha muitos problemas com a própria imagem, embora adorasse fotografar o cotidiano. Contou que encheu uma conta do Google Fotos e passou para outra. Mas quando se tratava de fotografar a si mesma, a dificuldade aparecia. Disse que quase não tinha fotos de corpo inteiro. Confirmou que gosta de fotografar outras pessoas. Explicou que prefere selfies porque só aparece o rosto, com o qual tem boa relação. No corpo inteiro, sente-se “meio triangular, de cabeça para baixo”, com costas largas e pernas finas. Disse que, nos eventos, era sempre “a fotógrafa”, talvez para evitar aparecer. Quando precisava, escondia-se atrás das pessoas.

Relacionou isso a experiências da adolescência: sofreu bullying por ser “fora do padrão”, com cabelo crespo que a mãe cortava curto “como de menino”. Disse que isso a fez tentar se esconder, evitar fotos e grupos. Contou que passou mais de 10 anos alisando o cabelo porque o ex-marido não gostava do cabelo crespo. Disse que viveu manipulação emocional: ele dizia que ela “nunca teria outra pessoa por causa disso, disso e disso”. Acreditou por muito tempo, até reconhecer o padrão de violência e se divorciar.

A pesquisadora perguntou quanto tempo ela ficou casada, e Rosa respondeu que foram 13 anos. Disse que, ao se divorciar, cortou o cabelo curtinho para voltar ao natural. Contou que assumir a identidade negra foi um processo longo, que por anos tentou esconder. Disse que

hoje se reconhece, mas ainda evita fotos de corpo inteiro. Explicou que emagrecer e fazer exercícios ajudaram na aceitação, mas que ainda “não está como gostaria”. Relatou a histerectomia e a recuperação difícil.

A pesquisadora pediu para vê-la pela câmera. Rosa tentou pelo celular. A pesquisadora comentou sobre a falta do “olho no olho” no ambiente virtual. Rosa explicou que estava baixando o aplicativo. A pesquisadora perguntou sobre o ex-marido, e Rosa contou que quase não tinham contato, apenas sobre as filhas. Disse que ele comentou numa foto que ela estava “muito linda”, e ela respondeu: “Eu sempre fui, você é que nunca conseguiu perceber”. Disse que ele tenta voltar até hoje, mas que ela prefere manter distância: “ele lá, eu aqui”.

Sobre novos relacionamentos, Rosa disse que não quer se casar novamente e que está focada no trabalho, na academia e no doutorado. Contou que se casou muito jovem e que agora prioriza sua autonomia. Disse que os homens têm mais facilidade para recomeçar porque não ficam com os filhos, enquanto ela sempre precisou pensar na segurança das filhas.

A pesquisadora perguntou a Glicínia se queria acrescentar algo. Glicínia perguntou se as filhas de Rosa eram negras. Rosa explicou que nenhuma era retinta e que a mais velha ainda não se assume negra. Disse que trabalha isso com as filhas, valorizando os cachos e a ancestralidade. Contou que têm um projeto familiar de buscar suas origens indígenas. A pesquisadora comentou sobre a desvalorização histórica dos povos indígenas em Manaus. Rosa disse que até em São Gabriel da Cachoeira ouviu meninas usando “índio” como insulto.

A pesquisadora chamou Rosa para falar. Rosa disse que, ao contrário de Fabiana, tinha muitos problemas com a própria imagem. Contou que adorava fotografar o cotidiano, como refeições, brincadeiras com as filhas, situações familiares, a ponto de encher uma conta do Google Fotos e passar para outra. Mas quando se tratava de fotografar a si mesma, a dificuldade aparecia. Disse que quase não tinha fotos de corpo inteiro.

A pesquisadora perguntou se ela gostava de fotografar outras pessoas, e Rosa confirmou. Explicou que, quando a foto era dela, preferia selfies, porque assim só aparecia o rosto. Disse que tinha uma boa percepção do próprio rosto e sorriso, mas que, no corpo inteiro, sentia-se “meio triangular, de cabeça para baixo”, com costas largas, quadril e pernas finas. Por isso, achava difícil gostar de fotos de corpo todo, embora se reconhecesse nelas. Disse que, nos eventos de família, era sempre “a fotógrafa”, talvez para evitar lidar com a própria imagem. Quando precisava aparecer, se escondia parcialmente atrás das pessoas, deixando aparecer só da cintura para cima.

Ela relacionou esse comportamento às experiências da adolescência. Contou que sofreu bullying por ser “fora do padrão”: era uma criança gordinha, com cabelo crespo que a mãe cortava bem curto “como de menino”. Disse que isso a fez tentar se esconder, evitar fotos e grupos, buscando ficar “no anonimato”. Contou que hoje aceita o próprio cabelo, ama os cachos e gosta muito do sorriso, algo que só aconteceu depois dos 30 anos. Disse que passou “mais de 10 anos alisando o cabelo” porque o ex-marido não gostava do cabelo crespo. Relatou que, durante o casamento, viveu manipulação emocional: ele dizia que ela “nunca teria outra pessoa por causa disso, disso e disso”. Ela acreditou nisso por muito tempo, até reconhecer o padrão de violência e se divorciar.

A pesquisadora perguntou quanto tempo ela ficou casada, e Rosa respondeu que foram 13 anos. Disse que, ao se divorciar, a primeira coisa que fez foi cortar o cabelo curtinho para voltar ao natural. Contou que o processo de transição capilar foi muito difícil e que “toda mulher negra que passa por isso sofre muito”, especialmente quando o cabelo está “indefinido”. Disse que, na época, não tinha o entendimento sobre gênero e raça que tem hoje. Falou da importância de uma rede de apoio. Disse que passou a usar faixas e turbantes e assumiu sua identidade de mulher negra, algo que por muitos anos tentou esconder. Hoje se reconhece e gosta da própria imagem, “com exceção das fotos de corpo todo”.

A pesquisadora perguntou se essa parte ainda era difícil, e Rosa confirmou. Disse que perdeu bastante peso e que, apesar de estar há 45 dias sem exercícios por causa de uma cirurgia, entendeu que podia mudar a realidade com a qual não estava satisfeita. Disse que se aceita mais, mas que “ainda não está como gostaria”. Explicou que tanto emagrecer quanto fazer exercícios ajudavam: o exercício melhora o emocional, e ver resultados estimula a continuar. Contou que tinha um mioma muito grande, que deixava a barriga como a de uma gestante de cinco meses, e que agora, após a histerectomia, acredita que os resultados serão mais perceptíveis quando voltar a treinar. Disse que a recuperação foi difícil, mas que já conseguia fazer pequenas atividades.

A pesquisadora perguntou se poderiam vê-la pela câmera. Rosa disse que não, porque a câmera não estava funcionando, mas tentou pelo celular. A pesquisadora comentou que sentia falta do “olho no olho” e perguntou se as participantes também sentiam essa ausência. Suculenta concordou, dizendo que a interação virtual parecia “meio artificial”.

A pesquisadora perguntou como estava a relação com o ex-marido. Rosa contou que praticamente não tinham contato, apenas para tratar das filhas. Disse que passou três anos sem falar com ele e que só voltaram a ter algum contato quando passaram a morar na mesma cidade. Relatou que, ao postar uma foto, ele disse que ela estava “muito linda”, e ela respondeu: “Eu sempre fui, você é que nunca conseguiu perceber”. Disse que ele já havia comentado várias vezes sobre o cabelo cacheado dela, dizendo que nunca imaginou que ficaria assim. Para Rosa, esses comentários traziam à tona a memória de como ela se sentia aprisionada antes. Disse que, ao ver fotos antigas com o cabelo liso, parecia outra pessoa e que “não voltaria jamais” a alisá-lo.

A pesquisadora observou que ele a elogiara novamente, e Rosa confirmou. Disse que, da última vez em que se viram, ele ficou parado olhando para ela, como se não acreditasse na mudança. Contou que, quando precisava encontrá-lo, fazia questão de se arrumar bem.

Suculenta celebrou dizendo “viva as mulheres”. A pesquisadora comentou que, quando a mulher supera algo, isso tem muita força. Rosa afirmou: “Hoje eu já posso dizer que superei”, mas que o processo foi longo.

A pesquisadora perguntou se, durante os três anos sem contato, ele não viu as filhas. Rosa explicou que não: ela havia mudado de estado, de cidade e trocado o número de telefone, porque ele demorou muito a aceitar o fim da relação. Disse que, até hoje, ele tenta voltar, mesmo após dois casamentos. Para superar, precisou cortar completamente o contato. Disse que agora vivem em paz, mas que prefere manter distância: “ele lá, eu aqui”.

Quando perguntada sobre novos relacionamentos, Rosa disse que já namorou, mas que não quer se casar novamente, pois ainda se sente traumatizada. Disse que está focada no trabalho, na academia e no doutorado. Contou que se casou muito jovem e que agora, com as filhas mais velhas, está priorizando sua autonomia. A pesquisadora comentou que o ex-marido parecia ter percebido o que perdeu, e Rosa confirmou, dizendo que a ex-cunhada repetia que ele dizia: “que besteira que eu fiz da minha vida”. Mas, para ela, isso agora fazia parte do passado. Disse que os homens têm mais facilidade para recomeçar porque não ficam com os filhos, enquanto ela sempre precisou pensar na segurança das filhas.

A pesquisadora perguntou a Glicínia se queria acrescentar algo. Glicínia perguntou se as filhas de Rosa eram negras. Rosa explicou que nenhuma era retinta e que a mais velha ainda não se assume negra. Disse que trabalha isso com as filhas, valorizando os cachos e a ancestralidade. Contou que têm um projeto familiar de buscar suas origens indígenas. A pesquisadora comentou sobre a desvalorização histórica dos povos indígenas em Manaus. Rosa disse que até em São Gabriel da Cachoeira ouviu meninas usando “índio” como insulto.

A pesquisadora perguntou ao grupo se, nos exercícios de produção, ao fazerem uma autoimagem, elas haviam se reconhecido. Comentou que uma coisa era não se identificar numa fotografia, mas outra era perceber-se ou não no próprio desenho.

Glicínia respondeu que só conseguiu se identificar porque “tangenciou o desenho”, levando-o para sentidos que iam além da aparência física. Disse que, se tivesse desenhado apenas o rosto, não teria se reconhecido, porque “só a aparência física não faz um autorretrato do que eu sou”. A pesquisadora elogiou o trabalho dela, dizendo que havia visto traços muito bonitos e que a composição havia emocionado o grupo.

Marta contou que também não se identificou no próprio desenho. Explicou que, ao desenhar a si mesma, a pessoa tende a realçar aquilo que enxerga de si, e que isso nem sempre corresponde ao que sente ou deseja expressar.

Nesse momento, Rosa conseguiu finalmente entrar com a câmera. A pesquisadora celebrou, e Rosa brincou que estava “toda desarrumada”, com seus cachos e coque, mas que aquela era ela mesma. A pesquisadora perguntou se Rosa havia feito a autoimagem. Ela explicou que não desenhara, porque não tinha habilidade, e escolheu uma imagem da internet “um pouco parecida comigo, só que com 10 kg a menos”. Disse que pensou em pedir para a filha desenhar, mas achou que não seria honesto.

A pesquisadora comentou que também tinha dificuldade de encontrar imagens que se parecessem com ela, especialmente porque as mulheres gordas representadas online quase nunca tinham corpos como o dela. Disse que era difícil se identificar. Perguntou o que Rosa sentia ao abrir álbuns antigos, e ela respondeu que se via como muito mais velha. Disse que, nas fotos do período em que era casada, percebia “expressão de cansaço, sofrimento, tristeza”. Contou que não gostava de ver essas imagens e preferia as fotos atuais.

A pesquisadora então avançou para conceitos sobre fotografia, apresentando as três fases propostas por Dubois. Explicou a fotografia como “espelho do real”, quando se acreditava que a imagem fotográfica era verdade absoluta; depois, como reprodução mimética, neutra e objetiva; e, por fim, como transformação do real, quando se reconhece que toda fotografia é atravessada por cultura, ideologia e intencionalidade.

Comentou que, ao surgir, a fotografia substituiu a pintura como principal forma de registro do real. Antes, a pintura era documento, memória e representação; com a fotografia, passou a ocupar majoritariamente o campo da arte. A fotografia, por sua vez, deixou de ser vista como espelho neutro e passou a ser entendida como construção cultural. A pesquisadora explicou as principais categorias fotográficas: fotojornalismo, reportagem, fotografia artística, de entretenimento e documental e suas funções.

A pesquisadora apresenta uma imagem e pede que as participantes analisem:

Figura 26

Crianças do campo de Kamaz, Afeganistão, 1996, Sebastião Salgado.



Fonte: Coleção Êxodos (Salgado, 1996).

Glicínia disse que a imagem lhe lembrava uma cena de guerra. Suculenta enxergou solidariedade: “Eu estou aqui, não largo da sua mão. Você não larga da minha”. Rosa descreveu as crianças, ressaltando tristeza, cuidado e vulnerabilidade. Disse ver “2 crianças tristes,

sofridas”, a mais velha carregando a menor, com a cabeça raspada e uma marca escura acima da orelha. Notou um “leve sorriso infantil” que sobrevivia mesmo em meio à dor e interpretou a cena como pobreza, tristeza e caos. Disse que o cuidado expresso parecia indicar laço de irmandade. Observou também que as roupas pareciam sujas e que as rachaduras na parede remetiam a um lugar “inóspito”, sem estrutura.

Marta comentou que as meninas pareciam usar vestidos muito semelhantes, quase como um uniforme, algo cultural ou padronizado. Glicínia observou que as duas tinham fisionomias diferentes e que a menor parecia ter um rosto mais masculino, embora reconhecesse não saber exatamente o que definiria isso.

A pesquisadora perguntou como categorizariam a fotografia. Glicínia disse que a classificaria como “documental”. Rosa afirmou que via características de fotojornalismo, especialmente por lembrar imagens de crianças vulneráveis em contextos de guerra. Marta ponderou que poderia ser uma combinação das três categorias: documental, jornalística e artística, já que artistas também registram conflitos.

A pesquisadora explicou que, para ela, a única categoria descartada era o fotojornalismo, porque em situações reais de guerra as crianças não estariam posando. Disse que o fotojornalismo captura movimento e urgência, enquanto aquela imagem parecia cuidadosamente composta. Afirmou que poderia ser documental, mas que imediatamente pensou em fotografia artística, destacando a pose, o brilho da luz no rosto e o fato de as crianças estarem bem nutridas: “essas crianças não estão com fome, estão bochechinhas”. Para ela, isso sugeria que estavam em casa e depois foram deslocadas para um abrigo, indicado pela parede craquelada.

A pesquisadora então revelou que a foto era de Sebastião Salgado, conhecido por acompanhar processos migratórios. Explicou que ele tem a série *Êxodos*, dedicada a populações deslocadas por guerras e crises. Disse que, embora Salgado às vezes negue a

intenção artística, ele busca “impactar, mobilizar e denunciar”, e que suas imagens não se limitam a documentar, mas procuram “sensibilizar e incomodar”.

A pesquisadora encerrou dizendo que continuariam o tema na semana seguinte, ainda com fotografia, e que trabalhariam a relação entre texto e imagem. Sugeriu que quem quisesse pesquisasse mais imagens de Sebastião Salgado, especialmente da série *Êxodos*, produzida durante a guerra no Afeganistão.

6.5 Roda de conversa #5

A pesquisadora iniciou a Roda de Conversa 5 recapitulando o que havia acontecido nos encontros anteriores e mencionando que todas já tinham recebido o material, inclusive o link do vídeo. Explicou que pretendia combinar com o grupo, durante a aula, como fariam o acesso ao vídeo, mas, como Bouganville demonstrou interesse, decidiu compartilhar o link antes, reforçando a necessidade de cuidado com direitos autorais, pois a responsabilidade pelo uso dos links era dela. Informou que os vídeos ficariam gravados em sua conta e depois seriam arquivados para pesquisa, podendo servir para futuras reflexões ou artigos. Disse que usaria nomes fictícios para preservar a identidade das participantes. A pesquisadora acrescentou que qualquer novidade sobre defesa ou publicação de artigos seria compartilhada com todas e que não divulgaria nomes reais.

Ao retomar o tema da fotografia, a pesquisadora resumiu os debates anteriores sobre o conceito de realidade na pintura e na fotografia e sobre o reconhecimento de si nesse universo imagético. Destacou que discutiram diferentes produções de imagens, incluindo memes e a construção fotográfica, além das três fases da fotografia.

Retomou a fotografia de Sebastião Salgado e mencionou o livro *Terra*, que retrata as condições dos trabalhadores sem-terra e seus assentamentos. Destacou a expressividade da foto da criança na capa, afirmando que ela transmite sensibilidade e mobiliza o olhar artístico do fotógrafo.

Figura 27

Fotografia de uma menina, por Sebastião Salgado (Capa do livro Terra, 1997)



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Terra_%28livro%29#/media/Ficheiro:Terra_Sebastiao_Salgado.jpg

A pesquisadora contou ao grupo que, com o tempo, conseguiu localizar a menina da foto de Sebastião Salgado, agora adulta, e sugeriu que as participantes pesquisassem sua história, indicando que havia reportagens no YouTube. Explicou que a menina era filha de assentados e que, mesmo adulta, continuava vivendo em condições precárias e lutando por um pedaço de terra.

A partir de notícias sobre a menina da foto, a pesquisadora informou que, depois de adulta, ela se casou, teve filhos e ainda vivia em um assentamento. Disse que reportagens sobre a jovem estavam disponíveis e que sua história ilustrava o contexto das famílias sem-terra.

Durante a análise do vídeo, destacou que a menina se tornou símbolo internacional da reforma agrária, mas ainda enfrentava desafios para conquistar dignidade e moradia.

Bouganville comentou um vídeo de Eduardo Moreira que mudou sua percepção após visitar o movimento sem-terra, refletindo sobre dignidade e pertencimento. A pesquisadora observou que o estilo de vida rural retratado nas imagens contrasta com o urbano e que o “bem viver” tem significados diferentes para cada pessoa. Chamou a atenção para o desconforto da menina ao se ver representada suja de terra, relacionando isso ao incômodo que muitas pessoas sentem ao se verem fotografadas de forma que não corresponde à autoimagem.

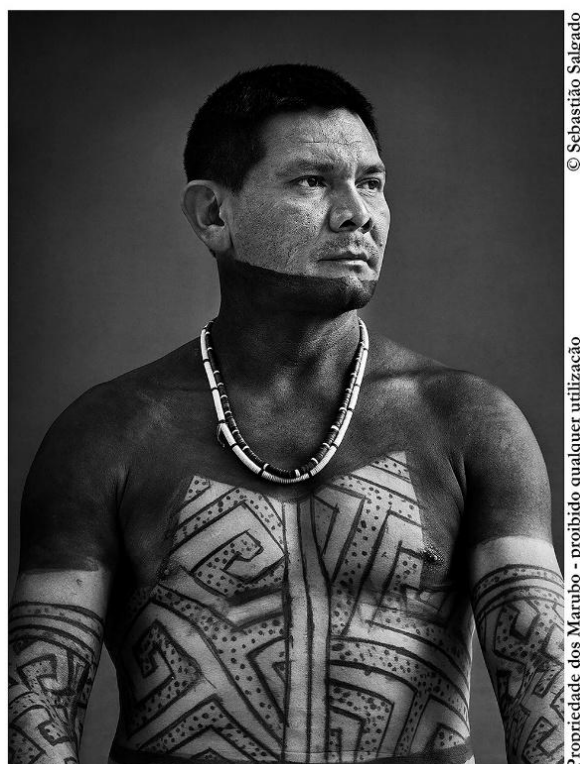
A pesquisadora explicou que o líder do movimento considerou importante que a menina fosse retratada como estava, pois isso representava a vida real do assentamento. Disse que a imagem estava carregada de simbologias e abria discussões sobre identidade e representação. Ampliou a reflexão perguntando quantas pessoas já se sentiram desconfortáveis ou não representadas ao serem fotografadas, relacionando isso ao cotidiano, como fotos de eventos sociais. Convidou o grupo a comentar suas experiências.

Hortência contou que seu avô foi assentado e conseguiu um pedaço de terra já idoso. Disse que ele morreu pouco depois, mas que aquele pedaço de terra representava dignidade. Relacionou isso à história da jovem do vídeo, dizendo que tudo o que ela queria era “um lugar para morar, um lugar para se pertencer”. Comentou que o olhar da menina havia mudado da infância para a vida adulta, ganhando outro brilho.

Rui mencionou a exposição de Sebastião Salgado sobre povos indígenas no STJ, em Brasília, incentivando o grupo a visitar e conhecer o trabalho do fotógrafo, inclusive com imagens que seriam usadas na atividade seguinte.

Figura 28

Beto Marubo, 2017, Sebastião Salgado



Fonte: Acervo pessoal de Beto Marubo, que cedeu o uso da imagem para o curso.

A pesquisadora contou que recebeu autorização para uso da imagem no curso e na tese diretamente de Beto Marubo, liderança indígena. Explicou que Sebastião Salgado esteve pessoalmente no Vale do Javari, registrando a vida dos Marubo e de outros povos de difícil acesso, como os Korubo, destacando as dificuldades de chegar às aldeias e o papel estratégico de lideranças indígenas na articulação entre o mundo indígena e o urbano.

Ela ressaltou que, para Beto Marubo, a fotografia era uma representação positiva, pois ganhou o mundo e cumpriu papel de denúncia sobre as ameaças aos povos indígenas. Mas explicou que o significado da fotografia varia entre indivíduos: o pai de Beto, por exemplo, não gostava de ser fotografado porque acreditava que a foto “parava” sua alma no tempo. Disse que esse sentimento é comum entre povos de recente contato, como os Korubo, que evitam ser fotografados.

A pesquisadora destacou que, mesmo dentro de um mesmo povo, a percepção sobre a imagem pode ser diferente, influenciada por gerações e contextos culturais. Contou que o pai de Beto defendia a união entre povos indígenas para superar conflitos históricos. Descreveu também as dificuldades de acesso às aldeias, explicando que a jornada até a aldeia Maronal envolve longos trajetos a pé e por rios, enfrentando desafios naturais. Disse que Beto consegue visitar a família algumas vezes ao ano graças a patrocínios internacionais e ações do governo.

Ela concluiu que a produção e a percepção das imagens, especialmente retratos, possuem múltiplos significados, podendo provocar desconforto, alegria e fortalecer a autoestima, especialmente de mulheres em situações de vulnerabilidade.

A pesquisadora fez uma ponte entre o autorretrato e a selfie, destacando que a selfie se tornou a principal forma de autorrepresentação, permitindo maior controle sobre a própria imagem, e explicou que a selfie captura o momento de forma imediata, funcionando como um traço do real que aproxima o sujeito de sua própria representação.

Ela abordou a reprodutibilidade da imagem digital, explicando que, ao contrário da fotografia analógica, a selfie não depende de um original para ser reproduzida. Disse que o digital permite criar múltiplas imagens, alterando conceitos discutidos por Benjamin (1987a) sobre aura e unicidade.

Para encerrar a discussão sobre fotografia, a pesquisadora apresentou uma imagem publicitária e incentivou o grupo a analisá-la livremente. Introduziu o conceito de “legenda parasita”, de Roland Barthes, explicando como as legendas das imagens publicitárias orientam, distorcem ou limitam a interpretação do público.

A pesquisadora iniciou o módulo de imagem em movimento explicando que a fotografia serviu de base para o desenvolvimento do cinema e que as primeiras produções utilizavam rolos fotográficos. Comentou que a sincronização entre imagem e som ainda é um desafio técnico e que filmes independentes podem apresentar atrasos de voz, enquanto grandes

produções dispõem de recursos para evitar esse problema. Em seguida, propôs que, no encontro seguinte, as participantes apresentassem trechos de filmes que representassem suas experiências pessoais.

Bouganville foi a primeira a comentar sua escolha: uma cena da série *Respire!* (Netflix). Como não era possível compartilhar a tela, ela narrou a cena. Explicou que a personagem, desesperada após ter o voo cancelado, corre atrás de dois homens que comentam que vão para o mesmo destino e pede carona no avião deles, oferecendo “1000 dólares para cada um”. Disse que sua identificação vinha da impulsividade e da fé de que “vai dar certo de algum outro jeito”. Brincou que não teria os 1000 dólares, mas reconhecia em si esse impulso. A pesquisadora perguntou sobre identificação física, e Bouganville disse que não havia, apenas narrativa.

A pesquisadora então chamou Suculenta, que escolheu a cena de *Uma Linda Mulher*. Ela explicou que sempre se impacta com o momento em que a personagem é julgada pela aparência e ignorada pelas vendedoras, que presumem que ela “não tem dinheiro”. Disse que a volta da personagem à loja, “toda bonitona”, é uma virada simbólica, mostrando que as pessoas criam rótulos antes de ouvir alguém. Comentou que se identifica com a ideia de superação, não com a questão financeira do filme. Disse que acredita em lutar pelos próprios objetivos, “sem prejudicar ninguém”, e que tenta manter diariamente a postura de olhar para si e afirmar: “Eu sou linda e maravilhosa”. A pesquisadora perguntou sobre identificação física, e Suculenta disse que não havia, que sua identificação era emocional.

Bouganville comentou que a conversa a fez pensar em duas tensões internas. A primeira era a figura da “mulher guerreira”, atravessada por violências estruturais e pela romantização da mãe solo que luta por tudo. A segunda era o desejo oposto: “não quero ser mais guerreira não, bicho... quero nadar de braçada”. Disse que sente a cobrança social, especialmente na maternidade, mas que tem atendido cada vez menos a ela. Explicou que vem de uma linhagem de mulheres guerreiras e que isso se tornou um traço internalizado. Disse que tenta ser mais

calma, mas reconhece que ainda busca adrenalina inconscientemente. Contou que já se perguntou se era “viciada em raiva”, no sentido de indignação social, e relatou episódios em que intervinha em situações de injustiça, mas depois percebeu que às vezes expunha a pessoa vulnerável. A pesquisadora disse que entendia e que isso também era sobre “querer falar pelo outro”, comparando com fotografar alguém vulnerável sem consentimento.

A pesquisadora chamou Girassol, que escolheu comentar um trecho da série *Segunda Chamada*. A cena mostrava uma personagem dizendo: “Estou em busca de uma saída para minha vida... é difícil criar filhos sozinha, mas eu sou mãe solteira. Eu sei como é que é.” Girassol explicou que escolheu a série porque ela a remete a um período muito difícil de sua vida profissional, quando trabalhou no ProJovem, à noite, em Teresina, em um bairro perigoso. Disse que viveu exatamente a situação mostrada: uma aluna que chegava com três filhos pequenos, um deles no colo, enquanto estava grávida. Ao lembrar, se emocionou. Disse que hoje vive outra realidade, mas sabe profundamente o que é trabalhar com estudantes em extrema vulnerabilidade. Contou que assistiu à série com a filha de 19 anos, que ficou chocada ao perceber que aquilo “existe mesmo”. Disse que a série retrata temas como violência contra a mulher, tráfico, gênero e racismo, e que é “muito dolorida”. Reforçou que professoras são “muito fortes”.

Glicínia, professora na periferia de Águas Lindas, disse que também se identifica profundamente com a série e que às vezes assistia “um capítulo por semana, quando dava conta”, porque ficava muito mexida. Disse que a segunda temporada foi devastadora. O grupo discutiu como a série poderia sensibilizar a sociedade para a realidade da educação pública. Lembraram episódios envolvendo alunos em situação de rua e conflitos dentro da escola. Girassol reforçou que a série é pesada e que quem não estiver emocionalmente bem deve assistir com cautela.

Marta, professora na EJA, disse que também já enfrentou situações de alunos levando filhos para a sala. Contou que muitos estudantes só comparecem por causa da janta, porque não têm comida em casa. Disse que sempre pede aos colegas que não abandonem a EJA, porque ali se revela o verdadeiro sentido da docência. Relatou um episódio em que uma aluna precisava ser liberada mais cedo por depender de carona, mas o professor se recusou, o que a deixou indignada. Disse que esse tipo de insensibilidade a impulsiona a continuar estudando educação, mesmo sendo engenheira eletrônica, porque quer transformar a realidade. Afirmou que “a dor muitas vezes é o que impulsiona a gente a querer mudanças”.

A pesquisadora abriu para comentários, e Glicínia lembrou de sua experiência no campus de Valparaíso, onde havia tratamento desigual entre estudantes da EJA e da graduação. Disse que muitos colegas vinham de longe, direto do trabalho, e não tinham dinheiro para jantar. Contou que o grupo fez requerimentos para que o curso de matemática tivesse direito à janta. Marta disse que isso se confirmou e hoje existe uma política que permite que alunos do Ensino Superior em vulnerabilidade recebam janta. Rui reforçou que o debate foi levado à gestão, que definiu vagas para o jantar dos estudantes dos cursos superiores.

A pesquisadora reforçou a tarefa do próximo encontro, lembrando que as participantes poderiam enviar suas atividades até às 17h do dia 11 e que os materiais sobre imagens em educação estavam disponíveis. Encerrou desejando que todas aproveitassem os conteúdos discutidos para aplicação prática em sala de aula e sugeriu definir um horário para melhor aproveitamento do tempo nas próximas reuniões.

6.6 Roda de conversa #6

A pesquisadora retomou o encontro anterior, lembrando que haviam discutido cinema e iniciado a análise de livros didáticos, e pediu que as participantes selecionassem obras para análise. Disse que Glicínia havia enviado imagens e pediu que ela compartilhasse o conteúdo,

explicando como usar a tela e o áudio, incentivando a aprendizagem coletiva sobre ferramentas digitais.

Glicínia contou que, ao buscar uma personagem que representasse sua experiência, pensou primeiro na alminha 22 do filme *Soul*, porque se identificava com a fase em que a personagem não queria reencarnar e não via sentido na Terra, inconformada com as desigualdades. Disse que, apesar de conversar com pessoas espíritas, ela mesma não desejava retornar. Como a proposta era apresentar uma mulher, escolheu então Joana, da série 3%, e explicou o processo de compartilhamento da tela.

Depois de conseguir compartilhar, mostrou um trecho da personagem Joana, destacando sua luta contra o sistema e sua recusa em aceitar a estrutura social injusta retratada na série. Disse que Joana, mesmo tendo passado para o Mar Alto, continuava lutando contra a desigualdade e tentando convencer os outros da necessidade de mudança, e que se sentia representada por essa postura.

A pesquisadora e as participantes comentaram sobre o impacto da série 3% e a força da personagem Joana, ressaltando que ela é uma mulher negra e lésbica em condição de vulnerabilidade. Glicínia relacionou essa representação ao seu próprio posicionamento diante das injustiças sociais e da necessidade de lutar contra estruturas opressoras. O grupo discutiu como apenas 3% das pessoas acessavam o Mar Alto, reproduzindo um discurso elitista e excludente.

A conversa avançou para a representação da mulher em contextos de luta, especialmente na educação. A pesquisadora observou que o ativismo social e a busca por justiça são recorrentes entre educadoras, sugerindo que isso se relaciona ao estrato social das participantes e às motivações para ingressar na docência. Citou uma frase sobre emoções que provocam mudanças e propôs refletir sobre a indignação social como motor de ação coletiva.

O grupo discutiu a história da profissão docente, destacando o papel das mulheres e das famílias monoparentais femininas como exemplos de força e ativismo. As participantes relataram pressões cotidianas para reafirmar-se como guerreiras e educadoras, mencionando episódios de machismo e a necessidade constante de provar sua capacidade. Debateram a sobrecarga imposta às mulheres e os estereótipos de feminilidade associados à força e resistência.

A discussão passou para a circulação de imagens na escola, ressaltando que o trabalho com produções imagéticas vai além das aulas de arte, estando presente em eventos, festas e registros diversos, sempre permeado por debates sobre identidade e expressão coletiva. A pesquisadora e as participantes relacionaram a indignação das minorias à necessidade de se posicionar e lutar por espaços e direitos, reconhecendo o cansaço que essa luta gera.

Em seguida, surgiram relatos de experiências de alunas em cursos profissionalizantes, evidenciando situações de relacionamentos abusivos e condicionamento do amor à submissão feminina. As participantes discutiram como mulheres enfrentam dificuldades para estudar e trabalhar, muitas vezes sendo impedidas ou desestimuladas por parceiros. Foram citados exemplos de superação, em que alunas romperam relações tóxicas e conquistaram autonomia profissional.

A pesquisadora e o grupo debateram também o contexto dos cursos técnicos, especialmente os considerados masculinos, e como as mulheres enfrentam barreiras, preconceitos e episódios de controle e ciúme por parte de companheiros. Destacaram o esforço dessas mulheres para permanecer nos cursos e a importância do apoio institucional para sua formação e emancipação.

A pesquisadora provocou o grupo sobre suas posições em relação ao feminismo. As participantes se declararam feministas, ressaltando que muitas conquistas atuais derivam da luta de gerações anteriores. Discutiram as diferentes vertentes do feminismo, reconhecendo

que o movimento foi inicialmente branco e que hoje busca maior inclusão de mulheres negras e outras minorias. Enfatizaram que feminismo não significa querer ser igual ao homem, mas lutar pelo direito de escolher onde estar e como viver. Ressaltaram que ainda há muito a conquistar, especialmente em espaços de liderança, e que o feminismo está ligado à quebra de relações de dominação presentes no capitalismo e no patriarcado.

A pesquisadora trouxe reflexões sobre poder e controle nas relações familiares e sociais, diferenciando-os do amor, e destacou a importância da libertação interna para romper padrões de dominação. O grupo concordou que, quando a mulher alcança esse ponto de consciência, torna-se indominável e capaz de buscar autonomia.

Discutiram também a pluralidade do movimento feminista, suas ramificações e desafios, como a exclusão de mulheres negras e trans em determinados grupos. As participantes reconheceram a necessidade de união, mas alertaram para o cuidado com demandas específicas de cada segmento.

A pesquisadora citou a série *O Conto da Aia* para ilustrar como mulheres podem colaborar com estruturas opressoras e se tornarem vítimas das próprias regras. Comentou o impacto emocional da série e a identificação das participantes com as situações retratadas.

Na parte final, a pesquisadora discutiu linguagem cinematográfica, explicando plano, cena e sequência, e como esses elementos conduzem o olhar do espectador. Mostrou trechos de *Matrix*, *Amélie Poulain* e *Nada de Novo no Front*, incentivando a observar os planos iniciais.

Por fim, reforçou a tarefa para o próximo encontro, pedindo que trouxessem diferentes tipos de imagens usadas em suas mediações pedagógicas, relacionando-as à representação feminina. Encerrou agradecendo a participação e desejando que aplicassem os conteúdos em suas práticas profissionais.

6.7 Roda de conversa #7

A pesquisadora retomou o encontro anterior, lembrando que haviam discutido cinema e iniciado a análise de livros didáticos. Solicitou que algumas obras fossem selecionadas para análise e explicou que Glicínia havia enviado duas imagens para discussão. Abriu e compartilhou as imagens, convidando Glicínia a explicar como havia feito a busca nos livros e o que encontrara. Glicínia relatou que analisou a coleção *Diálogos*, voltada para matemática e suas tecnologias, e observou que, nos volumes de matemática, as imagens eram raras, mesmo em geometria. Disse que o material era do Ensino Médio e alinhado à BNCC, e que as imagens selecionadas estavam no volume de estatística e probabilidade.

Ao descrever a primeira imagem, explicou que ela abordava o contexto da urna eletrônica, com elementos como o título de eleitor, a Constituição de 1988, o site da Justiça Eleitoral, uma digital, o brasão da República e a bandeira do Brasil. Observou que havia diversidade racial e de gênero: pessoas brancas e negras, quatro mulheres e três homens, possivelmente cinco mulheres, e uma mulher de ascendência oriental. Considerou que a imagem buscava representar o eleitorado brasileiro e era adequada ao tema do direito ao voto, tratado no texto ao lado. Notou ainda que havia um contexto histórico sobre eleições e voto feminino, reforçando o caráter interdisciplinar.

A pesquisadora destacou a importância dos livros didáticos como instrumento de democratização do acesso à educação, inclusive quando não são oficialmente adotados. Explicou que, no PNLD, docentes analisam diversas coleções antes de escolher uma, e que Glicínia havia selecionado aquela após comparar cinco editoras. Glicínia ressaltou que o tema das eleições permitia discutir políticas públicas, cidadania, identidade e analfabetismo, representado pelo uso da digital. Destacou a diversidade étnica e social da imagem e sugeriu que a inclusão de pessoas com deficiência ampliaria ainda mais a representatividade. Afirmou que a imagem contextualizava o conteúdo matemático, tornando-o mais significativo.

O grupo passou à segunda imagem. A pesquisadora pediu uma descrição detalhada, reforçando a importância da acessibilidade. Glicínia descreveu edifícios, uma torre de telecomunicação, elementos do censo demográfico, dinheiro, a maquininha do IBGE e duas mulheres sentadas, uma recenseadora. Destacou a diversidade de perfis, incluindo idosos, pessoas negras e uma jovem com rastafári vermelho.

A pesquisadora complementou a descrição, explicando que se tratava de uma dupla página com texto introdutório, gráficos, dados do censo, ilustrações do equipamento do IBGE e representações variadas de pessoas. Destacou a complexidade da imagem e a necessidade de descrições detalhadas para acessibilidade.

Glicínia fez a análise interpretativa, dizendo que a imagem retratava a diversidade social e habitacional do Brasil, com edifícios e casas de favela. Relacionou a imagem ao censo e às variáveis estatísticas, articulando eleições, políticas públicas, cidadania e identidade, e o uso da digital remetia ao analfabetismo. Disse: “Olha a importância desse livro. Olha a importância dessa imagem.” Comentou que a ilustração apresentava a diversidade do país e símbolos fundamentais para a dignidade, como o RG. Lembrou que muitas pessoas ainda não têm documentos e que isso afeta o acesso ao trabalho. Destacou que a imagem aproximava estudantes da bandeira, das cores nacionais e da diversidade de corpos e rostos brasileiros. Disse que seria ainda mais completa com um cadeirante, mas reconheceu a intenção de diversidade. Explicou que a imagem funcionava como contexto introdutório para o conteúdo matemático e elogiou os autores por “acertarem em cheio”.

O grupo refletiu que, embora a coleção tivesse poucas imagens, as que apareciam eram relevantes. A pesquisadora observou que livros de matemática tradicionalmente têm poucas imagens, ao contrário de áreas como química. Disse que as imagens de estatística e probabilidade eram bons exemplos de interdisciplinaridade e poderiam humanizar o ensino da matemática. Girassol comentou que a matemática tem sido cada vez mais relacionada ao

cotidiano, rompendo com a tradição de foco exclusivo no cálculo. A pesquisadora elogiou a seleção de Glicínia e sugeriu registrar as referências dos livros.

Em seguida, a pesquisadora convidou Girassol a apresentar sua análise do livro de língua portuguesa *Tecendo Linguagens* (9º ano). Girassol disse que encontrou 66 imagens, a maioria tirinhas e charges representando homens. Identificou 15 imagens com figuras femininas, principalmente personagens clássicas como Iracema e Capitu. Observou ausência de diversidade étnica e cultural: apenas uma mulher negra, nenhuma indígena ou de outros grupos sub-representados, e o livro propunha discussões sobre o papel da mulher, mas não representava a diversidade das suas estudantes, composta por meninas indígenas, trans, cadeirantes e estrangeiras. Lamentou a ausência de literatura negra como Conceição Evaristo e Carolina de Jesus e a falta de mulheres em contextos científicos ou de liderança.

A pesquisadora questionou como as professoras se sentiam ao trabalhar com livros nos quais não se reconheciam. Girassol disse que não se sentia contemplada e usava apenas parte do material, complementando com outros recursos. O grupo discutiu as dificuldades na escolha de livros didáticos e a prevalência de critérios de tradição e comodidade. A pesquisadora destacou que a ausência de diversidade limita a identificação e a discussão crítica.

Violeta, pelo chat, relatou sua experiência com material digitalizado no ensino remoto. O grupo observou que as imagens eram pouco detalhadas, com baixa acessibilidade e pouca representatividade, limitando-se ao uso de emojis. A pesquisadora provocou o grupo sobre estereótipos, como a associação entre professora e figura feminina. As participantes observaram que o livro reforçava estereótipos de gênero, como vestido e salto alto, e a associação entre docência, maternidade e cuidado.

Ao final, a pesquisadora agradeceu a participação, valorizou as contribuições e destacou a importância da análise crítica das imagens para uma educação mais inclusiva. Incentivou que as avaliações fossem registradas no fórum e encerrou ressaltando o papel transformador da

imagem como linguagem. Glicínia agradeceu a oportunidade, destacando o caráter formativo do curso e o aprendizado coletivo. O grupo reconheceu a relevância da seleção criteriosa de materiais e a importância de espaços de diálogo para fortalecer práticas pedagógicas humanizadas e comprometidas com a diversidade.

Capítulo 7. Análise e Discussão

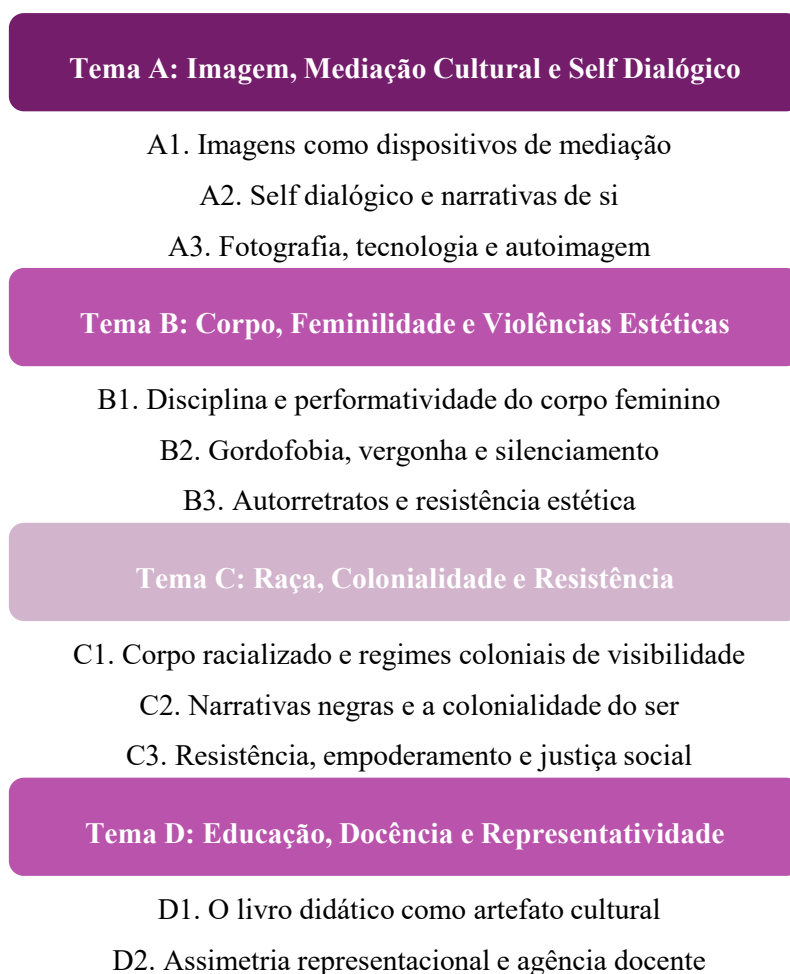
A análise e a discussão desse capítulo corroboram a compreensão do engajamento das participantes. Optei por denominar as análises das imagens como leitura coletiva, pois não se trata de uma observação individualizada, mas de um processo no qual os enunciados se entrelaçam e compõem um sentido compartilhado. Mesmo quando surgem contradições ou contraposições, elementos que fazem parte da perspectiva bakhtiniana que orienta esta tese, esses movimentos contribuem para a construção conjunta de significados.

Autores como Joly (1996), Santaella (2012) e Dondis (2007) destacam que interpretar uma imagem é sempre um ato situado, no qual o espectador mobiliza repertórios simbólicos, afetivos e sociais. Quando essa interpretação ocorre coletivamente, como nas atividades propostas no curso, emergem camadas de sentido que ultrapassam a descrição formal e evidenciam tensões culturais relacionadas a gênero, corpo e identidade. Esse processo amplia o campo de análise e permite observar como diferentes vozes se articulam, se confrontam e se complementam na produção de sentidos.

Para melhor organização da análise das rodas, propomos um agrupamento das narrativas por temas, conforme a **Figura 29**:

Figura 29

Temas e subtemas das Rodas de Conversa



As rodas de conversa revelaram que as imagens, sejam obras de arte, fotografias, selfies, vídeos ou materiais didáticos, funcionam como mediadoras culturais que ativam

7.1 Tema A: Imagem, Mediação Cultural e Self Dialógico

As rodas de conversa revelaram que as imagens, sejam obras de arte, fotografias, selfies, vídeos ou materiais didáticos, funcionam como mediadoras culturais que ativam memórias, afetos e posicionamentos identitários. Longe de serem neutras, elas reorganizam narrativas pessoais, acionam vozes internas e externas e produzem sentidos que atravessam corpo, território, história e cultura. Neste tema, analiso como as participantes interpretaram e foram afetadas por diferentes imagens, evidenciando que o self se constitui em diálogo

constante com os signos visuais que circulam socialmente. A análise se desdobra em três movimentos: a imagem como mediadora cultural (A1), o self dialógico acionado pelas imagens (A2) e as tecnologias fotográficas como espaços de autoimagem e disputa simbólica (A3).

A1. Imagens como mediadoras culturais

A imagem operou como um signo cultural que reorganiza o self, convoca vozes internas e externas e produz disputas de sentido que atravessam corpo, memória, território e identidade (Bruner, 1990; Hermans, 2001; Valsiner, 2014; Vigotski, 2020). A leitura da obra *Mulher chorando*, de Picasso, com seu rosto fragmentado e contrastado, foi interpretada como expressão de sofrimento feminino, sobrecarga emocional e tentativa de manter a compostura. A imagem tornou visível aquilo que, no cotidiano, costuma ser silenciado, confirmando que emoções são mediadas por signos culturais (Vigotski, 2020).

A leitura coletiva também mostrou que as imagens não apenas representam corpos, mas participam da formação deles. Elas oferecem modelos de mulheridades, sugerem modos de ocupar o espaço e orientam comportamentos que se naturalizam com o tempo.

Ao apresentar fotografias de Sebastião Salgado, a pesquisadora ativou diferentes camadas de mediação: “eu adolescente tocada pela exposição de Salgado”, “eu militante sensível às lutas pela terra e pelos povos indígenas”, “eu pesquisadora que precisa lidar com direitos autorais”, “eu mediadora do grupo”. Essas vozes entram em tensão e se reorganizam revelando o self dialógico (Hermans, 2001), mostrando que a imagem é também um gatilho biográfico.

A fotografia da menina assentada, discutida na Roda 4, tornou-se um ponto central de mediação. As participantes reagiram de maneiras distintas: algumas viram dignidade, outras viram sofrimento, outras viram força, outras viram abandono. Hortência, ao recordar o avô assentado, articulou memórias familiares, perdas e dignidade, construindo um “eu em movimento” (Bruner, 1990). Ela transitou entre posições como “eu neta de assentado”, “eu

adulta com mais maturidade” e “eu que reconhece a luta da outra como espelho de si”. A imagem funcionou como espelho identitário e político.

A comparação entre a menina assentada e as meninas afegãs evidenciou como imagens de crianças racializadas circulam globalmente como símbolos de sofrimento ou resistência, revelando regimes de visibilidade que ultrapassam o contexto imediato de produção.

A discussão sobre Beto Marubo e seu pai, que se recusava a ser fotografado por motivos cosmológicos, mostrou que a fotografia não tem significado universal. Enquanto o pai via ameaça, o filho via ferramenta política. Essa diferença geracional ilustra que identidades indígenas se constroem em múltiplas racionalidades (Weise & Laguna, 2008). Para o grupo, essa tensão reforçou que a imagem é sempre situada, relacional e histórica.

A2. Self dialógico e narrativas de si

Se na primeira parte deste tema as imagens apareceram como mediadoras culturais, aqui elas se mostram como dispositivos que ampliam e complexificam as narrativas de si. O self dialógico emerge não como conceito teórico, mas como prática viva. As participantes narram suas histórias sempre em relação a outras vozes: familiares, midiáticas, políticas, estéticas e ancestrais, que se entrelaçam e disputam sentidos.

As narrativas acionadas pelas imagens revelam que cada participante reorganiza suas posições internas a partir de repertórios distintos. Enquanto algumas vozes se ancoram em experiências familiares e territoriais, outras se articulam com referências midiáticas, personagens ficcionais e discursos públicos que circulam socialmente. Assim, o self se constitui em diálogo com múltiplos “outros significativos”, reais ou imaginados (Bakhtin, 1993; 1997; 2020).

As discussões também evidenciaram que imagens globais, como fotografias amplamente difundidas pela mídia, atravessam fronteiras culturais e produzem efeitos subjetivos mesmo quando não pertencem ao contexto imediato das participantes. Essas

imagens funcionam como signos transnacionais que ativam empatia, crítica e reflexão sobre regimes de visibilidade e invisibilidade.

Glicínia trouxe uma análise notadamente politizada, territorializada e racializada quando associou *Mulher chorando* à violência de gênero e ao feminicídio. A participante encarna a amefricanidade (Gonzalez, 1988), como essa identidade que emerge da interseção entre raça, classe, gênero e cultura periférica a partir de repertórios periféricos e pela inclusão de símbolos LGBTQIAPN+, indígenas, ambientais e territoriais, afirmando sua identidade política e periférica em sua autoimagem. Glicínia é uma voz que politiza a leitura de imagens, territorializa o self, amplia repertórios identitários e tensiona padrões hegemônicos.

Rosa trouxe uma narrativa da sua própria trajetória de silenciamentos, expectativas estéticas e experiências de inadequação ao afirmar que vivia submetida a “um padrão que aprisiona a mulher”. Sua fala evidencia como o encontro com essas determinações normativas pode ativar vozes internalizadas que organizam modos de existir. Aqui, o self dialógico se manifesta como entrelaçamento de memórias, discursos e afetos que se atualizam na interação com o grupo (Hermans, 2001; Bakhtin, 1997), revelando que a narrativa de si é sempre relacional e situada.

Além das fotografias, personagens de filmes e séries acionaram identificações profundas. As participantes reconheceram nesses personagens modos de existir que dialogam com suas próprias trajetórias, especialmente quando envolvem resistência, injustiça, força ou ruptura com normas de gênero. Essas figuras ficcionais funcionaram como espelhos simbólicos que ampliam as possibilidades identitárias.

Ao afirmar que Madame Matisse parecia “fluida”, Bouganville reconhece na figura uma oscilação entre feminilidade e masculinidade. Essa leitura amplia o campo de possibilidades identitárias acionadas pela imagem, mostrando como o self incorpora vozes que

desafiam binarismos de gênero e tensionam modelos normativos de feminilidade (Butler, 2008).

Assim, o self dialógico que emerge nas rodas é múltiplo, relacional e histórico, atravessado por relações de poder e continuamente reorganizado pelas imagens que circulam no cotidiano.

A3. Fotografia, tecnologia e autoimagem

A fotografia, especialmente a selfie, emergiu nas rodas como um dispositivo ambivalente: ao mesmo tempo em que pode reforçar padrões hegemônicos de beleza e vigilância, também pode ser uma ferramenta de agência, visibilidade e experimentação identitária.

As participantes relataram desconforto ao se verem em fotos, especialmente de corpo inteiro. Esse desconforto não é individual: é produto de normas sociais que regulam quem pode aparecer e como pode aparecer. Rosa disse que evitava fotos porque “não gostava de como se via”, revelando a internalização de discursos estéticos que deslegitimam corpos negros e corpos gordos. Hortência não se sente bem com seu corpo, evitando espaços, roupas e registros visuais por medo do julgamento alheio.

A selfie, porém, também se apresentou como um espaço de resistência. Girassol mostrou fotos sorridentes, com diferentes estilos de cabelo, valorizando o colo e experimentando estéticas diversas. Ela performou uma feminilidade plural, recusando-se a se fixar em um único modelo. A pesquisadora, ao apresentar sua imagem de biquíni, afirmou uma feminilidade que não se submete ao ideal magro e disciplinado, reivindicando prazer, liberdade e aceitação.

A discussão sobre tecnologia ampliou essa reflexão. As participantes falaram sobre filtros, edição de imagem, *deepfakes*, manipulação digital e circulação de fotos nas redes sociais. A pesquisadora trouxe Flusser (1985) e Santaella (2012) para pensar a imagem técnica

como construção, e não como espelho da realidade. Isso levou o grupo a discutir autenticidade, autoria, ética, manipulação, vigilância e performatividade digital.

A tensão apresentada no debate sobre Beto Marubo e seu pai ampliou essa compreensão. As participantes mobilizaram vozes relacionadas à espiritualidade, ancestralidade, ética e luta política, mostrando que a fotografia pode ser simultaneamente ameaça e instrumento de resistência. Essa pluralidade evidencia que o self dialógico é também intercultural, atravessado por modos distintos de compreender a imagem e seus efeitos.

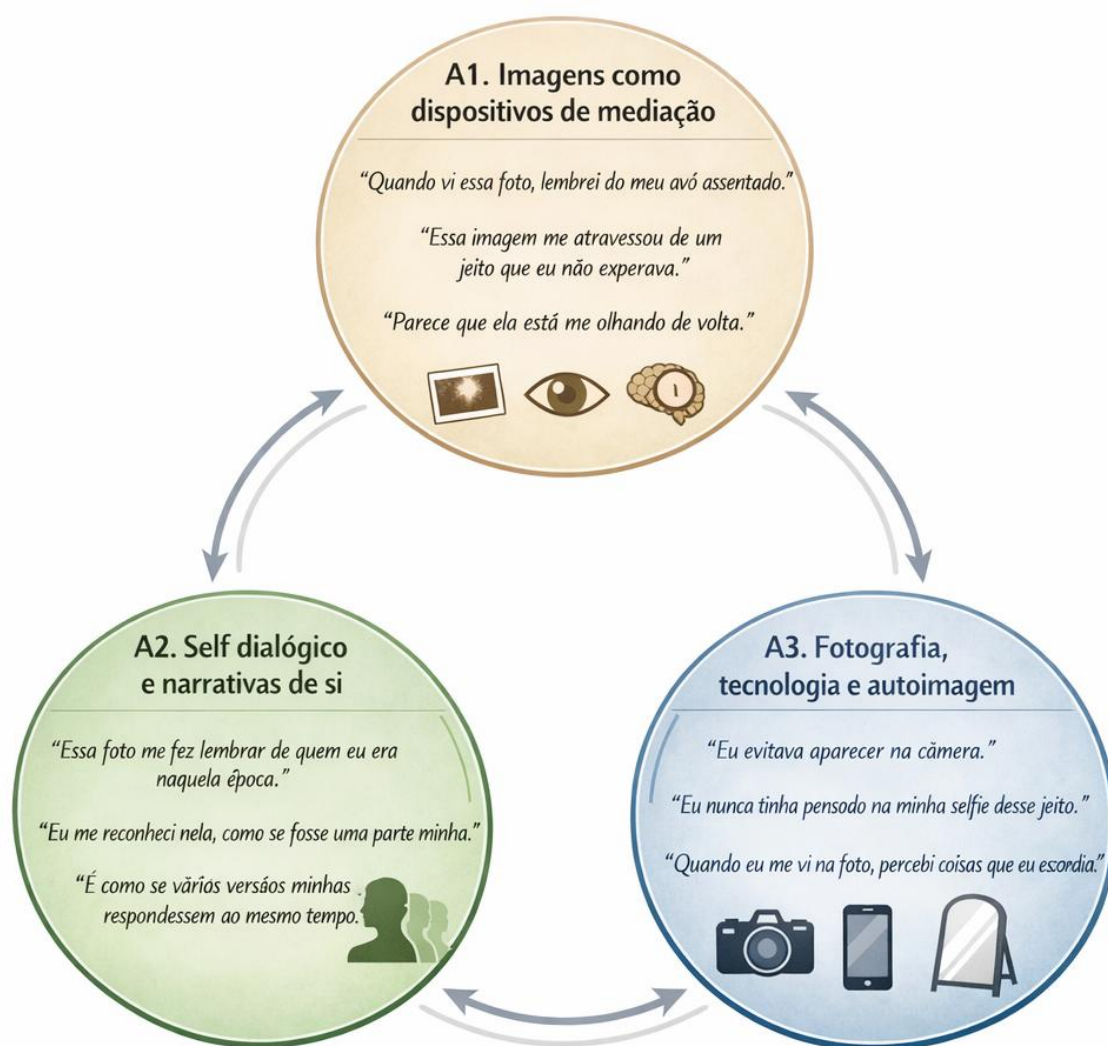
As participantes também discutiram a circulação de imagens de mulheres nas redes sociais, especialmente em contextos de violência digital, exposição não consentida e julgamentos estéticos. A selfie, nesse contexto, pode ser tanto arma quanto escudo.

Assim, fotografia e tecnologia aparecem nas rodas como dispositivos de mediação do self, ferramentas de vigilância e controle, instrumentos de resistência estética e espaços de disputa de sentidos.

A figura 30 apresenta uma organização visual do tema A, a partir dos sentidos produzidos pelas participantes acerca da imagem como dispositivo de mediação cultural na constituição do self dialógico. As falas reunidas evidenciam que a imagem não opera como mero objeto visual, mas como instância relacional que interpela, mobiliza memórias e convoca múltiplas vozes internas. A organização em três núcleos (A1, A2 e A3) permite visualizar como a experiência estética com imagens ativa processos de reconhecimento de si, reconfiguração narrativa e reflexão sobre a própria autoimagem, especialmente quando mediada por tecnologias contemporâneas. O mapa evidencia, assim, a imagem como artefato cultural potente na produção de sentidos sobre o corpo, o passado e as diferentes posições do eu em diálogo.

Figura 30

Mapa semiótico do Tema A: Imagem, Mediação Cultural e Self Dialógico



7.2 Tema B: Corpo, Feminilidade e Violências Estéticas

As discussões sobre corpo e feminilidade emergiram de forma intensa nas rodas, especialmente quando as participantes analisaram obras de arte e refletiram sobre suas próprias experiências corporais. As imagens evocaram memórias de disciplina, vigilância, vergonha e silenciamento, mas também abriram espaço para gestos de resistência e reinvenção estética. Este tema examina como o corpo feminino aparece simultaneamente como alvo de controle e

como território de agência, articulando dimensões históricas, afetivas e políticas. A análise se organiza em três eixos: a formação disciplinar do corpo feminino (B1), as violências estéticas que produzem vergonha e retração (B2) e as práticas de autorrepresentação como formas de resistência cotidiana (B3).

B1. Disciplina e performatividade do corpo feminino

As participantes identificaram nessas imagens uma série de gestos, posturas e expressões que remetem à disciplina histórica do corpo feminino. A leitura coletiva não se limitou à estética: ela ativou memórias, incômodos, experiências pessoais e percepções sobre como o corpo da mulher é moldado, contido e vigiado.

A leitura da obra de Picasso também levou o grupo a discutir como expressões faciais femininas são frequentemente moldadas para ocultar sofrimento. As participantes comentaram que a figura parecia sustentar uma aparência de controle enquanto carregava tensões internas, revelando como imagens podem expor camadas emocionais que, na vida cotidiana, são frequentemente abafadas ou deslegitimadas.

Os “olhos” estampados no vestido do Retrato de Adele Bloch-Bauer, de Klimt, provocaram incômodo e sensação de vigilância, remetendo às análises de Foucault (2013) e Bartky (1990) sobre o corpo feminino como alvo constante de escrutínio. A imagem tornou-se metáfora da experiência de ser vista e julgada, reforçando a construção social da feminilidade sob vigilância.

Se somadas à postura retraída, mãos tensas e olhar ambíguo, as participantes tratam de uma representação de feminilidade marcada pela contenção corporal, pois a personagem parecia “se encolher”, ocupando pouco espaço, como se pedisse permissão para existir. Marta lembrou da avó dizendo que “mulheres não podem gesticular demais”, reforçando a análise de Soares (1998, 2014, 2016, 2021) de que o corpo é educado por gestos, ritmos e posturas, ou seja, o feminino é historicamente ensinado (Beauvoir, 1967).

As participantes também notaram traços considerados masculinos no rosto da figura, comparando-a à drag queen Rita Von Hunty. Essa leitura revelou o hibridismo de gênero, articulado à performatividade (Butler, 2008), mostrando como sinais estéticos são culturalmente codificados como masculinos ou femininos.

A metáfora da vigilância surgiu com força quando as participantes comentaram os “olhos” estampados no vestido da figura de Klimt, que foram interpretados como múltiplos olhares dirigidos à personagem, o que gerou incômodo e sensação de exposição. A leitura evocou Foucault (2013) e Bartky (1990), que discutem o corpo feminino como alvo constante de vigilância social. As participantes reconheceram que essa vigilância não é apenas externa: ela é internalizada, transformando-se em autocontrole, autocensura e autovigilância.

A pesquisadora trouxe a noção de performatividade de gênero (Butler, 2008), destacando que feminilidade não é essência, mas repetição de atos estilizados. As participantes reconheceram essa repetição em suas próprias histórias: modos de sentar-se, de cruzar as pernas, de controlar as mãos, de modular a voz, de evitar expansividade. A disciplina do corpo feminino apareceu como algo aprendido, internalizado e naturalizado, mas também como algo que produz dor, cansaço e silenciamento.

A imagem, nesse sentido, não apenas representa um corpo: ela ensina um corpo, ela educa um corpo. Ela funciona como matriz de gestos possíveis, como repertório de posturas autorizadas, como pedagogia silenciosa que orienta modos de presença e modos de retração.

B2. Gordofobia, vergonha e silenciamento

A discussão sobre corpo levou naturalmente à gordofobia, que emergiu de forma intensa e dolorosa nas rodas. Hortência relatou viver em um corpo que “não cabe”, descrevendo situações de desconforto, vergonha e retração. Ela mencionou evitar determinados espaços, roupas e fotos por medo do julgamento alheio. Sua fala revelou a dimensão espacial da gordofobia: não se trata apenas de estética, mas de arquitetura emocional (Tovar, 2018, 2020),

que empurra mulheres gordas para a invisibilidade e para a autovigilância constante. Tovar (2018, 2020) chama de regime de magreza, uma tecnologia moral e emocional que disciplina corpos femininos, especialmente corpos gordos, negros e periféricos. Jimenez (2020) reforça que a gordofobia é uma violência política que exclui, nega acessibilidade e produz sofrimento psíquico. Strings (2019) demonstra que a associação entre gordura e falha moral é racializada: a magreza foi construída como ideal branco, protestante e civilizado. Hortência, ao narrar sua dor, expõe como esse ideal atravessou sua subjetividade.

A discussão sobre a Vênus de Willendorf amplia esse movimento dialógico ao conectar passado remoto, história da arte e padrões corporais contemporâneos. Hortência revisita seu corpo sob uma nova ótica, ao afirmar que “as rechonchudinhas tinham um padrão bonitinho”, e Bouganville associa a figura à “mulher-mãe”, evocando maternidade, amamentação e fertilidade. Essas leituras ressoam com estudos feministas que analisam a historicidade do corpo gordo: Strings (2019, p. 32) demonstra que a valorização ou rejeição da gordura feminina varia conforme contextos culturais e interesses políticos, e Bordo (1993, p. 185) argumenta que o corpo magro moderno é produto de um regime disciplinar que associa autocontrole à virtude.

Rosa também trouxe relatos marcados por vergonha e silenciamento. Ela disse: “Eu sempre fui fora do padrão [...] eu tentava me esconder, evitava fotos [...] me sentia silenciada e tentando ser invisibilizada”. Sua fala revelou como a gordofobia se articula fortemente com racismo, produzindo camadas de exclusão que atravessam corpo, autoestima e pertencimento.

As participantes discutiram como a vergonha não é emoção individual, mas efeito de normas sociais que regulam quem pode aparecer e como pode aparecer. A vergonha, nesse contexto, é instrumento de controle moral e estético. Ela produz retração, silêncio e apagamento.

A pesquisadora trouxe a ideia de “corpo que não cabe” como metáfora potente para pensar a relação entre corpo e espaço social. As participantes reconheceram que a sensação de

inadequação não é natural, mas produzida por padrões estéticos hegemônicos que definem quais corpos são legítimos e quais são desviantes.

A discussão sobre roupas, fotos e espelhos revelou que a relação com a própria imagem é atravessada por medo, julgamento e autocensura. Algumas participantes relataram evitar fotos de corpo inteiro; outras disseram que só tiravam selfies de ângulos específicos; outras mencionaram que se sentiam “melhor” quando conseguiam esconder partes do corpo.

A discussão sobre a “saboneteira” expôs divergências sobre padrões de beleza: algumas associaram o detalhe à sensualidade e magreza; outras problematizaram essa associação. Sontag (1978) e Bordo (1997) mostram como esses padrões moldam percepções estéticas. Shweder (1991) reforça que emoções e avaliações são culturalmente moldadas, o que se evidenciou nas leituras divergentes.

A gordofobia apareceu, assim, como violência estética que produz vergonha, retração, silenciamento, autocensura e apagamento. Mas também como campo de resistência, como veremos a seguir.

B3. Autorretratos e resistência estética

Se a disciplina do corpo e a gordofobia produzem silenciamento, as rodas também revelaram movimentos de resistência estética. A selfie, que em muitos momentos apareceu como dispositivo de vigilância, também emergiu como ferramenta de agência, visibilidade e experimentação identitária.

Girassol mostrou fotos sorridentes, com diferentes estilos de cabelo, valorizando o colo e experimentando estéticas diversas. Ela performou uma feminilidade plural, recusando-se a fixar-se em um único modelo. Suas imagens foram lidas pelo grupo como afirmação de autonomia estética e como gesto de liberdade.

A pesquisadora, ao apresentar sua imagem de biquíni, afirmou uma feminilidade que não se submete ao ideal magro e disciplinado. Ela reivindicou prazer, liberdade e aceitação, mostrando que o corpo pode ser espaço de resistência e não apenas de controle.

As participantes discutiram como autorretratos podem funcionar como: afirmação de presença, ruptura com a vergonha, experimentação estética, construção de novas posições de si e enfrentamento de padrões hegemônicos. A selfie, nesse contexto, não é apenas imagem: é gesto político.

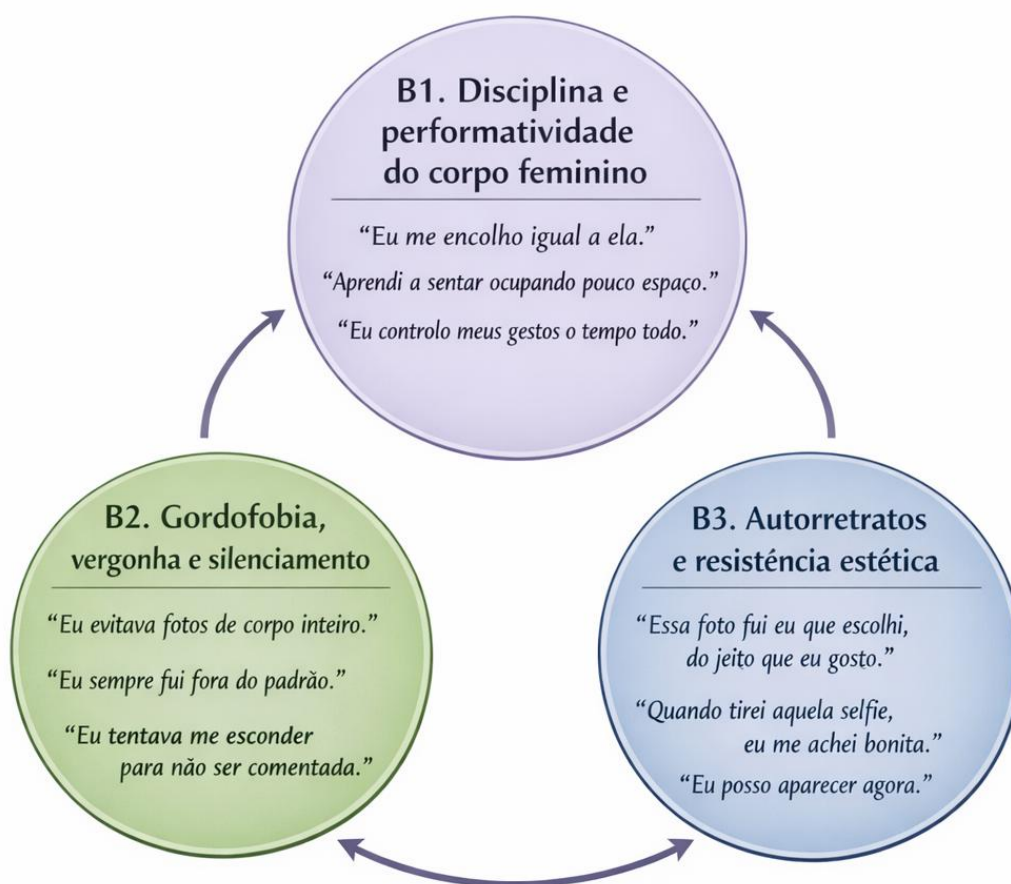
A pesquisadora trouxe a ideia de resistência estética como prática cotidiana de reexistência. As participantes reconheceram que pequenos gestos, como postar uma foto, usar uma roupa de que gosta, ocupar um espaço, aparecer na câmera, podem ser formas de enfrentar normas que tentam silenciá-las.

Assim, o corpo feminino aparece nas rodas como campo de controle, alvo de vigilância, objeto de violência estética, mas também como espaço de resistência, de reinvenção e de agência.

O mapa semiótico do Tema B explicita os tensionamentos entre disciplina corporal, experiências de gordofobia e processos de resistência estética vivenciados pelas educadoras. No núcleo superior, a performatividade do corpo feminino aparece marcada por práticas de contenção, autocontrole e vigilância dos gestos, revelando a internalização de normas sociais sobre o corpo. Os núcleos inferiores articulam, de um lado, os efeitos subjetivos dessas normas — vergonha, silenciamento e evasão da visibilidade — e, de outro, movimentos de reapropriação da imagem por meio do autorretrato e da escolha consciente de aparecer. O mapa permite compreender esses processos não como lineares, mas como dialógicos, nos quais controle e resistência coexistem e se tensionam na constituição do corpo-self.

Figura 31

Mapa semiótico do Tema B: Corpo, Feminilidade e Violência Estética



7.3 Tema C: Raça, Colonialidade e Resistência

As rodas evidenciaram que raça e colonialidade atravessam profundamente as experiências das participantes, especialmente ao analisarem imagens de corpos negros e indígenas. As discussões revelaram como regimes coloniais de visibilidade moldam representações, produzem apagamentos e estruturam desigualdades que se manifestam no cotidiano. Ao mesmo tempo, emergiram narrativas de resistência, afirmação e reexistência que desafiam essas estruturas. Este tema aborda, em três movimentos, como as participantes interpretaram imagens racializadas (C1), como narrativas pessoais revelam a colonialidade do

ser (C2) e como práticas estéticas, políticas e afetivas se articulam em processos de resistência e justiça social (C3).

C1. Corpo racializado e regimes coloniais de visibilidade

A discussão sobre raça emergiu de forma contundente nas rodas, especialmente quando as participantes analisaram a Vênus de Willendorf e refletiram sobre como diferentes corpos femininos foram representados ao longo da história. A imagem pré-histórica provocou debates sobre fertilidade, abundância e potência, mas também sobre a distância entre esse registro ancestral e os padrões estéticos contemporâneos, marcados pela branquitude, pela magreza e pela juventude como normas hegemônicas. Essa diferença temporal e simbólica evidencia o que Hall et al. (2003) descrevem como deslocamentos nos regimes de representação: cada época produz seus próprios códigos de visibilidade, definindo quais corpos são celebrados e quais são regulados.

Do ponto de vista da mediação semiótica, essa imagem funciona como um artefato cultural que reorganiza a atividade mental das participantes, não apenas representa o mundo, mas transforma a forma como pensamos sobre ele (Vygotsky, 1991). A Vênus de Willendorf, ao ser interpretada coletivamente, opera como signo mediador que permite às participantes revisitar concepções internalizadas sobre corpo, beleza e feminilidade. Wertsch (1998) reforça que toda ação humana é sempre ação mediada e que compreender um artefato implica compreender o sistema cultural que o produz. Assim, a Vênus não é apenas um objeto arqueológico, mas um dispositivo que possibilita novas formas de significação sobre o corpo feminino.

Ao observar a Vênus de Willendorf, as participantes compararam a forma como corpos femininos são enquadrados em diferentes regimes de visibilidade. A figura foi lida como expressão de um corpo valorizado em seu contexto, não submetido às lógicas modernas de controle, vigilância e padronização. Essa leitura dialoga com Foucault (1988), ao mostrar que

os dispositivos de sexualidade e disciplina que hoje regulam corpos femininos não são universais, mas produtos de práticas históricas específicas. A conversa permitiu que o grupo refletisse sobre como, ao longo do tempo, determinados corpos foram celebrados enquanto outros foram deslegitimados, invisibilizados ou associados a estigmas.

Do ponto de vista da psicologia cultural, essa reflexão evidencia o que Cole (1996) chama de história acumulada das práticas humanas: cada imagem carrega modos de ver e interpretar o corpo sedimentados ao longo de gerações. Assim, a leitura de um corpo depende do enquadramento histórico, cultural e racial que o constitui, e que, na sociedade contemporânea, corpos negros e indígenas seguem sendo interpretados por regimes de visualidade que reforçam hierarquias coloniais (Kilomba, 2019).

A análise das bonecas Karajá/Iny trouxe uma perspectiva radicalmente distinta ao grupo. As participantes destacaram que essas bonecas, produzidas por mulheres indígenas, expressam modos próprios de representar o corpo, a maternidade, a infância e a vida comunitária. Diferentemente de imagens que historicamente exotizam povos originários, as bonecas foram compreendidas como expressões de identidade e continuidade cultural. Essa leitura se articula com Bhabha (2019), que entende a cultura como um entrelugar de negociação, no qual grupos subalternizados produzem representações que escapam ao olhar colonial e afirmam epistemologias próprias.

Do ponto de vista da mediação semiótica, as bonecas Karajá/Iny funcionam como artefatos culturais que condensam e transmitem significados coletivos. Vygotsky (1978) afirma que ferramentas e signos reorganizam qualitativamente a atividade humana; nesse caso, as bonecas operam como ferramentas simbólicas que permitem às participantes acessar cosmologias indígenas e modos de existência que não se alinham às normas ocidentais de corpo e feminilidade. Wertsch (1998) acrescenta que artefatos carregam vozes sociais, e que interagir com eles é interagir com as tradições culturais que lhes dão forma. Assim, ao analisar as

bonecas, as participantes não apenas observam objetos, mas entram em contato com sistemas de significação que afirmam diversidade interna, coletividade e resistência.

Essa discussão levou o grupo a refletir sobre como imagens podem tanto reforçar estereótipos quanto romper com eles. As bonecas Karajá/Iny foram reconhecidas como contra-imagens, capazes de desafiar representações hegemônicas e abrir outras possibilidades de ver e ser visto. Nesse sentido, elas operam como o que hooks (2015) chama de “práticas de olhar insurgente”: modos de produzir visualidade que recusam o enquadramento colonial e afirmam outras formas de existência. Para as participantes, as bonecas funcionam como dispositivos de reexistência, oferecendo modos de representação que não se submetem ao olhar colonial, mas afirmam cosmologias, estéticas e formas de vida próprias, aquilo que Segato (2014) descreve como a potência política dos corpos que escapam à lógica patriarcal e colonial de controle.

C2. Narrativas negras e a colonialidade do ser

A fala de Rosa foi um dos momentos mais potentes das rodas. Ela relatou ter sido vítima de racismo, bullying e discriminação por ser “fora do padrão”, descrevendo como evitava fotos, tentava se esconder e se sentia silenciada. Ao afirmar: “Eu alisei o cabelo por mais de 10 anos, porque ele [ex-marido] não gostava do cabelo crespo” e “Durante muitos anos eu tentei esconder, camuflar minha identidade de mulher negra.”, Rosa revelou a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2020): a experiência de ter sua humanidade questionada, diminuída ou negada por estruturas racistas que atravessam escola, família, mídia e relações sociais.

Ao revisitar sua história no grupo, Rosa ativou vozes de dor, vergonha, resistência e afirmação. Ela descreveu como, durante a infância e adolescência, internalizou discursos que deslegitimavam seu corpo e sua presença. Kilomba (2019) explica que a máscara de Flandres simboliza o silenciamento imposto às pessoas negras: sujeitos negros são historicamente obrigados a vestir uma máscara que silencia sua dor e sua subjetividade. Rosa, ao narrar sua trajetória, rompeu com essa máscara e reivindicou sua voz. “Eu me reconheço, eu enxergo o

que eu sou realmente”. Rosa viveu essa máscara: esconder o cabelo, evitar fotos, tentar ser invisível. Gomes (2012) mostra que o cabelo crespo é alvo de estigmatização e controle social. Rosa confirma isso ao narrar que alisou o cabelo por imposição do ex-companheiro.

As participantes acolheram sua fala com empatia e reconhecimento. Muitas disseram que compreendiam o sentimento de inadequação e invisibilidade. Essa troca evidenciou que o self dialógico é atravessado por relações de poder: algumas vozes são autorizadas a falar; outras são sistematicamente silenciadas.

A pesquisadora trouxe Nascimento (2016) para discutir a negritude como projeto político e existencial de resistência à desumanização colonial. Rosa, ao reorganizar sua narrativa no grupo, encarnou esse movimento de reexistência: transformar dor em potência, silêncio em voz, apagamento em presença.

C3. Resistência, empoderamento e justiça social

A resistência apareceu nas rodas como movimento plural, atravessando corpo, estética, memória, território e política. As participantes discutiram como diferentes vertentes do feminismo podem reproduzir exclusões — especialmente quando ignoram mulheres negras, indígenas, trans ou gordas. Essa crítica surgiu de forma espontânea, especialmente quando comentaram a série *O Conto da Aia*. Elas observaram que, na narrativa, mulheres brancas colaboram com o sistema opressor, evidenciando que gênero não é o único eixo de opressão.

Glicínia mencionou personagens de séries que enfrentam injustiças e resistem, articulando luta, dor e dignidade. Girassol trouxe referências de mulheres que expressam força e vulnerabilidade ao mesmo tempo. Violeta destacou personagens que rompem com padrões de gênero e desafiam expectativas sociais. Essas identificações mostram que o self se constitui também por meio de outros significativos ficcionais, que funcionam como espelhos simbólicos.

Rosa afirmou que “Durante muitos anos eu tentei esconder, camuflar minha identidade de mulher negra”, mas que hoje se reconhece: “Eu assumi a minha identidade de mulher negra

[...] passei a gostar da minha imagem”. Esse reconhecimento reivindicatório ainda apresenta diferentes posicionamentos ao longo de seus enunciados:

“Eu entendi que eu podia mudar aquela realidade [...] eu vou chegar lá”. Nesse trecho, podemos afirmar que Rosa organiza sua narrativa em três tempos (Hermans, 2001):

-  Passado: submissão estética, apagamento identitário
-  Presente: resistência, reconstrução, ambivalência
-  Futuro: autonomia, autoaceitação, bem-estar

Esse movimento constitui um giro estético decolonial (Santos & Santos, 2024), no qual Rosa reinscreve sua estética a partir de referências negras, rompendo com a “história única” (Adichie, 2019). Rosa é um caso exemplar de reconstrução identitária a partir de diferentes posicionamentos do self dialógico, desde a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2020) até a resistência estética e política.

A pesquisadora, ao apresentar sua imagem de biquíni, reivindicou prazer, liberdade e aceitação, gesto que foi lido pelo grupo como resistência estética e política. Hortência e Rosa, ao revisitar suas histórias, transformaram experiências de dor em narrativas de força. Girassol, ao mostrar suas selfies, performou uma feminilidade plural que desafia padrões hegemônicos.

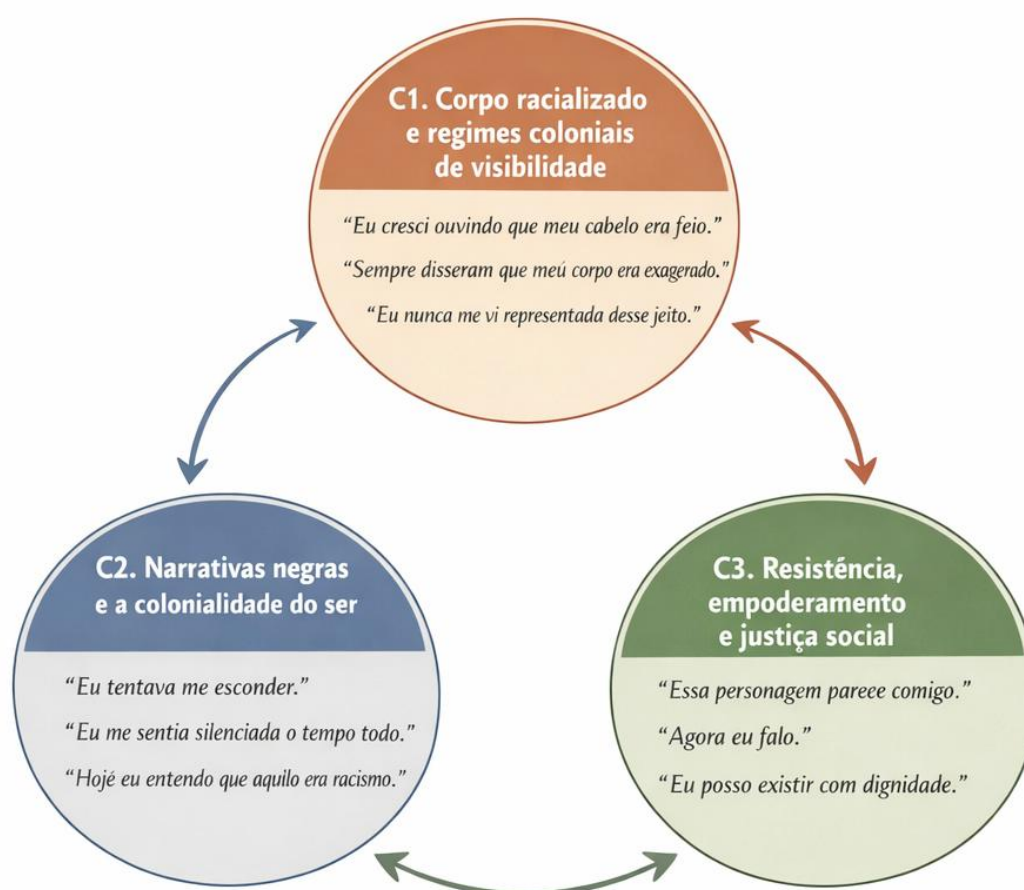
A resistência, nas rodas, não aparece como ato heroico isolado, mas como prática cotidiana: ocupar espaço, aparecer na foto, usar a roupa que se deseja, reivindicar ancestralidade, questionar padrões, nomear violências e construir outras narrativas. Assim, raça, colonialidade e resistência se entrelaçam na constituição do self, produzindo tanto feridas quanto caminhos de reexistência.

O mapa do Tema C organiza as narrativas que revelam a experiência do corpo racializado em regimes coloniais de visibilidade e seus desdobramentos subjetivos e políticos. O núcleo superior evidencia a produção histórica de olhares normativos sobre corpos negros, marcados pela desqualificação estética e pela ausência de representatividade. Nos núcleos

inferiores, emergem, respectivamente, os efeitos da colonialidade do ser: silenciamento, retraimento e nomeação tardia do racismo, e os movimentos de resistência, empoderamento e afirmação da dignidade. O mapa torna visível o percurso dialógico que atravessa a racialização do corpo, a conscientização crítica e a emergência da voz, situando a constituição do self em disputas históricas, culturais e ético-políticas.

Figura 32

Mapa semiótico do Tema C: Raça, Colonialidade e Resistência



7.4 Tema D: Educação, Docência e Representatividade

A análise dos materiais didáticos utilizados pelas participantes mostrou que a escola é um espaço onde imagens produzem sentidos sobre identidade, pertencimento e diferença. Os livros não apenas organizam conteúdos disciplinares, mas também veiculam modelos de mundo que podem reforçar ou questionar desigualdades. As professoras, ao examinarem essas imagens, refletiram sobre seu papel como mediadoras críticas e sobre os limites e possibilidades de promover representatividade no cotidiano escolar. Este tema se divide em dois eixos: o livro didático como artefato cultural que molda modos de ver (D1) e a agência docente diante das assimetrias representacionais presentes nos materiais pedagógicos (D2).

D1. O livro didático como artefato cultural

A discussão sobre educação emergiu com força na Roda 7, quando as participantes analisaram imagens presentes em livros didáticos. O grupo reconheceu que esses materiais não apenas transmitem conteúdos disciplinares, mas também produzem significados culturais, moldando modos de ver, de interpretar e de se posicionar no mundo.

Glicínia destacou que o livro de matemática que utiliza em sala de aula apresenta imagens que, embora pareçam neutras, carregam mensagens sobre quem pertence ao universo escolar. Ela observou que figuras de estudantes, famílias e profissionais retratadas no material tendem a seguir um padrão racializado e estético que não reflete a diversidade real de sua comunidade escolar. Essa percepção levou o grupo a discutir como a ausência de representatividade pode limitar as possibilidades de identificação e pertencimento das crianças.

As participantes também analisaram como a organização visual dos livros, escolha de cores, disposição de personagens, tipos de atividades ilustradas contribuem para reforçar ou questionar estereótipos. Elas notaram que, muitas vezes, as imagens associadas a profissões de prestígio são ocupadas por homens brancos, enquanto mulheres aparecem em funções de

cuidado ou em posições secundárias. Essa assimetria visual foi interpretada como parte de um currículo oculto que orienta expectativas sobre gênero, raça e classe.

A pesquisadora trouxe a ideia de que o livro didático funciona como artefato cultural, no sentido de que ele não apenas apresenta conteúdos, mas também organiza modos de ver e modos de ser. As participantes concordaram que, ao trabalhar com esses materiais, precisam constantemente negociar entre o que o livro oferece e o que desejam promover em termos de diversidade e justiça social.

D2. Assimetria representacional e agência docente

A análise do livro *Tecendo Linguagens*, feita por Girassol, aprofundou a discussão sobre representatividade. Ela observou que o material apresenta uma predominância de figuras masculinas, com poucas mulheres e quase nenhuma diversidade racial. A ausência de mulheres indígenas, negras, trans ou com deficiência foi percebida como um apagamento simbólico que afeta diretamente a experiência das estudantes.

Girassol relatou que, por não se sentir contemplada pelo material, utiliza apenas partes do livro e complementa com recursos próprios. Essa prática foi reconhecida pelo grupo como forma de agência docente, na qual a professora assume o papel de mediadora crítica, selecionando e adaptando conteúdo para promover maior inclusão.

Violeta trouxe a dimensão do ensino remoto ao relatar que muitos materiais digitalizados utilizados durante a pandemia apresentavam imagens simplificadas – emojis e ícones genéricos – que empobreciam o repertório visual disponível aos estudantes. Para ela, a falta de diversidade nesses materiais reforça padrões hegemônicos e limita a construção de identidades plurais. Ao mesmo tempo, Violeta destacou como a própria dinâmica das aulas online produziu novas formas de presença, exposição e vulnerabilidade: a câmera ligada ou desligada tornou-se um marcador simbólico, e muitas estudantes evitavam aparecer por

vergonha, insegurança ou falta de privacidade. Esses episódios, segundo ela, evidenciam que a tecnologia não é neutra; ela molda modos de ver e modos de ser.

As participantes discutiram como a ausência de representações masculinas na docência infantil reforça estereótipos de gênero historicamente atribuídos às mulheres, como maternidade, cuidado e docilidade. Essa discussão levou o grupo a refletir sobre como a própria profissão docente é atravessada por expectativas de gênero que moldam tanto a prática quanto a percepção social da carreira.

A pesquisadora destacou que a representatividade não é apenas questão de “incluir imagens diversas”, mas de transformar relações de poder que estruturam o currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas. As participantes reconheceram que, ao selecionar materiais, propor atividades e discutir imagens em sala de aula, exercem um papel ativo na construção de ambientes mais inclusivos.

Assim, o livro didático aparece nas rodas como instrumento de ensino, artefato cultural, dispositivo de poder e espaço de disputa simbólica. E a docência emerge como prática que pode tanto reproduzir desigualdades quanto criar brechas para resistência, reinvenção e justiça social.

O mapa semiótico do Tema D focaliza a escola como espaço de disputa simbólica, analisando o livro didático como artefato cultural e a agência docente frente às assimetrias representacionais. O núcleo superior evidencia a ausência de identificação e a reprodução de uma escola idealizada nos materiais didáticos, especialmente no que se refere à representação de corpos negros. O núcleo inferior destaca a ação reflexiva das educadoras, que selecionam, complementam e tensionam o material prescrito, afirmando a docência como prática ética e política. A relação dialógica entre os dois núcleos explicita que a transformação pedagógica não se dá pela negação do currículo, mas por sua reinscrição crítica, ampliando possibilidades de reconhecimento, pertencimento e justiça social no cotidiano escolar.

Figura 33

Mapa semiótico do Tema D: Educação, Docência e Representatividade



Em conjunto, os mapas semióticos dos Temas A, B, C e D delineiam um percurso analítico que evidencia a constituição do self como processo encarnado, dialógico e situado em disputas culturais, estéticas e políticas. No Tema A, a imagem emerge como dispositivo de mediação cultural que interpela o sujeito, ativa memórias e convoca múltiplas vozes na narrativa de si. O Tema B aprofunda essa discussão ao evidenciar como normas de gênero e regimes disciplinares incidem sobre o corpo feminino, produzindo experiências de contenção,

vergonha e silenciamento, mas também abrindo brechas para práticas de resistência estética e reapropriação da imagem. O Tema C amplia o olhar ao situar essas experiências no campo da racialização e da colonialidade do ser, mostrando como regimes coloniais de visibilidade produzem exclusões históricas, ao mesmo tempo em que processos de conscientização, empoderamento e justiça social possibilitam a emergência da voz e da dignidade. Por fim, o Tema D desloca a análise para o espaço educativo, evidenciando a escola e o livro didático como artefatos culturais atravessados por assimetrias representacionais, mas também como territórios de agência docente, nos quais práticas pedagógicas críticas e antirracistas podem reinscrever o currículo e ampliar horizontes de reconhecimento. Articulados, os quatro temas revelam que corpos, imagens e vozes não apenas refletem a cultura, mas a produzem ativamente, fazendo da docência, da estética e da educação espaços privilegiados de negociação identitária, resistência e transformação social.

7.5 Síntese da análise das rodas de conversa

Antes de finalizar este capítulo e propor uma síntese, quero convidar vocês a uma reflexão. Enquanto fazia a última revisão do capítulo 7, deparei-me com a seguinte mensagem em um perfil de Instagram: “A felicidade é magra. As gordas choram escondidas no banheiro”, como legenda de um vídeo que mostra uma mulher branca, de classe média, que tinha 80 e poucos quilos, emagreceu e passou a ter 71 quilos. A mensagem me atravessou imediatamente, pois implicava que, por não corresponder ao ideal magro, eu seria infeliz.

Eu também passei por diferentes processos de emagrecimento, um deles muito nocivo e impactante para a minha saúde mental, mas que me levou a pesar 70 quilos novamente após 5 anos sendo gorda. Foi a fase mais confusa da minha vida, relacionamentos com pessoas complicadas, instabilidade emocional, violência simbólica na relação entre saúde e doença e, como consequência, adoecimento mental após uso de anfetaminas e similares.

Ao revisitar essa experiência pessoal, percebi que ela não é apenas minha: ela ecoa, em diferentes intensidades, nas narrativas das educadoras que participaram das rodas. É justamente por pensar desta forma, justamente por esse tipo de mensagem que circula nas redes sociais, que muitas crianças, meninas, adolescentes, jovens e mulheres estão adoecendo. Relacionar a felicidade à magreza foi o que levou a tantos impactos emocionais trazidos pelas participantes desta pesquisa. Esse discurso, que associa valor, sucesso e bem-estar a um corpo magro, opera como um signo cultural restritivo que produz sofrimento e regula identidades.

Além disso, nunca é o suficiente. Esse sentimento de insuficiência, que me atravessou por tantos anos, também apareceu de forma contundente nas narrativas das participantes. Eu sabia que, mesmo emagrecendo e tendo o reconhecimento de amigos, familiares e pessoas próximas, aos olhos da maioria das pessoas, um manequim na casa dos 40/42 ainda era sinal de sobrepeso. Sim, eu continuava gordinha. A moça do Instagram ainda é gorda para a sociedade. A estética pautada na magreza é um processo sem fim, que adoece, distorce a realidade e distancia cada vez mais a felicidade e o bem-estar como aliados dos processos de perda de peso.

Ter um corpo magro ou gordo não é sinônimo de felicidade ou infelicidade, de saúde ou de doença. Os corpos são inúmeros, diferentes, divergentes; todos estão fora do padrão. Até a modelo tem sua pele e seu corpo “corrigidos” com softwares de edição de imagens, seja na fotografia, no cinema, na revista ou na página de Instagram. Com isso, quero refletir aqui sobre os principais fatores de adoecimento que levaram as participantes a se exporem e apresentarem as experiências narradas mais impactantes em suas vidas.

Ao longo do capítulo 7, tivemos algumas análises esmiuçadas, item por item, com citações das falas das participantes. Nesse processo necessário de adentrar e adensar o debate pela costura da psicologia cultural, da teoria do self dialógico e dos estudos sobre corpo e feminismo pelo viés da interseccionalidade e das pesquisadoras negras, o movimento de

construção identitária de mulheres afro-latino-americanas em nosso país se tornou o aspecto mais relevante para se observar as trajetórias das educadoras.

Essa costura teórica permitiu compreender como as narrativas individuais se entrelaçam com sistemas culturais mais amplos, revelando que o sofrimento e a potência emergem sempre em relação com discursos sociais que regulam corpos, afetos e possibilidades de existência.

Nas rodas, diferentes dispositivos formativos foram se articulando, mas o debate sobre representações visuais de mulheres articulou uma abordagem que se deu como eixo identitário, político e pedagógico, onde as participantes narraram a si mesmas por meio de personagens, de suas imagens produzidas ou selecionadas, elaboraram indignações e dores coletivas, discutiram tensões internas do feminismo, analisaram criticamente imagens e narrativas audiovisuais e se reposicionaram como educadoras comprometidas com justiça social.

As imagens, nesse contexto, funcionaram como mediadoras potentes, capazes de ativar memórias, deslocar percepções e reorganizar posições subjetivas.

O conjunto das rodas revelou que o self é sempre dialógico (Hermans, 2001, 2010), narrativo (Bruner, 1990, 2014), mediado culturalmente (Branco & Valsiner, 2010; Wertsch, 1998, 2012), formado em contextos de diversidade e conflito (Scartezini & Monereo, 2016), atravessado por raça, gênero e classe (Carneiro, 2003; Gonzalez, 1988, 2020; hooks, 1992), corporal e tecnologicamente produzido (Preciado, 2018), e semiótica e culturalmente autorregulado (Valsiner, 2002, 2007, 2012, 2014). Essa multiplicidade de atravessamentos evidencia que o self não é uma entidade fixa, mas um processo contínuo de negociação entre vozes internas e signos culturais.

Os enunciados não apenas mobilizaram vozes internas, mas também ativaram sistemas de autorregulação semiótica (Valsiner, 2002), nos quais signos culturais, como filmes, imagens, narrativas e memórias, funcionaram como promotores de desenvolvimento, ampliando horizontes de sentido e reorganizando posições subjetivas. As rodas constituíram

um espaço de produção cultural da experiência (Valsiner, 2014), no qual cada participante pôde reconstruir sua própria história à luz de novos signos, relações e possibilidades de ser, constituindo um processo coletivo de produção de sentido (Bruner, 1990, 2014).

Assim, o espaço formativo operou como uma zona de desenvolvimento de sentido, onde afetos, imagens e narrativas se entrelaçaram na construção de novas possibilidades identitárias.

Posso (in)concluir que o espaço formativo foi de trocas com imersão e densidade, entre narrativas, escutas e partilhas, nas quais as participantes encontraram não apenas ferramentas conceituais, mas sobretudo um território de reconhecimento mútuo, onde dores foram legitimadas, histórias foram acolhidas e potências puderam emergir, formando uma aldeia de mulheres que se apoiaram em suas experiências e processos de transformação, permitindo que cada educadora se visse e se narrasse de modos antes interditados. Essa análise é também testemunho dessa aldeia: um lugar onde mulheres se encontraram para, juntas, reinventarem seus mundos.

Essa “aldeia” não é apenas metáfora, mas síntese da força coletiva que sustentou o processo formativo e permitiu que novas narrativas emergissem. É a partir dessa trama de vozes, signos e afetos que apresento, a seguir, o modelo semiótico que sintetiza os movimentos do self dialógico das participantes.

À luz dessa síntese, torna-se possível compreender que as rodas de conversa não apenas produziram relatos individuais, mas constituíram um espaço coletivo de elaboração simbólica, no qual corpo, imagem, raça, gênero e docência foram continuamente tensionados e reinscritos. Os Temas A, B, C e D evidenciam, em conjunto, que a constituição do self das educadoras se dá em um campo de disputas culturais marcado por regimes normativos de visibilidade, por experiências de silenciamento e sofrimento, mas também por processos de resistência, reapropriação estética e agência pedagógica. As imagens mobilizadas nas rodas atuaram como

mediadoras privilegiadas desses movimentos, permitindo que as participantes nomeassem violências naturalizadas, reconstruíssem narrativas de si e se reposicionassem como mulheres e educadoras comprometidas com justiça social. Nesse sentido, o espaço formativo operou como uma verdadeira zona de desenvolvimento de sentido, na qual a produção coletiva de afetos, vozes e signos possibilitou a emergência de novas posições subjetivas e éticas. É a partir dessa trama dialógica, tecida entre experiências vividas, imagens culturais e práticas educativas, que apresento, a seguir, o modelo semiótico que sintetiza os movimentos do self dialógico das participantes, buscando dar forma analítica a um processo que foi, antes de tudo, humano, coletivo e transformador.

Figura 34

Modelo semiótico em cinco camadas do desenvolvimento identitário das participantes.



O diagrama organiza, em círculos concêntricos inspirados na Psicologia Cultural Semiótica de Valsiner (2007), os processos de significação observados ao longo das sete rodas de conversa, sintetizando os movimentos analíticos desenvolvidos nos Temas A, B, C e D. O modelo evidencia como as participantes negociaram sentidos, resistiram a signos culturais restritivos e produziram novas narrativas identitárias em um processo dialógico e historicamente situado.

No núcleo central do modelo, o self emerge como espaço de reorganização afetiva e narrativa, no qual as educadoras reelaboraram experiências de dor, exclusão e potência. Esse movimento aparece de forma mais evidente no Tema A, quando as imagens atuam como dispositivos de mediação cultural que ativam memórias, convocam múltiplas vozes internas e permitem o reconhecimento de diferentes versões de si. A experiência estética com imagens, mediada por tecnologias, evidencia o self como processo narrativo e relacional, em constante diálogo com o outro e com a cultura.

A camada seguinte, referente às posições do eu, explicita os reposicionamentos identitários acionados ao longo das rodas, articulando especialmente os Temas B e C. No Tema B, emergem posições marcadas pela disciplina e pela contenção do corpo feminino, como o “eu que se encolhe” ou o “eu que controla gestos”, em tensão com posições de resistência estética, como o “eu que escolhe aparecer”. Já no Tema C, essas posições são atravessadas pela racialização do corpo e pela colonialidade do ser, dando visibilidade a enunciados como “eu silenciada” ou “eu não representada”, que gradualmente se deslocam para posições de fala, reconhecimento e dignidade. Essas camadas evidenciam a multiplicidade constitutiva do self dialógico e a negociação permanente entre vozes sociais, expectativas culturais e experiências encarnadas.

A terceira camada do modelo, correspondente à regulação semiótica, mostra-se central para compreender como signos promotores e restritivos operaram nos quatro temas analisados. Nos Temas A e B, imagens e autorretratos funcionaram como signos promotores, capazes de expandir horizontes de sentido e possibilitar reconfigurações identitárias, enquanto discursos normativos de magreza, feminilidade e controle corporal atuaram como signos restritivos. No Tema C, estereótipos raciais e regimes coloniais de visibilidade operaram como fortes reguladores negativos, ao passo que narrativas negras, personagens representativas e processos de nomeação do racismo funcionaram como signos de expansão. Afetos como vergonha, indignação, pertencimento e empoderamento atravessaram essa regulação, reorganizando posições subjetivas.

A quarta camada, composta pelos artefatos culturais mobilizados nas rodas: imagens, fotografias, filmes, autorretratos e livros didáticos, articula diretamente os Temas A e D. No Tema A, esses artefatos ativaram memórias e deslocamentos perceptivos sobre o corpo e o self. No Tema D, o livro didático aparece como artefato cultural central, evidenciando assimetrias representacionais e a ausência de corpos negros e dissidentes, mas também a agência docente na reinscrição crítica do currículo por meio da seleção, complementação e problematização dos materiais.

Por fim, a camada mais externa do modelo, referente às disputas culturais e aos sistemas sociais, integra de forma transversal os quatro temas ao evidenciar como estruturas como o racismo, a colonialidade, a gordofobia, as normas de gênero e políticas públicas como o PNLD moldam as condições de visibilidade, reconhecimento e agência das educadoras. Essa dimensão situa a constituição do self em um campo histórico e político mais amplo, no qual subjetividades são reguladas, mas também tensionadas e transformadas.

Assim, o modelo em cinco círculos sintetiza o movimento dialógico e semiótico que atravessou todo o processo formativo: do self às políticas públicas, passando pelas posições

identitárias (Temas B e C), pela mediação imagética e tecnológica (Tema A), pela resistência estética e racializada (Temas B e C) e pela agência pedagógica no contexto escolar (Tema D). As rodas de conversa constituíram, portanto, zonas de desenvolvimento de sentido, nas quais as participantes puderam ampliar repertórios simbólicos, resistir a signos restritivos e produzir novas narrativas de si, de seus corpos e de sua docência.

Esse percurso analítico reafirma que a formação docente, quando atravessada por narrativas, imagens e afetos, configura-se como um espaço potente de transformação subjetiva e política, indispensável para a constituição de si e para a emergência do corpo-self como território de negociação, resistência e criação.

Capítulo 8. A tese

Esta tese afirma que as experiências corporais, as feminilidades e as mulheridades de educadoras se configuram como expressões de um corpo-self dialógico cuja constituição é inseparável das tramas semióticas, históricas e coloniais que o atravessam. Ancorada nos estudos decoloniais, interseccionais, nos estudos feministas e nas psicologias que compreendem o saber-fazer como teoria e prática histórica e culturalmente situada, sustento que o self não é uma interioridade psicológica, mas um entrelugar no qual signos culturais, imagens normativas e vozes sociais racializadas e generificadas se encontram, se friccionam e se reorganizam em processos contínuos de significação.

O corpo-self dessas educadoras emerge, assim, como superfície e profundidade simultâneas: superfície porque nele se inscrevem as marcas da colonialidade do gênero, da racialização e das pedagogias normativas da feminilidade; profundidade porque nele se elaboram contranarrativas, deslocamentos e reexistências que desafiam a lógica regulatória que pretende fixar o que é ser mulher, educadora, corpo e sujeito. O corpo, nesse sentido, não é apenas matéria, mas operador semiótico e político, considerado um arquivo vivo de signos, afetos e disputas.

A partir das entrevistas narrativas e das rodas de conversa realizadas no curso de extensão, demonstro que os ambientes digitais constituem cronotopos de enunciação nos quais o self se atualiza como acontecimento. Esses espaços, longe de serem meros suportes técnicos, funcionam como ecologias de aprendizagem que intensificam a circulação de vozes e imagens, permitindo que narrativas de si historicamente silenciadas encontrem condições de emergência. No entrelaçamento entre participação, voz, imagem e corpo narrado, produz-se uma ontologia relacional do self: um sujeito que só existe na dialogia, na alteridade e na tensão entre signos, onde o corpo-self é signo.

Sustento, portanto, que compreender as educadoras a partir de um corpo-self dialógico implica reconhecer que suas subjetividades são constituídas na intersecção entre materialidade corporal, sistemas de produção imagética, práticas discursivas e estruturas de poder que organizam o gênero na colonialidade. É nesse entrecruzamento que se configuram as narrativas que estas mulheres elaboram sobre si, sobre seus corpos e sobre suas trajetórias profissionais, onde signos culturais operam como reguladores semióticos e imagens de mulheres funcionam como dispositivos de captura ou de expansão do possível.

Assim, esta tese evidencia que o self é um processo relacional e em movimento, um self que se faz e se desfaz na dialogia entre vozes sociais, imagens de mulheres, práticas educativas e culturais, revelando que corpo, feminilidades e mulheridades são construções históricas e semióticas que se atualizam na tensão permanente entre opressão e reexistência diante da herança histórica racista, patriarcal e objetificante dos processos de colonialidade no Brasil.

A análise e discussão do capítulo 7 demonstraram a tese apresentada. É no exame minucioso das entrevistas narrativas e das rodas de conversa do curso de extensão que o corpo-self dialógico se revela em sua materialidade discursiva e imagética. As vozes, os gestos, as imagens de si e as narrativas produzidas pelas participantes tornam visíveis os processos semióticos que sustentam a argumentação teórica aqui delineada. Na discussão dos resultados, a tese se encarna no entrelugar do corpo-self onde as tensões entre colonialidade e reexistência se atualizam e onde as feminilidades e mulheridades se deixam ver em sua complexidade histórica, política e culturalmente situadas.

Portanto, esta é a tese: **As experiências corporais, feminilidades e mulheridades de educadoras configuram um corpo-self dialógico que emerge da interseção entre materialidade, signos normativos, práticas educativas e estruturas coloniais de poder.**

Capítulo 9. Considerações Finais

Os momentos de entrevista revelam-se como espaços privilegiados de elaboração de si. Para além de responderem a perguntas, as participantes produziram reflexões que funcionaram como descobertas, confirmações e deslocamentos de suas próprias concepções sobre corpo, gênero, docência e posicionamento social. A externalização dos pensamentos, como movimento responsivo e dialógico (Brait & Gonçalves, 2021), permitiu que cada mulher revisitasse suas narrativas e reconhecesse tensões, contradições e potências que atravessam suas trajetórias.

A partir desse material, torna-se evidente a necessidade de investigações sobre os posicionamentos de si nas estéticas das mulheres educadoras em um espectro ampliado: diferentes identidades de gênero, orientações sexuais, etapas de escolaridade, redes de ensino e marcadores sociais da diferença atravessam seus corpos e entrelaçam a constituição dessas mulheres, produzindo modos singulares de existir, na vida pessoal e nas práticas educativas.

As entrevistas analisadas evidenciam que o corpo da mulher permanece sob vigilância. Entre as participantes, emergem sentimentos de inadequação associados ao peso, à aparência e às expectativas normativas de feminilidade. Lispector, por exemplo, revisita sua infância marcada pelos adereços associados ao “ser menina”: brinquinho, brilho, roupa rosa, elementos que, para ela, simbolizam a construção social de uma feminilidade infantilizada e inferiorizada. Sua narrativa evidencia a força dos dispositivos sociais que delimitam comportamentos, restringem possibilidades e aprisionam mulheres em modelos idealizados de corpo e de ser. Ao reivindicar o direito de ser uma “mulher de verdade”, Lispector desloca o termo de seu uso normativo e o reinscreve como liberdade: ser quem quiser, vestir o que desejar, fazer escolhas sem submeter-se ao olhar julgador.

Elis apresenta uma perspectiva convergente. Para ela, ser mulher não deveria diferir de ser homem no que diz respeito à autonomia sobre o próprio corpo. Afirmar que o corpo ideal é

aquele com o qual cada pessoa se sente satisfeita, ainda que reconheça incômodos quando engorda ou reduz a prática de exercícios. Sua narrativa revela uma relação complexa com a autoimagem: apesar de não se considerar bonita na adolescência nem atraente para homens, não se percebe como alguém de baixa autoestima. Ao contrário, afirma ter se acostumado a não ser “chamativa” e desloca sua expressão estética para elementos que controla: cortes de cabelo, brincos grandes, acessórios. A mudança constante do cabelo, como ela mesma diz, é uma forma de agência diante da impossibilidade de “mudar a cara”. A cirurgia estética que realizou também aparece como gesto de cuidado de si, não como submissão às expectativas alheias.

No que diz respeito ao corpo de educadora, Elis destaca o desgaste físico da educação infantil e relata sentir-se melhor desde que passou a atuar como pedagoga. Tanto ela quanto Lispector descrevem um corpo que é, simultaneamente, instrumento de trabalho e lugar de vulnerabilidade, um corpo que já as limitou pessoalmente e profissionalmente, mas com o qual aprenderam a negociar e construir estratégias de enfrentamento.

As rodas de conversa funcionam como um processo coletivo de constituição do corpo-self dialógico. Não apenas um dispositivo metodológico, o curso de extensão foi um espaço de encenação, no sentido mais profundo do termo. Ali, o feminino se fez *e(n)cena*: emergiu como gesto, voz, silêncio, riso, hesitação, deslocamento, contradição. Cada encontro funcionou como um palco no qual as mulheres, ao narrarem suas histórias, também as reconfiguravam. Não se tratava de representar um papel, mas de expor o processo vivo de constituição de um corpo-self dialógico, racializado, interseccional e culturalmente situado.

Os vídeos assistidos, as imagens produzidas ou selecionadas, que foram compartilhadas, juntamente às narrativas produzidas, funcionaram como disparadores semióticos que ativaram memórias, afetos e posições de self. A cada cena evocada, seja uma lembrança da infância, um episódio da docência, um comentário sobre o corpo, um incômodo

com a própria imagem, algo se deslocava. As participantes revisitavam trechos de suas vidas como quem retorna a um lugar conhecido, mas agora iluminado por outra luz. Muitas vezes, um simples detalhe – um gesto, uma frase, um enquadramento – produzia um verdadeiro *plot twist* subjetivo: aquilo que parecia estável se desfazia, e o que estava silenciado ganhava voz.

Esses movimentos só se tornaram possíveis porque as rodas de conversa operaram como cronotopos específicos, nos termos de Bakhtin: espaços-tempo nos quais a vida se condensa, se intensifica e se torna narrável (Di Santo et al., 2022). O Zoom, o WhatsApp, o Moodle, os vídeos, os áudios e as imagens criaram uma ecologia de aprendizagem na qual o tempo não era linear e o espaço não era fixo. As mulheres falavam do “agora” enquanto revisitavam o “antes”, e o “aqui” digital se entrelaçava com múltiplos “lá” – a escola, a casa, a infância, a rua, o corpo. Nesse entrecruzamento, o self se atualizava como acontecimento.

As *I-positions* emergiram com força: a professora, a mãe, a filha, a menina de antes, a mulher de agora, a que sofre, a que resiste, a que ri, a que cala, a que enfrenta, a que deseja. Essas posições dialogavam, disputavam espaço, se contradiziam e, por vezes, se reconciliavam. O corpo-self aparecia como polifonia encarnada: um conjunto de vozes que não se anulam, mas se tensionam e se constituem mutuamente.

Os vídeos e imagens utilizados no curso não foram meros recursos didáticos; foram operadores semióticos que produziram deslocamentos. Ao assistir a uma cena, as participantes viram algo de si; ao comentar uma imagem, reconfiguravam sua própria imagem; ao narrar uma experiência, reinscreviam sua história. A performatividade do feminino, sempre situada, sempre racializada, sempre generificada, se mostrou não como essência, mas como prática, como gesto, como repetição e ruptura.

As histórias de vida compartilhadas nas rodas não foram relatos lineares, mas fragmentos, de cenas, trechos e lampejos. Cada narrativa trazia consigo uma temporalidade própria, um ritmo, uma textura. E, ao serem ditas, essas histórias se tornavam também histórias

coletivas: uma mulher narrava, mas muitas se reconheciam. O reconhecimento, nesse sentido, não era apenas identificação, mas produção de sentido. Era o momento em que o corpo-self individual se encontrava com o corpo-self coletivo, produzindo uma comunidade de experiência.

Ao final, o que esta pesquisa revela é que o feminino, ou melhor, as feminilidades e mulheridades não são categorias fixas, mas processos semióticos em movimento. Nas rodas de conversa, o feminino se fez e se refez em cena: performado, narrado, questionado, ampliado. E, ao se colocar em cena, cada mulher também se colocou em relação: consigo, com as outras, com as imagens, com os discursos, com as estruturas que a atravessam.

Assim, as considerações finais desta tese não encerram o processo; apenas o tornam visível. O que se apresentou ao longo dos capítulos demonstra que o corpo-self dessas educadoras é um campo de forças em constante negociação. Um self que se faz na dialogia entre vozes sociais e vozes internas, entre imagens de mulheres e imagens de si, entre histórias vividas e histórias narradas, entre opressões e reexistências.

O feminino, aqui, não é essência: é cena.

É gesto.

É narrativa.

É disputa.

É criação.

É movimento.

E é nesse movimento, sempre inacabado, sempre dialógico, que esta tese encontra sua força e sua razão de ser.

Referências

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Akotirene, C. (2019). Interseccionalidade. Pólen.
- Alvarez, R. (2019). Corpos-identidades-gêneros (all) ready-made. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher* (Extra). 181-192.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- Aveling, E. L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative research: QR*, 15(6), 670–687. <https://doi.org/10.1177/1468794114557991>
- Bakhtin, M. (2003). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Trad. Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2010). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2013). O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária. In M. M. Bakhtin (Ed.) *Problemas da Poética de Dostoiévski* (5th ed., pp. 3-51). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (2018). *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. M. (2020). *Os gêneros do discurso* (1st ed.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Barretos, D. C., Aleixo, K. C., & Soares, V. S. (2020). Entre a ausência e o excesso, a atuação do Estado sobre corpos dissidentes. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 10(2), 1–20.
- Barthes, R. (1984). *A câmara clara: Nota sobre a fotografia*. Nova Fronteira.
- Bartky, S. L. (1990). *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*. Routledge.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bhabha, H. (2019). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Beauvoir, S. (1967). *O Segundo Sexo: A Experiência Vivida*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Becker, H. (1977). Marginais e desviantes. In *Uma Teoria da Ação Coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bell, A. V. (2019). “I’m Not Really 100% a Woman If I Can’t Have a Kid”: Infertility and the Intersection of Gender, Identity, and the Body. *Gender & Society*, 33(4), 629–651.
- Benjamin, W. (1987a). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (7ª ed., pp. 165-196). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1987b). O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política* (S. P. Rouanet, Trad., pp. 197–221). Brasiliense.
- Bhabha, H. K. (2019). *The location of culture* (2nd ed.). Routledge.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*. University of California Press.
- Bordo, S. (1997). O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In A. M. Jaggar & S. Bordo (Orgs.), *Gênero, corpo, conhecimento* (pp. 19-41). Rosa dos Tempos.
- Braga, C. R. V., & Dourado dos Santos, L. (2024). Atitude decolonial e giro estético decolonial em *O mundo se despedaça*, de Chinua Achebe. *Caderno Seminal*, (47). <https://doi.org/10.12957/seminal.2024.81408>
- Brait, B., Gonçalves, J. C. (2021). Corpos espelhados nas dobras da arte e da vida: A desumanização. In: Brait, B., Gonçalves, J. C. (2021). *Bakhtin e as artes do corpo*. 1 ed. São Paulo: Hucitec.
- Brait, B., & Gonçalves, M. F. (2014). *Bakhtin e as artes do corpo*. Hucitec.
- Branco, A. U. (2006). Self and dialogicality in everyday life. *International Journal for Dialogical Science*, 1(1), 35–54.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2010). Towards cultural psychology of affective processes: Semiotic regulation of dynamic fields. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44(3), 210–223.
- Brasil. (1996) *Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- Brasil. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. 1ª a 4ª série (v.10.2) Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. 5ª a 8ª série (v.10.5) Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2016). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução no 510, de 7 de abril de 2016*. DOU nº 98, 24 de maio de 2016 - seção 1, pp. 44-46.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Briggs, A; Burke, P. (2006). *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brubaker, R. (2025). "Gender Identity: The Career of a Category." *Theory and Social Inquiry* 1(1): 1-50. doi: <https://doi.org/10.16995/tsi.18211>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J. (2008). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2014). *Fabricando história: direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz.
- Butler, J. (2008). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019). *Vida precária: Os poderes do luto e da violência*. Autêntica.
- Butler, J. (2020). *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. São Paulo: N1 Edições.
- Canclini, N.G. (1995). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Canclini, N.G. (2019). *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP.
- Carneiro, S. (2003). Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In S. Carneiro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.
- Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Carrara, S., Hernandez, J. G., Uziel, A. P., Conceição, G. M. S., Panjo, H., Baldanzi, A. C. O., Queiroz, J. P., D'Angelo, L. B., Balthazar, A. M. S. e, Silva Junior, A. L., & Giami, A. (2019). Body construction and health itineraries: a survey among travestis and trans people in Rio de Janeiro, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(4), e00110618.

- Carrara, S. (et al). (2017). *Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- Carvalho, V. C. (2019). Cinderelas, bailarinas e a vida longa das galanterias. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 27, e27.
- Chartier, R. (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: EDUSP.
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought*. Routledge.
- Corrêa, O. A. S. (2020). A Transexualidade como Terceiro Sexo e a Divindade às *hijras*: religião, violência e Estado. *REBEH* v.3 n.10. Dossiê Temático: Teoria Social Crítica e LGBTI. DOI: 10.31560/2595-3206.2020.10.10704
- Costa, R. (2004). Sociedade de controle. *São Paulo Perspec.* 18 (1).
<https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000100019>
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Crenshaw, K. (2016). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In P. H. Collins & S. Bilge, *Interseccionalidade* (pp. 57–78). São Paulo: Boitempo.
- Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC.
- Cunha, A. S., & Indrusiak, E. B. (2017). Serguei no México: Greenaway e a representação pós-moderna do artista queer. *Ilha do Desterro*, 70(1), 221-232.
- Cykman, A. G. (2015). The body of hurt in Margaret Atwood's novel *bodily harm*. *Ilha do Desterro*, 68(2), 57-66. DOI: 10.5007/2175-8026.2015v68n2p57.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Dellacasa, M. A. (2019). Carne única, nueva carne. Cuerpo y democratización de tecnologías biomédicas de transformación corporal para personas trans en el actual escenario argentino. *Physis: Revista de Saúde Coletiva* [online], v. 28, n. 04.
- Deutsch, D. (2017). Jim Grimsley's Boulevard and Queer New Orleans Flâneuries. *Literature, interpretation, theory*, Vol.28(4), pp. 296-316.
- Di Santo, M. S. (2024). Lágrimas de resistência: *Mulher chorando*, de Picasso, e o simbolismo universal do sofrimento feminino. In N. M. A. Costa (Org.), *Entre fronteiras: A linguagem como reflexo e agente de transformação na sociedade, na educação e nas tecnologias* (Vol. 1, pp. 135–145). IFG Câmpus Valparaíso/PhD.

- Di Santo, M. S.; Souto, N. Q. O.; Borges, F. T. (2022). Cronotopo e Trabalho Docente na Pandemia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). *RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT*, v. 11, p. e186111739032.
<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i17.39032>.
- Di Santo, M. S., & Borges, F. T. (2025). CORPO, GÊNERO E IDENTIDADE: UMA REVISÃO CRÍTICA DE LITERATURA. *Journal of Media Critiques*, 11(28), e396.
<https://doi.org/10.17349/jmcv11n28-043>
- Dondis, D. A. (2007). *A sintaxe da linguagem visual*. Martins Fontes.
- Doudement, F. R. (2023). Body, space, and dissidence. *Cadernos de Pesquisa da Escola da Cidade*, (14), 1–15.
- Dubois, P. (1993). *O ato fotográfico*. Papirus.
- Escola sem partido. (2004) *Movimento Escola sem partido*. Disponível em:
<http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes* (3ª ed.). Ática.
- Fernandes, L. A. B., Borges, A. A. C., & Lôbo, R. P. B. (2017). Travestilidade às avessas - a desconstrução de uma “paródia” identitária. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 473-494. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p473>.
- Flusser, V. (1985). *Filosofia da caixa preta*. Hucitec.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e Punir*. História das violências nas prisões. 41 ed. Petrópolis: Vozes.
- Frazão, D. P., Franco, N., & Coelho Filho, C. A. A. (2018). FREQUENTADORAS DE ACADEMIAS DE GINÁSTICA PARA MULHERES E TRADIÇÃO FAMILIAR: SUBORDINAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO? *Psicologia & Sociedade*, 30, e173003.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. Cortez.
- Freire, S, C. D. & Branco, A. U. (2016). A teoria do self dialógico em perspectiva. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan. – mar, 2016, v. 32, no. 1. pp. 25-33.
- Garcia, C. A. R., Vieira, L. S. M., Santiago, M. A., & Gonçalves, H. S. (2019). Meu corpo me pertence: interfaces entre psicologia, dança e gênero. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31(2), 67-75.

- GDE. (2009) *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gil, A. C. (2017). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.
- Giordani, R. C. F., Piccoli, D., Bezerra, I., & Almeida, C. C. B. (2018). Maternidade e amamentação: identidade, corpo e gênero. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(8), 2731-2739. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018238.14612016>.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Goffman, E. (1995). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182.
- Gomes, N. L. (2012). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? In: Gomes, N. L. (org.). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo de identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, M. S. C., York, S. W., & Colling, L. (2022). Sistema ou CIS-tema de justiça: Quando a ideia de unicidade dos corpos trans dita as regras para o acesso aos direitos fundamentais / Justice system or CIS justice system: when the idea of the uniqueness of trans bodies dictates the rules for access to fundamental rights. *Revista Direito E Práxis*, 13(2), 1097–1135. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/66662>
- Gomes, R. (2024). Corpos dissidentes que se reinventam. *Cadernos de Saúde Pública*, 40(3), 1–4
- Gómez, I. L., & Platero, R. L. (2018). ¿Faltan Palabras! Las Personas trans* no binarias en el Estado español. *Ex aequo*, (38), 111-127. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.38.08>
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs.
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/93.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Zahar.
- Gonzalez, C. G., & Vieira, V. C. (2015). A mulher como alvo de campanhas publicitárias: uma análise semiótico-social das campanhas Nesfit, da Nestlé. *Linguagem em (Dis)curso*, 15(3), 347-365. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150301-1015>.

- Grimmeisen, J. (2015). Halutzah or beauty queen? National images of women in early Israeli society. *Israel Studies*, 20(2), 27+.
- Guadagnin, A. C. Z.; Cansi, F. (2017) O direito à identidade de gênero e ao nome social dos indivíduos transgêneros. In *Seminário Internacional de Direitos Humanos e Democracia*. Seção Fundamentos e Concretização dos Direitos Humanos.
- Hall, S. (2001). *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S., Sovik, L., & Resende, A. L. G. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Brasília: Unesco/UFMG.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). (1998). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Wiley-Blackwell.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (Eds.). (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31–50.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: toward a theory of personal and cultural positioning. In: *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press.
- hooks, b. (1992). *Black looks: Race and representation*. South End Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2015). *Olhares negros: Raça e representação*. Elefante.
- Huisman, B., Fisher, A. D., Nieder, T. O., Kreukels, B. P. C., & T'Sjoen, G. (2023). Body image and treatment desires at clinical entry in non binary and genderqueer adults. *International Journal of Transgender Health*, 24(2), 234–246
- Jiménez Garcés, C. M. (2015). Movimiento social de "piernas cruzadas", práctica neosubjetiva y comprensión del cuerpo como lugar de lo político. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(1), 145-163.
- Jimenez-Jimenez, M. L. (2020). *Lute como uma gorda: Gordofobia, resistências e ativismos*. [Tese de Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Comunicação e Artes]. <http://ri.ufmt.br/handle/1/4081>

- Jimenez-Jimenez, M. L., Reis, C., & Gomes, R. (2022). *Lute como uma gordinha*. Agência de Iniciativas Cidadãs.
- Joly, M. (1996). *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa* (pp. 90–113). Vozes.
- IFG. Instituto Federal de Goiás. *Instrução Normativa N° 12/PROEX/IFG*, de 20 de setembro de 2021.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (T. A. P. de A. Nascimento & A. P. Santos, Trans.). Cobogó.
- Krüger-Fernandes, L.; Ribeiro, L. D. M.; Borges, F. T. (2021) Análise Temática Dialógica Aplicada à Roda de Conversa com Crianças: uma explanação baseada em relato de pesquisa. *Teias* (Rio de Janeiro), v. 22, pp. 226-240.
- Langenderfer-Magruder, L., Whitfield, D. L., Walls, N. E., Kattari, S. K., & Ramos, D. (2016). Experiences of Intimate Partner Violence and Subsequent Police Reporting Among Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Adults in Colorado: Comparing Rates of Cisgender and Transgender Victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(5), 855–871.
- Latta, M. M., & Buck, G. (2008). Enfleshing Embodiment: ‘Falling into trust’ with the body’s role in teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 315–329.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade*. Bauru, SP: Mireveja.
- Lévi-Strauss, C., & Eribon, D. (1990). *De perto e de longe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider*. Crossing Press.
- Lotman, I. (2003). El Símbolo en el sistema de la cultura. In: *Entretextos*: Revista electrónica de Estudios Semióticos de la Cultura. N. 2, noviembre.
- Louro, G. L. (org.) (2000). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–102.
- Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742–759.
<http://www.jstor.org/stable/40928654>
- Luria, A. (1979). *The making of mind: A personal account of Soviet psychology*.
- Magalhães, M. C. C. & Oliveira, W. (2011). Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, 1(5), 103-115.
- Maldonado-Torres, N. (2020). *On the decolonial turn*. Duke University Press.

- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Marques, T. L., & Myczkowski, R. S. (2016). Identidade tecida: Rosana Paulino costurando os sentidos da mulher negra. *Revista: Estúdio*, 7(13), 95-103.
- Martínez, A. (2015a). La identidad sexual en clave lesbiana. Tensiones político-conceptuales: desde el feminismo radical hasta Judith Butler. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (19), 102-132.
- Martínez, A. (2015b). Estudio de sujetos no conformes al género en la sociedad actual: Autopercepción en torno a la identidad y al cuerpo. *Orientación y sociedad*, 15.
- Mattos, A. R., & Cidade, M. L. R. (2016). Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. *Revista Periódicus*, 1(5), 132–153. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i5.17181>.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. n-1 Edições.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Mignolo, W., & Gómez, P. P. (2012). *Estéticas decoloniais*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Monereo, C., & Hermans, H. (2023). Dialogical self theory in education: A Multicultural Perspective. *Springer*. DOI: 10.1007/978-3-319-62861-5.
- Monroy Cuellar, N. I. (2020). La construcción de cuerpos y subjetividades sexo-género disidentes en Latinoamérica. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(52), 100-128. de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362020000200100&lng=es&tlng=es.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Morton, K. (2015). Emerging geographies of disciplining the ageing body: practising cosmetic technologies in the aesthetic clinic. *Gender, Place and Culture*. v.:22 n.:7 pp. 1041 - 1057.
- Nakamura, L. (2020). *Digitizing race: Visual cultures of the Internet*. University of Minnesota Press.
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado* (3ª ed.). Perspectiva.
- Oliveira, C. I. C. (2008). *Imagem e educação*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.
- Oliveira, C. I. C. (2009). *Imagem e educação*. v. 3. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.
- Oliveira, C. I. C. (2010). *Imagem e educação*. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ.

- Oliveira, E. M., Oliveira, J. F., Porcino, C., Campos, L. C. M., Reale, M. J. O. & Souza, M. R. (2019). “Corpo de homem com (tre)jeitos de mulher?”: imagem da travesti por enfermeiras. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e170562.
- Oliveira, K. H. (2021). Intensos encontros: Michel Foucault, Judith Butler, Paul B. Preciado e a teoria *queer*. *Revista Estudos Feministas*, 29(1), e67637. Epub April 30, 2021.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Panofsky, E. (1976). *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva.
- Pinto, T. P. et al. (2017). Silicone líquido industrial para transformar o corpo: prevalência e fatores associados ao seu uso entre travestis e mulheres transexuais em São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* [online], v. 33, n. 7.
- Ponzio, A. (2016). Otherness, intercorporeity and dialogism in Bakhtin’s vision of the text. *Language and Semiotic Studies*. Vol. 2 No. 3.
- Preciado, P. B. (2018). *Testo junkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. n-1 edições.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber* (pp. 107–130). CLACSO.
- Quinhones, D. G., Cid, A. V. C., & Trento, Y. L. (2019). A Transgeneridade como Resistência a uma Lógica Totalitária: Uma Leitura a partir da Teoria do Self Gestáltico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(spe3).
- Rahim, S. Y., & Rodrigues, A. L. M. (2016). A Identidade da Mão e as Anatomias do Nu no Desenho e no Desenhar de João Cutileiro. *Revista: Estúdio*, 7(13),
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento.
- Ribeiro, L. P., Neves Riani, S. R., & Antunes-Rocha, M. I. (2019). Representaciones sociales de personas transgénero (travestis y transexuales) sobre la violencia. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(2), 496-527.
- Ribeiro, V. M. M. (2021). *Os impactos das imagens nas relações dos/as adolescentes com a sua aparência corporal* (Dissertação de Mestrado, Centro Universitário de Brasília – CEUB). Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento.
- Rios, F. & Ratts, A. (2018). A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez. *Estudos Étnicos e Raciais*.
- Rizolli, M. (2019). Le Madonne Trans de Carlos Alberto Negrini. *Revista: Estúdio*, 10(25), 105-112.
- Rocon, P. C. et al. (2016). Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva* [online], v. 21, n. 8, pp. 2517-2526.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rosa, E. B. P. R. (2020). Cisheteronormatividade como instituição total. *Cadernos Pet de Filosofia*, v. 18, n. 2.
- Santaella, L.; Nöth, W. (2001). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras.
- Santaella, L. (2001). *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras.
- Santaella, L. (2004) *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. 2 ed. São Paulo: Paulus.
- Santaella, L. (2005). *A teoria geral dos signos*. Pioneira.
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. Melhoramentos.
- Santaella, L. (2021). *Humanos hiper-híbridos: Linguagens e cultura na segunda era da internet*. Paulus Editora.
- Santos, L. D., & Santos, R. O. R. (2024). O “giro estético decolonial” em *O mundo se despedaça*, de Chinua Achebe. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem*, 1(1). <https://periodicos.ifg.edu.br/rnep/article/view/1665>
- Scartezini, R. A. & Monereo, C. (2016): The development of university teachers’ professional identity: a dialogical study, *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225805>.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez.
- Serrano-Barquín, C., Serrano-Barquín, H., Zarza-Delgado, P., & Vélez-Bautista, G. (2018). Estereotipos de género que fomentan violencia simbólica: desnudez y cabellera. *Revista Estudios Feministas*, 26(3), e44848. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n344848>.
- Senna, A. M. et al. (2019). A disciplina que marginaliza corpos: o impacto da cisheteronormatividade nas subjetividades de pessoas trans. *Anais IV Desfazendo Gênero...* Campina Grande: Realize Editora.
- Shweder, R. (1991). *Thinking through cultures*. Harvard University Press.
- Silva, A. L. (2018). *Corpos que contam: Estética, memória e política nas bonecas Karajá*. Museu do Índio.
- Silva, C. C. & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas* (online), v. 23, pp. 245-267.
- Silva, M. O. & Branco, A. U. (2019). Obesity, Prejudice, Self, and Culture: A Longitudinal Case Study. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29, e2926.

- Silva, T. T. (org.) (2000). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (2002). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica. 2 ed.
- Soares, C. L. (1998). *Imagens da educação no corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Autores Associados.
- Soares, C. L. (2014). Educação do corpo. In F. J. Gonzáles & P. E. Fensterseifer (Orgs.), *Dicionário crítico de educação física* (3. ed., Vol. 1, pp. 219–225). Unijuí.
- Soares, C. L. (2016). A arte de aperfeiçoar a espécie humana: Do exercício que corrige ao exercício que educa. In Y. M. de Carvalho, I. M. Gomes, & A. B. Fraga (Orgs.), *As práticas corporais no campo da saúde: Pesquisa interinstitucional e a formação em rede* (Vol. 1, pp. 42–75). UCITEC.
- Soares, C. L. (2021). *Educação do corpo: Apontamentos para a historicidade de uma noção*. *Educar em Revista*, 37, e76507. doi.org/10.1590/0104-4060.76507
- Soares, C. L., & Terra, V. D. (2007). Lições da anatomia: Geografias do olhar. In C. L. Soares (Org.), *Pesquisas sobre o corpo* (pp. 101–116).
- Soares, M. B. (2023). *O mundo se despedaça: Anticolonialismo, literatura e ensino de História da África* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará.
- Sontag, S. (1978). *Sobre a fotografia*. Companhia das Letras.
- Souza, C. (2006) Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. N.16, pp. 20-45. ISSN 1517-4522.
- Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67.
- Souza, S. J. (1995) *Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 2 ed. Campinas, SP. Papirus.
- Strings, S. (2019). *Fearing the black body: The racial origins of fat phobia*. NYU Press.
- Tovar, V. (2018). *You have the right to remain fat*. Feminist Press.
- Tovar, V. (2020). *The body positive journal*. Chronicle Books.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, 12 (2), 251-265.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. SAGE Publications India Pvt Ltd, <https://doi.org/10.4135/9788132108504>.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. (Ana Cecília de Sousa Bastos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Valsiner, J. (2014). Human Experience through the Lens of Culture: An invitation to psychology in a new key. In *An Invitation to Cultural Psychology*. California, USA: Sage.
- Van Langenhove & Harré, R. (1995) Cultural stereotypes and positioning theory. *Journal for the Theory of Social Behavior*, v. 24, n. 4, p. 359-372.
- Vasconcelos, A. C. S. e, Monteiro, R. J. S., Facundes, V. L. D., Trajano, M. F. C., & Gontijo, D. T. (2016). Eu virei homem!: a construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. *Saúde e Sociedade*, 25(1), 186-197.
- Vergueiro, V. (2015). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Vick, M. J. & Martinez, C. (2011). Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body, *Educational Philosophy and Theory*, 43:2, 178-192, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2009.00552.x
- Vieira, T. L., Ferrari, A., & de Castro, R. P. (2024). Discursos que inventam corpos dissidentes, decisões judiciais constituindo mulheres trans. *Diversidade e Educação*, 9(2), 18–39. <https://doi.org/10.14295/de.v9i2.13499>
- Vigotski, L. S. (2020). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Volóchinov, V. (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2 ed. São Paulo: Editora 34.
- Wanderley, O. C. L. (2017). “Nem aqui nem lá”: rastros do feminino nas fotoperformances de Ana Mendieta. *Comunicação e Sociedade*, 32, 305-317.
- Weise, C.; Laguna, J. L. (2008). La educación superior en la región andina: Bolivia, Perú y Ecuador. *Avaliação*, 13(2), 425–450. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200009>
- Weller, W., & Zardo, S. P. (2019). ENTREVISTA NARRATIVA COM ESPECIALISTAS: APORTES METODOLÓGICOS E EXEMPLIFICAÇÃO. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 131–143. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p131-143>
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

- Wertsch, J. V. (2012). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Whan, C. (2010). *Ritxoko: A voz visual das ceramistas Karajá* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Biblioteca Digital Curt Nimuendajú.
<http://www.etnolinguistica.org/tese:whan-2010>
- Whan, C. (2022). *Ritxoko: A voz visual das ceramistas Iny*. Editora Appris.
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação*. Appris.
- Zanello, V. (2022). *Prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações*. Curitiba: Appris.

Anexos

Anexo 1. Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFG

MARCELLA SUAREZ DI SANTO - Pesquisador | V3.3.1

Cadastros Sua sessão expira em: 38min 40

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CORPO, FEMINILIDADE E ESTÉTICA DE SI DE MULHERES PROFESSORAS
Pesquisador Responsável: MARCELLA SUAREZ DI SANTO
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 63645922.1.0000.8082
Submetido em: 15/12/2022
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1870525

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4
 - Pendência de Parecer (PO) - Versão 4
 - Documentos do Projeto
 - Brochura Pesquisa - Submissão 4
 - Comprovante de Recepção - Submissão 4
 - Cronograma - Submissão 4
 - Declaração de Instituição e Infraestrutura
 - Declaração de Pesquisadores - Submissão 4
 - Folha de Rosto - Submissão 4
 - Informações Básicas do Projeto - Submissão 4
 - Orçamento - Submissão 4
 - Outros - Submissão 4
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigação
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa
 - Apreciação 4 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
 - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	MARCELLA SUAREZ DI SANTO	4	15/12/2022	19/12/2022	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	19/12/2022 11:28:29	Parecer liberado	4	Coordenador	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG Setor Oeste	PESQUISADOR	
PO	19/12/2022 11:22:02	Parecer do colegiado emitido	4	Coordenador	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG Setor Oeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG Setor Oeste	

Apêndices

Apêndice 1. Quadro com Temas, Subtemas e Enunciados na Entrevista de Lispector (Ordem de Aparecimento dos Temas)

Temas	Subtemas	Enunciados
Ser Professora	Orgulho	É uma história muito importante para mim. Antes de ser professora, fui uma menina estudante de escola municipal, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental
	Falta de acesso	Comecei a ter contato com educação por conta da falta de acesso à educação
	Preocupação com a educação	A A questão da educação sempre foi uma preocupação minha por conta da da da, da minha história pessoal, né? Da da, da, da, dessa minha, esse... do meu percurso como estudante até a faculdade, foi difícil pra caramba e a gente sabe que é difícil e essa questão da educação veio com muita força
	Licenciatura como necessidade	Eu percebi ao longo do curso que eu não ia conseguir me manter só como artista, que eu precisava pensar numa licenciatura. Precisava ter alguma, né, alguma coisa ali que que eu pudesse desdobrar com o que fosse mais real
	Minha realidade	Eu fui dar aula na décima CRE [regional de educação] que é a mesma região que eu fui estudante. Entendeu? É. Eu morava em Guaratiba, né? E fui dar aula, que é a décima CRE também, e fui dar aula em Santa Cruz, mas é a mesma região ali, né? bairro da mesma região. Então eu. Eu engraçado, porque eu me vejo muito neles assim, né? Eu vejo muito a minha realidade neles assim.
	Minha sexualidade	Por muito tempo assim eu falava, não, isso aqui é uma, é um assunto meu, isso não é assunto de vocês. Não tem que ser coloc... mas é sim, é um assunto sim, é um assunto para eles, porque tem a representatividade. Tem é a naturalização disso, né? Por que que não pode ser dito?

		E aí eu comecei a a a entender a me entender ali também, e isso também é o trabalho deles. Eles também fazem isso, né? Junto com você. Eles também te ajudam a entender quem é você ali, por que você está batendo de frente? O que que não? O que que está difícil assim na relação?
	Propositiva, ativa	Desfazer um lugar que é um lugar assim, tipo de cuidar do passivo
	Empoderamento	Eu acho um lugar empoderador pra caramba, porque você está ali no lugar de fala de escuta. Não é de ser, de ser, de, de ser ouvido, é... por adolescentes, que é uma coisa difícil pra caramba.
	Professora artista	Em sala de aula, me sinto artista para caramba.
	Participação no documentário	Virei professora, isso foi maravilhoso.
	Lugar de professora de artes	a professora de artes, descabelada.
		entender quem você é ali.
		Vim daquilo, já não sou aquela pessoa.
		Até é um pouco e até tem uma certa virilidade em ser professora, eu acho, entendeu? Eu quero dizer. É que é uma uma postura, né? Que você tem que ter para você dominar uma turma de vez, você tem que você tem que se impor, você tem que conseguir falar, falar alto.
Minha família	Referência para os meus alunos	um pouco a minha tia para eles
	Origem humilde	Muito humilde, minha família sempre foi muito humilde, minha mãe, né?
	Origem pobre	Meus pais não, não tinham grana, não, não fizeram faculdade tudo.
	Referência de feminino na família	Tia Juliana - Batalhadora, guerreira, empoderada, inteligente, independente

		Minha referência de feminino. As mulheres da minha família são mulheres muito fortes.
	Tia como referência de feminino	Minha referência de feminino.
	Irmão mais novo como referência de menino	Eu queria os brinquedos dele.
		Jogava bola, bolinha de gude, pião, pipa, subia na árvore, pulava muro, jogava estilingue.
A importância da arte	Dificuldade de acesso	Então a gente não tinha assim, é arte, cinema, isso é uma coisa que veio muito mais tarde na minha vida.
		Então quando eu completei. 17 anos. Eu comecei a... a ver com mais clareza assim... essa dificuldade de acesso de certas coisas que eu que eu gostava, né?
		Eu passava muitas férias no centro do Rio, assim, quando eu tinha férias, eu podia ir pra casa da minha tia. Tinha a minha tia, morava aqui no no Catete, né?
		Isso é uma coisa que eu não tenho
		Pulsava alguma coisa ali que eu não tinha muita consciência
		Consciência da dificuldade de acesso às coisas que eu gostava. Isso aqui é uma coisa que eu não tenho. Cinema, museu e tal.
	A arte como salvação	Presença da arte na minha vida até como uma coisa assim de salvação
	Meu bairro - Pedra de Guaratiba	No Rio de Janeiro, a gente tem essa coisa de desigualdade de acesso.
		Limitação, Dificil acesso, Serviços escassos, Comércio escasso, Transporte escasso
		Quase nada urbanizado. Quase como uma região rural.

	Lugar de origem	Falar de um lugar, mesmo que você não esteja nele, mas conseguir falar de um lugar que, que seja mais próximo deles assim, tá?
	Artista professora	Me sinto artista para caramba.
Diferentes realidades na faculdade	Inúmeras dificuldades	Todas que você pode imaginar, porque eu fui fazer uma faculdade de artes. Sendo de uma família, é pobre, então eu não tinha como manter certas coisas, não conseguia comprar material pra pra sei lá, fazer um super trabalho.
	Bolsa permanência	foi um ano que teve 11 grande. Quantidade de bolsas assim, aquilo tem se tornou uma coisa assim, quase um imperativo, né? Isso foi uma discussão política mesmo. Tinha muita gente saindo de comunidade de bairros distantes. Para ele, estudar não é que você entrou. Entrou em 2011.
	Cotas de escola pública	Inclusive, essa discussão foi ficando mais... acho que mais evidente, por conta do número de pessoas que tinham a mesma realidade que eu que entraram... na na faculdade naquele ano.
	Galera da arte	E (interferência) muito com a galera da da arte, mas é uma galera muito distante da minha realidade, né? Era uma realidade muito distante da minha, apesar de ser arte, chamar para uma discussão é... mais democrática...
	Galera da comunidade, da favela	E a questão estava muito em voga assim, né? Dessas, dessas distância, desses corpos, dessas pessoas que vinham, das comunidades que vinham, das de de favela, que vinham de de bairros rurais, é de da baixada, né, das baixadas aqui, do Rio e tal. Então foi muito, muito legal assim, porque isso foi uma conversa coletiva, né? Inclusive isso estava muito presente nos nossos trabalhos assim.
Ser est uda	Escola municipal	Me vejo muito neles.

	Participação no documentário	Eu estava no Ensino Médio e fazendo um pré-vestibular. Aí... no pré-vestibular... recebemos uma visita de uma produtora, de um documentário sobre educação, e aí ela convidou alguns estudantes para para uma conversa e eu, né? Eu sempre fui intrometida com as coisas e tal, apesar de ter vergonha, eu gostava de de participar nessas coisas.
		E aí eu participei do da conversa, isso acabou realmente se transformando num filme.
		No documentário, eles acompanharam nossa vida durante todo esse período do do pré vestibular, até passar na faculdade
	Perspectiva restrita	Também pisei na lama, comi merenda.
	Identificação dos e para os alunos	É esse vínculo vai se aprofundando. Eu acho que eles também, conseguindo me ver mais porque é engraçado, né? Quando a gente sai da faculdade, a gente parece que, se desidentifica um pouco também de certas coisas. É, parece que o que a gente sente uma certa distância, assim, e é um abismo mesmo.
		Quando eu entrei para a prefeitura, né, com os meninos assim meninos e meninas... é, é jovens, mas já com muita história, com muitas coisas, com muitas experiências, entendeu? Com muitas questões, então eu, eu. eu me sentia vulnerável pra caramba, sendo uma mulher sapatão, né?
		Eu acho lindo esse percurso. Tenho muito orgulho de falar.
		Até aceitar o seu corpo, a sua imagem, ali a sua imagem, né? A sua imagem é uma, é uma comunicação, uma linguagem com eles.
		Quando eu comecei a... a relaxar sobre quem eu sou de verdade, comecei a entender quem eu sou, ali, naquele contexto, politicamente como professora, eles começaram a entender também. É muito interessante assim.
	Referência para os alunos	Mais próximo deles.

		Um pouco a minha tia para eles.
Características do corpo	Feminilidade	Até essa questão de não não feminilidade seja desse corpo que às vezes chega e não está de vestido, não tá de saia, não está de esmalte, né? Pode ser uma professora descabelada que chega, é EEE. Até é um pouco e até tem uma certa virilidade em ser professora, eu acho, entendeu?
	Brinquinho	Mostrar que é menina
	Essa imagem	Então não quero ser menina. porque porra vou ser menina para ter um monte de de limitação de censura? Se eu falar alto? Ai fala baixo, você é uma mocinha. Se eu sentar de perna aberta, fecha a perna, você é uma mocinha.
	Cabelo, maquiagem, unha, brinquinho	É... você, por que que você não bota, minha mãe falava assim, ai, por que você não bota um brinquinho? Bota um brinquinho, você está muito apagada, bota um batom, você está muito pálida.
	Vestido, saia, calça, roupa esquisita	a diretora falou assim, ai, quando você entrou na escola você usava rosa, você usava um cabelinho tão bonitinho. Agora você está com uma roupa esquisita. (riso) Você tá toda esquisita e eu estava indo pro rock, então eu botava umas correntes assim na calça.
	Minha voz e a repercussão da voz	é... minha garg... Eu sempre tive uma voz muito forte assim, né? Eu era uma menina magrinha, pequenininha, mas eu tinha um vozeirão assim.
	Postura adequada e ética	É Claro que a gente tem uma postura diferente, né? Quando a gente está falando para um público. Um trabalho. Também tem esses lugares da ética, né? Dos ambientes, a gente também tem essa outra camada. Mas eu sou muito que eu sou na sala, muito, quanto mais eu sou o que eu sou, mais ele gostam.
	Meu corpo como bandeira	O seu corpo no mundo, ele diz alguma coisa, ele diz, ele diz uma bandeira, ele diz quem você é.

Ser mul her	Posição e Virilidade	Que você tem que ter para você dominar uma turma de vez, você tem que você tem que se impor, você tem que conseguir falar, falar alto, conter. Então, tem vários lugares aí que eu acho que... que podem, podem ir para um, para uma discussão até de uma certa virilidade, assim, entendeu?
		Mas eu não conseguia gostar daquele lugar, do feminino passivo é... Calmo, atencioso, mas isso são coisas minhas também, não é o que... o que é, talvez em mim, sempre existiu ali uma vontade de revolucionar de alguma forma.
	Gênero como construção	A criança, ela não tem gênero, a criança, ela constrói o gênero a partir da sociedade.
		Também brincava de patins, patinete, bicicleta, boneca, cozinha, panelinha, tudo isso, então. É, mas é muito interessante como o gênero vai sendo construído muito cedo mesmo.
	Meninhas do colégio	Mas eu, eu, eu não tinha uma coisa que eu não queria ser a patricinha da da escola.
	Cabelo, maquiagem, unha, lacinho, brinquinho	Brilhinho. Brinquinho. Roupinha rosa. Menininha. Quem te arruma é sua mãe.
	Feminino como lugar de empoderamento	Ao contrário, assim, ao feminino, no sentido que o feminino seja ruim. Ao contrário, feminino é ótimo, feminino é ótimo, mas é eu quero de eu estou tentando dizer assim, desfazer um lugar que é um lugar assim, tipo de cuidar do passivo é dia, né, de só de afeto, tem um afeto, mas eu acho que é o a feminidade que eu tô dizendo, é, é que tem um lugar de empoderamento, na verdade.
		Muitas coisas são negadas para o feminino
Ser mul her	Oposições entre masculino e feminino	As meninas se maquam, os meninos jogam bola, sei lá, meninas se maquam, que os meninos suam. Né? É, e talvez eu gostasse de um lugar que não era nem um nem outro, nem suar e nem me maquiar, entendeu?
	Referência de feminino	Tia Juliana – viril. Referência de feminino. Idêntica à minha tia.

	Imagem da mulher	Ativa, propositiva
	Corpo de menina	Você é uma mocinha. Eu não quero ser menina.
	Poder de escolher o que vestir	Eu não queria usar o biquíni, queria usar a sunga.
	Liberdade de ser mulher	Ser mulher de verdade, desfazer de censuras.
	Apaixonada por uma menininha	Tinha 7, 8 anos... E eu lembro que eu que eu gostei da menina, eu fiquei, fiquei meio apaixonada assim.
		falei para ela que eu era um menino
		Eu me apresentei como menino para ela.
	Lugar central nas oposições de feminino e masculino	Nem menino, nem menina.
		Bissexual
	Voz de sapatão	Aí eu me lembro que as pessoas falavam, nossa, você tem uma voz de menino? Você tem uma voz de de sapatão, falavam assim.
Ser menino	Irmão mais novo	Brincava com os brinquedos dele.
		É, então assim ele, a gente brincava de bola, é a bola era minha e dele, né? Não tinha muito isso. Bolinha de gude também jogava pião, também jogava, soltava pipa, tudo o que eu tinha que fazer eu fazia, não tinha essa, subia na árvore, pulava muro, é jogava estilingue.
		Falei para ela que eu era um menino.

Fonte: A pesquisadora, 2023.

Apêndice 2. Quadro com Temas, Subtemas e Enunciados na Entrevista de Elis (Ordem de Aparecimento dos Temas)

Temas	Subtemas	Enunciados
Ser professora	A escolha da profissão (ou não)	na verdade eu fiz o magistério muito assim, porque a minha mãe me incentivou muito e tudo, mas não era meu [desejo]
		tinha certeza de que era isso que eu não queria
		a vida me levou à profissão
		vou ficar uns meses ali e faço outra coisa
		eu acabei indo para a faculdade
		aí depois veio a pressão para fazer os concursos da Secretaria de educação [do Distrito Federal]
	Aparência no início da carreira	novinha, só o couro e o osso e extremamente magrinha
	Chegando na escola pela primeira vez	eles mandaram a gente pra escola no dia de começar as aulas
		A diretora falou que era tudo, aí que eu falei: e agora?
		colegas e professores mais velhos é que estavam me ajudando nas atividades

Relação com o pai	A frustração do pai	ele sempre quis ter filho homem
		meu pai ficou meio frustrado com a vida porque ele não tinha menino, né?
	Filho macho	Poxa, não tem um filho macho
		Ele não fala mais, é porque ele teve câncer. Tem 2 anos que ele não fala, mas quando ele falava pra gente, falava que não tinha um filho macho.
	Futebol atribuído ao masculino	Eu até costumo brincar que eu gosto muito de futebol por causa dele, porque eu assistia muito futebol com ele.
	“Papel” de menino	Eu fazia esse papel, né, do menino ali.
		esse legado do meu [pai], eu gostar de futebol é muito por causa dele e dessa perspectiva mesmo de ser o filho para assistir com ele o futebol
		Eu gosto de sentar e discutir futebol porque eu gosto de futebol, mas ainda é uma coisa que até hoje, de vez em quando algumas pessoas falam, não é isso é coisa de homem ficar sentada vendo futebol
	Só mulheres na família	outra menina, então tem meninas e netas também
	Mulher como castigo	Deus castigou ele bonitinho.
		Responsável, que nunca bateu, que sempre alimentou, sustentou. Mas ele nunca foi do tipo de conversar.
	O comportamento da irmã como mulher	minha irmã está com 30 e 36, então toda hora tava aprontando algumas. Aí ele vinha, falava comigo sobre ela.
		sua irmã não pode fazer isso. Sei o que não sei o que, então é a única momento que ele falou sobre isso e a se referir a mulher, porque ele falava que é a minha irmã, estava com problema com..., bebendo, basta, onde já se viu, isso vai ser coisa de de mulher, ficar bebendo, né?

	Função patriarcal	aquele tipo de pai ali, só na na função patriarcal mesmo, cuidado com a casa, com alimentação e só
	Ausência do pai	Ele não foi aquele pai presente, de conversar, de te perguntar, olha, como é que está, como é que foi?
Me identifico como mulher	Mulher cis	Aí ele falou, então você é uma mulher cis. Aí eu falei é porque eu me identifico com mulher, né?
		E tal e a gente conversando, até que aí ele perguntou assim, ele: quando é que você se percebeu uma mulher cis, eu falei não sei.
		eu nunca pensei diferente
		eu nunca pensei uma outra outra opção, uma outra possibilidade
	Mãe de adolescente	Rebelde sem causa.
		às vezes eu falo com ela, falo, minha filha, pelo amor de Deus, pelo menos chegar a adolescência para ter, né? Desculpa para fumar.
		Mas ela falou que está perto da fronteira, que abril ela já vai virar adolescente que vai fazer 12 anos. Eu falei, então, tá.
Ser feminina	Relação dicotômica como um problema	Sempre brinquei muito bem com tanto meninas quanto meninos
		não precisa de coisas que é só de menino ou só de menina
		Ah, brincar de futebol é de menino... é... brincar de biloca ¹² é de menino.
		brincar de biloca era coisa de menino, pular corda era coisa de menina
		Brincar de bambolê era coisa de menina

¹² Biloca = bolinha de gude.

		na prática, que é na rua que eu sempre morei, a gente brincava de tudo, todo mundo junto, então não tinha essa separação
	Mãe super liberal	Ela nunca fez esse tipo de de separação. Não há. Isso é coisa de menina, isso é coisa de menino, não ela, ela sempre foi muito tranquila nessa perspectiva. Ela sempre falou, quer fazer? Faz.
	Pernas fechadas	A não ser Claro na hora de vestir vestido ou saia. Aí ela falava, olha, com as pernas fechadas, cuidado quando tiver com saia essa perspectiva da saia que se senta de pernas fechadas e ela falava.
	Muito natural	para mim sempre foi muito natural nascer menina do sexo feminino, ser mulher, nem constituindo como mulher, me tornar uma profissional, uma mãe, uma namorada, uma amante, uma amiga, mas sempre a perspectiva do feminino mesmo
	Maternidade como uma questão feminina	Eu sempre liguei muito feminina a questão da maternidade, por exemplo, né?
		Eu sempre fiquei muito feminina
		Você é amável, essas coisas assim que eu sempre achei muito feminino, mas eu nunca parei para pensar assim, feminino.
	Estética feminina	uma pessoa que adora batom, brinco, que não se incomoda em cortar cabelo, gosta de mudar o cabelo, até brinco: já que eu não posso mudar a cara, eu vou mudar o cabelo mesmo.
		gosto de manter as unhas Pintadas
		Gosto de roupas sem alça, não gosto de de roupas de manga, por exemplo, que aí eu acho que eu fico mais velha
		eu sou também do tipo vaidosa
		Eu reboco a cara quando eu vou sair pra ir pra aula
		Eu tenho um batom em cada bolsa, tem batom no carro, batom em todo lugar, sempre tenho um brinco fácil, porque eu realmente não gosto de ficar sem brinco.
		É quase que como faz parte da rotina, se levantar, tomar banho, já colocar os brincos.

A relação com o corpo	Muito magrinha	Não é boa.
		Primeiro, porque eu sempre fui muito magrinha.
		Então eu tinha muitos complexos que eu era muito sequinha mesmo.
		eu sempre ouvi muitas piadas de ser magrinha, de ser Olívia Palito, de ter canela, joelho e canela em vez de coxa.
	Muito pelo	eu tenho muito pelo
		Na adolescência, foi a questão dos pelos, de ter pernas muito cabeludas, de ter braços muitos cabelos.
		acaba que veio exigência muito grande da depilação, né?
		Depois que eu tive a Fernanda, aí eu ganhei corpo de mulher
		eu fiz depilação a laser
		Tem mulheres que não se incomodam com os pelos, é tranquilo, mas no meu caso não me incomodava demais.
	Cuidado com a pele	Eu acho que eu devia ter cuidado mais da minha pele
	Bronzeamento artificial	não queria, não queria. Ela falou, vamos comigo, eu fui, fiquei irritadíssima 2 horas e meia esturricando no sol.
		Eu não gosto nada que você demora demais, sabe?
		Ó, eu fiz tranças que elas pensam que meu cabelo aí eu amei as tranças, mas eu odiei ficar o dia inteiro sentada fazendo trança. porque eu tenho muito cabelo, então foi um dia inteirinho sentada fazendo trança. Amei o resultado, mas odiei o processo.
	Intervenções no corpo	mas aí me incomodava muito a barriga

		Então fiz uma abdominoplastia, ia para tirar a barriga porque me incomodava muito.
		eu não queria aumentar nem diminuir [os seios], é porque eu queria só mudar o formato mesmo
		Porque o meu formato assim, eu acho que estranho, então assim eu faria, eu faria as mamas.
		eu nunca pensei em fazer uma plástica
		por exemplo, o meu nariz é nariz achatado
		Eu acho que eu não teria coragem de fazer uma cirurgia assim, plástica no rosto
	Nunca me achei bonita	Nunca me achei bonita, nunca me achei atraente, então essas questões na adolescência também pesam, né?
		não sou muito fã do meu corpo
		Eu sempre gostei de mudar, então a minha vida inteira, formato, tipo, com cabelos diferentes, todos os tipos de cores e formatos.
		Nunca gostei muito da minha aparência.
		então sempre fui muito, muito dinâmica de fazer muitas coisas ao mesmo tempo ou está na sala de aula e fazer muita brincadeira, dançar com as crianças, esse tipo de coisa
		Eu sempre usei muito do corpo da borboleta
		eu sou extremamente elétrica. Eu sempre estou fazendo muitas coisas ao mesmo tempo, tanto na profissão quanto na vida pessoal.
		eu nunca pensei em fazer uma plástica
		É porque eu acho que a minha foto fica mais feia do que é natural até

		a minha filha nasceu, eu tenho milhares de fotos dela, de todo tipo, e eu pensando que minhas mesmo são pouquíssimas e com ela tudo que eu não sou de foco.
		É que eu não gosto de me ver em fotos.
		Tou aqui na câmera com você, mas na foto é... É uma outra pessoa, é diferente aí eu não gosto.
		Eu não tenho coragem de usar roupa mostrando a barriga.
		eu vejo outras pessoas usando que eu acho um barato, então assim, eu acho que o corpo ideal é aquele que sente bem, que a minha irmã sempre foi assim.
	Problema na coluna	Hoje eu tenho problema na coluna por má postura
		agora que eu tenho ficado muito tempo sentada estudando, eu tenho tido muita dor nas costas
		mas é má postura da vida inteira
		eu ficar o dia inteiro sentada dentro de casa ou em atividades assim e eu tenho que des... parar 1 hora e deitar no chão para esticar porque me atrapalhava a respirar. Então essa questão do corpo que também já atrapalhou um pouco, né? na na questão do. Do trabalho, por exemplo.
		eu tenho uma pequena escoliose do lado esquerdo
		o pulmão está bom, mas sua coluna tá uma bagaceira ainda, brincou, desse jeito, que o médico falou, da emergência
		Muito tempo curvada é, é uma profissão também... Se a gente não não cuida, a tendência que vai né causando essas questões assim também.
	O corpo na (e fora da) sala de aula	não acontecia muito e como eu sou muito de movimentar em sala de aula, a gente não fica realmente muito tempo sentado, né?
		sala de aula tem essa vantagem, você se movimenta o tempo todo nesse mobiliza o tempo todo, então era diferente para ser político

		Você faz uma entrevista, faz um processo de aptidão [para ser a pedagoga da escola].
		Mas você continua, você continua sendo professora, tanto é que é oficialmente no essas coisas você continua colocando como professora, né?
		Professor não faz alongamento, a não ser aqueles que vão para academia, atividade física ou só trabalham na escola, Só trabalham, vão para casa e aquela vida corrida, né? Vai para casa, faz um monte de serviços de casa
	Relacionamento e pelos	quando eu era mais nova, eu sempre tinha muita vergonha
		Eu acho que era só assim eu mesma [que se incomodava com os pelos]
	Meu namorado não gosta do cabelo curto	ele não gosta do meu cabelo assim, então cada vez que eu corto é quando ele chega, ele me olha, ele não fala, mas a cara dele demonstra, né? Que ele não gosta.
		Também não me incomoda porque eu gosto
Orientação sexual	Foco de interesse de outras mulheres	Ela não se percebia como mulher, não, mas se percebia como homem, então ela, ela demonstrava que tinha interesse em mim.
		Como eu sempre falo, fui foco de interesse de outras mulheres em alguns momentos, né? mas nunca foi em relação a minha orientação sexual.
		a minha irmã mais nova é lésbica
		E um dia ela falou comigo assim que eu tinha todos os jeitos de lésbica. Aí eu perguntei, que jeitos eram esse né? Aí ela falou seu jeito. Quem olha para você, acha que você é lésbica, eu falei, mas o que é que mim, o que que me caracteriza? assim, ela também não soube explicar.
		Mas eu, eu nunca tive esse questionamento, não