

ENTRE LAÇOS QUE EDUCAM:

Gênero, sexualidade e resistência na trajetória de mulheres lésbicas

Patrícia Almeida

Aurenéa Maria de oliveira

Resumo: Neste artigo, nos propomos a analisar algumas problematizações sobre gênero e sexualidade emergentes na trajetória de mulheres que se autodeclaram lésbicas. Interessamos nos processos de generificação e pedagogização do sexo/sexualidade vividos através de suas relações familiares e escolares, e, em especial, durante as infâncias e adolescências. Metodologicamente, trabalhamos com a análise do discurso foucaultiana e com os estudos feministas, em especial, com as autoras Judith Butler e Adrienne Rich, entre outras autoras e autores que nos ajudaram a compreender como funcionam os dispositivos de sexualidade e pedagógicos, quais seus efeitos e as resistências que deles irrompem. Voltamos-nos às vivências familiar e escolar por operaram nos processos de feminilização e na tentativa de destinar estas sujeitas, compulsoriamente, à heterossexualidade. Todavia, para além desses processos que são instaurados e reiterados, discutiremos sobre algumas estratégias de resistência que são produzidas no interior dessas tramas e através das quais estes padrões de gênero e sexualidade instituídos são confrontados, rejeitados e reconfigurados no curso de vida dessas mulheres.

Palavras-chaves: gênero; pedagogia do sexo; dispositivos; heterossexualidade compulsória; resistência.

BETWEEN EDUCATIONAL TIES:

Gender, sexuality and resistance in the trajectory of lesbian women

Abstract: In this article, we propose to analyze some issues of gender and sexuality emerging in the trajectory of women who call themselves lesbians. We are interested in the processes of genification and pedagogization of sex / sexuality experienced through family and school relationships, and especially during childhood and adolescence. Methodologically, we work with Foucault's discourse analysis and feminist studies, in particular, with the authors Judith Butler and Adrienne Rich among other authors and authors who will help us to understand how sexuality and pedagogical devices operate, what their effects and the resistance that of them erupt. We turn to the experiences in the family and school context that operated in the feminization processes and in an attempt to compulsively subject these subjects to heterosexuality. However, in addition to these processes that are established and reiterated, we will discuss some resistance strategies that are produced within these plots and through which these gender and sexuality patterns are confronted, rejected and reconfigured in the course of these women.

Keywords: gender; sex pedagogy; devices; compulsory heterosexuality; resistance.

ENTRE LAZOS EDUCATIVOS:

Género, sexualidad y resistencia en la trayectoria de las mujeres lesbianas

Resumen: En este artículo nos proponemos analizar algunas cuestiones de género y sexualidad emergentes en la trayectoria de las mujeres que se autodenominan lesbianas. Nos interesan los procesos de generificación y pedagogización del sexo / sexualidad vividos a través de las relaciones familiares y escolares, y especialmente durante la infancia y la adolescencia. Metodológicamente, trabajamos con análisis del discurso foucaultiano y estudios feministas, en particular, con las autoras Judith Butler y Adrienne Rich entre otras autoras y autores que nos ayudarán a comprender cómo operan la sexualidad y los dispositivos pedagógicos, cuáles son sus efectos y la resistencia que tienen.

de ellos estallan. Pasamos a las experiencias en el contexto familiar y escolar que operaron en los procesos de feminización y en un intento de someter compulsivamente a estos sujetos a la heterosexualidad. Sin embargo, además de estos procesos que se establecen y reiteran, discutiremos algunas estrategias de resistencia que se producen dentro de estas tramas y mediante las cuales estos patrones de género y sexualidad son confrontados, rechazados y reconfigurados en el transcurso de estas mujeres.

Palabras clave: género; pedagogía sexual; dispositivos; heterosexualidad obligatoria; resistencia.

INTRODUÇÃO

Na medida em que aprendemos a suportar a intimidade da investigação e a florescer dentro dela, na medida em que aprendemos a usar o resultado dessa investigação para dar poder à nossa vida, os medos que dominam nossa existência e moldam nossos silêncios começam a perder seu controle sobre nós.
(LORDE, 2019, p.45)

Neste artigo objetivamos analisar as problematizações de gênero e sexualidade emergentes a partir dos discursos lésbicos. Interessa-nos os processos de generificação, pedagogização do sexo/sexualidade, e, principalmente, as estratégias de resistências empreendidas por mulheres lésbicas através das infâncias e adolescências nos contextos familiar e escolar.

Trata-se de um recorte da pesquisa de doutoramento em Educação, realizado na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Nesta pesquisa de doutorado nossa meta é a de examinar as implicações dos dispositivos de sexualidade e pedagógicos sobre os processos identitários e modos de subjetivação lésbicos. Estabelecemos como referência principal de análise os discursos produzidos em entrevistas individuais realizadas com doze (12) mulheres que se autodeclararam lésbicas e que estudaram a maior parte da sua trajetória escolar em escolas públicas localizadas no estado de Pernambuco entre os anos de 1980 e 2017.

No texto em tela, nos voltaremos às estratégias lançadas no curso das trajetórias enunciadas por algumas das entrevistadas¹, mais especificamente, aos processos pelos quais se articulam dispositivos que visam feminilizar seus corpos e moldá-los conforme um padrão heterossexual. Mas que isso, interessa-nos as resistências, estratégias que se configuram do interior dessas tramas, seja como estranhamentos, confrontos e desvios a estes padrões instituídos que possibilitam que outras existências, outras formas de gênero e sexualidade resistam.

Metodologicamente, trabalhamos com a análise do discurso foucaultiana e com os estudos feministas, em especial com as autoras Judith Butler, Adrienne Rich, entre outras autoras e autores que nos auxiliaram no entendimento de como operam os dispositivos de sexualidade e pedagógicos, quais seus efeitos e as resistências que irrompem nesses processos.

Frequentemente, a família nuclear e tradicional², a escola e a igreja/religião - principalmente aquelas de tradição judaico-cristã - apareceram como dispositivos que operaram de modo integrado, como se fossem interdependentes entre si, na proporção que

¹ As entrevistadas mencionadas neste texto, e que fazem parte do conjunto de interlocutoras da pesquisa de doutorado, são condi-nomeadas: Thelma, Lillie, Luiza e Cláudia.

² Por família nuclear e tradicional, referimo-nos àquela configurada através da união entre um homem e uma mulher, legitimada pela convenção heterossexual de família, a qual é socialmente mais aceita.

produzem discursos, saberes/poderes que atuaram com grande influência na generificação (feminilização) e na pedagogização do sexo/sexualidade desde as infâncias e através das adolescências. Essa integração, todavia, não quer dizer que suas forças operam impreterivelmente numa mesma direção, como se estivessem sempre em onísono. Pelo contrário, suas dinâmicas de funcionamento correspondem a regimes de verdade que também se distinguem entre si, ora concorrendo, ora se aproximando ou se distanciando, se confrontando, etc.

Por esse motivo, ao nos referirmos às infâncias e adolescências, no plural, destacamos o caráter culturalmente construído destes processos, o caráter descontínuo da atuação dos dispositivos nessa tessitura e na vida dessas garotas/mulheres. Abordamos as infâncias e adolescências como produtos complexos dos discursos, que estão em constante transformação. Como enunciações que foram produzidas e emergem de diferentes modos ao logo da história. Sendo, por isso, produtoras e reprodutoras de significados variados que não resultam de um processo homogêneo e linear, pelo contrário, resultam de intervenções também diversas e diferentes da religião, da medicina, da psicologia, das famílias, das escolas, etc. (BUJES,2003).

GENERIFICAÇÃO E PEDAGOGIZAÇÃO DO SEXO/SEXUALIDADE

Para Foucault, a família, a escola e todas as especialidades e especialistas como médicos, pedagogos, psiquiatras, padres, pastores e tantos outros que atuam na “linha de frente” do histórico dispositivo de sexualidade estão imbuídos do propósito de atravessar os corpos e atuar no seu controle. Procedimentos que ocorrem através de um sistema de aliança e de estratégias, quais sejam: “a sexualização da criança” (e também a generificação dela); “a histerização da mulher” (com o surgimento da “mulher nervosa” no seio da família burguesa, voltada e restrita aos deveres com o lar, o marido, as filhas e filhos); “a especificação dos perversos” (aonde foram situadas as homossexualidades masculina e feminina, os homossexuais e as lésbicas); e “a regulação das populações” (que tem como elemento primordial a heterossexualidade compulsória) (FOUCAULT,1999,p.107; BUTLER,2013; RICH,2010). Todas essas estratégias que funcionam através da família, igreja/religião e escola se inter-relacionam de diferentes modos e atuam no processo de generificação e pedagogização do sexo/sexualidade da criança.

Esses processos desencadeados foram consolidados através da instituição familiar e remontam ao século XVIII, quando começaram os investimentos na moralização e normatização sobre o corpo da criança, sobre seus gestos. E à medida que a família, escola, médicos, entre outras instâncias, tentaram proibir e cercear sua sexualidade, fizeram proliferar um conjunto de práticas que trataram, explicaram, exaltaram, incitaram, “pedagogizaram” e fabricaram a mesma.

Não é por acaso que, tanto a família como a pedagogização do sexo/sexualidade da criança foram implementados, entre outras formas, em conjunto a um intenso processo de escolarização que também se desencadeou nesse período.³ Nesse contexto, a família se tornou “um segmento privilegiado, na medida em que, quando quiser obter alguma coisa da

³ Ver: GARRANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 16, p. 109-119, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jun 2020.

população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar.” (FOUCAULT, 1979, p.289).

Biopolíticas voltadas à família, principalmente às mães e pais, foram construídas e materializadas através de artefatos culturais (livros, revistas, artigos, manuais etc.), exercendo uma função pedagógica voltada ao cuidado do corpo das crianças. As quais consistiram tanto em práticas médico-higienistas, para a manutenção da saúde, hábitos de alimentação e higiene, como no fomento a uma cultura infantil através da escola, e do estímulo às brincadeiras, a um conjunto de métodos e estratégias para tornar os corpos infantis saudáveis, educados e úteis (ARIÉS, 1978). Tais práticas corroboraram para que a família, a partir do século XIX, fosse considerada o “cristal no dispositivo de sexualidade”

Ei-la [*a família*] desde a metade do século XIX, pelo menos, a assediar em si mesma os mínimos traços de sexualidade, arrancando a si própria as confissões mais difíceis, solicitando a escuta de todos os que podem saber muito, abrindo-se amplamente a um exame infinito. A família é o cristal no dispositivo da sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais precisos para esse dispositivo. (FOUCAULT, p.199, p.105) Grifo nosso

Contudo, apesar de Foucault ter problematizado as intervenções da família e a instauração de uma pedagogia do sexo/sexualidade da criança, não considerou em sua análise as práticas de generificação que visaram objetificar o corpo daquela, inscrevendo-a a partir de um gênero padrão determinado pelo sexo biológico. Assim, como não se ateu a problematizar o processo de subalternização das mulheres nesse curso, mantendo-as, em seus escritos, apenas como “objeto”, figuradas numa perspectiva androcêntrica e falocêntrica (NARVAZ e NARDI, 2007).

Todavia, nesta discussão, nos propomos a colocar em questão tanto os processos de feminilização quanto a pedagogização do sexo da criança e sua construção sexuada. Para tanto, recorreremos ao conceito de gênero cunhado por Butler (2013, p. 59), na proporção que o concebe como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.”

Por isso, as tramas engendradas a partir dos dispositivos familiar e escolar, em especial, sobre seus efeitos nessa construção estilizada e repetida de corpo/gênero, apesar de serem estruturas reguladoras rígidas, não estão plenamente fechadas, imutáveis e congeladas no tempo. Pelo contrário, estão suscetíveis às resistências empreendidas pelas sujeitas que as constituem e as atravessam.

Problematizamos os processos de generificação e pedagogização do sexo/sexualidade que, por vezes, aparecem imbrincados entre si, como se remetessem a uma essência natural sob a qual as sujeitas são formadas, através da suposta correlação linear, unitária e indissociável entre sexo biológico – gênero – desejo sexual. Ideia que, geralmente, desde a infância (ou mesmo durante a gestação de uma criança), é instaurada, e que se intensifica na adolescência, convergindo para a sentença: que o sexo biológico determina, obrigatoriamente, o gênero e, conseqüentemente, o desejo sexual por pessoa de sexo/gênero oposto.

Contudo, diante de qualquer falha nesse *script* se instalam estranhamentos, discriminação e conflitos, como observamos nas falas⁴ de Thelma e Lilie, respectivamente:

Thelma: O que era estranho era a forma que eu me sentia estranha no meio de tudo aquilo, a questão da sexualidade mesmo, não me via muito naquele mundo das meninas, de princesinha, eu gostava mais da parte masculina, então esse era o conflito, muito conflito.

Lilie: Eu tenho uma prima minha que é lésbica, é casada com mulher desde o tempo da minha infância, e eles [colegas de infância] me apelidavam muito [...] me comparavam muito, me chamavam pelo nome dela, pelo fato de ligar o meu gosto à brincadeira [jogo de futebol] pela minha sexualidade. Grifos nossos

Por vezes, esse processo de feminilização ocorre fora dos padrões dominantes de gênero, gerando associações e dúvidas imediatas quanto à sexualidade/desejo ou interesse amoroso das sujeitas, fazendo com que sejam questionadas. Contudo, não há – necessariamente – nada que determine que alguém que nasceu com útero e ovários, se autodeclare do gênero feminino e sinta desejo sexual por pessoa do sexo/gênero oposto (BUTLER, 2013).

Conforme os enunciados, observamos que Lilie na sua infância foi “insultada”, apelidada de modo pejorativo, ou ainda, rotulada “lésbica” por transgredir um espaço, do jogo de futebol, considerado majoritariamente masculino, ou mesmo, por atuarem numa performatividade de gênero fora dos padrões compulsórios de feminilidade, comportamentos estes que não estão necessariamente atrelados ao seu interesse amoroso por menina.

Nesse sentido, tomamos a realidade “corpo gênero” como um construto performativo, assim como a identidade e as próprias sujeitas lésbicas. Tal compreensão, cunhada por Butler (2013) sob influência da Teoria dos atos de fala de Austin (1990), os pressupõe enquanto atos performativos, tal como os atos de fala. Ou seja, não são representações da realidade, mas ação, pois fazem as realidades na e através da fala, por meio de gestos e modos de atuar. Como afirma a autora:

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo/gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. (BUTLER, 2013, p.194).

Dessa maneira, sexo, gênero e sexualidade são produzidos performativamente. Não são naturais, essências fixas e imutáveis. Por isso, não há necessariamente uma correlação natural entre a performatização de gênero considerada masculina, como observamos na fala de Lilie, e o desejo amoroso por meninas. Por esse motivo também, o combate à lesbofobia não interessa só as lésbicas, pois, a lesbofobia não está atrelada apenas às mulheres lésbicas, mas a qualquer garota/mulher que ouse transgredir tais fronteiras de gênero.

Noutras palavras, desde muito cedo Lilie sofreu lesbofobia, mesmo que naquele momento não identificasse interesse amoroso por meninas. Sua destreza no jogo de futebol

⁴ Todos os excertos de falas de cada interlocutora referidos a partir de então, serão antecidos de pseudônimo. A supressão de termos nos excertos apresentados, será explicada, na medida do possível, bem como o uso de gírias ou expressões coloquiais terão seus significados expressos entre colchetes logo após suas referências.

ao invés de ser elogiada, aplaudida, era considerada uma ameaça às normas de feminilização, e, conseqüentemente, tomada como um desvio ao padrão cis-heterossexual. Desde então ela, já conheceu a carga negativa atribuída às mulheres lésbicas, e mais ainda, àquelas que não são feminilizadas.

Segundo Platero (2009), existe uma “tradicional associação entre lesbianismo e falta de feminilidade que implica uma maldade tal que requer castigo sem provas de algum delito” (tradução livre). É exatamente esse tipo de julgamento e castigo sem provas que constitui a lesbofobia sofrida por parte das meninas que ousam transgredir as fronteiras tão demarcadas de uma feminilidade considerada padrão, e que, independentemente de no futuro se autodeclararem ou não lésbicas, muitas vezes desde a infância já estão condenadas previamente a viver.

Figura 1. Páginas da novela gráfica “O enterro das minhas ex”



Fonte: Novela gráfica *O enterro das minhas ex*, 2015.

O fragmento da novela gráfica acima aborda uma situação semelhante às evocadas por Thelma e Lilie. A obra, inspirada na vida de sua própria ilustradora, Anne-Charlotte Gautier, conta a história de uma menina que se sente estranha e diferente das demais meninas da escola. Essa estranheza parece se intensificar à medida que expressa seus gostos e vontades, diferentes daqueles considerados padrão para meninas, como sua amizade com meninos, seu estilo de roupa e seu interesse por futebol. Aspectos que fazem com que sua sexualidade logo seja colocada em questão, como observamos no quadrinho em destaque: “UMA SAPATÃO!” – afirma uma das colegas com um semblante que denota aversão. Charlotte recepciona a exclamativa da colega como que atônita: com olhos e boca abertos, estáticos e denotando surpresa. Tais situações surgem entrelaçadas a sua própria trajetória escolar e geram espanto, constrangimento e reflexão nela como apontam os três últimos quadrinhos da segunda página, principalmente porque, com o passar do tempo, o amor e a

amizade por outras meninas vão se tornando confusos e centrais na vida de Charlotte. Dilemas que também serão abordados no decorrer do enredo e que atravessam toda a sua trajetória escolar, iniciada em 1987 e concluída em 1999. Na obra, esse entrelaçamento assume destaque à medida que a autora narra seus dilemas pessoais afetivos, a maioria deles ambientados na escola, a partir de seções que correspondem às etapas da Educação escolar, sendo a primeira parte (Anos iniciais), a segunda parte (Anos finais) e a terceira parte (Ensino médio).

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS QUE FAZEM GÊNERO?

No campo do lúdico, essa ordem de gênero e heterossexual, que remonta a um típico essencialismo biológico, possui desdobramentos significativos na configuração das infâncias das crianças e do modo de concebê-las na interação lúdica e com o lúdico. Através da Teoria dos papéis de gênero e sexuais, podemos compreender como a biologia dos sexos foi decisiva na definição de rígidos papéis de gênero e sexuais através das brincadeiras e uso de brinquedos. Os papéis de gênero e sexuais foram funcionais para (re)produzir, organizar e discriminar as diferenças entre as crianças através do ato de brincar. Por meio destas práticas também foram se construindo as fronteiras, distinções e hierarquizações, já desde as infâncias, entre meninas e meninos.

Parece ser nessa direção que Thelma afirma: “[...] mas, na minha infância era bem forte esse tipo de coisas: brinquedo de menino é brinquedo de menino, brinquedo de menina é brinquedo de menina; menina e menino não brincam muito um com o outro.” Em suas palavras parece haver uma demarcação entre gêneros tanto no âmbito das brincadeiras, como na própria interação da criança com o objeto brinquedo.

Sob essa ótica fronteira e binária de gênero, Thelma fala da infância como um momento no qual se percebe submetida a um regime adultocêntrico, aonde os papéis de gênero - determinados socialmente - delimitam as brincadeiras, brinquedos e interações do brincar permitidos para meninas, e aqueles, permitidos para meninos. Aspecto que converge à análise de Daniela Finco (2003) quando afirma que na maioria das vezes, a família é a primeira a introduzir a criança essa noção estereotipada de gênero através da construção de um ambiente lúdico, da discriminação de brinquedos ou brincadeiras a serem acessadas por meninos e meninas.

Dessa forma, brinquedos e brincadeiras configuram-se como suportes e/ou mediadores na construção de estereótipos de gênero a serem aprendidos e desempenhados pelas crianças. Como explicita as autoras:

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas. (VIANNA e FINCO, 2009, p.272).

Um exemplo disso é que as “brincadeiras dos meninos”, geralmente são convidativas à rua, ao ambiente público. Através delas, os meninos são estimulados aos movimentos corporais amplos, a exemplo das lutas, jogos de bola, corrida, entre outros. Brincadeiras nas

quais mobilizam força física, exercitando com maior liberdade os movimentos, mas gerindo suas emoções para construir virilidade.

As “brincadeiras das meninas”, diferentemente disso, geralmente são associadas à casa, ao ambiente privado, mimetizando através delas as atividades domésticas, como cozinhar, brincar de boneca, casinha, etc. Desse modo, o ato de “brincar” é transformado num meio de desenvolver a contenção do corpo, o controle dócil dos gestos, o domínio e destreza dos momentos manuais, através de um código rígido de comportamentos que são comumente ensinados pela mãe e vigiados pelo pai.

Nessa perspectiva, os “brinquedos de menino” e “brinquedos de menina”, funcionam como uma engrenagem “corpo-objeto” (FOUCAULT, 1987, p.147), operando por meio da construção generificada e da repetição de padrões binários (menino e menina), para o reforço desses limites imaginários entre o gênero masculino e feminino. Práticas necessárias à “manutenção” dessa diferença, da fixação das identidades “menina” e “menino” e, por fim, de uma ordem sexista.

Thelma coloca ainda em discurso aquilo que afirma ser o “propósito” dessas intervenções de sua família: “tinha dois propósitos [de menino e menina não brincar muito] uma era proteger que não fosse feita brincadeiras sexuais e a outra parte era para que as meninas não se masculinizassem”. A separação entre meninos e meninas, opera a partir da referência de pessoas adultas, numa pedagogia do sexo/sexualidade da criança que funciona para/no controle da interação entre ambos. Na medida em que os separam, vigiam suas interações e trocas, tentam evitar que borrem as “fronteiras” de gênero construídas. Jucélia Ribeiro comenta que:

As mães e outras mulheres convencem-nas dos perigos da proximidade com os meninos, pois elas podem ser vítimas das “ousadias” deles, ou até mesmo da violência física praticada pelos valentões. Assim, teoricamente, as meninas aprendem e reproduzem entre si que menina não anda, nem brinca com menino, pois são dois modos de ser incompatíveis na convivência cotidiana, ainda que muitas não concretizem essa idealização dos adultos. (RIBEIRO, 2006, p.153-154)

A autora ainda explica que essa regulação empreendida sobre o comportamento sexual infantil é produto de diferentes gerações e explicita o quanto há de simbólico e cultural – especialmente do universo dos adultos – na produção dos corpos, gênero e sexualidade na infância. Regulação que delimita padrões e condutas sexuais de um determinado coletivo, comunidade e/ou sociedade que têm contornos muito contraditórios que se desdobram e são mantidos (ou não) no seio familiar (RIBEIRO, 2006).

Toda essa regulação resulta de um conjunto de ações específicas que têm como foco o corpo da criança, com implicações na constituição das infâncias. Além disso, influenciarão na mobilização de toda uma rede de instituições que agirão a partir de um regime médico-sexual na e para a constituição da criança. Uma rede de instituições responsável por atuar sobre elas “como seres sexuais ‘liminares’”, ou seja, como seres que estão no limítrofe “ao mesmo tempo aquém e já no sexo”. É sobre estas crianças enquanto “germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo [...]” que pais, famílias, educadores, médicos, psicólogos, entre outros, serão encarregados de atuar na generificação e pedagogização do sexo/sexualidade. (FOUCAULT, 1999, p.42-43, 99).

Um processo que se intensificará no decorrer da vida, adquirindo outras nuances na adolescência. O que à luz de um imaginário simbólico permeado pelo sexismo, pela misoginia e pelo heterossexismo irá (ou não) redefinir posturas, estabelecer outras regras, interdições e

reorientar estímulos realizados pela família, escola e outras instituições correlatas. Reverberando em determinados contextos e momentos de maneiras difíceis de precisar.

Para além das categorias papéis sexuais/sociais/de gênero, que nos enunciados são reposicionadas para falar sobre a função social dos pais e mães, e mesmo para demarcar as diferenças naturalizadas e separação entre meninos e meninas através de atividades, brinquedos e brincadeiras, não podemos deixar de problematizar as relações de poder que assujeitam os corpos, pouco evidenciadas no âmbito da Teoria dos papéis sociais. Como afirma Adriana Piscitelli:

[...] a perspectiva dos papéis sexuais permite contestar pressupostos biológicos sobre os comportamentos de homens e mulheres, ao afirmar que as atitudes de uns e outras são diferentes porque respondem a diferentes expectativas sociais. Entretanto, nessa abordagem as relações entre os sexos eram analisadas sem prestar atenção às desigualdades, às relações diferenciadas de poder entre homens e mulheres. Essa produção não demonstrava interesse em destacar nem compreender os fatores que contribuem para situar as mulheres em posição inferiores. (PISCITELLI, 2009, p.130)

Nesse sentido, é perceptível que o padrão de masculinidade construído socialmente, ocupou um lugar não apenas diferente da feminilidade, mas foi considerado como superior, uma vez que oportunizou uma maior amplitude de ação ao menino/homem/masculino.

“ELE QUERIA QUE EU SEGUISSE DA MANEIRA DELE”

Em toda parte, se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem – e, a cada instante, se vai da rebelião a dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer. (FOUCAULT, 2003, p.232)

Retomamos, aqui, outras experiências que assim como aquelas relacionadas ao lúdico nos permitem evidenciar o processo de generificação e sexualização de um modo mais específico, na co-relação entre pai e filha. Para tanto, voltamo-nos à fala de Beatriz, ao conjunto de enunciados que são colocados em funcionamento, que também fazem emergir resistência ao *script* heteronormativo desencadeado a partir da atuação de seu pai. Notoriamente a inferiorização da mulher tão discutida no pensamento feminista (BUTLER, 2013; BEAUVOIR, 1980; LORDE, 1977; WITTIG, 1978) e resultante da dominação masculina ainda ecoa. Apesar dessa dominação masculina não ser a mesma em todas as sociedades e dela assumir outras faces e contornos tênues, entretanto, seu rigor ainda opera e se intensifica diante da insinuação de qualquer desvio ou transgressão à ordem compulsória sexo-gênero-sexualidade, seja traduzida no corpo, na fala, no gesto mais sutil ou na intempérie mais espontânea de uma criança.

Beatriz, ao falar da relação familiar, central à articulação do seu discurso em toda a entrevista, expressa certa inconformação, parecendo procurar na pesquisadora um alibi que

reforçasse esse sentimento: “Ele queria que eu seguisse da maneira dele, entendeu? E às vezes eu tava cheia já... eu quero fazer o que eu quero! Porque eu não posso fazer o que eu quero?”

Para melhor situar tal descontentamento, procedemos a um breve recuo. Uma das primeiras perguntas dirigidas a Beatriz durante a entrevista foi: “Como foi sua infância no contexto familiar?”. No curso da resposta, que perdurou alguns minutos, ela relatou, entre outras coisas:

Beatriz: Meu pai às vezes me batia, às vezes por “birra” [teimosia] minha, assim, quando eu não queria fazer as coisas ou queria fazer do jeito que eu queria. Queria fazer não... aí ele:

– “É o quê?” – Aí batia, mas era sempre nas pernas.

– “Ah! Vá lavar os pratos!”

– “Ah! Não quero!”

[...] já que minha casa é primeiro andar, aí eu subia as escadas batendo os pés. [...] Ele fazia:

– “Desça agora e suba direito!”

Aí eu descia e subia... com a cara de “the Voice” e tal...

A relutância em aceitar a “correção” paterna, como uma resistência e inconformação, iniciou-se aí, no relato dessa cena, ainda que Beatriz oscilasse entre a inconformação e conformação às normas ditadas e materializadas em seu corpo, através das várias “palmadas” empreendidas pelo seu pai. Seu assujeitamento à autoridade paterna aparecia ali, ora ao justificar ora ao assumir para a si a responsabilidade daquela punição, dizendo que foi “por birra” sua, ou ainda, ao minimizar as palmadas que recebia – atualmente proibidas por lei⁵: “Aí batia, mas era sempre nas pernas.”

[...] As mulheres aprendem a aceitar como natural a inevitabilidade dessa “pulsão” (sexual masculina) porque elas a recebem como um dogma. [...] Assim, temos a desproporção econômica e também psicológica de poder entre marido e mulher, entre empregador masculino e a mulher trabalhadora, entre pai e filha, entre professor e aluna. (RICH, 2010, p.32)

A conduta paterna, expressa no uso da palmada, é um tipo de controle exercido sobre o corpo da criança, dentro de um sistema heterossexual, como nos explica Rich (2010). Esse mesmo sistema que é quase sempre concebido como natural e inevitável, uma espécie de “verdade” indiscutível que a lei – também um sistema de regulação jurídico-social – tenta gerenciar.

Na cena que emerge na fala de Beatriz, observamos as relações de poder que constituem a relação entre “pai” e “filha”, na configuração da imagem do corpo feminino que se desenha, das intervenções que tentam moldar seus gestos. Uma espécie de tática de disciplina corretiva que demarca um tipo específico de norma de gênero, uma forma aceitável de ser menina/mulher, mas que também produz resistências.

Desvela-se uma tática de ordenamento do corpo da criança à ordem de gênero e heterossexual, através de uma microfísica do poder engendrada em seu corpo-alma (FOUCAULT, 1987; BUTLER, 2013).

Podemos dizer, então, que esse poder disciplinar parece operar em vários níveis para: 1. O controle das vontades: “Meu pai às vezes me batia, às vezes por ‘birra’ minha, assim, quando eu não queria fazer as coisas. Ou queria fazer do jeito que eu queria.”; 2. A

⁵ No Brasil, em 2014, foi homologada a lei de nº 13.010/2014, sob o título “Lei da palmada”, proibindo castigos físicos ou de tratamentos cruéis e degradantes contra crianças e adolescentes.

conformação do corpo, gestos e sensibilidade: “ – ‘Ah! Vá lavar os pratos!’; – ‘Ah! Não quero!’ [...] já que minha casa é primeiro andar, aí eu subia as escadas batendo os pés. [...] Ele fazia: – ‘Desça agora e suba direito!’ [...] e eu não queria (ir para casa) e começava a chorar. E ele: – ‘Pare de chorar!’”; 3. A restrição dos espaços e tempos : “Algumas vezes, também era porque eu queria ficar na casa da minha madrinha e ele dizia que tava na hora de ir pra casa e eu não queria [...]”; e por fim: 4. A manutenção da própria autoridade paterna – que não deve ser questionada –, a mesma que lhe autoriza e legitima o exercício desse poder patriarcal: “Aí eu ia na frente até chegar na minha casa, que é um pouco perto, sabe? Subindo as ladeiras e tudo mais... aí, quando chegava em casa, ele me batia um pouco mais, porque eu subia na frente e era pra ter esperado e tudo mais.”

São notórios os elementos sobre os quais se baseiam essa microfísica do poder patriarcal, as micropenalidades empreendidas na disciplina e na sanção normalizadora. Aspectos que Foucault situa com detalhes, ao tratar dos sistemas disciplinares em orfanato, escola, exército, aonde são utilizados, “à título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão desde o castigo físico leve às privações ligeiras e pequenas humilhações.”(FOUCAULT, 1987, p.131). Elementos que, dado os devidos deslocamentos, também prolongam uma técnica de sujeição e são percebidos no controle e disciplinamento do pai à Beatriz, na implementação de um processo sutil que visa à construção do corpo feminino, contido nos gestos, adequado ao lar, obediente e dócil.

HÁ RESISTÊNCIA...

O disciplinamento e controle do corpo da criança, contudo, mesmo que se proponham a fechar sentidos, conformar gestos e fixar modos de ser diferenciados entre meninas e meninos, mulher e homem, mãe e pai, não o fazem plenamente. O caráter construído desses processos, não são totalmente contidos, isoláveis do conjunto de experiências que meninos e meninas estão suscetíveis a vivenciar. Por isso, é praticamente inevitável que outros percursos, interesses e escolhas se cruzem. Nesse trajeto, outras formas de lidar com o corpo, de agir e brincar irrompem.

Na fala de Luiza, é possível perceber que essas outras experiências são possíveis enquanto fuga das regras impostas. Como explica:

Luiza: Brincar de boneca, casinha, fazer comida, aquelas coisas todas que se tinha de brinquedo para meninas, para mim eu achava muito chato tudo isso, [...] mas com o tempo eu comecei a achar, assim, outras formas de brincar, brincava na rua, aquelas brincadeiras de rua.

Nesse sentido, as estratégias de resistência instituídas vão desde a rejeição às brincadeiras, que por sua vez remetem ao padrão compulsório de feminilidade até a ampliação do espaço de circulação e experimentação de outras brincadeiras no contato com outras crianças, inclusive meninos.

A rua, nesse sentido, afastada muitas vezes do olhar e vigilância dos adultos e próxima do fluxo e movimentação de outras crianças, torna-se, estrategicamente, um espaço de resistência. Na rua, às vezes, é possível estabelecer alianças com outras crianças, conhecê-las e desbravar outros universos e práticas, estabelecer outras aprendizagens e trocas, que no contexto restrito da casa, as meninas são privadas.

Destacamos, todavia, que a resistência emergente nesses cenários discursivos, é traçada através das mesmas relações de poder acionadas. Ela não é exterior, mas parte desse circuito estratégico de poder que se forma no curso desses processos de feminilização,

masculinização e/ou sexualização das crianças. Porque nos meandros dessas relações de poder, das ações empreendidas, é que se articulam as resistências. Por isso mesmo que estas ações e poderes institucionais reforcem binarismos na separação de gêneros, na regulação dos contatos entre meninos e meninas, na vigilância e normalização de uma forma padrão de performatizar feminilidade e masculinidade, estes são investimentos repetitivos e ostensivos que configuram infâncias e adolescências. São práticas mantidas institucionalmente, porque a resistência que estas normas suscitam é tão real, quanto os poderes que as instituem (FOUCAULT, 2003).

Outra ideia que está presente no imaginário social e heteronormativo, como já mencionado, é de que o jogo de futebol é uma prática esportiva de caráter masculino, pensamento que tem sido amplamente problematizado por diversas autoras e autores como Franzini (2005), Goellner (2005) e Altmann (1998). A inserção de meninas em espaços de sociabilidade ditos de menino tem provocado a reflexão sobre a generificação do esporte, jogos e brincadeiras e, conseqüentemente, possibilitado questionar as fronteiras construídas para fixar essas identidades, porém também os aparatos e equipamentos implicados nesse processo.

Mais que isso, como já nos referimos, meninas que jogam futebol são muitas vezes acusadas de um duplo desvio: primeiramente, um desvio à feminilidade padrão e, posteriormente, um desvio à heterossexualidade, o que resulta na suspeita (a qual geralmente não ousam nem explicitar), ou mesmo, a “acusação” de que “gostam de meninas”, de que são “lésbicas”, “sapatão”, entre outros termos atribuídos. Menções que prevalecem como ofensivas e depreciativas, em função da negatividade e modo abjeto como são proferidas. Nas palavras de Thelma:

Thelma: Ah! Os pais e mães: – “Não, olhe, isso não é brincadeira de menina.” Os adultos sempre meio que vigiavam isso. Bem que mesmo que se fosse na rua, eu morava numa rua bem... uma coisa bem aberta, não tinha essa quantidade de carros, as ruas não eram calçadas quase nunca. [...] Mas sempre tinha alguém que ficava ali na vigília, ficava olhando assim: – “Ei, ei, ei... acho bom pedir pra sua filha pra parar de jogar futebol com os meninos que ela tá virando menininho.” Esse tipo de comentário da vizinhança era bem pesado.

O preconceito contra meninas que jogam futebol e que transgridem ao padrão compulsório de gênero provoca, especialmente nos adultos, comentários e rótulos que têm um “peso”: “acho bom pedir pra sua filha pra parar de jogar futebol com os meninos que ela tá virando menininho”. Desde a infância esse discurso sexista e moralizador se propaga socialmente e é muitas vezes reproduzido, reforçando estereótipos e tentando restringir o espaço de circulação das meninas e buscando impedir fugas ao padrão compulsório de feminilidade.

Apesar dessas práticas serem reincidentes, não são regra. Como podemos observar na fala de Cláudia:

Cláudia: Os meus [pais] eram muito tranquilos e deixavam a gente muito à vontade nas questões de brincar [...] A gente andava de bicicleta, jogava amarelinha – na época a gente chamava academia – pião, garrafão, pipa, bola. Como era uma rua que tinha muita criança, então a gente brincava das coisas mais diversas possíveis.

A fala de Luiza e Lilie, entretanto, nos reporta a outros contextos e práticas:

Luiza: [...] sempre na hora do recreio, eu sempre brincava, adorava jogar futebol, ficava como goleira e tal, brincava com os meninos, a gente saía... até o dia que a diretora da escola ligou para os meus pais e mandou chamar os meus pais pra ter uma conversa séria, dizendo que tinha alguma coisa errada, que eu só queria brincar com os meninos.

Lilie: [...] mas sempre houve aquele preconceito de: – “Ah! Por que ela tá jogando bola? Menina tem que tá brincando de boneca!” Isso eu via e era uma coisa que eu ouvia, mas sinceramente não me importava.

Como analisamos, as maneiras de lidar com situações semelhantes variam, embora prevaleça nas falas de Thelma, Luiza e Lilie, posturas que confrontam esse jeito essencializado, pré-determinado de ser menina. Nesse espaço de confronto, anti-normativo, irrompem outras formas de gênero (de feminilidade), que se desviam do padrão esperado. Outras formas de ser, agir, vertir-se, etc. Ou ainda, outras feminilidade(s), no plural, que referenciam outras formas de agir como menina, que remetem a outras formas de ocupar os espaços, inclusive, do jogo de futebol, que aludem a outras formas de praticá-lo, muitas vezes, até melhor que alguns meninos. Subversões que se tornam imediatamente alvo de vigilância, reprimenda, preconceito e interdição, seja por alguns pais, mães, adultos em geral, profissionais da educação ou até entre as próprias crianças e adolescentes, que muitas vezes reproduzem -irrefletidamente essas vozes de estigma, seja na rua ou no pátio da escola durante o recreio.

Thelma também evoca a cobrança de sua mãe por um protótipo feminino, que para além de uma aparência e gestos ditos femininos, deveriam, sobretudo, estar voltados para uma relação afetivo-heterossexual. Como afirma: “E todo mundo via e começava a me pressionar muito, a minha mãe me pressionava também, porque todas as minhas amigas tinham namorado e eu não tinha. – Por que? Porque eu quero estudar, eu não quero isso agora.”

Na adolescência, as cobranças e a “pressão” em torno das normas de gênero e sexualidade parecem se intensificar. Na medida em que elas aumentam, “meninas masculinizadas” ou com gênero indeterminado, meninas que gostam de meninas e outras dissidências de gênero e sexualidade constroem estratégias de enfrentamento, ou mesmo, uma forma “sutil” de neutralizar essas cobranças. Como explicita: “Porque eu quero estudar, eu não quero isso agora”.

A justificativa de querer se dedicar aos estudos ao invés do namoro, é uma forma de dirimir – ainda que momentaneamente – a cobrança da família. De modo semelhante, Platero (2010) afirma que uma das estratégias de meninas hipervisíveis (consideradas masculinas ou com gênero indeterminado) e que reconhecem (ou não) seu interesse afetivo por menina, para sobreviver com êxito na escola frente às demandas de adultos e família, consiste em se tornar uma estudante-modelo. Ou seja, para resistir diante dessas regulações, buscam estrategicamente voltar-se para os estudos. Tirar boas notas e ter uma vida escolar exemplar, é uma forma de sobrepor este mérito às possíveis críticas relacionadas ao fato de não ter um namorado; ou mesmo, ao fato de não corresponder ao comportamento cis-heteronormativo majoritariamente aceito em diversos contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise buscamos situar os processos de generificação e pedagogização do sexo/sexualidade nas trajetórias das infâncias e adolescências de mulheres que se

autodeclararam lésbicas. Nestas trajetórias identificamos como a atuação da família e da escola possui desdobramentos significativos na vida dessas mulheres. É notório que a atuação da família nuclear, constituída tradicionalmente pela mãe e pai, cada qual posicionado a partir de papéis de gênero/sexuais específicos (e relativamente delimitados), exerce diversos e diferentes mecanismos de controle e disciplinamento dos corpos com desdobramentos complexos e difíceis de precisar. Contudo, suas redes se desenham desde laços consanguíneos, relações afetivas, educativas, e, conflitivas que ora atravessam, se articulam, se distanciam e ou se tencionam ao dispositivo escolar, por meio de espaços, práticas e objetos lúdicos vivenciados nela e para além dela.

Notadamente desde as relações mais primordiais construídas, a exemplo de quando a criança está ainda sendo gerada, até seu nascimento, infância, no conjunto das mais variadas experiências que se seguem, durante as brincadeiras e com brinquedos com os quais aprende; no espaço da casa e da rua nos quais transita e se relaciona com outras sujeitas/sujeitos; nas primeiras relações sociais, afetivas e amorosas, em suas trajetórias seus corpos parecem ser talhados como se tivessem um único destino: natural e linear, feminilizado e heterossexualizado. Desde a invenção dessa norma cis-heterocentrada, seu corpo/sexo/gênero/sexualidade é produzido e reproduzido para impreterivelmente responder ao fluxo de uma sociedade capitalista, (hetero)ssexista, machista, racista, lesbofóbia. Mas essa ordem de gênero e heterossexual que é imposta as sujeitas, desde a mais tenra idade, também é, na mesma proporção que se forma, sorratamente subvertida, corrompida e rejeitada.

A resistência que se instaura entre esses laços que educam, ainda que vacile, que oscile, que assuma diferentes formas e intensidades se faz de forças que são decisivas para traçar linhas de fugas, para traçar outros modos de ser, de gênero, de sexualidade. Nas trajetórias enunciadas pelas mulheres lésbicas entrevistadas, tais resistências se desvelaram no corte difuso, sutil, mas potente de situações cotidianas, familiares, escolares, lúdicas que extravasaram o ambiente da casa e da escola e ocuparam a rua; se rebelaram ao poder patriarcal transgredindo as normas de uma ditadura do biológico, sem sucumbir aos seus intentos e sem se render aos insultos lesbofóbicos; fazendo, inclusive, do ato de estudar e da construção de uma vida escolar exemplar um forte argumento para enfrentar a opressão imperativa e heterossexista que busca determinar que garotas, adolescentes, tenham que namorar garotos, e/ou mesmo, devam se adequar ao padrão hegemônico de feminilidade que, geralmente, se intensifica na adolescência.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física.** Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 111.
- AUSTIN, J.L. **Quando Dizer é Fazer.** Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo – fatos e mitos;** tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- BUSIN, Valéria Melki. Religião, sexualidades e gênero. **Rever** – Revista de Estudos de Religião, ano 11, n. 1, p. 105-124, 2011.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, vol. 14, nº 42, 2003, p. 89-102.
- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 289.
- _____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- _____. Poder e Saber. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.
- _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.
- GOELLNER, Silvana V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-51, abr/ jun 2005.
- LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. In: **Associação de Línguas Modernas, painel Lésbicas e literatura**, 1977. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>> . Acesso em: 08 jun. 2019.
- LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaios e conferências**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Autêntica, 2019.
- NARVAZ, Martha; NARDI, Henrique Caetano. Problematizações feministas à obra de Michel Foucault. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 45-70, mar. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151861482007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- PLATERO, Raquel (Lucas). “Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas”. **Revista de Estudios de Juventud**, 89, 2010.
- _____. **La masculinidad de las biomujeres: marimachos, chicas, camioneras y otras disidentes**. Ponencia impartida el 6 de diciembre de 2009 en las Jornadas Estatales Feministas de Granada. Disponível em http://www.feministas.org/IMG/pdf/La_masculinidad_de_las_biomujeresPlatero.pdf Acesso em 7 de jun 2020.
- RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p.145-168, June 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de abril de 2020.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. Tradução de Carlos Guilherme do Valle. **Revista Bagoas**. Nº 5, 2010.
- VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, Dec. 2009.
- WITTIG, Monique. **O Pensamento Hétero**, texto lido em New York na “Modern Language Association Convention”, em 1978. Disponível em: <<http://mulheresrebeldes.blogspot.com.br/2010/07/sempré-viva-wittig.html>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

Submetido em fevereiro de 2021
Aprovado em março de 2021

Informações do(a)(s) autor(a)(es)

Patricia Almeida
Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: psijejanjesus@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2849-444X>

Aurenéa Maria de oliveira
Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: aurenea@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2849-444X>