



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

NAIANE VIEIRA DOS REIS

**ENTRE ESTUDOS, LEITURAS, MATERNIDADE E TRABALHO: ANÁLISE
SEMIÓTICA DE HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA ÁREA DE LETRAS
DA UFT**

ARAGUAÍNA-TO

2020

NAIANE VIEIRA DOS REIS

**ENTRE ESTUDOS, LEITURA, MATERNIDADE E TRABALHO: ANÁLISE
SEMIÓTICA DE HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA ÁREA DE LETRAS
DA UFT**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Letras.

Orientador: Dr. Márcio Araújo de Melo.

ARAGUAÍNA-TO

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- R375e Reis, Naiane Vieira dos.
ENTRE ESTUDOS, LEITURA, MATERNIDADE E TRABALHO : análise semiótica de histórias de vida de estudantes da área de Letras da UFT . / Naiane Vieira dos Reis. – Araguaina, TO, 2020.
189 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaina - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.
Orientador: Márcio Araújo de Melo

1. Papéis de gênero. 2. Maternidade. 3. Formação profissional. 4. Semiótica. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NAIANE VIEIRA DOS REIS

**ENTRE ESTUDOS, LEITURA, MATERNIDADE E TRABALHO: ANÁLISE
SEMIÓTICA DE HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA ÁREA DE LETRAS
DA UFT**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Letras.

Orientador: Dr. Márcio Araújo de Melo.

Data de aprovação: 01 / 06 / 2020

Banca Examinadora:



Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva – UFT (Membro Interno)

Participação por videoconferência



Dra. Nilsa Brito Ribeiro – UNIFESSPA (Membro Externo)

Participação por videoconferência



Dra. Ana Crelia Penha Dias – UFRJ (Membro Externo)

Participação por videoconferência



Dra. Rita Lenira de Freitas Bittencourt – UFRGS (Membro Externo)

Participação por videoconferência



Dr. Márcio Araújo de Melo – UFT (Orientador)

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa, sem o qual não teria recursos para o empreendimento na pós-graduação, no mestrado e doutorado. Cito também outras bolsas, na graduação, pelo CNPq, e na educação básica, pelo programa Bolsa Escola, que viabilizaram todo o meu processo de formação educacional.

Ao professor Dr. Márcio Araújo de Melo, meu orientador, pela generosidade na orientação, me mostrando que a formação na pós-graduação pode não ser dolorida. Agradeço, também, pelo olhar sensível e por sabiamente ter me sugerido fazer pesquisa pelo que mais evidentemente me despertava paixão.

À professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, pelos 12 anos de orientação, compartilhamentos, conselhos. Sem seus generosos ensinamentos, eu sequer teria conseguido finalizar o curso de graduação. Devo à Luiza minha formação como pesquisadora. Desde os primeiros passos na pesquisa, Luiza foi o meu norte. A gratidão será eterna.

Às professoras Dra. Nilsa Ribeiro, Dra. Rita Bittencout, Dra. Ana Crelia Dias e Dra. Luiza Silva, pelos esclarecedores e preciosos pareceres no exame de qualificação, que me ajudaram a tecer esta tese com linhas menos emaranhadas.

Às 18 participantes desta pesquisa, que generosamente confiaram em mim e a mim suas histórias de vida e formação. Nos 18 encontros, além dos momentos em que tivemos oportunidades de conversar pelos corredores da UFT, essas estudantes-mães-trabalhadoras me ajudaram a pensar caminhos para esta pesquisa.

Às/aos colegas da pós-graduação com quem tive oportunidade de fazer disciplina, sobretudo aos pares do GESTO, pelos preciosos diálogos e reflexões. Destaco nominalmente a parceria com Érica, Nilsandra, Jane e Eduardo, com quem, em diferentes momentos, tive a oportunidade de refletir sobre os caminhos desta investigação.

Ao meu companheiro, Jordan, pela parceira durante os mais de 11 anos que estamos juntos, trilhando também o caminho da formação profissional. Sempre foi o primeiro leitor de meus escritos, além de se dispor frequentes vezes a realizar debates teóricos relevantes para minha reflexão. Esta tese também é fruto de nosso companheirismo.

Aos meus pais, Aparecida e Jonas, que jamais tiveram a oportunidade de estudar em uma instituição formal de ensino, mas investiram esforços diversos para ver os filhos tendo condições de frequentar a escola e, depois, a universidade. O caminho até aqui foi trilhado com o suporte da minha família. Também destaco a colaboração de minha avó, Leni, por ter

oportunizado a tantos netos um lar para a continuação dos estudos. Agradeço à minha irmã, Eudiany, por estar por mim sempre, sobretudo quando ingresso no ensino superior.

À UFT, ao curso de Letras e à Pós-graduação em Letras (PPGL), do campus de Araguaína. Nessa instituição, mais uma filha de trabalhadores rurais, oriunda das classes menos favorecidas economicamente, tem a oportunidade de conquistar a formação profissional.

[...] quanto mais eu penso no assunto, mais me dou conta de que nós, mulheres, fixamos modelos impossíveis para nós mesmas. Que tornamos a vida intolerável umas para as outras. Não consigo corresponder a nossos modelos, esposa mais velha. Por isso preciso criar os meus próprios.

(Buchi Emecheta, *As alegrias da maternidade*, 2018, p. 239)

RESUMO

Esta tese objetiva analisar percursos de formação escolar e acadêmica a partir de narrativas das estudantes matriculadas em uma universidade pública na região Norte do país que também são mães e trabalhadoras. Mais especificamente, intentamos compreender a intersecção entre estudos, trabalho e maternidade, tendo em vista a divisão sexual do trabalho que conduz, mas não precisamente determina, a mulher ao campo da reprodução social, ao espaço doméstico e ao serviço não remunerado. A partir das considerações dos estudos de gênero, concentradas em diversas áreas de pesquisa, sobretudo na história, sociologia, filosofia, em diálogo com a linguística, no campo do discurso, voltamos o olhar para as memórias sobre as performances das estudantes no âmbito da formação profissional, tendo em vista o trabalho de cuidado, o tempo dividido entre múltiplas tarefas e as relações mais ou menos assimétricas vivenciadas em seus campos de atuação. Adotando a abordagem qualitativa de pesquisa, este trabalho toma como aporte metodológico para a geração de dados a História Oral, selecionando como recorte para discussão e análise 18 entrevistas semiestruturadas realizadas com as estudantes-mães-trabalhadoras, nas quais foram registradas as memórias sobre a escolarização, na educação básica e no ensino superior, combinada com a maternidade e o trabalho. A semiótica discursiva, teoria do discurso que se interessa pelo modo como se constrói o sentido, subsidia as análises tecidas, sendo também considerados os aportes da semiótica tensiva, na discussão sobre memória, e da sociosemiótica, na problemática da interação sensível. Ao adentrar o âmbito da formação profissional, seja em nível de graduação ou pós-graduação, as estudantes combinam, de forma mais ou menos conflituosa, as demandas da maternagem e de um trabalho fora da universidade, sendo remunerado e/ou não-remunerado. Quanto maior e mais consistente é a comunidade de apoio para as acadêmicas, no trabalho, na universidade e no lar, no campo da reprodução social, menos a formação educacional das participantes se configura como uma barreira a ser superada pelas mulheres. A qualificação no campo do trabalho, além de ser enunciada como objeto-valor desejável, um querer-ser acadêmica, tendo em vista uma formação valorizada socialmente, também é modalizada como um dever-ser que favorece condições de inserção social em carreiras melhor remuneradas para a classe trabalhadora. Na relação com as instituições educacionais, as interações mais ajustadas com os atores sociais que ali operam favorecem a permanência da estudante-mãe nesses espaços, bem como a continuidade dos estudos, verificada sobretudo nas histórias das participantes que tiveram filhos durante a educação básica ou graduação e prosseguiram em níveis de formação mais avançados. Além disso, são observadas heterogêneas formas de resistências das participantes, considerando os papéis de gêneros com os quais negociam, reproduzem e, ao mesmo tempo, rejeitam, seja no lar, na universidade ou no trabalho. Nesse sentido, a formação profissional vai sendo tematizada como desafio e conquista, porque viabiliza para as mulheres a construção de uma carreira no mercado de trabalho remunerado, de um espaço de reprodução social menos vulnerável socialmente, como também trajetórias na vida acadêmica.

Palavras-chave: papéis de gênero; maternidade; formação profissional; história de vida; semiótica

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the school and academic paths based on the narratives of students enrolled in a public university in the northern region of the country who are also mothers and workers. More specifically, we intend to understand the intersection between studies, work and motherhood, owing to the sexual division of labor that leads, but not precisely determines, women to the field of social reproduction, domestic space and unpaid service. Based on the considerations of gender studies, concentrated in several areas of research, especially in history, sociology, philosophy, in dialogue with linguistics, in the field of discourse, we turn to look at the memories about the performances of students in the context of professional training, in view of the care work, the time divided between multiple tasks and the more or less asymmetric relationships experienced in their fields of activity. Adopting a qualitative research approach, this work takes Oral History as methodological support for data generation, selecting 18 semi-structured interviews with working student-mothers as a cut-off for discussion and analysis, in which memories about schooling in basic and higher education, were recorded, combined with motherhood and work. Discursive Semiotics, a theory of discourse that is interested in the way in which meaning is constructed, subsidizes the woven analyzes, being also considered the contributions of Tensive Semiotics in the discussion about memory, and of sociosemiotics in the problem of sensitive interaction. Upon entering the scope of professional training, whether at undergraduate or graduate level, students combine, in a more or less conflictual way, the demands of motherhood and work outside the university, being paid and/or unpaid. The larger and more consistent the support community for academics, at work, at university and at home, in the field of social reproduction, the less the educational background of the participants is configured as a barrier to be overcome by women. Qualification in the field of work, in addition to being stated as a desirable object-value, an academic want-to-be, with a view to socially valued training, is also shaped as a must-be that favors conditions of social insertion in better paid careers for the working class. In the relationship with educational institutions, the most appropriate interactions with the social actors who operate there favor the permanence of the student-mother in these spaces, as well as the continuity of studies, verified mainly in the stories of the participants who had children during basic education or undergraduation and continued at more advanced levels of academic life. In addition, heterogeneous forms of resistance are observed from the participants, considering the roles of genders with whom they negotiate, reproduce and, at the same time, reject, whether at home, at university or at work. In this sense, professional training is being addressed as a challenge and achievement, because it makes it possible for women to build a career in the paid labor market, a less socially vulnerable social reproduction space, as well as trajectories in academic life.

Keywords: gender roles; maternity; professional qualification; life's history; semiotic

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Imagem 1: notícia do portal da UFT - Dia da Mulher.....	17
Imagem 2: Marcela Temer: bela recata e “do lar”	48
Imagem 3: Meme “Bela, recatada e do lar”	50
Quadro 1: Perfil das Participantes.....	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 MEMÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES-MÃES-TRABALHADORAS	22
2.1 Que história há para as histórias de mulheres?.....	23
2.2 As histórias de vida e memórias em diálogo com a semiótica.....	32
2.3 O perfil das participantes.....	38
3 O TEMPO DE SER ESTUDANTE, MÃE E TRABALHADORA: modalização da sujeita mulher	43
3.1 O ideal feminino nas relações de maternidade, estudo e trabalho.....	43
3.2 O tempo e a modalização da sujeita mulher.....	55
3.2.1 A mulher e o trabalho: “Eu preciso trabalhar, porque é o trabalho que dá o meu sustento. Se eu tivesse que escolher entre o trabalho e a faculdade, eu teria que escolher o trabalho” (Rita).....	61
3.2.2 A mulher e os estudos/formação profissional: “Se a pia estiver cheia de vasilha, eu não consigo estudar” (Rita).....	67
3.3 A invenção do tempo da estudante: “Enquanto eu der conta, eu não paro de estudar” (Nawal).....	72
4 AS INTERAÇÕES NO CUIDADO PARA AS ESTUDANTES-MÃES-TRABALHADORAS: “Não tem como ninguém empregar uma grávida, né? Ninguém vai querer uma PEDRA, né?”	75
4.1 Quais trabalhos para a mulher-estudante?.....	77
4.2 As interações nas dinâmicas de cuidado: entre programação, manipulação, acidente e ajustamento.....	89
4.3 Uma comunidade que cria, uma mãe que estuda: colaborações mais ou menos conflituosas.....	96
5 LEITURA NO ENTREMEIO: interações sensíveis na formação leitora das estudantes de Letras	112
5.1 Leitura subjetiva e experiência sensível.....	113

5.2 Memória de leitura da infância.....	119
5.3 Gosto pela leitura que orienta a escolha do curso de Letras.....	121
5.4 Leitura subjetiva e formação profissional.....	129
5.5 Leitura como dimensão pragmática da formação.....	136
5.6 Maternidade e experiência de ensino de leitura: “O curso de Letras eu escolhi por causa da literatura e eu quero fazer os meus filhos gostarem de ler” (Betty).....	141

6 O SENTIDO DA FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL: temas e figuras nas narrativas sobre estudos..... 146

6.1 Ser estudante-mãe-trabalhadora no Tocantins.....	147
6.2 Tematização e figurativização da formação escolar: “eu optei estudar pro futuro dele. Não é nem por mim mais. É por ele” (Helena).....	153
6.3 As interdições para educação das mulheres: “é muito difícil ter um marido que dá força [para estudar]” (Mônica).....	158
6.4 Entre formação profissional e trabalho remunerado.....	163

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 168

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 173

Anexo I..... 187

Anexo II..... 188

1 INTRODUÇÃO

Com a sussurrante conversa de mulheres, foi se criando uma corrente inquebrável de sabedoria por transmissão oral, nunca coletada em livros.

(Tamara Kamenszain, *Fala, Poesia*, 2015, p. 17)

A memória sobre a história moderna e contemporânea das mulheres traça inter-relação entre o serviço remunerado ou carreira de trabalho e a formação educacional e intelectual, que estão contrapostos ou em conflito com a domesticidade e a reprodução da vida. A partir dessas oposições virtuais, mas atualizadas na materialidade das práticas políticas e das dinâmicas econômicas, a combinação da maternidade, na classe trabalhadora, pouco escolarizada e às margens do mundo desenvolvido, com elementos do universo público parece produzir ruídos generalizantes que pouco contribuem para a compreensão da figura feminina como participante ativa do tecido social. Nesse sentido, ao voltarmos o olhar para as estudantes-mãe-trabalhadoras, situadas na região Norte do território brasileiro, oriundas das classes menos favorecidas economicamente, que investem na formação profissional para a carreira docente numa universidade pública federal, privilegamos discursos dos atores sociais que, em alguns aspectos, rompem e reconfiguram as hierarquias observadas numa sociedade sexuada. Nesta tese, defendemos que interações menos hierarquizadas e desiguais na divisão sexual do trabalho, quando se cria e reproduz coletivamente, favorecem a entrada e permanência de estudantes-mães nos espaços de formação educacional.

Recorremos a Kamenszain (2015) citada em epígrafe, quando trata da escritura de mulheres, para pensarmos na construção da tese que aqui se apresenta: as narrativas de mulheres foram silenciadas nos espaços sociais, embora fizessem circular seus saberes e experiências em suas comunidades. No caso do nosso recorte de pesquisa, que se volta precisamente para a vivência na universidade, considerando também o ambiente doméstico e de trabalho, vamos observando que as mulheres dizem muito, refletem sobre suas próprias condições de inserção no espaço público e privado, mas suas vozes parecem ecoar como sussurro, porque têm curto alcance. Desse modo, esta pesquisa constitui-se, também, como uma ruptura a esses pactos de silêncio (e silenciamento), porque aqui as mulheres registram na escrita, falam, articulam politicamente, teorizam, analisam, constroem a própria história, resistem, criam.

Conforme vamos abordando interdisciplinarmente as questões de gênero, da maternidade e da escolarização das mulheres, esse sussurro também se traduz em ruído ou falatório, já que as narrativas femininas são bastante conhecidas, mas estão desconsideradas, frequentemente, nas políticas públicas prioritárias dos arranjos políticos que vão sendo desenhados para a vida em comunidade. No contexto da universidade, com maioria do corpo discente composta por mulheres, muitas destas experienciando a maternidade, que escuta é feita das demandas dessas estudantes-mães?

De início, nota-se que as narrativas dessas mulheres ora são tomadas como estritamente pontuais, que reivindicam uma ação situada e imediata, ora são ouvidas como ruídos, como barulho indistinto de reclamações periféricas, que não merecem atenção do poder público ou das comunidades onde interagem. Considerando a discussão de Foucault (2014, p. 113) sobre a “histerização do corpo da mulher”, compreendido estritamente como sexuado e, portanto, para a reprodução, as estratégias de domínio da sexualidade perpassam o silenciamento de alguns sujeitos, ainda que estes se expressem.

Ao nos interessarmos pelo campo da formação profissional, na graduação ou pós-graduação, enfocando a área de Letras, intentamos investigar a trajetória de escolarização e estudos daquelas que já são maioria nos espaços acadêmicos, num cenário mais amplo nacional: as mulheres que, mais precisamente, são mães e participam de dinâmicas socioeconômicas diversas. Assim, começa a ser esboçada esta tese a partir de variadas provocações, tendo em perspectiva as hierarquias de gênero, a divisão sexual do trabalho, as relações mais ou menos assimétricas nos espaços de construção de saber, os modos de resistências e existências das mulheres.

Ao longo da discussão aqui tecida, optamos pela nomenclatura “sujeita”, embora a nossa língua portuguesa não admita a inscrição desse vocábulo no feminino, quando se focaliza “sujeito de consciência, pensante”, conforme assinala o dicionário Houaiss, por exemplo. No Dicionário Online de Português¹, é assinalado o verbete, no sentido pejorativo (“Mulher indeterminada ou que não se nomeia; fulana”), que significa uma mulher de menor valor social, conforme circula no nosso imaginário coletivo. Reivindicamos, nesta pesquisa, a sujeita, porque estamos considerando as mulheres como sujeitas de consciência, pensantes, que produzem reflexão. Nesse sentido, embora rompendo com a ideia de identidade com fronteiras bem delimitadas, que formaria e determinaria os comportamentos sociais, entendemos que a posição como mulher-mãe-estudante-trabalhadora informa as relações hierarquizadas, a divisão sexual

¹ Cf.: <https://www.dicio.com.br/sujeita/>

do trabalho e, inclusive, as interações nos espaços educativos. Se gênero é um elemento que serve para caracterizar as experiências discursivizadas das participantes, a opção por uma terminologia no masculino de sujeito, que historicamente apagou e silenciou as experiências das mulheres no campo sociopolítico, indicaria endosso da norma que determina como somos referenciadas nas narrativas mais diversas. Nesse sentido, sujeita diz respeito à inter-relação sexo-gênero, que trata tanto de “uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico”, os quais, segundo Lauretis (1994, p. 212) ao definir a tecnologia de gênero, constrói significados para os sujeitos em dinâmicas sociais.

Na construção desta pesquisa, fui interrogada por pares, pessoas da comunidade acadêmica e até mesmo pelas participantes da pesquisa se eu era mãe ou se tinha inquietação pessoal para compreender o campo subjetivo da maternidade na formação profissional. Com resposta negativa para as duas questões, observei alguns estranhamentos em relação ao recorte de investigação, porque “você precisa ser mãe para entender” o que é o sentimento pelos filhos, a urgência, diante da falta de escolha, de desempenhar vários papéis com poucas falhas, a constante negociação com colegas, professores e familiares para conseguir estudar e trabalhar sem comprometer o cuidado e a proteção com os filhos. Desse modo, procuramos adotar uma epistemologia do “dizer com”, do fazer conjunto entre os sujeitos (as sujeitas) que compõem o cenário da pesquisa, sem a pretensão de “dizer por”, já que não nos situamos nesse campo de experiência e subjetividade que é a maternidade. Tal cenário, no entanto, foi observado, pesquisado, teorizado e analisado com intenso investimento subjetivo, já que, na posição de pesquisadora, fomos afetadas profundamente (e continuamos a ser) pelas histórias que nos chegavam, inclusive aquelas que não foram registradas como corpus de pesquisa. Nesse sentido, ocupei a posição da escuta de muitas e diversas vozes de mulheres ao longo dos 4 anos da pesquisa, sendo inteligível e sensível mobilizados: muitas vezes fiquei com o corpo dolorido durante a geração de dados, chorei muito após ouvir uma história de dor, me emocionei com as conquistas narradas, me senti imponte diante das violências relatadas. Por que falar sobre história de vida de estudantes-mães-trabalhadoras? Porque é preciso deixar de não falar, porque é necessário ouvir.

Mesmo tomando como objeto de análise as narrativas sobre as histórias de vida, sentimos a necessidade de cultivar ainda mais a sensibilidade nas interações para compreender essa sujeita mãe no contexto do estudo e do trabalho, até mesmo quando aparentemente faz escolhas pela não conciliação de tantos papéis. Para tanto, entendemos e assumimos a posição de que aqui falamos diversas vozes: da pesquisadora, da universidade, da pós-graduação e das

estudantes-mães-trabalhadoras. Ao se disporem a relatar sobre suas experiências e percepções sobre trabalho, maternidade, formação acadêmica e leitura, as participantes também me autorizam, de certa forma, a falar em conjunto com elas sobre suas vivências. Se, por um lado, buscamos ancoragens teóricas diversas para tecer compreensões a respeito de gênero, classe, raça, trabalho, discurso, por outro, tentamos ouvir e respeitar a complexidade das memórias das estudantes.

Nas experiências como docente de universidades públicas no estado do Tocantins, observamos a frequente presença de estudantes com seus filhos, sempre justificada como resultado de um acaso que desarranja a dinâmica diária e da necessidade de cuidar das crianças e estudar na instituição de ensino superior. Recordo precisamente de uma ocasião em especial, quando atuava como docente de Literatura Portuguesa em uma universidade pública no extremo norte do Tocantins, em que no período noturno no sábado, com uma turma de 42 alunos, uma aluna chega na sala de aula com seus 3 filhos, com idades entre 3 e 5 anos. Entre muitas reações, minha lembrança se repousa sobre a da acadêmica, que se dirigiu até mim com muitos pedidos de desculpas e justificativas, solicitando minha autorização para permanecer na aula. Lembrei à estudante que ela tinha direito de assistir às aulas, já que era aluna, mas também me ofereci para orientar individualmente, em horário especial, caso não pudesse ir até a universidade no horário da disciplina. Por ser também trabalhadora, dona de casa e mãe, o único momento que dispunha para dedicar a uma tarefa fora da lógica do trabalho de produção e reprodução social era justamente aquele em que frequentava a universidade, no período noturno. Além disso, na minha posição enquanto professora formadora que tentara mediar um conflito imediato, não considerei outros fatores que informavam a posição da estudante na sala de aula. Começa aí o meu interesse em compreender essa conjuntura de formação profissional de algumas mulheres, na qual a estudante-mãe-trabalhadora está constantemente gerenciando seus múltiplos papéis de atuação no espaço público e privado, sem necessariamente fragmentar esses campos do fazer.

Ao voltarmos o olhar para as histórias de vida das estudantes-mães-trabalhadoras da área de Letras, matriculadas na Universidade Federal do Tocantins - UFT, no campus de Araguaína, consideramos a própria postura política dessa instituição pública de ensino quanto ao cenário socioeconômico no qual estão inseridos seus discentes. A UFT, em seu Plano Político Institucional (PALMAS, 2007), defende uma posição da comunidade institucional, formada por docentes, técnicos-administrativos, discentes e profissionais terceirizados, de acolhimento das demandas regionais de formação, assegurando “o compromisso social desta

Universidade para com a sociedade em que está inserida” (PALMAS, 2007, p. 10). Além disso, a universidade elaborou proposta para bonificar as estudantes candidatas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que estiveram em licença-maternidade durante a graduação, com vista à garantia de condições menos desiguais na inserção à pesquisa².

A instituição, frequentemente em comemoração ao Dias das Mães, mas também em outras datas, trata das performances das estudantes e/ou trabalhadoras, de suas funcionárias e do corpo discente, que envolvem o cuidado e relação com os filhos no espaço acadêmico. Destacamos a última publicação em seu portal online, em homenagem ao Dia da Mulher:

Imagem 1: notícia do portal da UFT - Dia da Mulher



Fonte: Portal UFT³

Ao destacar as conquistas de profissionais da universidade que atuam em profissões ocupadas majoritariamente por homens, na engenharia civil e biologia, a notícia mostra a trajetória de duas profissionais que lidam com questões de gênero nas suas performances no campo do trabalho e na pesquisa científica. O texto, que é constituído pelas vozes das próprias profissionais sobre sua formação e os desafios das áreas escolhidas, introduz as narrativas tratando precisamente da pluralidade de atuação nas esferas da produção e reprodução social:

² De acordo com a notícia divulgada em seu portal online, publicada para comemorar o Dia das Mães, em 2019, a UFT adota estratégia para fomentar e estimular a entrada de estudantes que são mães no campo da pesquisa (Disponível em <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/25265-proposta-vai-bonificar-maes-pesquisadores-que-tiraram-licenca-maternidade-nos-ultimos-dois-anos>)

³ Cf.: (<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26972-mulheres-da-uft-contam-como-conquistaram-seus-espacos>)

Ao longo dos séculos as mulheres refizeram as concepções estabelecidas para elas social, cultural e economicamente. No passado eram educadas apenas para desempenhar os papéis de esposa, dona de casa e mãe, agora essa mulher tem um perfil múltiplo, conquistou novos espaços e assumiu novas funções. Mas os desafios ainda existem e diariamente é preciso romper com as barreiras de gênero impostas pelo mercado de trabalho e sociedade. (MAGRIN, 2020, s. p.)

Nos destaques sobre a ação e transformação, o sujeito é definido: são as mulheres que fazem e mudam. No entanto, ao referir aos modos de opressão, não é mencionado um sujeito do estado ou fazer, indicando uma indeterminação desse agente: eram educadas; os desafios existem; é preciso romper com as barreiras. Mesmo quando menciona “mercado de trabalho e sociedade”, há uma indefinição desses atores, porque é genérico. A própria universidade não é diretamente mencionada como agente que “rompe barreiras” ou espaço social que coloca desafios para a atuação das mulheres. A fotografia para representar as mulheres dialoga diretamente com o texto, pois, ao selecionar figuras de trabalhadores posicionados em uma espécie de triângulo, coloca apenas três mulheres entre 10 homens, cada uma ocupando uma extremidade dos três lados da figura composta. Ali, as mulheres estão representadas ainda em cenários majoritariamente masculinos, ocupando posição de liderança, mas também de base, sendo sub-representadas. Na reportagem, as vozes das trabalhadoras destacam a luta por permanecer no trabalho e no estudo, mesmo quando enfrentam discriminações de ordem sexista e patriarcal. Assim como em outras publicações, é predominante o discurso da universidade de constatação, quando reconhece condições menos favoráveis para as mulheres permanecerem na academia, mas não sinaliza qual é precisamente o papel da instituição para “diariamente [...] romper com as barreiras de gênero impostas pelo mercado de trabalho e sociedade”.

Os discursos propagados pela universidade aqui focalizada situam esse espaço de formação profissional como sensível às especificidades de suas discentes, embora frequentemente abordem a falta de infraestrutura, a exclusão, o preconceito que sofrem as estudantes e trabalhadoras mães no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, apesar do reconhecimento das complexidades atreladas à permanência das estudantes e trabalhadoras no espaço acadêmico, observa-se, nos textos publicados em seu site, uma insistência na atualização da figura da mãe como uma “super-mulher”, capaz de combinar diversas atividades e superar as barreiras impostas pela falta de políticas públicas de cuidado nas instituições de ensino e fora delas, pela divisão sexual do trabalho, sobretudo o doméstico, etc. É necessário reconhecer e compreender, porém, que as posições da instituição extrapolam e são muito mais amplas do que o recorte de notícia jornalística dá conta. Desse modo, são observadas rodas de conversas, conferências científicas, eventos de extensão e ações nas salas de aula, no âmbito do ensino, que aprofundam o debate sobre a inclusão (ou exclusão) da estudante-mãe-trabalhadora.

Ao privilegiarmos as narrativas das estudantes universitárias sobre suas experiências de formação escolar e/ou profissional, objetivamos ouvir e compreender os discursos das participantes sobre maternidade e trabalho nesse contexto. Em nossas análises, no exercício de ouvir efetivamente as vozes dessas mulheres, suas memórias, buscamos compreender o debate sobre gênero de forma mais ampla, mas, sobretudo, no que os estudos feministas chamam de condição da(s) mulher(es). Porém, considerando a problematização feita pela filósofa J. Butler (2016) sobre a formulação dessa identidade do feminino, definimos o termo estudante-mãe-trabalhadora não como essencializante, com contornos bem delimitados e definidos sobre o ser dessas sujeitas, mas como categorias interseccionadas que informam as experiências desse grupo. Combinado a isso, outros fatores, como inserção no mercado de trabalho bem remunerado, localização, nível de formação, comunidade onde vive e convive etc., resultam nas especificidades das histórias das participantes. Nesse sentido, a conciliação da formação profissional inicial com os cuidados com filhos recém-nascidos é discursivizado como um grande desafio pelas participantes, por exemplo. Considerando o afastamento da instituição, o preconceito de docentes e discentes em relação à capacidade intelectual da estudante de permanecer em seus cursos, o cuidar de si e de um bebê, que nascera com demandas de intenso cuidado pela sua prematuridade, enquanto se dedica à academia dá ainda mais camadas de dificuldade para a atuação das mulheres em seus espaços institucionais de estudos.

Nesse sentido, este trabalho se assenta sobre bases teóricas transdisciplinares (SOMMERMAN, 2006) porque mobiliza diversos campos do saber em favor da compreensão da formação profissional, inicial ou continuada, discursivizada por essas sujeitas que compartilham experiências afins no campo da produção e reprodução social. Considerando as narrativas tão correntes entre as mulheres, que estão incluídas ou excluídas dos espaços educativos, frequentemente associadas à experiência com a maternidade, nosso olhar desperta para a pouca complexidade expressada pelas políticas públicas e, também, pelo discurso científico, quando singulariza, homogeneiza ou ratifica as imagens socialmente construídas da identidade da mãe.

Portanto, a partir do que postula Gloria Anzaldúa (2000, p. 232), ao tecer esta tese, ao fazer o recorte de pesquisa que aqui apresento, ao mobilizar o aporte teórico, “escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um dedo maior de não escrever”. Faço esta investigação porque, assim como outras mulheres que produziram e produzem narrativa sobre o vivido situado no que fora definido como feminino, podemos resistir às “práticas sociais e discursivas

[que] colaboraram na definição do sujeito mulher como elemento periférico à cultura” (SCHMIDT, 2000, p. 103).

Esta tese está organizada, em cinco capítulos de discussão teórica e análise, além da Introdução, Conclusão e Referências Bibliográficas. Em diálogo transdisciplinar com diversos campos do saber, esta investigação se orienta pelos instrumentais analíticos da semiótica do discurso, teoria linguística que se dedica à significação dos textos, das práticas, dos discursos, elaborando, para tanto, categorias de análise que vão do nível mais abstrato e superficial ao mais concreto e profundo dos objetos semióticos (TATIT, 2001). Mobilizamos, do modelo standard, os níveis narrativo, para tratar das transformações dos sujeitos, bem como de sua modalização, e discursivo, ao focalizarmos os temas e figuras nas narrativas das participantes. Além disso, também recorreremos à semiótica tensiva, para tratarmos do sensível e estético, e à sociosemiótica, na análise das interações sensíveis das sujeitas com outros sujeitos e com os objetos. A teoria vai sendo mobilizada à medida que joga luz sobre o recorte feito: memória, tempo, cuidado, leitura e formação profissional.

A opção por uma teoria linguística do discurso que se interessa pelo sentido indica que não nos interessamos por uma pretensa verdade expressa nas narrativas das estudantes-mães-trabalhadora, mas observamos o modo como elaboram discursivamente suas histórias de vida e formação, tendo em vista aquilo que é mais específico e mais comum nas falas das participantes.

No capítulo 2, abordamos o discurso histórico sobre o sujeito mulher no campo do trabalho, da maternidade e da formação profissional. Com vistas ao debate sobre a memórias das participantes, a História oral serve como instrumento metodológico para a geração de dados, registrando as narrativas daqueles que não estão localizados no centro do poder sócio-político. Para a compreensão do discurso memorialístico, tomamos como base a discussão da semiótica tensiva sobre o tempo passado enunciado e produzido no presente.

No capítulo 3, discutimos a problemática do tempo, tematizada nos discursos das participantes, a partir da elaboração da figura da mulher nos séculos XIX e XX, mais precisamente. Pela modalização dos sujeitos, categoria do nível narrativo da semiótica francesa, analisamos as relações de poder nos enunciados de estado e transformação das estudantes, tendo em vista as performances no campo do trabalho, maternidade e estudo.

No capítulo 4, analisamos, no campo da divisão sexual do trabalho, as interações mais ou menos sensíveis das participantes nos espaços públicos e privados, tendo em vista o serviço de cuidado desempenhado por atores diversos. Mais precisamente no âmbito da formação

profissional, discutimos como o trabalho de cuidado informa a inclusão das estudantes-mães em diferentes formas de participação na comunidade universitária.

Já no capítulo 5, sobre as leituras literárias e não literárias das estudantes, tendo em vista a abordagem da estética da recepção e da semiótica sobre a estesia, voltamos o olhar sobre as relações mais pragmáticas e/ou sensíveis que as estudantes mães empreendem no trato com os textos. No contexto da formação de professores de língua, os saberes dessas estudantes são informados por experiências relativas ao espaço público e privado, as quais orientam suas sensibilidades.

Por fim, no capítulo 6, último de análise, voltamos a atenção para as questões de raça e classe que configuram o alunado da UFT, observando as repercussões desses fatores sociais nas experiências de formação das estudantes-mães-trabalhadoras. Ao tratarmos dos temas e figuras, na semântica do nível discursivo da teoria semiótica, analisamos os discursos das participantes sobre o sentido da formação profissional, tanto no que concerne à sua vivência no espaço público, quanto no privado.

Nesses cinco capítulos, selecionamos para a análise os elementos das narrativas das participantes que apontavam o sentido de ser estudante no entrecruzamento de outros fatores que parecem constituir obstáculos para a vida acadêmica. Além disso, observamos também as resistências, a partilha sensível, o agir conjunto, que vão dando espaço a novas possibilidades de ser estudante-mãe-trabalhadora no cenário privilegiado.

2 MEMÓRIA E HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES-MÃES-TRABALHADORAS

Neste capítulo, tratamos da discussão sobre a mulher no âmbito da vida intelectual e do mercado de trabalho, considerando a maternidade e os papéis de gênero. Além disso, elaboramos um breve quadro descritivo de nossas participantes de pesquisa, focalizando aspectos acadêmicos, profissionais e de maternidade, com vistas ao delineamento de características gerais das 18 mulheres que emprestaram suas vozes para a construção das reflexões que são empreendidas neste trabalho. Das 18 participantes, apenas uma não está vinculada a um curso na área de Letras, de graduação ou pós-graduação, sendo acadêmica do curso de Gestão em Turismo. Sua inclusão entre as mulheres convidadas para entrevista nesta investigação se justifica por sua própria sua história de formação na Universidade em foco, pois nos serviu de motivação para a elaboração desta pesquisa. Fora um episódio vivenciado e narrado pela acadêmica de Turismo sobre exclusão dentro do ambiente de ensino, o qual envolvia a proibição da presença do filho nas dependências de uma sala de aula, que nos favorece alguns questionamentos: Como as estudantes-mães-trabalhadoras se relacionam com a universidade? Que histórias contam essas estudantes que lidam com a maternidade e o trabalho? Como relatam as interações com outros sujeitos, professores, colegas e a própria universidade, considerando as demandas de maternidade e trabalho vivenciadas (dentro e) fora do espaço de formação? Quais as especificidades de formação são narradas pelas mulheres com o perfil de mãe e trabalhadora?

A partir de tais inquietações, buscamos ancoragem nas discussões teóricas da história e da semiótica discursiva com vistas ao debate sobre memória e história de vida, considerando o discurso sobre o vivido das mulheres que são mães, trabalham e estudam. Nessas vivências comuns, vamos encontrando as especificidades de cada participante, observando as trajetórias de trabalho e formação escolar/acadêmica trilhadas por cada sujeita que lida com demandas múltiplas de cuidado, estudo e empenho em atividade remunerada ou não remunerada. Embora esses três aspectos sejam o centro organizador de nossas entrevistas semiestruturadas, foram emergindo outras questões ao longo dos relatos, como as relações conjugais, as interações com os docentes, a infraestrutura da própria universidade.

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa dos dados, uma vez que se ocupa das atuações dos sujeitos em suas comunidades, tendo em vista as relações de poder e as transformações operadas pelos atores que delas se ocupam (MASON, 1996). No enfoque da

história de vida estudantes, que também são mães e trabalhadoras, a abordagem qualitativa nos conduz a uma compreensão das condições sociais, materiais e históricas nas quais se assentam as perspectivas das participantes, bem como suas práticas relatadas (BAUER, AARTS, 2002). Além disso, tendo em vista a mobilização do aporte teórico e da metodologia privilegiada, assumimos, a partir da perspectiva qualitativa, a implicação da investigadora no recorte de pesquisa feito, já que não nos situamos apartadas das relações sociais tomadas como objeto de estudo e reflexão. A metodologia mobilizada para a geração de dados e as ferramentas analíticas utilizadas, bem como a base teórica sobre a qual se sustenta esta investigação, foram selecionadas a partir das demandas do próprio objeto de pesquisa (FLICK, 2009).

2.1 Que história há para as histórias de mulheres?

Fora da publicamente reconhecida excepcionalidade, as mulheres que têm parte de suas histórias de vida e formação acadêmicas analisadas nesta pesquisa me receberam com certo estranhamento após o convite aberto estendido à comunidade de estudantes-mães da área de Letras para a participação na entrevista semiestruturada que organizamos para geração de dados. Após explicitar as motivações de nossa pesquisa, algumas participantes nos questionaram sobre a validade ou relevância de nosso interesse em suas histórias, já que, segundo relataram, “não temos nada de interessante para contar”. A aparente falta de “interesse” em suas vidas vividas estava relacionada especificamente a um trajeto de vida e formação que era comum a muitas estudantes daquela universidade, com dores e sabores compartilhados entre si e conhecidos pelas comunidades onde circulavam.

Para conhecer as histórias de nossas participantes de pesquisa, voltamos a nossa atenção para as histórias de mulheres ao longo do tempo e em diferentes localidades, a partir de aporte teórico que dá especial foco aos continentes europeu e americano, já que daí reverberam nossas tradições e forma de organização sócio-política. O primeiro grande desafio se dá justamente em relação à carência de histórias que considerem as mulheres na construção de nossas sociedades, sobretudo porque as produções científicas mais amplas e consistentes com enfoque no gênero estão situadas a partir do século passado, que coincide com a presença de mulheres na academia e fazendo pesquisa. No campo literário, seja na posição de leitora ou de personagem literária (também leitora), as mulheres vão sendo associadas a uma prática de leitura considerada de menor prestígio, relacionada ao espaço íntimo e à pretensa baixa qualidade dos romances, conforme assinalam Lajolo e Zilberman (2019). Segundo as autoras,

a leitora vai sendo atualizada no campo dos papéis de gênero bastante reificados, ora como deslocada dos valores burgueses e patriarcais (a mulher “perdida”), ora como representante do feminino, da doçura e da maternidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019). Ao tratar dos artefatos de memória e produção de história, Michelle Perrot (2016) traz à luz os desafios para romper com o obscurantismo em relação ao feitos “dos homens”, nos quais estão inclusas as mulheres.

Discutindo o “silêncio das fontes”, a historiadora nota que

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. (PERROT, 2016, p. 17)

Para romper o silêncio das fontes, é necessário então produzir novas inteligibilidades e modos de criação de registros do vivido. É preciso aceitar o convite para desorganizar a ordem, rejeitar o estabelecido, despertar o adormecido, significar o dessemantizado. Rejeitando o centro do poder político como única fonte de narrativa, constroem-se modos de escutas dos atores sociais que foram sistematicamente silenciados. No caso das mulheres, como destaca Perrot (2017), a ausência de vozes está diretamente relacionada aos espaços onde (não) são consideradas e acolhidas: “o silêncio sobre a história das mulheres também advém do seu efetivo mutismo nas esferas políticas, por muito tempo privilegiadas como locais exclusivos do poder” (PERROT, 2017, p. 198).

Os ensaios de crítica feminista de Rita Schmidt (2017), que voltam o olhar para as condições de apagamento da mulher escritora na teoria e crítica literárias, questionam a inventada “falta” ou ausência da mulher e de seu discurso, tendo em vista uma fala que somente aparece como resultado de consistente resistência “a uma linguagem teórica que nos deixava sem fala” (SCHMIDT, 2017, p. 74). A teórica, no entanto, observa a complacência do fazer investigativo e crítico de pesquisadoras que atendiam a uma norma, responsável por um sistemático apagamento do papel da mulher, já que se orientava por uma perspectiva do masculino:

[...] a despeito das dificuldades com um instrumental teórico que nos deslumbrava e nos estonteava das divergências conceituais que nos dividiam na leitura da diferença, éramos cúmplices na construção de uma base comum, nem sempre explicitada como tal, mas certamente subjacente às nossas propostas de investigação crítico-interpretativa. Essa base comum, interseccionada por possibilidades lógicas, circunstâncias históricas e sensibilidade pessoal, traduzia-se no reconhecimento do monopólio discursivo do sujeito cultural dominante, declinado no masculino, o qual, historicamente, gerenciou a produção e circulação de significados e discursos sobre a mulher segundo uma racionalidade excludente, que sempre operou no interior da lógica da identidade. Essa lógica sustenta oposições binárias, sistema estruturante de privilégio e exclusão que ratifica a posição central e normativa do sujeito masculino, segundo o modelo identitário de referência da cultura branca patriarcal ocidental. (SCHMIDT, 2017, p. 74)

A reivindicação pelo “campo de luta pelo poder interpretativo” (SCHMIDT, 2017, p. 74) trata, nesse sentido, do problema da singularidade do sentido atribuída aos sujeitos margeados pela norma, do reconhecimento da norma e de seu modo excludente de operar os saberes e, principalmente, de reconfigurações epistemológicas com vistas às diferentes possibilidades de produção de sentido. A autora salienta, na discussão sobre a invisibilidade das escritoras brasileiras no século XIX, a construção da norma como assumidamente de uma perspectiva masculina, sinônima de universal e verdadeira, que se contrapõe ao feminino, o qual estaria atrelado aos valores do “particular e de menor valor, periférico às grandes questões do ser humano” (SCHMIDT, 1997, p. 86). Esses valores, para além da crítica literária, ainda perpassam e são negociados nas esferas políticas, científicas, enfim, na esfera política e de gestão do poder, conforme podemos notar nas oscilações teóricas, de metodologia de pesquisa, de formulações de políticas públicas, as quais parecem enfrentar alguns desafios ao considerarem a participação da mulher no campo da produção social, tendo em vista também o seu papel ainda protagonista no âmbito da reprodução. Este, por sua vez, tem sido reconhecido nas mais recentes pesquisas nacionais e internacionais de levantamento público de dados como um fator que determina as condições de inserção feminina em espaços outros que não apenas o doméstico. A compreensão da dimensão do cuidado como não apenas um serviço resultante da desigual divisão sexual do trabalho, mas como uma prática de resistência aos modos de exploração capitalista e aos projetos de globalização, sobretudo nos países não desenvolvidos (FEDERICI, 2019a), é um dos aspectos que se destaca no atual debate sobre gênero e participação social.

O silêncio também é observado nas relações de poder, em que o centro produz narrativas homogêneas sobre o diverso, ou sobre aqueles que foram posicionados no discurso dominante como outro. A tradição judaico-cristã, em suas produções culturais, posicionou essa figura feminina fora do campo do humano, ora santa, ora diabólica, constituindo para o homem uma ameaça à sua integridade humana e racional (DELUMEAU, 2009). Nesse sentido, entre os medos da cultura ocidental consta a figura da mulher, que vai sendo discursivizada como ameaça à reprodução, à sexualidade, à moralidade e, sobretudo, à intelectualidade, tendo em vista seus saberes sobre o funcionamento do corpo e da natureza como meio de cura (DELUMEAU, 2009, p. 464).

Essa elaboração do discurso que rejeita no feminino a humanidade permeia perspectivas históricas e sociológicas diversas, de tal modo que tende a particularizar, até na atualidade, aspectos sociais relativos à maioria das mulheres, como podemos citar, a exemplo

disso, o apagamento das dimensões da maternidade e do cuidado, socialmente vigentes, ao se defender uma pretensa igualdade de acesso a diversos campos de atuação pública. Dessa forma, é na atualidade que se joga luz sobre as diferenças de percursos formativo operados por homens e mulheres na academia, ainda que estas constituam a maioria do corpo discente do ensino superior brasileiro, sendo que “mulheres e também mães requerem mais tempo para percorrer o mesmo trajeto profissional de um homem que também seja pai” (ABREU et al., 2016, p. 154). Assim, mesmo após a reivindicação de uma subjetividade política e pública, como indivíduo e não apenas parte dos bens simbólicos do patriarca, as mulheres quando vinculadas à atuação no espaço doméstico têm suas especificidades ora apagadas, silenciadas, ora menosprezadas.

A busca pelo saber institucional, acadêmico e crítico é um movimento contundente contra essa posição coisificada e desumanizada atrelada ao feminino, sobretudo por aquelas que tinham acesso aos bens culturais e intelectuais valorizados socialmente. Porém, correntes e comuns foram as posições de teóricas e escritoras em geral, em seus ensaios, que reiteraram a domesticidade como o espaço da nulidade, que condena o sujeito à condição de não sujeito. Além da defesa contundente que faz a britânica Mary Wollstonecraft (2016) no final do século XVIII do direito das mulheres à vida intelectual e ao acesso à escolarização, sendo estas o único caminho para viabilizar a condição do sujeito, porque favorecedor do pensamento crítico que, segundo a filósofa, as figuras femininas estavam alijadas em razão da vida doméstica, observam-se, no cenário nacional, posições similares. A construção de diálogos para ampliar o acesso ao espaço público não acontece, porém, como uma espécie de pedido de licença à figura (de autoridade) masculina para ocupar a posição de sujeito, mas a partir de uma mudança discursiva, quando se estabelece a educação como competência que potencializa os atores sociais a agirem nas esferas políticas e públicas. Tal é a posição da escritora brasileira Luciana Abreu que, segundo Schmidt (2000), discursa em favor do direito das mulheres à educação, defendendo que “a inteligência não é privilégio do sexo (forte) masculino e que é por intermédio das palavras que se pode transformar a realidade” (SCHMIDT, 200, p. 444). Ao reconhecer o papel das mulheres como capazes de organizar a vida doméstica e de criar bem seus filhos, de forma a prepará-los para a vida em sociedade, Luciana Abreu reclama que apenas essa posição, sem acesso à boa educação, as condenaria à ignorância:

O que convém pedir, o que venho aqui em vosso nome altamente reclamar, é, de parceria com a educação, a instrução superior comum a ambos os sexos; é a liberdade de esclarecer-vos, de exercer as profissões a que as nossas aptidões nos levarem. Deem-nos educação e instrução: nós faremos mais. A nossa posição legítima na sublime missão de que estamos incumbidas, nós a tomaremos pelo nosso trabalho, e a humanidade há de tudo ganhar com o nosso triunfo. (ABREU, 1873, apud SCHMIDT, 2000, p. 450)

Ao discursar, no Rio Grande do Sul, para os parlamentares de seu estado, a escritora rejeita a diferença sexual em termos intelectuais e reclama a possibilidade de acesso à universidade para que, finalmente, as mulheres possam, por si próprias, ingressar em carreiras no mercado de trabalho e atuar no cenário político. Na reivindicação proferida há quase 150 anos, ressalta-se uma profecia: caso as mulheres tenham acesso à educação e ao fazer científico, elas poderão “pelo nosso trabalho” garantir benefícios para todo o corpo social, e não apenas para um segmento. A educação como ponto de partida para favorecer saberes profissionais qualificados e a inserção em diferentes esferas de atuação do trabalho vai se constituir como eixo organizador das lutas por direitos civis das mulheres, combinada, certamente, com outras demandas por acessos, serviços etc. No nosso enfoque de pesquisa, são recorrentes os relatos que referem a formação acadêmica como uma oportunidade e privilégio, embora quase todas as estudantes-mães-trabalhadoras aqui focalizadas mencionem e reivindiquem a necessidade de melhorias nas relações interpessoais, na estrutura física da universidade e até no próprio currículo (principalmente ao relatarem sobre o período de licença maternidade⁴ e a pouca assistência e diálogo nesse tempo de afastamento das atividades em seus cursos).

No debate sobre colonização dos corpos e dos saberes, Rita L. Segato (2012), analisando a opressão das mulheres e crianças, bem como dos povos indígenas em geral, observa a posição da força legal estatal na gestão da violência sobre esses grupos. Segundo a historiadora, o Estado cria mecanismos de proteção contra a violência que o próprio Estado gera e gerencia, com seu projeto de nação eurocizado, moderno, que ataca a vida coletiva e em comunidade, em prol de um sujeito individualizado e solitário, mais vulnerável às explorações do mercado capitalista (SEGATO, 2012). Esses projeto e funcionamento do poder estatal, nas suas dimensões públicas e privatizadas, têm, entre os corpos vitimados, o feminino como sujeito mais fragilizado, porque submetido ao campo do lar agora individualizado e privatizado, além de estar vulnerável entre a sua própria comunidade familiar, que pode lhe imputar violações motivadas pelas violências materiais e simbólicas vivenciadas na exterioridade. As formas de saber e inteligibilidade sobre a heterogeneidade dos sujeitos e das comunidades, quando alinhadas a uma estrutura de poder colonizadora, produzem colonialidades do ser, sobretudo porque nega e silencia o que está fora do seu escopo epistemológico (MIGNOLO, 2004). Desse

⁴ Alterando o Decreto 1.044, de 21 de outubro de 1969, que dispõe sobre o tratamento excepcional a estudantes portadores de condições de saúde que impossibilitem a frequência à escola, a Lei 6.202, de 17 de abril de 1975, garante às estudantes gestantes, a partir do oitavo mês, o direito a ser “assistida pelo regime de exercícios domiciliares” por até 3 meses. Ao fazerem uso dessa licença, as estudantes devem se responsabilizar pelo cumprimento das atividades, sendo assistida apenas quando há solidariedade de professores e alunos para orientação a partir do que é discutido em sala de aula.

modo, quando voltamos o olhar aos diversos sujeitos compreendidos no feminino, tanto o aparelho do Estado quanto os saberes que nos orientam estão imbricados por essas relações de poder que situam a posição, aqui especificamente, das mulheres.

No debate proposto por Silvia Rivera Cusicanqui, considerando os povos indígenas americanos a partir de uma sociologia da imagem, o processo de colonização dá ao território da linguagem oficial um caráter obscurecedor, já que ignora e silencia a maioria da população ao mesmo tempo em que faz ecoar uma pretensa igualdade: “las palabras se convirtieron en un registro ficcional, plagado de eufemismos que velan la realidad en lugar de designarla” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 19). Nesse sentido, além da compreensão da divisão sexual do trabalho, dos papéis de gênero que ganham contornos mais nítidos a partir do controle da sexualidade na Era Vitoriana inglesa, o quadro social dentre o qual nos organizamos é informado também por um processo de colonização, que reflete, além da nossa estrutura política, nas representações históricas e nas análises teóricas. Ao ser elaborada uma história das mulheres reconhecendo os serviços de cuidado e trabalho doméstico, mas associando-os a uma estrutura meramente de exploração e subordinação, condena-se uma dimensão essencial de reprodução da vida ao mesmo tempo em que invisibiliza atos de resistência à colonização, já que a vida é permeada, mas não é completamente motivada por trocas monetárias. Na reflexão sobre a história, os aspectos sociológicos, filosóficos e políticos, os quais jogam luz sobre o que há de comum e específico nas narrativas selecionadas neste trabalho, compreendemos a necessidade de “repensar essa condição e que precisamos também com a mesma pressa de outras formas práticas e teóricas para se entender, significar e valorizar as formas de trabalho historicamente exercidas pelas mulheres” (MATOS, 2018, p. 59).

Há os avanços das políticas públicas, a partir das lutas de classes, que favorecem maior inclusão desses atores sociais postos à margem, ao mesmo tempo em que formas de moradia, acesso à educação e saúde, e modo de organização do trabalho fragilizam a própria vida, seja do ponto de vista individual, seja pela coletividade de uma comunidade. No campo dos saberes, é necessário reconhecer que, nos constantes avanços sobretudo pelas pautas feministas, as mulheres vão sendo vistas cada vez mais como atores políticos que produzem e reproduzem a sociedade, ainda que suas formas de trabalho e atuação fossem deslegitimadas durante uma longa tradição de discussão sobre sexo e gênero, com bastante destaque para as produções científicas do início do século XX.

Mais adiante, nos próximos capítulos, nos dedicamos precisamente à discussão sobre os elementos do trabalho que se constituíram recursos para concretização da subordinação da

mulher moderna e contemporânea, tal qual nos moldes que hoje reconhecemos, como é o serviço de reprodução e a configuração do tempo que daí decorre. Ao aceitarem o nosso convite para a participação nesta pesquisa, cedendo seu tempo para a realização de uma entrevista semiestruturada, formulando e reformulando suas narrativas sobre as histórias que atravessam suas vidas e as vidas de outras pessoas, sobretudo outras mulheres, as participantes são muito mais que sujeitas de pesquisa que cedem dados para uma análise. Entendemos que os apontamentos aqui construídos não são apenas elaborados a partir das narrativas coletadas, mas *com* os diálogos, os apontamentos e as perspectivas elaboradas pelas estudantes-mães-trabalhadoras. Além das 18 participantes, sendo 17 da área de Letras e uma vinculada ao curso de Gestão em Turismo, contamos com as nossas próprias memórias e experiências as mais diversas relatadas por outras mulheres que subsidiaram, juntamente com o aparato teórico e analítico, o nosso olhar e sensibilidade para o que chamamos de recorte de pesquisa.

Observando as proposições de Gayatri C. Spivak (2010) sobre a impossibilidade do subalterno falar, tendo em vista um enunciatário que se localiza no centro do poder, entendemos que aqui são, de alguma forma, diversas subalternidades produzindo falas e inteligibilidades conjuntamente. Em todas as entrevistas, em cada excerto selecionado para a discussão e análise, fizemos um movimento conjunto de produção de narrativa sobre história de estudantes-mães-trabalhadoras e de reflexão sobre o discurso aqui focalizado. Por um lado, as participantes aceitaram o desafio de resgatar e, muitas vezes, produzir uma narrativa organizada, linear, temporalmente coerente, que de alguma forma joga luz sobre suas trajetórias de vida. Por outro, enquanto pesquisadora, fizemos o exercício de ouvir criticamente os relatos então gerados, sem apegos a uma hierarquia que submete os saberes dos comuns às categorias e proposições teóricas. Assim, a partir daquilo que foi posto pelas participantes, fomos provocadas a revisitar teorizações, entender seus limites ou, mais precisamente, em que aspectos deveríamos avançar para que conseguíssemos fazer análises coerentes dos dados apresentados. Em outras palavras, tínhamos como objetivo aprender com os saberes das estudantes-mães-trabalhadoras, com seus gestos, seus movimentos, sua forma de relatar a vida, as interações, os espaços, a relação com a formação acadêmica profissional.

A pluralidade de vozes e posicionamentos é decorrente da diversidade dessas sujeitas que eventualmente são referidas no singular e de forma homogeneizante: a mulher. Desde os primeiros passos, fomos em busca da compreensão dos aspectos sociais, econômicos, de classe, raça, localização geográfica, entre vários outros elementos que são considerados ao se falar das experiências de vida, de formação escolar etc., das mulheres negras, ribeirinhas, indígenas,

quilombolas, de comunidade, do ocidente e do oriente, do passado e do presente, que vivem a maternidade e a vida acadêmica. No trato histórico sobre o feminismo brasileiro, Céli Pinto (2003) dá conta dos conflitos e relações de poder que existiram no interior nas lutas das mulheres, desde a possibilidade de participação política, as pautas e bandeiras levantadas, até as relações de poder entre as mulheres de diferentes classes. A partir dos diversos modos de luta política, do que chama feminismo “bem comportado” aquele que se punha na mesa de debate com as figuras do centro do poder e “mal comportado” as lutas de confronto por direitos civis e com bandeiras de reivindicação de serviços públicos, a historiadora evidencia a permanente oscilação e conflito das lutas das mulheres, as quais têm um fruto comum notável no campo legal brasileiro: o reconhecimento da igualdade de “todos” perante a lei pela Constituição de 1988 (PINTO, 2003). Se num primeiro momento há a divisão entre mulheres escolarizadas e privilegiadas economicamente que lutavam por maior participação política e no mercado de trabalho por um lado, enquanto por outro estariam aquelas de classe trabalhadora que reivindicavam mais serviços públicos gratuitos de saúde, educação, transporte, moradia, alimentação, atualmente não parece profícuo olhar para essas aparentes distintas posições como um campo separado, porque estudantes-mães-trabalhadoras estão situadas no centro dos resultados desses processos em processo. Assim, observamos as participantes em busca de uma melhor posição no mercado de trabalho, com melhores remunerações, ocupando o espaço público.

A parcimônia de registros sobre as mulheres no cenário nacional resulta em episódios bastante peculiares de nossa história legal, como se nota na Constituição de 1891, na qual, entre os sujeitos excluídos do direito ao voto, não são citadas as mulheres. A partir desse “esquecimento”, algumas mulheres letradas e privilegiadas economicamente empreendem gestos de direitos civis, como a reivindicação ao voto e à possibilidade de se candidatar em cargos políticos eletivos. Porém, até mesmo pela negação, como era o caso dos analfabetos, menores de 18 anos, sem moradia, soldados, padres, havia então o reconhecimento do estatuto de sujeito, mas com menos direitos de cidadão, o que não se observa no caso das mulheres: “Não se citou a mulher em 1891, não se lhe prescreveu limites, simplesmente se excluiu, não se reconheceu sua existência” (PINTO, 2010, p. 19). Assim, o silêncio como forma de não reconhecimento de existência é uma das formas mais contundentes de violência simbólica que se observa na discussão em torno das diferenças sexuais.

Na célebre afirmação de Simone de Beauvoir (2016b, p. 11), que inicia seu segundo volume de “O segundo sexo”, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, a filósofa discute a

condição de *outro* de todos aqueles que estão fora do definido “macho”. Para tanto, elabora o que vai servir de base, e ser criticado e aprofundando, para o debate sobre gênero e sua produção no campo social, simbólico e político. No primeiro volume (2016a), Beauvoir traça um percurso histórico que vai delinear as condições de subordinação da mulher moderna, sob os moldes da burguesia europeia, dando enfoque sobretudo ao acesso e à produção de intelectualidade pelas mulheres, mesmo que se referindo àquelas pertencentes às classes mais privilegiadas. Ao tratar da posição marginal e impotente do sujeito não macho, a autora destaca que “Em verdade, ninguém nasce gênio: torna-se gênio; e a condição feminina impossibilitou até agora esse ‘tornar-se’” (BEAUVOIR, 2016a, p. 190). A falta de acesso à educação que provocasse as estudantes para o exercício da reflexão, em vez daquela que preparava a jovem para ser uma boa dona de casa, é o fator contundente para a não produção, até a primeira metade do século passado, de “gênios” femininos, além das próprias dinâmicas sociais nas quais as meninas estavam inclusas, quase sempre restritas ao espaço doméstico e sob vigilância.

Com textos destinados ao grande público, Mary Stopes (1929) trata da harmonia no casamento conquistada pelo respeito à inteligência da mulher e por relações mais igualitárias no espaço doméstico, tendo em vistas os trabalhos aí desempenhados e a criação dos filhos. Ao classificar como “idealista de espírito tacanho” os maridos que subjugavam suas companheiras à condição de não sujeito, sem direito à autonomia e à liberdade de circular em diferentes espaços, de perseguir uma carreira e/ou de investir na vida intelectual, a autora assinala o masculino como também responsável pela vida privada e pública (STOPES, 1929, p. 163). Entre diálogos convergentes e divergentes sobre as posições sexuadas dos sujeitos, Stopes critica sobretudo as barreiras para o acesso ao mundo intelectual empenhadas pelas hierarquias de gênero:

Pois há muito os homens estão acostumados a considerar as ideias das mulheres, principalmente as referentes à matéria de natureza intelectual, como cousas que, no mais, são apenas dignas de ser acolhidas com uma ligeira ironia adoçada com os mais complacentes sorrisos. (STOPES, 1929, p. 166)

No curso histórico do debate sobre os papéis de gênero, empreendido por diferentes perspectivas teóricas, a escolarização e/ou a vida intelectual, o trabalho remunerado e a vida política das mulheres vão sendo contrapostas ou colocadas em diálogo com o campo da maternidade e do cuidado com o lar. Historicamente, vão consistindo, como objeto-valor, ora a participação política e a vida acadêmica, para aquelas socialmente privilegiadas, ora os serviços públicos de cuidado e os direitos trabalhistas, para as trabalhadoras do campo e da cidade. Porém, na atualidade, quando voltamos o olhar para mulheres oriundas da classe trabalhadora,

esses valores se conjugam, constituindo um querer e um dever ser para as estudantes-mães-trabalhadoras aqui mencionadas.

2.2 As histórias de vida e memórias em diálogo com a semiótica

Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta.

(Conceição Evaristo. *Insubmissas lágrimas de mulheres*, 2016, p. 7)

As histórias de vida e formação constituídas pelas memórias das relações familiares, profissionais, das interações com atores sociais e instituições, dos afetos, considerando a intersecção entre gênero, maternidade, trabalho e estudo, estão neste trabalho reunidas em narrativas, que são analisadas a partir das categorias de investigação do sentido propostas pela teoria semiótica. Os estudos historiográficos nos dão base para o debate sobre os percursos das mulheres ao longo do tempo em diferentes campos de inserção social e, também, à metodologia de pesquisa adotada. Nesse sentido, com vistas à geração de dados, organizamos entrevistas semiestruturadas orientadas pela metodologia de pesquisa da história oral, já que se trata de “um método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento” (ALMEIDA, 2000, p. 3). Ao se voltar para a diversidade de sujeitos que narram as transformações do vivido, em processo, a história oral se caracteriza por uma abordagem ampla e interpretativa dos acontecimentos, “por intermédio da escuta às pessoas e do registro das histórias de suas vidas” (THOMPSON, 2006, p. 20). Embora usualmente se organize em torno de um acontecimento, tendo em vista as narrativas e perspectivas de diferentes testemunhas que são pouco consideradas numa perspectiva standard da história (oficial), a história oral nos orienta na construção do instrumento para a geração de dados, sem a pretensão, porém, de verificar um evento preciso nos discursos dos sujeitos entrevistados. Conforme trazemos em epígrafe nesta seção, nas considerações de Evaristo (2016) sobre a narrativa (ficcional) de história de mulheres, o evento no passado é reinventado no presente, porque “alguma coisa se perde” na memória. Nos estudos do discurso, esse passado é sempre fruto da linguagem, atualizado no presente sob a luz das experiências dos sujeitos que rememoram.

A história de oral organizada em torno da maternidade, que também compreende o trabalho remunerado e não remunerado e a formação escolar ou acadêmica, nos auxilia a voltar o olhar para o percurso de vida das estudantes-mães-trabalhadoras, considerando precisamente essa configuração de atuação em seus grupos sociais. Oferecendo mais camadas e heterogeneidade à história “em documentos oficiais”, essa metodologia e perspectiva teórica objetiva compreender e registrar o testemunho das camadas sociais que não têm a palavra e não estão inscritas no centro do debate (BOSI, 2003, p. 15). Nessa perspectiva, a história oral contribui para uma memória que se configure como democrática, porque assume a heterogeneidade das vozes. Numa história oral de mulheres, observa-se “a interconexão entre a construção de papéis sociais e os direitos de cidadania nas narrativas coletivas” (SALVATICI, 2005, p. 36), na qual se entrelaçam campos da vida vivida que eram situados em discursos “coletivos” como antagônicos: dimensão íntima, subjetiva e privada do cuidado *versus* dimensão pública, objetiva e política da academia. Assim, cuidado de criança e universidade, por exemplo, passam a fazer parte do mesmo domínio, que diz respeito à formação e qualificação profissional de estudantes-mães-trabalhadoras. Nem sempre é possível camuflar o âmbito da reprodução social no espaço de formação acadêmica, porque aí estão, entre docentes e discentes, as sujeitas socialmente responsabilizadas por sua manutenção.

Conforme destaca Ecléa Bosi (2003, p. 17-18 [destaques da autora]) ao tratar da memória oral, “[p]arece que há sempre uma NARRATIVA COLETIVA privilegiada no interior de um mito ou de uma ideologia. E essa narrativa explicadora e legitimadora serve ao poder que a transmite e difunde”. Quando se considera esse poder tendo em vista uma sociedade dividida em papéis de gênero, observa-se na narrativa coletiva da política, do espaço público, a mulher ser sistematicamente apagada, silenciada, ou representando uma figura decorativa, inoperante nas dinâmicas de poder. Desse modo, o esquecimento do sujeito feminino na memória coletiva é justificado pelos papéis por elas desempenhados, frequentemente desconsiderados como atividades de valor, e pelo modo como eram enxergadas:

[...] nos anais da história a fama nunca rima com mulher. Em todas as camadas sociais a mulher constitui o pano de fundo sobre o qual a fama masculina se ergue, luzente. Enquanto as condições para a inclusão na memória cultural forem a grandeza heroica e a canonização clássica, as mulheres serão sistematicamente vítimas do esquecimento cultural: trata-se de um caso clássico de amnésia cultural. (ASSMANN, 2011, p. 67)

Por estar inscrita na cultura, através do esquecimento, essa “amnésia”, que está relacionada à desvalorização das performances tradicionalmente relacionadas ao feminino, bem como do apagamento dos feitos notáveis, segundo assinalada uma perspectiva do centro, afeta diferentes sujeitos. Nas conversas que antecederam as entrevistas propriamente ditas,

registradas em diários de campo, as estudantes que não exerciam atividade remunerada fora do lar alegavam “fazer nada” como serviço, o que motivava postura reticente em relação à participação na pesquisa (“Mas eu não faço nada. Não tenho nada de interessante para contar” foram falas de algumas acadêmicas que se definiam como desempregadas). Vale notar que não definimos como trabalho um serviço remunerado no campo da produção social. Embora relatassem que “Em casa, o serviço nunca acaba. A gente está sempre cansada”, as participantes posteriormente, nas entrevistas, com trabalho remunerado ou não, revelaram grande dispêndio de tempo e energia para a realização do serviço doméstico. Nesse sentido, o silêncio atravessa a perspectiva das próprias mulheres, que emudecem sobre parte de suas atividades cotidianas por não serem consideradas como fazer notável.

No âmbito do dito, porém, foram resgatadas as memórias de eventos ou sujeitos circunscritos no campo do doméstico, o que frustra a narrativa corrente que cobre de silêncio alguns espaços e vivências. Nesse sentido, temos na história oral das participantes Simone, Betty, entre outras, uma narrativa que enfoca as suas trajetórias de vida, mas também as de outras figuras femininas, como a mãe, a sogra, a irmã, mulheres que tiveram performances ligadas ao trabalho doméstico e aos estudos. Tratando da dimensão coletiva e individual da memória, Ecléa Bosi (1994) fala do caráter social do tempo da memória que “repercuta no modo de lembrar”, mas não lhe impõe a última fronteira, já que “é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra o no como lembra, faz com que fique o que signifique” (BOSI, 1994, p. 31). Dessa forma, quando são produzidos discurso e sentidos diversos para o que é unificado sob o signo de “dona de casa” ou “serviço doméstico”, é também rejeitado o não dizer sobre práticas que tanto atravessam as vivências de mulheres.

A memória de que nos ocupamos, no campo dos estudos linguísticos do discurso, é compreendida como elaboração da linguagem que, a partir de elementos que garantem o efeito de verdade, reelabora um evento passado sob a luz do presente. Assim, ao tomarmos emprestada a metodologia da história oral para a geração dos dados, entendemos que não há um passado verdadeiro, verificável e resgatável, mas uma anterioridade construída pelo discurso, que reflete a heterogeneidade dos sujeitos da enunciação. As reminiscências, portanto, são compreendidas como

[...] figuras que vemos, ouvimos e compreendemos porque fazem parte não de uma memória do que é recordado como passado, mas de concepções ideológicas presentes numa certa memória discursiva contemporânea: lembranças evocadas nos enunciados

que se inscrevem como ressonâncias figurativas das cenas que hoje vivenciamos, discursivizamos e interpretamos [...] (TEIXEIRA, 1996a, p. 105)

O passado rememorado, para a teoria semiótica discursiva, é (re)construído pelo presente, no eu-aqui-agora da enunciação, o que dá efeitos de aproximação e verdade para o discurso (FIORIN, 2008a). Tem-se, dessa forma, uma produção do presente, que se modifica na medida em que o sujeito da memória se transforma, seja na continuidade da passagem do tempo, seja em função da interação com outros sujeitos ou objetos. Ao tratar da arte do narrar e da memória, Certeau (1998, p. 158) aponta que a narrativa faz, constrói, elabora o evento sobre o qual repousa a memória. Esta, por sua vez, é produzida na relação e pela intermediação do outro, de um “chamamento pelo outro”:

Sob sua forma prática, a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro. (CERTEAU, 1998, p. 162)

Nesta pesquisa, por meio da metodologia da história oral e história de vida, entendemos, dessa forma, que as memórias das mulheres a que fazemos referência são produzidas precisamente a partir da interação entre pesquisadora e participantes, o que repercute no modo como se organiza a narrativa sobre o vivido. Essa concepção sobre passado, narrativa e rememoração, aqui privilegiada, dialoga também com os apontamentos de Santo Agostinho (2015), que delinea o passado recordado como imagem elaborada e trazida ao presente pelas “percepções de toda espécie”, sendo que também há “tudo o que pensamos, quer aumentando, quer diminuindo ou até variando de qualquer modo os objetos que os sentidos atingiram” (AGOSTINHO, 2015, p. 239). Como parte da memória, o esquecimento se configura como âmbito de absorção ou sepultura do passado buscado, mas que também cede lugar a uma invenção do presente e outras possibilidades de ser do sujeito.

Na perspectiva da semiótica tensiva, que se debruça sobre o sujeito sensível na sua relação com o mundo e com os objetos, produzindo sensibilidade e significações, o acontecimento diz respeito ao vivido que demarca uma ruptura na cotidianidade e no não sentido; é o inesperado (ZILBERBERG, 2006). No trato da memória, aquilo que toma de assalto o sujeito, um aparecimento súbito, é significado, é traduzido para a linguagem do compreensível, ainda que sensível, sendo colocado na ordem da continuidade, menos intenso e afetante, mais extenso e legível:

O acontecimento não pode ser *apreendido* senão como algo afetante, perturbador, que suspende momentaneamente o curso do tempo. Mas nada nem ninguém conseguiria impedir que o tempo logo retorne seu curso e que o acontecimento pouco a pouco nas vias da potencialização, isto é, primeiramente, na memória, depois, com o tempo, na história, de maneira que, *grosso modo*, tal acontecimento ganhe em legibilidade, em

inteligibilidade, o que perde paulatinamente em agudeza. (ZILBERBERG, 2011, p. 169)

Ao enunciar a vida vivida, no campo da memória, os sujeitos resgatam as experiências intensas, mas então traduzidas em linguagem, “prolongando seus efeitos pelas retomadas da reminiscência, enquanto acrescenta ressignificações” (SILVA, 2016, p. 142). Na entrevista piloto, com a participante Diana, produzir narrativa para um acontecimento num passado recente ainda está na ordem o intenso e sensível, embora também inteligível e extenso, pois inserido num percurso de formação profissional em processo e, de forma mais ampla, na própria história de vida e formação escolar:

A gente sempre escuta e a gente sempre põe em prova se a gente é capaz de ser mãe e estudar, principalmente com o caso da professora, que não deixou eu entrar na sala de aula, né, com meu filho, porque ele não teve aula. Ele só tinha, o que? Sete anos de idade. Não tinha condição de eu deixar ele em casa sozinho. Então, quando eu trouxe ele, que eu fui barrada na sala, que eu falei assim “Professora, ele é só uma criança”. Ela falou assim “Só pode entrar, assistir a minha aula, quem está matriculado”. Então, isso foi um baque pra mim, porque ela falou isso na frente do meu filho, ela me constrangeu, constrangeu uma criança. Eu me senti humilhada, pouca, menosprezada. Sabe, assim, perante... porque todo mundo vendo aquela situação e ela daquele jeito imponente dela de achar... E eu ainda falei pra ela “professora, mas eu trago ele todas as vezes à noite. Eu estudo à noite. Direto eu trago”. Aí, o pessoal da sala, dos alunos, “Professora, deixe ela entrar”. E ela pegava e falava assim “Não! Na minha aula não!”. Eu simplesmente respeitei a opinião dela, fechei a porta e falei “Tudo bem”. Fechei a porta e fui recorrer aos meus direitos. Fui na secretaria em prantos, choro, porque o meu filho começou a chorar me questionando “Mamãe, por que que eu não posso assistir aula? Que que eu fiz?”. Então, assim, é de se pensar assim: como que uma pessoa, uma professora, um educador priva você de assistir uma aula só porque você está com uma criança? [choro]. Isso, você fica pensando se você tem capacidade mesmo de estar numa Universidade. Porque, assim, é como se jogar um balde de água fria, sabe, nos seus sonhos [choro]. (Diana)

Ao classificar o evento como “baque, choque, susto, constrangimento, balde de água fria”, Diana seleciona as isotopias⁵ da ruptura, da quebra da continuidade nas interações entre professores e estudantes. O acontecimento envolve a reação negativa da docente à inclusão do filho de uma acadêmica em sua sala de aula, o que causa a surpresa em todos os alunos, na estudante-mãe e no seu filho. Vale notar que a regularidade na narrativa de Diana está relacionada à interação sensível com docentes e discentes, que acolhem as estudantes-mães com seus filhos na universidade, quando se verifica a presença de crianças em salas de aulas. À luz do presente, Diana vai produzindo sentidos para a experiência que vivenciou, como deixa entrever por seus questionamentos em relação à postura da docente, e os efeitos destas na sensibilidade da estudante, que passa a desacreditar em suas habilidades como universitária (“você fica pensando se você tem capacidade mesmo de estar numa Universidade”).

O resgate dos diálogos em discurso direto, a descrição minuciosa da cena, a menção aos sentimentos vividos durante o evento, todos esses elementos produzem o efeito de aproximação da anterioridade, do passado, que é resgatado como se ainda mantivesse sua vivacidade. Na narrativa, a intensidade também se revela pelas emoções afloradas na enunciativa, que na elaboração de sua memória é tomada por choros e pausas na fala. Na posterior busca por orientação pedagógica na universidade para lidar com essa espécie de censura da professora da disciplina que, conforme relata a participante, mantém postura hostil em momentos posteriores ao evento, mesmo que a estudante jamais tenha levado novamente seu filho para a classe, Diana compreende como direito a sua participação nas aulas e o trato menos agressivo no diálogo com docentes. Ao reelaborar no presente uma narrativa para esse evento, a estudante vai enfocando os acontecimentos sucessivos que lhes parecem mais marcantes e coerentes frente ao seu constantemente atualizado campo de experiência e saberes. Por compreendermos essas narrativas como discurso, entendemos a “memória como construção, como trabalho, e não como reconstituição fiel ao passado vivido e experimentado” (SILVA; RAMOS JÚNIOR, 2012, p. 126).

A duração do instante é determinada pelo sujeito na sua relação sensível com o acontecimento, o qual transforma o modo como lida e conduz a sua formação profissional. Porém, sua duração e o modo de resgate da memória não permanecem os mesmos, pois são modificados na medida em que se altera o sujeito que olha para o passado. Ao buscarmos a

⁵ Para a semiótica, as isotopias configuram as categorias de significação que constituem o sentido, garantindo unidade ao discurso para o sujeito que o interpreta (FIORIN, 2008b, p. 84). Nos termos do dicionário de semiótica (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 276), se trata da “recorrência de categorias sêmicas”, que operacionalizam uma unidade para a leitura empreendida pelo sujeito.

memória através da história oral, estamos analisando uma narrativa produzida num recorte temporal preciso, a partir da mediação de uma pesquisadora, que provoca, por meio de uma entrevista semiestruturada, o olhar para alguns aspectos do passado a ser reelaborado. Essa recriação, como já discutimos, não escapa às coerções sociais, sendo esquecimento e memórias tanto produtos de um modo de produção de história que joga luz mas também invisibiliza, quanto de resistências das participantes que olham para vivências muitas vezes esquecidas e não elaboradas no discurso do centro, pretensamente objetivo.

2.3 O perfil das participantes

A partir do recorte de pesquisa definido, realizamos entrevista durante o prazo de 12 meses, no período de 22 de abril de 2017 a 06 de abril de 2018. A entrevista mais curta foi registrada em 27:28 minutos, enquanto a mais longa teve duração de 151:37 minutos, com tempo médio de registro de áudio de aproximadamente 56 minutos. A escolha do local para a realização da entrevista ficou a critério da participante, sendo que a pesquisadora se colocou à disposição para se deslocar até o espaço indicado pelas acadêmicas. Apenas uma participante sugeriu a sua própria moradia como local, pois nesse espaço teria privacidade, tempo e silêncio por um período do seu dia, segundo relata. As outras 17 participantes indicaram a própria universidade como lugar de preferência para ceder a entrevista, pois era prioritariamente nesse espaço institucional onde conseguiriam garantir para si próprias mais tempo e tranquilidade para produzir suas narrativas orais. Durante a geração de dados, à medida que as estudantes demonstravam interesse em participar da pesquisa, fizemos até no máximo 3 tentativas para promover o encontro para a entrevista. Justamente em função de ocuparem-se em múltiplas tarefas, muitas estudantes desmarcaram o encontro com a pesquisadora reiteradas vezes, sob a justificativa de cuidado com os filhos, demanda de trabalho e/ou empenho nas próprias atividades acadêmicas. Nos 18 encontros que aqui registramos, todos foram organizados no tempo do entremeio, entre o do trabalho e do estudo, aproveitando de um horário vago de uma disciplina que coincidia com o tempo da escola dos filhos, antes de começar a jornada de trabalho ou quando conseguiam negociar com outros membros familiares o cuidado com a criança durante um período do dia⁶. Definimos o número de entrevistas pela saturação dos dados

⁶ A pesquisadora não fez qualquer pedido ou indicação de não presença de uma criança durante a realização das entrevistas. As próprias participantes optaram por não levar seus filhos, pois alegaram que não conseguiriam concentrar-se na entrevista, elaborando narrativas sobre suas vidas, enquanto cuidavam de crianças.

enfocados, quando compreendemos que os aspectos complexos sobre trabalho, maternidade, estudo e formação leitora haviam sido vastamente abordados nas falas das participantes.

No quadro abaixo, relacionamos cada participante aos fatores estudos, maternidade e trabalho por elas abordados. Considerando os aspectos éticos de pesquisa, atribuímos às participantes nomes fictícios, escolhido aqui em referência e homenagem ao prenome das pesquisadoras de diferentes filiações teóricas que orientam as nossas reflexões.

Quadro 1: Perfil das Participantes

	Estudante	Mãe	Trabalhadora
Simone 33 anos Casada	Graduada em Ciências Contábeis Graduada em Letras Mestra em Letras Estudante especial de pós-graduação	Um filho de 10 anos Uma filha de 5 anos	Professora universitária – funcionária pública Dona de casa ⁷
Bell 23 anos Solteira	Estudante de graduação em Letras – 7/8º período	1 filho de 1 ano e 10 meses (engravidou durante a graduação)	Prestadora de serviços – funcionária pública
Rita 28 anos Casada	Estudante de graduação em Letras – 6º período	1 filho de 6 anos	Assessora Parlamentar Dona de casa
Michèle 41 anos Casada	Faculdade incompleta de Administração (abandono por motivações financeiras) Estudante de Letras - 4º período	3 filhos -19,23 e 24 anos	Agente Censitário Operacional (desempregada) Dona de casa
Mary 29 anos Divorciada	Faculdade incompleta de Direito (abandono por motivações financeiras) Graduação em Pedagogia Estudante de graduação em Letras – 8º período	1 filha de 6 anos 1 filho de 4 anos	Professora de educação básica (desempregada) Dona de casa

⁷ A ocupação como “Dona de casa” foi associada a todas as participantes que mencionaram realizar trabalho doméstico, seja solitariamente ou compartilhado com outros atores, tais como mães, filhos/as ou companheiros.

Helena 21 anos Solteira	Estudante de graduação em Letras – 2º período	1 filho de 3 anos (engravidou durante o Ensino Médio)	Vendedora (desempregada) Dona de casa
Christine 31 anos Casada	Técnica em Contabilidade Graduação em Ciências Contábeis Estudante de Graduação em Letras – 5º período	1 filho de 4 anos Grávida de 5 meses	Técnica em Contabilidade (desempregada) Vendedora autônoma de cosméticos Dona de casa
Alexandra 37 anos Casada	Graduação em Normal Superior Graduação em Pedagogia Estudante de graduação modalidade PARFOR em Letras - 7º período	1 filho de 21 anos (engravidou durante o Ensino Fundamental)	Professora de educação básica em rede municipal e estadual de ensino Artesã Palestrante Cantora Promotora de Eventos Dona de casa
Betty 35 anos Casada	Técnica em enfermagem Estudante de graduação em Letras - 5º período	2 filhos de 13 e 15 anos 1 filha de 5 anos	Vendedora (desempregada) Dona de casa
Judith 36 anos Separada ⁸	Graduada em Letras Mestra em Letras Estudante especial de pós-graduação	1 filha de 11 anos	Serviço em área financeira (desempregada) Professora universitária Dona de casa
Nawal 38 anos Casada	Graduação em Pedagogia Estudante de graduação modalidade PARFOR em Letras - 7º período	3 filhos de 14, 6 e 2 anos e 10 meses (engravidou durante a faculdade)	Professora de educação básica Dona de casa
Flávia 43 anos Divorciada	Graduação em Normal Superior Estudante de graduação modalidade PARFOR em Letras - 7º período	2 filhas de 22 e 18 anos 1 filho de 20 anos	Professora de Educação básica Dona de casa

⁸ Foram assinalados os estados civis “Separada” e “Divorciada” para as participantes que relataram uma vida progressa numa União Estável ou Casamento Civil, respectivamente.

Angela 34 anos Casada	Faculdade incompleta de Direito (abandono por motivações financeiras) Estudante de graduação em Letras – 7º período	1 filha de nove meses (engravidou durante a faculdade) Grávida de 4 meses	Atendente de telemarketing (desempregada)
Celi 20 anos Solteira	Estudante de graduação em Letras – 1º período	1 filha de 2 anos	Vendedora
Mônica 38 anos Divorciada	Técnica em Enfermagem Estudante de graduação em Letras – 1º período	1 filho de 21 anos 1 filha de 20 anos (engravidou durante o Ensino Médio)	Técnica em Enfermagem Dona de casa
Patrícia 31 anos Casada	Técnica em Enfermagem Graduada em Letras Estudante especial de pós-graduação	2 filhas de 5 e 3 anos (engravidou durante a faculdade)	Técnica em Enfermagem Dona de casa
Lúcia 34 anos Casada	Estudante de graduação em Letras – 2º período	1 filho de 13 anos 1 filha de 9 anos	Artesã Faz serviço comunitário na igreja Dona de casa
Diana (Participante Piloto) 35 anos Casada	Estudante de graduação em Curso de Gestão - Turismo	2 filhos de 15 e 9 anos	Telefonista, Analista de crédito e Recepcionista (desempregada) Dona de casa

Em relação aos cursos, contamos com a participante do estudo piloto vinculada ao curso de graduação de Gestão em Turismo, além de 3 acadêmicas (com vínculo como aluna especial) da pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado-, 4 matriculadas na graduação em regime especial do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁹ - Letras/Português, e, finalmente, 10 estudantes de graduação, em diferentes

⁹ O PARFOR se caracteriza por cursos de licenciatura em regime especial, ofertados por universidades públicas a docentes, de redes públicas de educação, que atuam fora da sua área de formação ou não têm curso superior que os habilitem à prática de ensino escolar. Segundo informa o portal do programa, o PARFOR “é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação

períodos da formação. A diversidade de níveis de formação (de graduação e pós-graduação), bem como a modalidade (regular, modular, integral, matutino ou noturno) dos cursos, foi vista como fator positivo justamente porque as mulheres adultas e que experimentam a maternidade estão inseridas na vida acadêmica em geral.

Não delimitamos uma idade máxima dos filhos para a inclusão das participantes, pois compreendemos que a maternidade vivenciada em diferentes etapas da formação escolar e profissional, além da experiência com trabalhos de diversas naturezas, impacta os modos de interação e relações de poder que essas estudantes experimentam. Assim, nossas participantes são mães de bebês, crianças maiores ou mesmo adultos, sendo que 2 também estavam grávidas no momento da entrevista, 4 tiveram filhos durante a graduação, 9 iniciaram a graduação ou pós-graduação enquanto seus filhos ainda eram bebês, com demandas de muita atenção e cuidado. Do total, apenas 3 participantes relataram uma espécie de intervalo entre os momentos iniciais de experiência da maternidade e a dedicação aos estudos, seja de educação básica ou no ensino superior, o qual compreende a não concomitância de cuidado com crianças muito dependentes, ainda na primeira infância, e vivência de escolarização.

Com início da gravação apenas após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰, informamos as estudantes que a desistência em participar da pesquisa ou o não consentimento para a reprodução parcial de suas falas poderia ser informado à pesquisadora a qualquer momento durante o período da investigação, sendo respeitadas suas posições. Apenas uma participante solicitou a censura de um pequeno trecho de sua fala, ainda no decorrer da entrevista, o que foi prontamente respeitado. Por questões éticas, foram protegidos nomes de filhos e outras pessoas mencionadas, bem como nome de cidade, local de trabalho, tendo em vista a não identificação das entrevistadas.

específica na área em que atuam em sala de aula”. (Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>)

¹⁰ Cf. Anexo I

3 O TEMPO DE SER ESTUDANTE, MÃE E TRABALHADORA: modalização do sujeito mulher

Nos discursos das mulheres participantes desta pesquisa, assim como é tema de inúmeras peças midiáticas, nos jornais, televisão etc., o tempo, ou a sua escassez, parece ser um desafio a ser vencido pela figura da mãe, que também ocupa várias outras funções, seja no âmbito da produção, com várias profissões exercidas por uma trabalhadora, ou da reprodução, quando desempenha majoritariamente e, não tão raro, solitariamente o serviço do cuidado com o lar, as crianças, os idosos, os doentes. Pensar a dimensão do tempo é considerar, portanto, esse acúmulo de papéis, somado ainda aos estudos, à formação profissional, que precisam ser desempenhados sem comprometer as dinâmicas pré-existentes.

Antes precisamente de discutir essa dimensão do tempo no discurso das participantes, consideramos o debate sobre a possibilidade de participação social e política da mulher em meados do século XX, quando as lutas por direitos civis conseguem garantir, entre outros aspectos, o acesso ao mercado de trabalho remunerado e o direito ao voto. Nesse contexto de debate sobre desigualdade de gênero no trabalho assalariado e na participação política, em voga desde a inserção feminina na produção industrial e o acesso ao que poderia ser chamado de formação profissional ainda no século XIX, observam-se avanços significativos. No entanto, há recuos, sobretudo nas classes econômicas mais abastadas, média e alta, quanto à efetivação das conquistas, tendo em vista ideais do feminino conflitantes com as possibilidades de atuação sócio-políticas recém-conquistadas.

3.1 O ideal feminino nas relações de maternidade, estudo e trabalho

Betty Friedan (1971), ao pensar sobre a própria condição de mulher de classe média alta, escolarizada, com acesso aos mais altos níveis de qualificação profissional e inserção da vida científica, que faz a escolha pelo casamento e maternidade em detrimento dos estudos, quando esses termos se configuram como contrários na dinâmica social vigente, entende que nessa mística “não há para a mulher outro meio de criar ou sonhar o futuro. Não há outro jeito de se imaginar, exceto como esposa e mãe” (FRIEDAN, 1971, p. 54). No contexto pós-guerra nos Estados Unidos, a partir da segunda metade da década de 1940, é solidificado para a mulher privilegiada o ideal de feminilidade que contrasta justamente com o mundo intelectual, dos estudos, e com o universo do trabalho qualificado e carreira profissional. A visão crítica de

mundo para além do campo doméstico, a participação na vida política e a dedicação a uma profissão configuravam, com maior ênfase no discurso midiático, mas também nas áreas médicas, nas dinâmicas políticas etc., uma ameaça à estabilidade da família e à paz e organização domésticas, entendidas como do domínio da mulher. A partir do olhar sobre tal cenário, Friedan (1971) aponta o paradoxo da imagem da “Feliz Dona de Casa”, sendo que finalmente haviam sido conquistados os direitos de efetiva participação na vida pública e política:

É mais que um estranho paradoxo o fato de que, quando todas as profissões estão finalmente ao alcance da mulher americana, o vocábulo “profissional” se tenha transformado num palavrão; que quando uma educação de nível superior se encontra à disposição de qualquer mulher capacitada, a cultura se tenha tornado tão suspeita que um número cada vez maior de estudantes abandona o ginásio e a universidade para casar e ter filhos; que quando tantos papéis na sociedade moderna lhe estão ao alcance ela se limite com tal insistência a um só papel. (FRIEDAN, 1971, p. 61)

Ao eleger a profissão e a vida intelectual como possibilidades de ser indivíduo, e não apenas mulher, segundo a mística, Betty Friedan (1971) destaca o âmbito da reprodução social como condicionante para a subjugação do feminino, que leva a uma vida sem sentido e improdutiva, pois diz respeito ao domínio do mundo privado e doméstico. Mesmo com toda a crítica direcionada a esse ideal de mulher, a autora não chega a problematizar a divisão sexual do trabalho ou a exploração de outras mulheres, as pobres e negras, que ocupam o mercado de trabalho que exige menor qualificação e oferta baixa remuneração. Friedan (1971) até mesmo defende que, assim como os homens qualificados e dedicados à carreira profissional, cabe à “mulher americana”, esse termo universalizante que engloba apenas uma pequena parcela de sujeitos, dividir seu tempo com trabalho, estudos, cuidado com o lar, os filhos e o marido, ocupando a “carreira doméstica” o “mesmo lugar subsidiário que o carro, um jardim ou uma mesa de carpintaria na vida de um homem” (FRIEDAN, 1971, p. 208). Não há aí uma negação ou questionamento sobre a responsabilização exclusiva da mulher pelo trabalho doméstico e de cuidado, que pode até mesmo realocar outra mulher para o desempenho dessas funções, sendo apenas focalizado o tempo que tais ocupações tomam na vida diária, o que impediria a realização de outras atividades no cenário público e político.

Ainda que a “Mística Feminina” seja uma importante obra sobre as imagens que podem impactar no modo como as mulheres vivenciam a vida pública e privada, não se prestou ao debate sobre as estruturas sociais que geravam as desigualdades de gênero revigoradas no discurso midiático em meados do século XX. A mística, entretanto, ainda configura um dos termos que informam o imaginário sobre o feminino e impactam no modo como as mulheres lidam com as dinâmicas sociais e de trabalho dentro e fora do domínio doméstico.

Nessa mesma direção, o Brasil também experimentou, nos 20 anos de intervalo democrático em meados do século XX, um forte processo de reafirmação da mulher como “Rainha do Lar”, contrastante com a participação na vida cultural e intelectual, bem como em relação à dedicação a uma profissão. Ao analisar as revistas direcionadas ao público feminino publicadas nos chamados anos dourados, Pinsky (2014) apresenta o modo como o texto midiático vai estreitando o campo de possibilidades de participação social das mulheres, especificamente daquelas que compõem as classes econômicas mais favorecidas, e reforçando desigualdades sociais. É notável, no discurso que situa a mulher em oposição à vida pública, que há inicialmente um reconhecimento da possibilidade da vivência do trabalho assalariado e da dinâmica acadêmica, ainda que seja em termos de sua própria negação, como mostra Pinsky (2014, p. 34) ao analisar o estereótipo da mulher infeliz e solitária, mas intelectual e com carreira profissional, que frequentemente aparece nas revistas analisadas.

Ao tomar como uma norma social o casamento e a maternidade, as revistas femininas apontavam o pleno exercício de cuidado e maternagem no âmbito doméstico como uma obrigatoriedade e destino a ser cumprido, pois “praticamente indissociável da ideia de ser mulher, ser mãe é quase uma obrigação social”, sendo que “mais que um direito ou uma alegria, dedicar-se aos filhos é um dever” (PINSKY, 2014, p. 291). A mídia reverbera o ideal de mulher quase exclusivamente como esposa, mãe e dona de casa numa época em que, pelo processo de burocratização e pela ampliação do ensino superior no Brasil, havia mais oportunidades para formação profissional e intelectual e vagas de emprego para a mão de obra qualificada, ainda que o acesso à primeira não necessariamente seria uma garantia para a última, no tocante ao público feminino (PINSKY, 2014, p. 187). Tanto no Brasil quando nos Estados Unidos, ainda que motivados por fatores sociais diversos, houve no mesmo período remodelamento e conservadorismo em torno do ideal feminino, notadamente associando o espaço privado à domesticidade e o espaço público à participação política, bem como separando o ser homem do ser mulher enquanto sujeitos políticos nessas dinâmicas.

Anteriormente a esse período, no início do século passado, Virgínia Woolf produz, seja no âmbito literário ou não-literário, uma série de textos que questiona essa associação da mulher com o cuidado doméstico e a passividade, negando-lhe a intelectualidade e a participação política. Ao fazer referência ao poema de Coventry Patmore, no qual exalta as qualidades da mãe, dona de casa e companheira sempre feliz e submissa a despeito das qualidades do marido, Woolf condena “O anjo da casa”, que seria uma herança dos costumes culturais herdados da Era Vitoriana. Ao se colocar como alguém que, pela família escolarizada

e com acesso aos bens financeiros e culturais, pode exercer uma profissão e tem condições de vivenciar a intelectualidade, a escritora mostra-se em conflito com o que é e o que deveria ser. Lida, assim, com imagens de mulher que ainda vigoram na sua época e desencorajam o exercício de sua ocupação:

[...] para lhes mostrar o quão pouco mereço ser chamada de uma mulher profissional, o quão pouco sei das lutas e dificuldades dessa vida, devo admitir que, em vez de gastar aquela soma [do primeiro salário recebido como jornalista] com pão e manteiga, aluguel, sapatos e meias, ou contas no açougue, saí e comprei um gato. (WOOLF, 2019, p. 30)

Na palestra proferida a mulheres trabalhadoras na Inglaterra de 1930, a escritora mostra-se em disjunção até mesmo com a imagem da profissional, que atualiza as ocupações de dona de casa e provedora do lar, como está figurativizado em gasto com “pão e manteiga, aluguel e contas no açougue”, bem como a de jovem bela, pelas figuras de “sapatos e meias”. A figura do “gato” no que poderia ser chamada de lista de compras tematiza, dessa forma, a ruptura do contrato com a ordem social que a mulher trabalhadora deveria assinar, no qual os papéis de gênero seriam mantidos. Comprar gato é, então, a rejeição até mesmo dos novos paradigmas do feminino inserido no mercado formal de trabalho, já que figurativiza a “nova mulher” nos arranjos sócio-políticos, que luta por participação para além do estrito espaço doméstico. Na sua palestra, Virginia Woolf assinala sua cisão com “o anjo do lar”, através do simbólico assassinato, como condição para dar vida à sua carreira de escritora:

Ela era intensamente compreensiva. Ela era imensamente encantadora. Ela era absolutamente altruísta. Ela se destacava nas difíceis artes da vida em família. Ela se sacrificava diariamente. Se havia galinhada, ela ficava com o pé; se havia uma corrente de ar, sentava-se no local por onde ela passava - em suma, ela era constituída de tal forma que nunca tinha uma opinião ou vontade própria, sempre preferindo estar de acordo com a opinião ou a vontade dos outros. [...] assim que pus a mão na caneta para resenhar aquele romance de autoria de um homem famoso, ela se esgueirou pelas minhas costas e cochichou: “Minha querida, você é uma jovem mulher. Está escrevendo sobre um livro que foi escrito por um homem. Seja boazinha; seja meiga; lisonjeie; iluda use todas as artes e astúcias de nosso sexo. Nunca deixe que adivinhem que você pensa por conta própria. Sobretudo, seja pura”. [...] Voltei-me contra ela e a agarrei pela garganta. Fiz o que pude para matá-la. Minha desculpa, se tivesse que comparecer diante de um tribunal, seria a de que agi em legítima defesa. Se não a tivesse matado, ela teria me matado. (WOOLF, 2019, p. 31)

O que entra em jogo é o conflito, então, entre a necessária criticidade, e criatividade, da profissional contra a submissão e a docilidade que eram esperadas do anjo do lar. Sempre se colocando a favor de outrem, o que muitas vezes significava estar contra si própria, esse anjo não se constitui sequer enquanto sujeito com desejos e ideias próprios, já que a preferência pela “vontade dos outros” tematiza a junção com a alteridade, tornando-se esta ou camuflando a si própria. Na emergência de condições mais favoráveis para uma maior participação democrática no mundo da política e do trabalho, a força dessa imagem operava nas mulheres o medo do

rompimento com as performances esperadas delas, estabelecendo sempre numa relação de inferioridade intelectual e política em relação ao sexo oposto. Assim, a pertença ao mundo intelectual, de livre pensamento e criticidade, como era a profissão de escritora e crítica literária, da qual eram demandadas opiniões sobre os mais diversos assuntos, tornava-se incompatível com a imagem que fora criada sobre as mulheres, pois “todas essas questões, segundo o Anjo da Casa, não podem ser tratadas livre e francamente pelas mulheres; elas devem seduzir, elas devem conciliar, elas devem - para dizê-lo sem meias-palavras - mentir se quiserem ser bem-sucedidas” (WOOLF, 2019, p. 31). Performando em relações assimétricas de poder, nas quais ocuparia posição de inferioridade em relação ao homem, para quem sempre solicita as concessões para ser e agir, a mulher aí delineada é incompatível com a participação sócio-democrática que então ganhava força. Ainda que a imagem seja atualização de ideais de gênero do século anterior, impacta sobremaneira nas mulheres de então, como assume Woolf ao relatar sua dificuldade em iniciar a carreira jornalística em razão do que era dito sobre o dever-ser feminino.

Sejam nos escritos daquelas que falam em sua época, seja na análise atual sobre os anos dourados, temos acima não apenas os conflitos sobre a imagem feminina, mas o olhar da própria mulher em relação à conjuntura política da qual faz parte. Embora trate de um cenário de passado recente, do século passado, compreendemos que a mística feminina, a rainha do lar e/ou o anjo do lar são revisitados até os dias atuais, principalmente em momentos políticos em que são disputadas narrativas sobre a participação política da mulher. Nos dias atuais, nesse momento pós-golpe político que impediu a primeira mulher presidenta da República, Dilma Rousseff, parece haver esforço de lideranças políticas e até mesmo do discurso midiático legitimado em reafirmar um ideal feminino que fora amplamente combatido pelas lutas feministas desde o século XIX e que vigoram, bastante fortalecidas e atualizadas, até hoje. Em primeira mão, lembramos o alardeado e simbólico texto publicado por uma grande revista de notícias no andamento do processo político do golpe, em abril de 2016, que atualiza euforicamente as imagens acima mencionadas. Intitulado “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”, o artigo de opinião de Juliana Linhares (2016, s. p.) publicado pela revista *Veja* se envereda pela caracterização da então promessa de primeira-dama, que desde o lide reforça a imagem da jovialidade (“43 anos mais jovem que o marido”), do “recato” (“aparece pouco, gosta de vestidos na altura do joelho”) e da maternidade (“sonha em ter mais um filho com o vice”), qualidades aí também relacionadas a certo tipo de participação da mulher na política. Tem-se, então, a fotografia da personalidade, que atualiza e complementa os dizeres do título e

lide: o fundo difuso que indica ser um salão de festas ou eventos, pelos pontos amarelados e azulados de luz em meio aos tons negros predominantes; o perfil de Marcela, centralizado, em pose estática, que repousa os braços cruzados à frente, com cabelos presos, sorriso posto, trajando um vestido preto com flores e uma echarpe; entre a figura centralizada da mulher e o salão, há, também difuso mas com contornos mais nítidos, um parapeito que separa a primeira da promessa de mistura do último; na legenda da fotografia, é reiterada a personalidade da retratada em relação ao seu companheiro “Marcela, mulher do vice, Michel Temer: jantares românticos e apelidos carinhosos”.

Imagem 2: Marcela Temer: bela recata e “do lar”



Fonte: Bruno Poletti/Folhapress - Revista Veja (2016)¹¹

A protagonista do artigo de opinião nos é apresentada como uma atualização, sem significativas alterações, da imagem do feminino repercutida desde o início do século XX, principalmente pela mídia, que se contrapunha à emergência dos novos arranjos sociais e políticos: é bela, recatada, doce, maternal, frágil e dependente do parceiro, sem interesses por participação política que extrapolem o âmbito familiar.

¹¹ Disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em 9 de agosto de 2019.

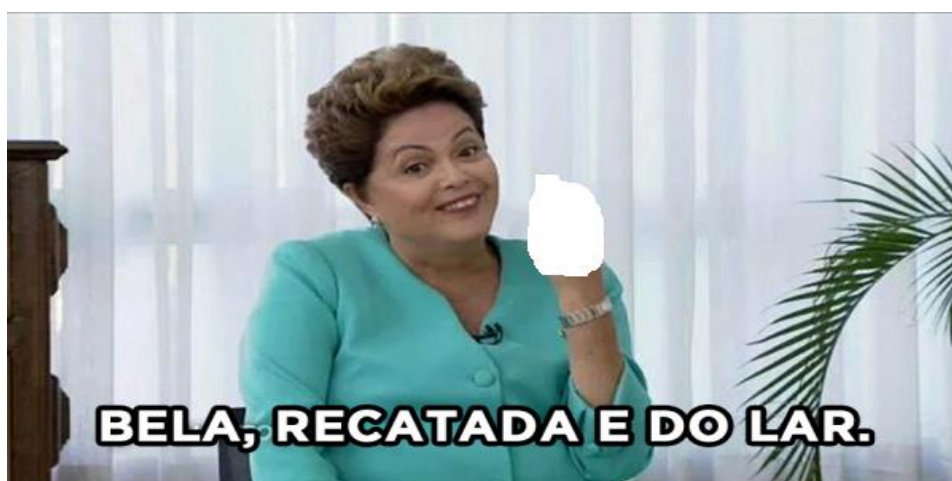
Ao iniciar o texto com a contundente declaração “Marcela é uma mulher de sorte”, vemos o delineamento de uma personagem política quase sem existência ou identidade própria, já que toda a sua caracterização advém da relação com o outro, seja com o marido que lhe proporciona conforto e proteção, o filho ou outros sujeitos que atestam as qualidades asseveradas no título. A declaração final ecoa a primeira (“Temer é um homem de sorte”), estando isolada do texto, na última linha, mas aí já não reverbera os mesmos sentidos, pois a figura feminina é caracterizada pela relação com o seu parceiro, enquanto este, pelo que podemos entrever pela leitura do texto, seria sortudo porque teria tanto a vida política quanto a vida doméstica ideais: é um político de sucesso e um marido bem-sucedido pela beleza, recato e dedicação doméstica da parceira.

Conforme é apontado por Albuquerque e Melo (2017, p. 360) em análise semiolinguística do mesmo artigo de opinião, “a relevância da personagem focalizada está no fato de ser um componente da imagem de seu marido, eventual presidente interino”. São tratadas a carreira acadêmica (“bacharel em Direito sem nunca ter exercido a profissão”) e a profissional (“um curto período de trabalho como recepcionista e dois concursos de miss no interior de São Paulo”), bem como a participação política (“Marcela é o braço digital do vice. Está constantemente de olho nas redes sociais e mantém o marido informado sobre a temperatura ambiente”), mas a vida pública ou é retratada como de pouca relevância e duração, ou como de apoio ao seu cônjuge. Ocupa, dessa forma, a posição de adjuvante da cena política, apetrecho que embeleza a dura disputa por poder nos cargos de gestão, não sendo jamais protagonista, sequer da própria história. No discurso midiático de então, a sua figura estaria no extremo oposto à da presidenta Dilma Rousseff, que não era definida em relação a um parceiro afetivo e ocupava o centro da disputa política e pública, além de ter uma voz que ecoava também para fora dos limites de atuação do espaço privado.

Ao fazer menção ao artigo de opinião da revista *Veja*, não objetivamos, precisamente, caracterizar a figura da ex-primeira-dama do Brasil, mas nos interessa ver que escolhas discursivas são feitas pelo texto para retratar uma mulher num conflituoso e instável contexto de disputa política. No ápice da discussão e andamento do processo de impedimento da ex-presidenta brasileira, muitas vezes retratada pela mídia com anti-feminina (ideal que parece inegociável em diversos textos jornalísticos), a narrativa do bela-recatada-“do lar” traz à memória o ideal feminino de devoção ao cuidado com o lar, a maternidade e a carreira do marido, sendo “uma tentativa de regulação do comportamento da mulher disfarçado de perfil, que, ao falar de Marcela Temer, fala muito mais sobre Michel Temer e a reprodução de um

ideal de ‘família tradicional’ imposto pela mídia e ancorado pela política” (ALBUQUERQUE; MELO, 2017, p. 361). Assim como houve esperada adesão do segmento conservador da sociedade brasileira, que na época enunciava louvores a um pretenso passado ideal, no qual o homem é o provedor financeiro e participativo na política enquanto a mulher cuida do lar e simboliza por meio de sua beleza e de seu recato os valores do companheiro, também houve reações contrárias, muitas vezes carregadas de teor satírico, que evidenciavam e denunciavam a incompatibilidade do perfil traçado pela revista *Veja* com o que seria a vivência comum das mulheres no contexto nacional.

Imagem 3: Meme “Bela, recatada e do lar”



Fonte: <https://www.sequelanet.com.br/2016/04/meme-bela-recatada-e-do-lar-veja-temer.html>

Nas redes sociais virtuais, a resposta crítica ao patriarcalismo endossado pelo canal midiático, que se camuflara sob um elogio à performance de “mulher ideal” de uma figura política, se contrapunha precisamente à imagem (ou comportamento) então louvado¹². A imagem 3 traz uma fotografia manipulada da então Presidenta da República no Palácio do Planalto, com uma mão levanta, dedo médio em riste, cuja posição de poder (e protagonismo político) figurava o oposto do ideal traçado pela revista. Bogado (2018) e Costa (2018), ao tratarem das ruas e das redes – sociais virtuais -, argumentam que o espaço da internet, ainda que propicie o empoderamento do discurso intolerante, também otimiza e viabiliza a mobilização de grupos e sujeitos marginalizados, quando esses atores sociais podem se organizar e confrontar estruturas de poder, seja pontualmente ou de forma sistemática. Nesse

¹² As reações imediatas e plurais foram divulgadas em grandes jornais, que davam conta precisamente do machismo ecoado na peça jornalística. (Cf.: <https://f5.folha.uol.com.br/columnistas/tonygoes/2016/04/10001669-reacao-a-bela-recatada-e-do-lar-mostra-que-machismo-nao-tem-mais-passe-livre.shtml>; <https://f5.folha.uol.com.br/voceviu/2016/04/10001668-marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar-cai-nas-gracas-da-internet-em-varios-memes-confira.shtml>; <https://www.hypeness.com.br/2016/04/minas-se-revoltam-e-mostram-como-sao-belas-recatadas-e-do-lar/>; <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2016/04/20/bela-recatada-e-do-lar-e-forma-infeliz-de-descrever-alguem.htm>)

sentido, ao se produzir contra discursos, vai sendo desestabilizada essa voz única e homogeneizadora, que gera violências sistemáticas contra as mulheres.

Menos de um ano após a publicação do texto da revista *Veja*, em discurso proferido no Dia da Mulher, em 2017, o então presidente da República Michel Temer reitera o ideal feminino como ligado à maternidade, ao cuidado com o lar e, também, ao mercado de trabalho. A leitura econômica desse grupo social estaria estritamente relacionada ao “orçamento doméstico”, pelo qual teria condições de perceber as oscilações de preço e inflação. Seu impacto social estaria condicionado ao papel do cuidado, com a casa e com os filhos, que quando bem desempenhado é capaz de sustentar uma boa sociedade¹³. Simbólico de um dos governos menos diverso e mais conservador, representado pela figura do homem branco e rico, a “homenagem” ecoava então os retrocessos em andamento sobre os direitos conquistados pelas mulheres no cenário brasileiro.

O olhar sobre esse ideal feminino, que impacta e é constantemente reconfigurado até os dias atuais, muito diz sobre o modo como as mulheres organizam a vida no espaço privado e público, tendo em vista o atendimento às demandas de cuidado e a garantia de participação social mais ampla. Temos aí a compreensão do que é ser mulher dentro de perspectiva bastante limitada, que subjuga o gênero a formas de organização sócio-política limitadas, nas quais há hierarquias bem delimitadas entre os sujeitos de uma família (a tradicional, nos casos considerados, com esposa, marido e filhos), mesmo em contextos nos quais são garantidos direitos trabalhistas, civis etc. Certamente, o modo como a mulher é figurativizada nesses discursos midiáticos e políticos destoa de formas efetivas de participação na sociedade, sobretudo quando são feitos recortes de raça, classe social, identidade de gênero, localização geográfica, entre outros, já que os sujeitos menos privilegiados estão inseridos no mundo do trabalho, da formação profissional e dos serviços de cuidado, sendo mantidas as desigualdades e sistemas de exploração, como salienta Sueli Carneiro (2011, p. 129) ao analisar as categorias de exploração sob as quais estão submetidas as mulheres negras e pobres. Como discurso confrontador do ideal feminino, Sojourner Truth, uma mulher negra escravizada nos Estados Unidos, questiona, em meados do século XIX, “Eu não sou uma mulher?”:

¹³ O discurso do ex-presidente Michel Temer foi amplamente repercutido e discutido pelos mais diversos jornais e portais de notícias, frequentemente sempre sendo apontada a inadequação da vinculação da mulher quase exclusivamente à maternidade e aos cuidados com o lar, sendo ignorado o impacto da sua participação política e, como referência à história da data comemorativa, da sua inserção no mercado de trabalho. Entre muitos textos, destacamos aqui as seguintes publicações: https://www.huffpostbrasil.com/2017/03/08/os-equivocos-sobre-o-papel-da-mulher-no-discurso-de-michel-temer_a_21876568/?ncid=fbklnkbrhpmg00000004 (Acesso em 08/05/2019) e https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/08/politica/1489008097_657541.html (Acesso em 08/05/2019).

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2014, p. 1)

Ao focalizar a sua performance no trabalho, sobretudo o de caráter rural e de manejo da terra, Truth questiona não precisamente o seu gênero, mas o ideal que circunda as mulheres brancas e privilegiadas da sociedade em que vive, quando seriam “protegidas” pelos homens, sejam familiares ou não. Na atuação como força de trabalho, sobre a qual salienta ser até mesmo mais forte e resistente que seus colegas homens, na (não) vivência da maternidade, quando teve os rebentos objetificados pelo sistema de escravidão, e na relação com os outros homens, de quem jamais recebera amparo e proteção, observamos outros lugares ocupados por mulheres, que, como destaca amplamente o chamado feminismo negro (DAVIS, 2016; hooks, 2018; RIBEIRO, 2018), sempre ocuparam o campo de trabalho produtivo e reprodutivo, em muitos casos sendo a principal fonte de renda dentro do lar. Essa figura existe sob o desígnio do outro, a partir da proteção do outro, nesse caso pelos “os homens que dizem” sobre a mulher. Trata-se, assim, do feminino, que atravessa até mesmo o discurso científico, segundo críticas de Simone de Beauvoir (2016a) e Mary Wollstonecraft (2016), como digno de devoção, cuidado e afeto, ao mesmo tempo que destitui seu potencial como ator político e social.

Na direção da contestação de Truth (2014), ainda cabe o questionamento sobre que mulher somos quando as nossas performances são múltiplas nas atividades dentro e fora do lar, mas ainda estamos atravessadas pela imagem que perdura, como vimos, até os dias atuais do ideal feminino. Mesmo repensando o papel da mulher, as participantes da pesquisa enunciam práticas e olhares que recordam a mística feminina, o anjo do lar, a rainha do lar ou a “bela, recatada e do lar”:

Quando você chegou aqui, eu falei “Olhe, não ligue para a bagunça, porque eu estou limpando a casa uma vez por semana”. Essas coisas, quando você é casada, parece que exige uma cobrança maior. Por mais leituras que você tenha feito, por mais... Você acaba se cobrando ou alguém te cobra. Vai te visitar “Ah, não, mas mulher, né. Olha essa casa! Olha não sei o quê”, sabe? Eu não gosto de cozinhar, eu não gosto desses... né. Então, assim, tudo pesa! Então, eu acabava compensando o não gostar de cozinhar com a limpeza “Não, agora eu

estou...”, sei lá, dentro do padrão de esposa ideal. [...] Eu me cobrei muito em relação a isso, a fazer... assumir esses papéis de forma impecável [...]. Então, eu acho que é cultural. A gente absorve muita coisa, por mais leitura que você faça. E eu, enquanto feminista, por mais feminista, a gente cai em determinadas coisas que depois você fala “Olha, eu não concordo com isso. Não, mas você fazia isso”, sabe? Você parece que repete meio que sem pensar sobre aquilo. E eu repetia. Eu me cobrei, eu queria ser a boa esposa, a melhor mãe, a melhor funcionária. E o estudo, que tinha que ser... tinha que ser a prioridade, para mim dar conta de todas essas coisas. [...] Então, assim, mesmo que eu tenha consciência que os estudos têm que ser, eu ainda acabo reproduzindo, porque a força de fora, assim, ela vem te COBRANDO o tempo todo que você seja assim, assim, assim. É muito difícil. (Judith)

Na fala de Judith, há o conflito entre ser a “esposa ideal”, com seu modo de agir e ser sobretudo no espaço doméstico, e ser estudante, ou alguém que dá prioridade aos estudos, que emerge tanto pela cobrança pessoal quanto pela do outro (“alguém te cobra”, “a força de fora”). Há aí duas narrativas conflitantes sobre o ser do sujeito, seja da mulher enquanto dona de casa, que cuida, limpa e cozinha, seja enquanto estudante, que daria prioridade à vida acadêmica em detrimento das atividades de cuidado. Repercutindo o ideal feminino em vigor até os dias atuais, Judith expressa um dever-ser (“Eu me cobrei muito em relação a isso, a fazer... assumir esses papéis de forma impecável”, “eu ainda acabo reproduzindo”) em relação às tarefas domésticas, que destaca como acentuado em decorrência do estatuto da relação com o companheiro, isto é, ao ser uma esposa, mas também um querer-ser fora dessa conjuntura que enuncia como sendo imposta culturalmente. Na sanção negativa ou disfórica sobre as performances para dois papéis temáticos¹⁴ distintos (“é difícil”), e aparentemente inconciliáveis, de ser esposa que limpa a casa e faz comida (e gosta de tais práticas) e ser estudante com vasta prática de leituras, sendo que estas a conduziriam a uma posição contrária ao papel da “boa esposa, a melhor mãe, a melhor funcionária”, Judith expressa o caráter transitório, e tantas vezes dolorido, de estar situada em uma conjuntura social que orienta seu fazer, mas que vai sendo ressignificada.

¹⁴ Nas categorias de análise sobre os percursos narrativos, nos níveis narrativos (papel actancial) e discursivos (papel temático), a semiótica define a categoria de papel temático como a redução de um ator a um único tema, fixando a uma única isotopia (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 496). Nesse sentido, tendo em vista a concentração na função predicativa (TATIT, 2001, p. 92), o ator se configura como aquele com campo de atuação bastante definido e limitado: a mãe materna; a esposa cuida do lar; a trabalhadora trabalha; a estudante estuda.

A reprodução de comportamento de forma dessemantizada é discursivizada pela participante como fruto de uma “repetição sem pensar”, que estaria situada no campo das experiências que o sujeito não consegue atribuir sentidos ou porque faz parte de atitudes amplamente reproduzidas e/ou, também como consequência disso, por tratar-se de uma postura que entra em conflito com os valores negociados pelo sujeito. Neste último caso, a disjunção com o valor reproduzido através das práticas da participante, o de ser a esposa ideal, também ocasiona na sua falta de sentido porque novos significados para o ser são negociados na contramão daquilo que se estabelece como ordem das coisas, da vida, das interações.

Nessa direção, um destinador (sociedade, família, tradição de comportamento) manipula a destinatária (a mulher mãe, estudante e trabalhadora) a agir de acordo com uma tradição que aceita a figura feminina como inerentemente atrelada ao campo das dinâmicas do espaço doméstico, ofertando como objeto-valor o perfil da “esposa ideal” e como sanção o não julgamento negativo da sujeita nas dinâmicas sociais. A destinatária, nessa interação, tanto aceita e cumpre com o contrato, quanto rompe com o acordo estabelecido, ao reconhecer que está submetida (ou se submetendo) a práticas e valores disfóricos. Assim, nessa complexa interação, aceita e rejeita, negocia os valores, mas rompe com eles, num processo de avanços e recuos em relação aos valores patriarcais com os quais necessita lidar. Estão em confronto posições ideológicas conflitantes, da tradição familiar em contraponto com a teoria feminista aprendida a partir da formação universitária, que resultam numa sujeita passional, dividida, tensionada pelo contraditório que então orienta suas práticas e perspectivas.

O alinhamento à posição política como feminista, bem como a assumida prática de leitura, deixa entrever que a participante compreende as forças sociais favorecedoras de seu comportamento enquanto mulher, ocupado com o parecer-ser esposa a partir do cuidado com o lar. O conflito (“É muito difícil”) está não apenas na divisão entre cuidado e estudos, mas também na percepção sobre o próprio fazer, que não conseguiria romper com o perfil da esposa ideal. Considerando o impacto da confluência de papéis sociais desempenhados pelas mulheres na década de 1980, de dona de casa, trabalhadora, cuidadora etc., Friedan (1983) lança olhar sobre o modo como a pouca mudança no tecido social, nos papéis de gênero, resulta na louvada supermulher: “As supermulheres [...] estão tentando ‘ter tudo’, combinando emprego de tempo integral ou carreiras com a maternidade e assumindo toda a responsabilidade pelos filhos” (FRIEDAN, 1983, p. 70). Ao voltar o olhar para a mulher trabalhadora num contexto mais amplo, a autora observa que a ausência de programas sociais e serviços estatais de cuidado, como creches e escolas de tempo integral, restaurante popular etc., resulta no excesso de

ocupações exercidas pela mãe e trabalhadora, além de sua negação enquanto sujeito, já que então não resta tempo para si, para ser. Na fala de Judith, assim como para outras participantes, exercer vários papéis impacta no modo como lida com o tempo, ou com a sua precariedade, e também na relação com os estudos, que demandam dedicação, tempo para reflexão e leituras.

3.2 O tempo e a modalização do sujeito mulher

Na sua reflexão sobre a formação intelectual da mulher, Mary Wollstonecraft (2016) debruça-se sobre uma conjuntura política na qual desigualdades de direitos são justificadas por pretensas características naturais de cada sexo, masculino e feminino, sendo este invariavelmente propenso ao cuidado doméstico e dedicado à maternidade, naturalmente incompetente para a atividade política e o esforço intelectual. Há mais de dois séculos, ao empenhar-se em exercício filosófico, Wollstonecraft (2016) já defendia que o tempo e o valor atribuídos aos serviços do lar constituíam barreiras para que a mulher participasse de outras esferas da vida política, mesmo quando também ocupava o mercado de trabalho (sub)assalariado, na indústria têxtil ou nos serviços domésticos contratados pelas famílias mais abastadas. Ao criticar severamente o tipo de educação a que estava submetida a jovem de classe econômica privilegiada, defende que “até que as mulheres sejam educadas de forma mais racional, o progresso da virtude humana e o aperfeiçoamento do conhecimento encontrarão contínuos obstáculos” (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 63). Temos em “Reivindicação dos direitos da mulher” (WOLLSTONECRAFT, 2016), no ocidente, um dos primeiros textos que já reclama, ao confrontar as barreiras impostas ao feminino, da questão do tempo em relação à vida acadêmica. Não seria aí apenas a dedicação exacerbada ao cuidado com aparências físicas e ao cuidado com o casamento e lar que resultam na escassez de tempo da mulher, mas implica principalmente o valor que adquirem tais tarefas, em contraposição à vida de estudante ou de dedicação à intelectualidade, que informa negativamente sobre as qualidades de uma mulher de classe privilegiada.

Ao tratar especificamente da questão do tempo da mulher, valemo-nos das discussões no âmbito da sociologia que destacam a relação que a trabalhadora, ao dedicar-se ao cuidado com o lar, ao serviço assalariado e ao cuidado com as crianças, doentes e idosos, por exemplo, sofre justamente de sua escassez. Abramo e Valenzuela (2016) tratam da categoria tempo, analisando o contexto da América Latina, especificamente em torno do trabalho remunerado e não remunerado, no lar e no local de trabalho. As autoras observam que as tensões vividas pelas

trabalhadoras nessa divisão da rotina para desenvolver múltiplas tarefas mantêm-se em razão da persistência da configuração tradicional dos papéis de gênero, na qual a mulher é vista como responsável pelas atividades de cuidado (ABRAMO; VALENZUELA, 2016, p. 114). Aí está também refletida a ausência de serviços estatais para atender e incorporar as trabalhadoras-mães, já que a dedicação a tantas atividades dentro e fora do lar repercute em menos tempo para ser uma trabalhadora de tempo integral (ou de dedicação de 40 horas semanais) no âmbito produtivo: “As jornadas das mulheres no mercado de trabalho são mais curtas devido principalmente às restrições de tempo impostas pelas responsabilidades familiares por elas assumidas” (ABRAMO; VALENZUELA, 2016, p. 118). Certamente, são observadas diferenças de classe social, nível de escolaridade, recorte racial e geográfico, entre outros fatores que implicam o modo como as mulheres dispõem do tempo para realizar diferentes tarefas.

Nesse sentido, ao focalizar o uso do tempo e as condições que favorecem a continuidade da pobreza, as autoras tratam da pobreza de tempo, que diz respeito às horas dedicadas (superior a 168 horas semanais¹⁵) aos serviços prestados para o âmbito doméstico e para o mercado, ao deslocamento, ao cuidar de si etc. (ABRAMO; VALENZUELA, 2016, p. 119). Quanto mais situada está a mulher nos segmentos econômicos menos privilegiados, menos ela goza de tempo, sobretudo para dedicar-se a um trabalho remunerado, já que as atividades de cuidado no âmbito familiar consomem as horas produtivas ao longo do dia (FALQUET, 2016). Nesse cenário em que são observadas as divisões temporais entre serviço para o seio familiar e serviço para o mercado de trabalho, nota-se precisamente a situação de vulnerabilidade da mulher em função da ausência de tempo para poder ser, poder existir sem estar atrelada às funções tradicionalmente atribuídas à mãe-trabalhadora, que está imbuída do cuidado da casa, dos filhos e dependentes, bem como do sustento financeiro, parcial ou totalmente, do lar. Ao somar o tempo do estudo, que não apenas contabiliza as horas em que a estudante passa na sala de aula, mas também os momentos em que necessita dedicar às leituras demandadas pela formação profissional, à reflexão teórico-prática propriamente dita, observamos nos discursos das participantes justamente a temática do (falta de) tempo.

As observações de Ávila (2016) sobre o modo como configura o trabalho doméstico remunerado nos servem aqui para analisar também a relação das participantes com esse tipo de serviço, mas, neste caso, de forma não remunerada. A autora elenca as categorias de trabalho

¹⁵ Tal carga horária é a somatória do tempo destinado “ao trabalho remunerado, ao transporte, cuidado pessoal, produção doméstica e às necessidades fisiológicas básicas” (ABRAMO; VALENZUELA, 2016, p. 119)

antecipado e trabalho retroativo, em que “o primeiro caso são as tarefas realizadas com antecedência para suprir as necessidades que virão na sua ausência; o segundo, são as tarefas acumuladas na ausência” (ÁVILA, 2016, p. 141). Quando focalizamos o discurso de mulheres que desempenham os papéis de dona de casa, trabalhadora assalariada, mãe e estudante, essa dinâmica de trabalho é bastante citada, já que tanto o tempo de cuidar dos filhos, do estudo e aquele dispensado ao labor profissional exige delas a antecipação e/ou a postergação desse serviço do lar, como preparar a alimentação, fazer serviços de limpeza etc. Essa divisão do tempo não é feita, entretanto, sem impactar no modo como essas mulheres se relacionam com os outros, com as próprias demandas de trabalho e consigo próprias. Surge, nesse contexto, o discurso da impotência, do não-saber ou não-poder-fazer diante do acúmulo de atividades de diferentes naturezas. No excerto abaixo, a fala de Simone aponta para a questão do tempo entre ser profissional, dona de casa e mãe:

[...] para conciliar, eu sinto que muitas vezes eu estou devendo. O meu saldo é sempre devedor, ou como mãe, porque às vezes eu não consigo realizar todas as minhas tarefas, vamos dizer assim, que eu deveria com êxito: acordar, fazer um café da manhã legal e tal, sabe, acompanhar o filho na escola, voltar e estar sempre sorridente, feliz, né. Não é assim. A realidade não é essa. Mas minha mãe sempre diz que a casa tem que estar bem arrumada, a esposa tem que estar bonita, sorrindo! Aquela ideia, né. Não ser submissa, tão submissa, mas isso acaba sendo um papel de submissão [...]. Então, assim, eu vejo como professora que eu poderia ter preparado muito melhor a aula se eu tivesse tempo, o tempo de dedicação exclusiva [...] ou ter preparado um artigo melhor e ter submetido numa revista B1 em vez de ter conseguido numa B3, né [...]. Mas, enfim, são essas coisas. Então, eu acho que eu sempre estou devendo. (Simone)

O dever-ser ou o dever-fazer, em comunhão com o não-poder-ser e o não-poder-fazer, configuram a fala de Simone como o estar devendo, estar em falta, a impotência de não realizar todas as atividades que são demandas pelas diferentes esferas com as quais a participante se relaciona. Há um super-destinador impessoal, das coerções sócio-históricas, que determina a performance da participante, mesmo quando está ciente das relações de poder sob as quais se insere e opera. O estado passional da impotência novamente caracteriza a narrativa da estudante-mãe-trabalhadora, porque saber-fazer e poder-fazer, tendo em vista uma leitura

crítica da própria estrutural social, não resultam precisamente num fazer, numa prática realizada.

Além disso, assim como na fala de Judith, citada anteriormente, o questionamento sobre os papéis atribuídos à mulher é feito a partir da caracterização de “a casa estar bem arrumada, a esposa tem que estar bonita, sorrindo”, como o de submissão, isto é, como falta de agenciamento da sujeita em relação às atividades e à divisão do tempo ao longo do dia, quando a figura feminina age de acordo com as demandas e determinações do outro. Entretanto, por desempenhar o papel de mãe, dona de casa, professora e pesquisadora, os quais exigiram bastante tempo em suas execuções, Simone fala justamente das suas pretensas insuficiências, já que não poderia executar com eficiência nenhum dos afazeres. Ao apresentar na condicional a boa execução de alguns afazeres (“*Se eu tivesse tempo*”), principalmente os relacionados à vida profissional, como é o caso de melhor planejar a aula, e à acadêmica, ao referir a publicação de artigos em periódicos melhor qualisados, fica evidente o conflito entre a dinâmica do trabalho remunerado e não remunerado.

Para observarmos essas relações com as dinâmicas do fazer dos sujeitos, lançamos mão das contribuições da sintaxe do nível narrativo, quando são analisadas as transformações dos sujeitos nas interações com outros sujeitos e também com os objetos. A semiótica discursiva, ao elencar para cada um dos três níveis do percurso gerativo de sentido do plano do conteúdo uma sintaxe e uma semântica próprias, entende que na sintaxe do nível narrativo são observados o estatuto dos sujeitos e os valores dos objetos na interação. Ao lançar luz sobre os percursos dos sujeitos em diferentes textos, esse nível de análise compreende a narratividade, que é concebida como “uma transformação de estado, operada pelo fazer transformador de um sujeito, que age sobre o mundo em busca de certos valores investidos nos objetos” (BARROS, 1995, p. 85).

No modelo de análise standard, as interações são marcadas pela programação (caracterizada pela invariância e repetição de dinâmicas interacionais, marcada pela dessemantização e anestesia dos sujeitos) e pela manipulação, em que um destinador manipula um destinatário a entrar em conjunção com um determinado valor, sancionando-o por fim. No processo de manipulação, o destinatário é conduzido a um fazer, ou a uma performance, sendo dadas a ele as competências necessárias para tal ação. Esse modelo de análise inicial, formulado a partir da investigação de textos literários que serviram de forma para compreender a sintaxe das transformações do ser e do fazer do sujeito, compreende posições mais fixadas dos atores inscritos, bem como dos valores postos em cena. Além do destinador, que faz o destinatário

fazer em busca de um objeto-valor, há também o anti-sujeito, com um agir que interpela e oferece obstáculos à performance do sujeito, e o adjuvante, que colabora, age junto e em parceria com destinatário, favorecendo a realização de uma demanda. Vale ressaltar que nem todos os sujeitos e nem todo o percurso de transformação estão sempre explicitados nos textos, sendo pressupostos ou simplesmente ausentes da narrativa, como é o caso de discursos intolerantes, que se configuram como uma sanção do outro (BARROS, 2016), ou contos de suspense, quando às vezes suprimem a sanção. O modelo de análise da sintaxe narrativa apenas oferece recursos de observação do processo de construção de sentidos nas transformações dos sujeitos inscritos nos discursos, sem que tal modelo implique necessariamente um enquadramento de todo e qualquer texto, aprisionando os sentidos.

Com a análise situada nas transformações do sujeito, os enunciados são compreendidos como de estado e de fazer: o primeiro diz respeito a “uma relação de junção (conjunção e disjunção) entre um sujeito e um objeto”; o último trata das transformações, correspondendo “à passagem de enunciado de estado a outro” (FIORIN, 2008a, p. 28). No discurso da participante Simone, há a disjunção com os valores da supermulher, já que não executa, segundo uma expectativa social, de forma plena as atividades de estudo, trabalho e maternagem no dia-a-dia. Já na fala de Judith, quando justifica para a pesquisadora o fato de não estar com a “casa arrumada” e demarca que tal circunstância não precisamente seria um incômodo para si, há então a transformação da supermulher, que cuida da casa com esmero e desempenha todas as tarefas de forma irretocável, para a mulher comum, ou ciente dos problemas e limitações que são acarretados com o acúmulo de tantos afazeres. Em ambos os depoimentos, o sujeito revela-se incomodado com a imagem do feminino, embora apenas o segundo demarque uma mudança de estado em relação aos valores negociados.

Na fala de Simone, a figura da mãe é apresentada como destinador, isto é, um sujeito capaz de fazer a filha agir de acordo com os valores da mulher ideal, do ideal feminino. De forma mais ampliada, tanto Simone quanto a mãe são também destinatárias de tradições patriarcais que manipulam as mulheres a sempre dedicarem parte do tempo aos afazeres domésticos e ao cuidado com a aparência. Na análise de textos mais complexos, o semioticista Denis Bertrand (2003) volta o olhar para a ampliação e maior plasticidade desses papéis assumidos pelos sujeitos, denominados papéis actanciais. Como nos dedicamos aqui a analisar os discursos sobre a história da vida vivida das mulheres, considerando a complexidade de seus dizeres, vale ressaltar que, em termos de análise,

[...] um mesmo ator pode, no decorrer de uma narrativa, inscrever-se em numerosos percursos, ser Destinador neste, sujeito naquele, anti-sujeito em outro ou na

perspectiva de outro ator. Um mesmo papel actancial pode modificar-se durante o percurso, ver-se ampliado ou amputado. Inversamente, um único papel actancial pode ser ocupado por vários atores diferentes, ou por um ator coletivo (BERTRAND, 2003, p. 306-307)

Assim, não sendo a história estática nem os sujeitos paralisados nas estruturas sociais, os discursos vão alternando os percursos nos quais as mulheres e os outros atores que a cercam, bem como os objeto-valor negociados, se inscrevem, pois há interações marcadas por hierarquizações, enquanto noutras há relação de junção e comunhão entre os sujeitos. Além disso, as mulheres são movidas, mas também movem as estruturas nas quais estão inseridas, sempre num processo de negociação de valores e de sentidos para o outro e para si (FREDERICI, 2017).

Na interação por manipulação, há a doação de instrumentos, ou a competência, e o fazer propriamente dito, ou a performance. A competência e performance, tanto nos enunciados de estado (*ser*) quando nos de fazer (*fazer*), compreendem as estruturas modais, ou a modalização, que são definidas por *querer*, *dever*, *poder* e *saber*. Segundo Bertrand (2003, p. 307), o olhar sobre a modalidade “permite encarar o actante mais de perto, não mais somente na sua relação com outros actantes, mas nas relações constituintes de seu estatuto”. Desse modo, ao tratar das competências modais, e de suas articulações, definimos o actante enunciado nas narrativas, “sua composição, sua posição, seu papel e seu estatuto” (BERTRAND, 2003, p. 312-308).

No âmbito da competência, há as modalidades virtualizantes, caracterizadas pelos *dever-fazer* e *querer-fazer*, e as modalidades atualizantes, definidas pelos *poder-fazer* e *saber-fazer*, enquanto as modalidades realizantes, do *fazer-ser*, situam-se no campo da performance (GREIMAS, 2014, p. 93). No quadro das modalidades, pode haver as combinações entre si (ex.: *dever fazer*) ou a modalização própria (ex.: *querer querer*), sendo possível também as “contradições e confrontações modais” (na fala de Simone, ela *quer* e *sabe*, mas *não pode fazer*) (BERTRAND, 2003, p. 312-313).

A partir das considerações sobre o ideal feminino, compreendemos que a relação com o tempo das mães-estudantes-trabalhadoras é configurada nesses arranjos entre os sujeitos, que passam por processos de transformação. Frequentemente, como veremos a seguir, as posições e a relação com os valores negociados são marcados por tensões, por conjunções e disjunções, sendo compreendidos ora eufóricamente ora disforicamente o ser e o fazer das mulheres entre o trabalho, estudo, maternidade e atividades de cuidado.

3.2.1 A mulher e o trabalho: “Eu preciso trabalhar, porque é o trabalho que dá o meu sustento... Se eu tivesse que escolher entre o trabalho e a faculdade, eu teria que escolher o trabalho” (Rita)

A ampliação de vagas nas universidades brasileiras, bem como seu processo de interiorização, com formação acadêmica e profissional ofertada pelas instituições de ensino superior em todas as regiões do país, e para diferentes estratos sociais, resulta também num heterogêneo público estudantil para a academia. Quando as mulheres começam a ocupar os bancos das universidades, sobretudo aquelas de classe trabalhadora, sem um histórico de acesso à educação superior na família, observa-se então não apenas uma preocupação com a formação intelectual para uma posterior vaga no mercado de trabalho bem remunerado, mas fica salientada também a relação desse perfil de estudante com a inserção no mercado de trabalho formal propriamente dito, com maior abertura a partir do acesso à educação superior.

Conforme nos relata Rita, citada no título desta seção, a formação superior se apresentou, em função do longo histórico familiar de não acesso à universidade, no campo da impossibilidade, do *não-poder-ser*. A academia, virtualizada pelo *querer-ser* ou *querer-fazer*, sempre fora atualizada, pela classe econômica, localização geográfica e histórico familiar, pelo *não-poder-ser* ou *não-poder fazer*. Nesses cenários de primeiro acesso à universidade, a relação do sujeito com o objeto-valor formação profissional não realiza sem as tensões sociais, econômicas, históricas, que interpelam aqueles que se lançam a novos rumos e possibilidades de ser e fazer diante do que aparentemente fora preestabelecido como *dever-ser*:

Eu tinha na minha cabeça que eu tinha que trabalhar. Tanto que lá em casa o meu irmão mais velho saiu para estudar, mas foi muito difícil pro meu pai manter. Então, quando eu vim pra cá, eu pensava em trabalhar. (Rita)

Assim como muitos outros estudantes que se mudam, seja temporária ou definitivamente, para os centros urbanos em busca do acesso à educação superior e ao mercado de trabalho, Rita relata que essa mudança na habitação se deu em razão da busca pelo serviço assalariado, já que a experiência com o estudo é marcada disforicamente em seu dizer, considerando aí os entraves financeiros que se impõem ao acesso às universidades (“foi muito difícil pro meu pai manter”). Têm-se então o *dever-ser* trabalhadora e o *não-poder-ser* estudante, informados pela memória do familiar irmão com o estudo. Conforme destaca Bertrand (2003), esses processos de transformações do sujeito se dão também pela

historicidade, que atravessa o fazer e o ser: “o sujeito também é produto de sua história: seus programas realizados são sua memória narrativa, formam a base de sua competência posterior” (BERTRAND, 2003, p. 326). O crer de Rita em relação ao *não-poder-ser* estudante é informado pela experiência familiar, que vivera os entraves financeiros de permitir ao filho o acesso à formação profissional. Na análise de Silva e Moraes (2014) sobre os estudantes de um curso a distância de uma licenciatura na região Norte do país, as tensões e conflitos em torno do acesso ao curso superior também são evidenciados como decorrentes dos aspectos sócio-históricos desses sujeitos. Conforme defendem os autores, há uma demanda da sociedade que “impele os sujeitos para a luta pela escolarização, muito embora, em vários momentos, essa mesma ordem aja no sentido inverso, tornando a escolarização para estes um sonho difícil ou uma conquista sempre adiada” (SILVA; MORAES, 2014, p. 42-43). Rita destaca o universo do trabalho como destino, enquanto o estudo figura como uma possibilidade que, mesmo sendo realizada no instante em que relata sobre a vivência profissional e acadêmica, parece não assegurada como uma garantia do *poder-ser*. Como a existência das classes economicamente menos favorecidas está diretamente ligada à venda da sua força de trabalho, este configura como uma obrigação, um dever-ser inegociável, que se sobrepõe inclusive à formação profissional, o que ampliaria as possibilidades de conquistar melhor cargo no serviço remunerado.

Além do caráter mais durativo da observação de Rita, quando poderia apontar também para uma escolha de natureza mais definitiva, que sugere até mesmo o abandono da formação acadêmica em razão de um trabalho remunerado, há também a questão mais pontual, relativa ao tempo dispensado a cada atividade, de estudo e prestação de serviço, sendo este sempre em posição de primazia em relação àquele, uma vez que a garantia da remuneração e do sustento se dá aí pelo mercado de trabalho. Rita relata que, em função de trabalhar com horários flexíveis, não seria incomum ter que dedicar-se ao serviço em um horário que seria conflituoso com a sua presença na universidade. Nesses cenários, lança mão de negociação com os docentes e conta com a compreensão desses profissionais, que também seriam empáticos, até mesmo por terem experimentado histórias semelhantes, para conciliar o trabalho com a vida acadêmica. Numa universidade, e em cursos de licenciaturas, com forte presença de discentes oriundos dos estratos sociais menos privilegiados, a presença de estudantes que também são trabalhadores é bastante significativa, sendo esse perfil definidor dos modos como esses sujeitos vivenciam a formação profissional, quase sempre interpelada pelas demandas mais imediatas do pragmatismo cotidiano, de trabalho e serviços de cuidado (ALVES, 2016). Ao mencionar os

fatores que impactam na vida com a formação, Rita enfatiza suas performances ao ser estudante-trabalhadora:

O serviço [risos]. Porque, é igual eu te falei, como eu não tenho horários fixos, assim, às vezes acontece que eu preciso trabalhar à noite. Preciso fazer... por exemplo, de eventos, alguma coisa, eu preciso acompanhar, preciso estar. Aí, não dá pra mim vir pra faculdade, entendeu? Às vezes, cansa. Aí, não dá pra eu ficar até tarde. (Rita)

Por ser discente do noturno, período que concentra ainda mais os estudantes que durante o dia estão dedicados a uma atividade remunerada, Rita enuncia dois aspectos relativos ao trabalho que impactam no modo como lida com a faculdade: o tempo de prestação de serviços prolongar-se e exigir da trabalhadora que sacrifique o momento de estudos; a natureza do próprio trabalho realizado, que resulta no cansaço e indisposição para uma tarefa de empenho intelectual. Pelo *dever-fazer* (“às vezes acontece que eu preciso trabalhar à noite”), o estudo, no campo das possibilidades, do *poder-fazer*, torna-se preterido, ou recebe da estudante uma dedicação parcial (“Às vezes, cansa. Aí. Não dá pra eu ficar até tarde”). A dimensão do tempo está aí marcada não apenas pela divisão do dia para a realização de atividades, que pode ser marcado pelo conflito da sobreposição de afazeres que se coincidem, mas também reflete no próprio corpo que sente, já que a demanda de serviço doméstico, de cuidado com o filho e do trabalho remunerado também impacta no modo como esse sujeito relaciona-se com um exercício de estudo, de atividade intelectual.

Em direção diferente das posições daquelas que relatam a necessidade de dedicação ao universo do trabalho remunerado, tendo em vista o fator monetário que garanta a subsistência, há também relatos de participantes que apontam escolhas em outra direção, nas quais é a vida acadêmica que determinaria a participação ou não no mercado de trabalho remunerado. Vale ressaltar, porém, que mesmo nas entrevistas em que a participante refere a formação em Letras como uma realização de um desejo, de um querer-ser intenso, a entrada no mercado de trabalho ou a mudança de cargo com melhor remuneração sempre figuravam como fator importante para a dedicação à vida acadêmica. Entre as participantes que salientaram a escolha pela dedicação aos estudos, estava demarcado um poder-ser futuro com oportunidades mais amplas e vantajosas em relação ao então vivido. Para a participante Lúcia, a escolha pela formação profissional se faz em relação à impossibilidade de divisão do tempo para as diferentes tarefas que deveria desempenhar ao longo do dia:

Eu hoje sou só mãe [risos], dona de casa mesmo e estudante, né, porque agora o meu foco realmente é o estudo, é a universidade, conseguir passar em todos os períodos sem ficar devendo nenhuma matéria. Então, até o meu artesanato eu abri mão, né, porque era uma coisa que me ocupava muito e eu não estava dando conta das encomendas. Então, eu preferi dar um tempo. Então, no momento, trabalho mesmo só o doméstico. (Lúcia)

Embora o cuidado com o lar seja destacado nos dizeres das participantes como um dever, fora do campo das escolhas, já que não se trata de um querer-fazer precisamente, a disjunção com o mercado de trabalho remunerado é discursivizada disforicamente, pois ser uma trabalhadora, que também sustentaria financeiramente a família, é vislumbrado como um dever, tendo em vista sobretudo o recorte de classe social das participantes. Em Lúcia, há dois programas narrativos que são conflitantes, sendo uma anterioridade como mãe, dona de casa e artesã, e um então em que o exercício da profissão cede lugar aos estudos. O *querer-ser* estudante, com seu programa narrativo previsto euforicamente (“conseguir passar em todos os períodos sem ficar devendo nenhuma matéria”), está em confronto com o tempo da profissão (“era uma coisa que me ocupava muito”). Diante dos afazeres de artesã, dona de casa e daqueles concernentes à maternidade, o serviço remunerado é sacrificado (“abri mão”) para que outro fazer, igualmente exigente de atenção e tempo, como são os estudos, pudesse ser realizado. Ainda que não enuncie precisamente sobre o ideal feminino, Lúcia tem o discurso que reverbera a problemática destacada por Friedan (1971) quando fala do campo de escolha da mulher na “mística”, pois as atividades relativas aos cuidados com os filhos e lar seriam inegociáveis, enquanto o estudo e o trabalho poderiam ser desempenhados, desde que não comprometessem a execução de serviços no âmbito doméstico. O advérbio “só” (“Eu hoje sou só mãe, dona de casa mesmo e estudante”) não implica singularidade de campos de atuação, mas conjuga muitos papéis temáticos que, relacionados a um fazer fora do serviço remunerado, insinuam restrição quanto a seu alcance, como se esse sujeito de estado (“Eu sou só”) - e de fazer – não se engajasse em práticas múltiplas.

Na discussão histórica sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho e na educação básica e superior, Silvia Arend (2013) destaca que, a partir das lutas feministas, a década de 1960 é marcada pela maior inserção do sexo feminino nos bancos das universidades nas mais diversas faculdades, principalmente aquelas que não precisamente fossem marcadas como profissão de mulheres (os cursos para a área da docência e saúde, por exemplo). Nesse

cenário, a formação profissional e a inserção no mercado do trabalho a fim de construir uma carreira deveriam prioritariamente ser concretizadas em momento anterior ao casamento e à maternidade, pois estes configuravam como barreiras para o alcance desses objetivos então elencados como fundamentais para jovens de ambos os sexos (AREND, 2013, p. 78). No caso de Lúcia, observa-se um percurso temporal descontínuo em relação aos estudos, como destaca desde sua apresentação, ao se caracterizar para a pesquisa: “Eu sou Lúcia, mãe e dona de casa. Depois de muitos anos fora da escola, dos estudos, retornei agora, ano passado, para realizar o sonho de formar, né, num curso superior”. Nessa narrativa, o ingresso na universidade marca o retorno de uma continuidade, da saída da escola para a entrada num curso de graduação, como destacam os advérbios de tempo “Depois” e “agora”, que distinguem um tempo passado e outro presente de um fazer, que sofre uma pausa, uma interrupção, um intervalo. Porém, por outro lado, indica uma descontinuidade, caracterizada pelo não investimento na educação profissional (“muitos anos fora da escola”), do estrito fazer enquanto “mãe e dona de casa”, que é ampliado pelo ser estudante. Para a mãe-estudante-trabalhadora, o empenho em múltiplas tarefas pode incorrer num *não-poder-fazer* justamente pelo tempo que demandam as diferentes atividades, mas, como destaca Arend (2013), a opção por qualquer uma dessas esferas é feita com vistas à sua retomada, pois estudo, trabalho e maternidade são valores amplamente aceitos como necessários à mulher. Além das participantes que optaram por cuidar da casa e filhos e das que escolheram inicialmente dedicar-se ao trabalho remunerado, há também aquelas que deixaram os filhos sob os cuidados dos avós para conseguir dedicar-se à vida acadêmica e profissional, ainda que esse distanciamento fosse por um período limitado, como analisaremos no capítulo 4, sobre o cuidado.

Para as participantes que se definiram como dona de casa no momento da entrevista, todas elas com experiência e formação profissional anteriores ao ingresso na universidade, o tempo do estudo também é interpelado pela lida com as tarefas domésticas e de cuidado. No excerto abaixo, Betty, assim como Lúcia, mas sob diferentes circunstâncias, relata como o trabalho remunerado fora preterido:

Às vezes, eu tentei colocar ela [filha] na escola muitas vezes, desde os dois anos. Ela não se adaptava. Ela ia 3 dias para a aula, faltava 5. E eu faltava no serviço. Aí, foi a hora que eu optei mesmo largar o serviço [...] Não é fácil, não é fácil você chegar em casa... eu chego em casa e tenho que correr, fazer almoço. Aí, chega todo mundo para almoçar. Aí, tem que alimentar todo mundo. Aí, metade vai dormir um pouquinho para depois ir para o trabalho. Aí, sai todo mundo e

eu vou limpar a casa, eu vou lavar roupa. Depois que eu termino de fazer tudo isso, que a [cita a filha] está tomada banho, alimentada, tranquila, aí que eu vou estudar. Às vezes, 6 da tarde, às vezes, é 7 da noite. E é assim. Vou indo. Eu tento fazer o melhor que eu posso, né. Eu tento. (Betty)

A dimensão do cuidado no ambiente doméstico, como abordaremos de forma mais ampliada nos próximos capítulos, e de forma não remunerada, no âmbito da reprodução social, é aquela que mais fortemente interfere nos modos como as mulheres dispõem do tempo para a realização de diversas atividades, principalmente das que não têm relação com o serviço doméstico. Pela divisão sexual do trabalho, pelo modo como historicamente as mulheres assumiram a lida com as crianças e o lar, atividades subvalorizadas no mundo capitalista, que inclusive produz sua invisibilidade (DELPHY, 2015), é majoritariamente o feminino quem se dedica, sobretudo quando tais tarefas exigem a exclusão de outras esferas sociais, à lida com o outro. Na discussão sobre esse cenário de divisão sexual e social do trabalho, que reproduz padrões de comportamento historicamente assentados e resulta em situação de vulnerabilidade econômica e social para as mulheres, Flávia Biroli (2014) destaca o aparato legal, institucional e político do Estado que, quando se furta de criar condições para que haja igualdade de gênero não apenas no âmbito remunerado, mas, igualmente importante, também no serviço doméstico, pode “naturalizar” as explorações e opressões: “Quanto menores são os recursos e mecanismos públicos para apoiar os indivíduos e as famílias na tarefa de cuidar dos dependentes, maior é o impacto da dedicação a essa tarefa no exercício de outras atividades, sobretudo das remuneradas e da construção de carreiras profissionais” (BIROLI, 2014, p. 57).

Em Betty, as tensões em relação ao serviço de cuidado fora do lar, para a dependente filha ainda pequena (“dois anos de idade”), impactam precisamente na possibilidade da mãe de também estar inserida no mercado de trabalho remunerado. O *querer-fazer* relativo à carreira profissional (“eu tentei colocar ela na escola”) só pode ser atualizado, *poder-fazer*, caso a instituição de ensino assumisse o tempo do cuidado da criança ainda muito jovem e dependente. Por haver impedimentos para que esse cuidado fosse transferido parcialmente da família para a escola, marcados aí pela não adaptação da filha e as consequentes resistências de frequentar a instituição, o *poder-ser* trabalhadora da mãe é, então, inviabilizado. Na falta de outras alternativas institucionais que amparassem a divisão de trabalho, resta à mulher fazer a “escolha” de ficar no ambiente doméstico para garantir o cuidado com os filhos (“Aí, foi a hora que eu optei mesmo largar o serviço”).

Excluído o tempo do serviço remunerado, não sobram para a mulher necessariamente momentos para que possa se dedicar a outras atividades, como é o caso dos estudos. Mesmo em casos como o de Betty, que divide o tempo entre cuidado com os filhos, a casa e a formação acadêmica, a divisão temporal é feita prioritariamente para atender às demandas dos dois primeiros. Nos dois programas narrativos, sobre trabalho e estudo, o fazer para o outro se sobrepõe, como um *dever-ser* mãe e dona de casa, ao estudo, que conta com um então, um tempo incerto do “depois” da execução de outras tarefas (“Depois de fazer tudo isso [...], aí que vou estudar”). Seja dedicada ou não à carreira profissional, as participantes da pesquisa majoritariamente relataram o “problema” do tempo em função da pouca possibilidade de negociação para a realização das tarefas ligadas ao doméstico. É notável que o imaginário do ideal feminino, ainda que não apareça explicitamente nos discursos das participantes, atravessa suas práticas e relações interpessoais, já que a dedicação ao cuidado é frequentemente referido como inegociável, mesmo que outros atores compartilhem das tarefas do lar.

3.2.2 A mulher e os estudos/formação profissional: “Se a pia estiver cheia de vasilha, eu não consigo estudar” (Rita)

O tempo e o espaço do estudo podem ser definidos como relativos ao âmbito público, uma vez que eles têm relação precisamente com a frequência nas instituições de ensino, onde não há a reprodução do funcionamento da vida privada e doméstica. Porém, quando focalizamos a formação acadêmica, as horas dedicadas à vida estudantil não são restritas à participação nesse espaço público. Caracteriza-se precisamente pelo seu aspecto coletivo, de aprendizagens e compartilhamento de saberes na sala de aula, e individual, quando, muitas vezes no âmbito doméstico os sujeitos dão continuidade ao fazer de estudante. No debate sobre os aspectos políticos da formação profissional da mulher a que nos dedicamos nesta pesquisa, fica salientado o conflito entre o momento do estudo e do serviço doméstico, já que ambos não têm dimensões temporais precisas, sempre demandando do sujeito dedicação para sua “execução”.

A discussão sobre o espaço público e político *versus* espaço íntimo e doméstico não dá conta da complexidade relativa à participação política das estudantes-mães-trabalhadoras, porque tais barreiras disfarçam a indivisibilidade e a sobreposição dos fazeres demandados ao feminino. Conforme defende Biroli (2014, p. 35), “[a] ficção de que o público e o privado existem como dimensões distintas da vida oculta sua complementaridade na produção das

oportunidades para os indivíduos”. No título desta seção, Rita explicita o conflito em torno de diferentes demandas, de cuidado do lar e de estudo, embora saliente que o trabalho doméstico determina o tempo do *poder-ser* uma acadêmica de Letras. No âmbito do lar, então, são hierarquizados os afazeres, devendo a mulher inicialmente ocupar-se do serviço de cuidado, para, após cumprida tal tarefa, dedicar-se seja ao trabalho remunerado e/ou ao estudo.

Abaixo, Rita relata como essa hierarquização das ocupações organiza a distribuição de tempo para a realização de cada tarefa ao longo do dia:

A gente cansa demais! A gente cansa mais. Então, assim, a gente... por exemplo, eu não... não me dou o luxo (risos), bem dizer, eu não... acordar de manhã, sentar numa mesa e estudar. Não posso. Eu acordo mais cedo do que é o comum, porque eu tenho que ajeitar menino, eu tenho que arrumar merenda, eu tenho que levar menino para a escola, eu já tenho que pensar no almoço, porque não sou só eu. Eu tenho mais... eu tenho uma criança que tem horário para se alimentar... Então, assim, de manhã, a possibilidade de eu estudar é zero além das coisas que eu tenho que fazer. Porque a gente não consegue, assim, eu não consigo deixar os serviços de casa. Então, eu não consigo priorizar estudar e não fazer as coisas de casa, de cuidar ali, entendeu? Aí, acaba, né... Aí, à noite, eu vou chegar em casa e ainda vai ter mil e uma coisas para fazer antes de estudar. (Rita)

Ao falar sobre a realização de cada tarefa ao longo do dia, do cuidado com a casa, com o filho, da prestação de serviço remunerado e de estudo, Rita destaca o seu estado físico e psíquico debilitado (“cansa demais”) em função do acúmulo de afazeres desempenhados. Sua performance como acadêmica está modalizada pelo *não-poder-ser* e *não-poder-fazer* (“eu não me dou ao luxo; não posso; eu não consigo”). Há aí também, alinhado a essas duas modalizações, um *não-saber-ser* estudante no decorrer do dia, já que não saberia se desprender das amarras do serviço doméstico. Quando enuncia que “eu não consigo priorizar estudar e não fazer as coisas de casa, de cuidar”, observamos o programa narrativo delineado pelos aspectos históricos e sociais, que informam a performance e a adesão a determinados valores pelo sujeito, como destaca Bertrand (2003). Na fala de Rita, o ideal feminino de “rainha do lar” ou “anjo do lar” orienta o modo como o sujeito se inscreve em outros programas narrativos, do fazer do trabalho remunerado e, sobretudo, do estudo. Como o cuidar do lar e a prestação de serviço

assalariado estão modalizados pelo *dever-fazer* (“Eu tenho que...” reiteradas vezes), o tempo de ser estudiosa fica sempre para um então, para o *poder-fazer* que pode ser realizado no período indefinido do “depois”. A participante Rita, modalizada pelo *dever-ser*, acentuadamente marcado pela enunciação “tenho que”, situa suas performances no campo das coerções sociais, que impelem a mulher à atuação no campo da reprodução social (“eu não consigo deixar os serviços de casa”), não lhe restando escolhas quanto ao *querer-fazer* situado fora desse papel temático da mãe e esposa.

O tempo do estudo enunciado como uma virtualidade, um *querer-ser* futuro, é apresentado na entrevista de Flávia, matriculada na graduação em Letras em regime especial (Parfor-Letras):

[...] *eu vim pra cá fazer o curso de Letras porque era uma coisa que eu queria muito há 8 anos atrás. Mas não estava ao meu alcance. Eu tinha filhos pequenos e eu não podia sair da minha cidade para fazer esse curso. Então, eu adiei o meu sonho por 8 anos[...] eu tive os meus filhos, eu tive o privilégio de cuidar deles, né. Eu não trabalhava ainda, né, quando eu tive os meus filhos pequenos eu não trabalhava. Eu ficava só em casa cuidando deles. Eu não trabalhava FORA, né, porque eu trabalhava muito em casa. Então, não teve engano, né. Falar “Não, eu não trabalho”, mas em casa a gente trabalha muito, principalmente quando se cuida de 3 crianças. E, aí, meus filhos cresceram e foi quando eu voltei a estudar, né. Fui fazer o meu curso superior, que foi o primeiro curso. Já estavam grandinhos. Então, eu não tive muita dificuldade em maternidade e estudo. Eu tive aquela pausa, né. Fiz o ensino médio. Aí, parei, tive os meus filhos. Depois, eu retornei para fazer o curso superior. Então, veio, assim, cada coisa no seu tempo. Facilitou bastante. (Flávia)*

Assim como em Lúcia, citada anteriormente, Flávia revela um olhar disfórico para o trabalho que é desenvolvido estritamente no ambiente doméstico e de forma não remunerada. Para ambas as participantes, há o reconhecimento de que a lida com o lar e os filhos é grande e dispendiosa, tomando tempo e energia de quem se dedica a esses afazeres. Entretanto, pelo advérbio que expressa exclusão (“Eu ficava só em casa cuidando deles” - Flávia; “Eu hoje sou só mãe, dona de casa mesmo e estudante” - Lúcia), as participantes enunciam a não participação no espaço público e no mercado de trabalho como uma lacuna no *dever, poder e saber-ser* mulher. Se cumprem com o ideal feminino, ao dedicarem-se ao espaço doméstico, também se

lançam em busca de uma formação profissional e de uma carreira, que são objetos-valor para as participantes. O confronto entre *poder-ser* dona de casa, estudante, mãe e trabalhadora está diretamente relacionado à divisão sexual do trabalho, feita de forma desigual, impactando de modo mais incisivo na participação da mulher na esfera pública.

Na fala acima, Flávia relata euforicamente o percurso da maternidade e do serviço do lar, do trabalho e do estudo, pois os dois últimos teriam sido realizados sem que houvesse conflito com o primeiro, já que a participante não conjugou as múltiplas tarefas enquanto seus filhos ainda crianças dependentes. A qualificação da vivência como “privilégio” expressa uma escolha ou preferência, um *querer/poder-ser e fazer*, ante os cenários de estudo e trabalho. Porém, não se trata de um quadro de preferência alheio ao que se apresenta para aquelas que lidam com o espaço doméstico e público, levando-se em conta o fator maternidade, já que as mulheres nem sempre têm, na estrutura socioeconômica, a possibilidade de romper com o “ideal feminino”:

As preferências aprendidas ou adaptativas podem funcionar como dispositivos para acomodar conflitos e reproduzir, com baixo custo, as relações de poder. A valorização da maternidade é um exemplo de como isso se dá. A sobreposição entre mulher e maternidade colaborou, historicamente, para limitar a autonomia das mulheres. Um de seus aspectos é a restrição a determinadas atividades e formas de vida que foram consideradas conflitivas com a divisão sexual do trabalho [...]. Porém, tão importante quanto as restrições é a construção da maternidade como valor positivo em um quadro que promove identidades de gênero convencionais, naturalizando a divisão sexual do trabalho dentro e fora de casa e afirmando uma posição “especial” e mesmo “exclusiva” para as mulheres no cuidado com as crianças e na gestão da vida doméstica. (BIROLI, 2014, p. 115)

Ao fazer análise do feminismo no âmbito do liberalismo, Birolí (2014) questiona a possibilidade do sujeito mulher fazer escolha, tendo em vista um sistema econômico que faz uso do seu serviço doméstico e gratuito, subvalorizando-o, o que está intimamente ligado ao modo como as mulheres acessam a formação acadêmica e o mercado de trabalho remunerado. Em Flávia, não há aparentes tensões para a divisão do trabalho (reprodutivo e produtivo) e para a dedicação ao estudo porque parece não haver o confronto com as determinações que assentam prioritariamente a mulher como mãe e dona de casa, pois teria aí acontecido “cada coisa no seu tempo”. A participante tem o tempo dividido em um então como mãe de três crianças e dona de casa, e um agora como trabalhadora e estudante. Tem o percurso de formação escolar caracterizado pela descontinuidade (“Eu tive aquela pausa, né. Fiz o ensino médio. Aí, parei, tive os meus filhos. Depois, eu retornei para fazer o curso superior”), revelando uma trajetória comum para tantas mulheres, que rompem com a vivência estudantil a partir do momento em

que se tornam mães, principalmente quando os filhos ainda são muito jovens e dependentes de cuidado.

O modo como Flávia vivencia a maternidade, o serviço remunerado e a formação profissional, tendo em vista os recortes temporais de primeiro cuidar dos filhos e depois, quando “já estavam grandinhos”, estudar e ter uma carreira no mercado de trabalho está relacionado não apenas a uma memória e estrutura de desigualdades sociais entre os sexos, mas também diz respeito a uma vivência próxima, da irmã, que já experimentara o conflito de lidar com maternidade, serviço e estudos:

Tem um fator na família que... me fez pensar dessa forma, né. Eu tinha uma outra irmã e ela fazia o curso de férias. E era muito difícil a vida dela. Eu via, ela deixava os filhos dela na minha cidade mesmo com a sogra dela, que era minha vizinha, e passava um mês estudando fora. Eu via as crianças muito mal. Eles choravam, eles falavam que queriam a mãe [...] Então, aquilo mexia muito comigo. Eu saía da minha casa e ia ajudar os filhos dela, né [...] Aí, então eu via aquilo. Disse “Eu não vou deixar os meus filhos passarem por isso. Então, eu só vou estudar fora da minha cidade no dia em que eles estiverem maiores”.
(Flávia)

O *saber-ser* mãe da participante também foi construído como um *não-poder-ser* estudante concomitante ao cuidado com as crianças pequenas, tendo em vista a vivência de uma familiar que também afeta a sua subjetividade (“aquilo mexia muito comigo”). Para Flávia, foi o *ser* e o *fazer* da irmã que resultaram na cena de sofrimento para si enquanto estudante, para os filhos, a sogra e também para ela própria, que colaborava com os cuidados e amparo dos sobrinhos. Nesse cenário em que aparecem apenas mulheres adultas como responsáveis pelas crianças, nota-se que a filiação discursiva de Flávia também reverbera o ideal de que cabe ao sexo feminino o serviço de cuidado. A ausência do outro masculino (companheiro, pai das crianças, irmão etc.) nesse discurso é sintomático de como se dá a divisão sexual do trabalho para a mulher: “Excluir o outro [...], na gramática e no discurso, rememora um pensamento cultivado socialmente de que as mulheres, como são mães, é que são as maiores responsáveis pelos filhos [...] Assim, a maternidade fica postulada como marca da mulher” (PERON, 2017, p, 43). O tempo do sujeito aí é o tempo do outro, dos filhos que crescem, do cuidado com o lar. Ao assumir a posição de destinador, delineia o *querer* e o *poder-fazer* para a própria vida de

mãe e (futura) estudante quando rejeita para os filhos o programa narrativo observado e determina para si própria o momento de dedicação a uma formação profissional.

3.3 A invenção do tempo da estudante: “Enquanto eu der conta, eu não paro de estudar” (Nawal)

Nas entrevistas feitas sobretudo com as participantes que se dedicavam a um trabalho remunerado fora do lar, o qual exigiria a ausência da mulher do ambiente doméstico, o discurso está frequentemente modalizado pelo *saber-fazer* e *ser* estudante, mãe e trabalhadora, já que precisam elaborar sistemas próprios de divisão do tempo para atender às demandas de serviço e cuidado que devem ser realizadas ao longo dos dias. Nos relatos abaixo, tanto Mary quanto Patricia tratam do tempo inventado para *poder-ser* estudante, que frequentemente está interpelado pelo ser trabalhadora, dona de casa e mãe:

Eu acho que a gente, quando a gente tem filho, eu acho que a gente carrega até de forma melhor, porque como a gente não tem tempo, aí que a gente é bom. A gente sempre, quando não tem tempo, arruma tempo. Tipo assim, eu quase não durmo à noite. Eu estudo de madrugada sempre. Meus trabalhos atrasados da faculdade, porque eu só posso fazer de madrugada. Porque, durante o dia, mesmo eu não trabalhando, mas eu tenho que cuidar de casa, cuidar de filho. Filho, ainda mais que eu estou sozinha agora, daqui que eu leve para a escola, que eu busco, que eu deixo de novo, que eu levo menino pra escola de manhã, aí, eu trago de volta, aí, eu levo outro de tarde, já deu o dia todinho. E eu estou sem carro, também. Tudo é de pé. (Mary)

Tudo acontece junto, porque você tem que aproveitar a oportunidade. Eu estou em casa, eu termino de fazer minhas coisas rápi... eu tenho que procurar fazer as minhas coisas o mais rápido possível: é lavar roupa, limpar a casa, fazer comida. No dia que eu tenho folga, que eu realmente estou em casa, o que acontece? Eu lavo a roupa, eu limpo a casa e faço comida tudo junto. Vou ter a folga no período da tarde? Eu tenho que estudar e tenho que dar atenção para as meninas. Então, eu tenho que fazer aquilo ali. No serviço, eu tenho a oportunidade, quando eu não estou no setor fechado, dentro da UTI propriamente dita, que lá não tem como eu levar, porque eu estou na extensão,

que nem eu estou nesses dias na extensão, eu levo o livro. Quando é aquelas incubadoras que dá para esconder atrás, porque não pode, porque querendo ou não lá a gente leva coisa que não deve, livro, né, eu escondo atrás da incubadora. Quando o chefe vem chegando, eu sento em cima, ponho nas blusonas fechadas, que a gente tem a blusa privativa, né. Coloco dentro. Mas, assim, a gente tem que aproveitar a oportunidade, porque se você não fizer isso, você não consegue. (Patricia)

Chamamos de invenção do tempo as estratégias das participantes para lidar com os estudos mesmo em contextos em que o dia esteja completamente dividido para outras tarefas que não estão relacionadas com a vida acadêmica. Ao mencionarem que “a gente sempre arruma tempo” e “você tem que aproveitar as oportunidades”, Mary e Patricia são modalizadas por um *saber* que viabiliza condições para os estudos. No primeiro excerto acima, o *saber-ser* estudante está interseccionado com o ser mãe e ter que lidar com os cuidados que a maternidade exige.

O tempo da mãe, quando o sujeito executa outros programas narrativos, no caso de ser estudante e/ou trabalhadora, é inusitado, inventado, imprevisível, porque estudar não poderia figurar no topo da hierarquia daquelas atividades empenhadas no exercício da maternidade. Há, porém, uma postura de rejeição a um único papel possível para o feminino, quando essas participantes, embora tematizem a dificuldade da vivência com múltiplas tarefas diárias, assumem a profissão e a vida acadêmica como possibilidades que são realizadas, modalizadas pelo *fazer-fazer*. Para Mary, a recente vivência de desemprego não culmina em maior tempo para dedicação aos estudos, uma vez que o serviço doméstico e de cuidado assume a centralidade, o *dever-fazer*, na disposição de tempo para a realização das tarefas (“durante o dia, mesmo eu não trabalhando, mas eu tenho que cuidar de casa, cuidar de filho”). Se a divisão da jornada diária é composta como dia para trabalho e noite para descanso, para muitas das participantes, é precisamente esse tempo “livre” do repouso que é atribuído ao fazer acadêmico.

O entrelaçamento dos afazeres é discursivizado por Patricia, que intercala os diferentes programas narrativos: enquanto presta serviços, estuda; enquanto cuida das filhas, estuda; enquanto cuida da casa, estuda. O desempenho das múltiplas tarefas só é possível, nessa dinâmica, em função da criação das “oportunidades” que, como relata, pode configurar até mesmo uma transgressão no ambiente de trabalho. Tem-se, então, um *não-poder-fazer* (“porque não pode, porque querendo ou não lá a gente leva coisa que não deve”) que é atualizado por um *saber-fazer* (esconder o livro atrás da incubadora, na indumentária), realizando assim a tarefa

da leitura no tempo inventado. Faltam à participante as condições mínimas de disposição de tempo para a dedicação à sua formação acadêmica, tendo em vista o desempenho dos papéis de mãe, dona de casa e técnica de enfermagem, com longas jornadas de trabalho. Todavia, transgride as limitações trabalhistas, organiza o serviço de cuidado doméstico para, então, criar as condições de estudo, ou criar as “oportunidades” (“porque se você não fizer isso, você não consegue”). O *saber-ser* e *fazer* de Patricia está intimamente relacionado às condições de formação profissional enfrentadas pelos estudantes-trabalhadores, que são ainda mais precarizadas quando esse recorte inclui a mãe e dona de casa, tendo em vista o empenho não apenas físico, mas sobretudo emocional (cansaço, sentimento de impotência, frustração) na realização de tantas tarefas.

Neste capítulo, tratamos da dimensão do tempo enunciada pelas estudantes-mães-trabalhadoras, focalizando as modalidades desses sujeitos que lidam com o imaginário sobre as atribuições do feminino e as demandas de atuação imposta às classes trabalhadoras. Na análise de Pinheiro et al. (2016) sobre o processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho e o tempo de trabalho gasto no serviço remunerado e não remunerado (doméstico), as estruturas socioeconômicas ainda foram pouco sensíveis no sentido de promover mudanças compatíveis com a inserção de ambos os sexos na esfera pública de atuação profissional. Segundo as autoras, essa rigidez nas estruturas sociais resulta na chamada dupla jornada de trabalho, com conseqüente precarização do tempo da mulher (PINHEIRO et al., 2016, p. 21). Assim, como o ingresso na universidade se dá a partir de um desejo pessoal (realização de um sonho, como muitas participantes enunciam), além de configurar uma demanda do mercado de trabalho, o tempo é ainda mais precarizado, porque configura aí uma tripla (ou mais) jornada diária.

Para as participantes, ainda que lidem com maior ou menor tensão com o ideal feminino de dona de casa e mãe, o *fazer-ser* estudante e trabalhadora quase sempre configura um *dever-fazer*, rompendo, nesse sentido, com o imaginário de que cabe à mulher o espaço íntimo e privado. Ao longo de nossa análise, tratamos as múltiplas tarefas e a divisão do tempo ora como “tensão”, ora como “conflito”, tendo em vista “evidenciar a natureza fundamentalmente conflituosa da incumbência simultânea de responsabilidades profissionais e familiares às mulheres” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 604), ainda mais intensificada com a adição dos estudos.

4 AS INTERAÇÕES NO CUIDADO PARA AS ESTUDANTES-MÃES- TRABALHADORAS: “Não tem como ninguém empregar uma grávida, né? Ninguém vai querer uma PEDRA, né?” (Christine)

Neste capítulo, discutimos as interações entre os sujeitos, e dos sujeitos com os objetos, sob a luz da sociosemiótica, nos processos de cuidado empreendidos pelas participantes ao longo de suas formações, seja na universidade, para aquelas que ainda têm filhos dependentes durante a graduação ou pós-graduação, seja na educação básica, quando experimentaram a maternidade em concomitância com a formação escolar. Além dessas mães, que majoritariamente realizam o serviço de reprodução, o cuidado com as crianças é assumido por outros atores, costumeiramente outras mulheres, mas também pais, avôs, tios etc., além da presença do Estado, com a escola e a creche.

Na discussão sobre serviço de produção e reprodução social, focalizado sobretudo pelos estudos sociológicos e historiográficos, debateremos como o trabalho doméstico e o serviço de cuidado com os filhos, crianças ou até mesmo em idade adulta, perpassam a vivência das participantes no âmbito da participação na vida acadêmica e no mercado de trabalho.

A fala de Christine (referida no subtítulo deste capítulo), participante com um filho de 4 anos e grávida de 5 meses na ocasião da entrevista, trabalhadora do setor informal, como vendedora de cosméticos, sinaliza um conflito entre o serviço produtivo e o trabalho de uma mãe de criança pequena, porque a condição de maternagem, com necessidade de prestação de cuidados, seria um impeditivo para a inserção no mercado de trabalho. No caso de Christine, que relata uma gravidez não planejada na metade da faculdade de Letras, quando cursava o quarto período, há uma experiência profissional na área de Contabilidade, que fora interrompida no momento de sua primeira gravidez. A fala em destaque no título deste capítulo remete à tentativa de retomada de uma carreira pregressa no setor contábil, que acenava como promessa de melhor salário, estabilidade e jornada fixa de trabalho, mas que fora frustrada em decorrência da descoberta da então gravidez de um segundo filho.

Conforme debateremos abaixo, tomando como base as discussões orientadas por abordagens historiográficas e sociológicas sobre o trabalho e a mulher, em função da divisão sexual do trabalho, a condição de inserção da mulher no setor produtivo e remunerado está intimamente demarcada pela questão de gênero, classe, bem como raça, localização geográfica, nível de escolaridade etc. A maternidade, nesse recorte, é o fator mais contundentemente associado à exclusão das mulheres no mercado de trabalho assalariado, com garantias de

seguridade social, jornada integral de trabalho, entre outros fatores. Em diferentes cenários, o serviço de cuidado de crianças atribuído às mães está relacionado a subemprego, baixa remuneração, instabilidade na carreira, baixa proteção estatal em razão desses elementos, conforme demonstram Machado e Tamanini (2016) ao investigarem as condições de emprego e os elementos para a precarização da vida das trabalhadoras autônomas no cenário cubano.

Quando a participante Christine, nos dois períodos que selecionamos acima para título deste capítulo, remete a um sujeito indeterminado, marcado pelo pronome indefinido *ninguém*, para falar sobre um possível empregador ou o mercado de trabalho, há aí duas posições para esse ator: de destinatário, que é determinado por condições não explicitadas, manipulado por um super-destinador social não mencionado que torna inviável a contratação de uma mulher gestante (“não tem como ninguém empregar uma grávida, né?”); de destinador, que sanciona negativamente a busca pelo objeto-valor emprego feita por uma trabalhadora grávida, aí definida como “pedra”. A mulher grávida, a “pedra”, nos dois enunciados, é ora objeto-valor rejeitado, ora destinatária sancionada negativamente, sem jamais ocupar a posição de co-sujeito, como são as interações menos assimétricas, ou de destinador(a), numa relação de manipulação, na qual assumiria a posição de mais poder com um outro sujeito. A figura “pedra” para tematizar a maternidade no contexto de serviço assalariado está marcada pelo olhar disfórico dessa condição da mulher no mercado de trabalho, associando o sujeito feminino com promessas de novos herdeiros a um impedimento, uma barreira à produtividade, um incômodo. Além disso, por ser um elemento do mundo natural, parado, estático, sem vida e com lenta transformação, a pedra figurativiza, nesse discurso, o atraso, o transtorno, um limite ao progresso esperado na cadeia produtiva.

No momento da entrevista, Christine, uma estudante mais tímida e quieta em sala de aula, discorre brevemente sobre os modos de exclusão da mulher-mãe nas entrevistas de emprego, que, no seu dizer, assume o caráter de preconceito e discriminação:

Porque se a gente chegar, assim, com o currículo, aí, a primeira coisa que a gente vai fazer é o exame, se for chegar a contratar, né, é o exame admissional. Aí, geralmente, é lógico que eles vão preferir uma pessoa que não esteja grávida, né? (Christine)

Embora o vocábulo “né” seja marca da função fática, da manutenção da conversação, por se tratar de uma entrevista, associado ao adjetivo “lógico” evidencia que, no discurso da participante, há uma tentativa de mostrar um senso comum ou uma verdade socialmente aceita

e reproduzida, amplamente conhecida. Com o verbo *preferir* sinalizando um gesto de escolha, de inclusão/exclusão, a narrativa da participante sobre empregabilidade da mulher grávida indica, por outro lado, a previsibilidade, a programação, isto é, uma lógica trabalhista, de ordem capitalista, aparentemente tão assentada e convencional que é incapaz de se alterar e mudar sua dinâmica, definindo quem pode ou não compor o mercado de trabalho remunerado. Nesse percurso invariável do mercado de trabalho, de acordo com a fala de Christine, a continuidade da continuidade jamais cessa, com um programa narrativo rígido e repetitivo (entrega de currículo, exame admissional e escolha por quem não está grávida). Conforme veremos nas próximas seções, essa exclusão/discriminação é verificada em diferentes áreas e dinâmicas de trabalho, observada nos continentes europeu e americano, conforme nossos levantamentos bibliográficos.

4.1 Quais trabalhos para a mulher-estudante?

A condição da mulher em relação à reprodução e ao trabalho remunerado já havia sido foco de discussão sobre o modo como a dinâmica capitalista instaura novos modos de ser e se relacionar na obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, de Friedrich Engels ([1884] 2018), quando o filósofo se debruça sobre as diferentes civilizações, em diferentes continentes e períodos históricos, para discutir a relação da organização familiar com a propriedade até o século XIX, momento em que se consolida o capitalismo e a classe burguesa. Para Engels, a mulher perde sua autonomia na sociedade vigente porque tem o acesso à propriedade negado, bem como participação na produção, sendo relegada ao serviço doméstico, de caráter íntimo, privado e fora das dinâmicas de produção e consumo industriais (ENGELS, 2018, p. 197-198). Se o serviço doméstico e não remunerado era visto como anti-sujeito na emancipação das mulheres, pois consumia o tempo que seria dedicado a atividades remuneradas e na indústria, no espaço público, a inserção nas dinâmicas de produção promoveria, segundo o teórico, a liberação e libertação desse segmento da sociedade. Mais adiante, discutiremos de forma aprofundada sobre os limites dessa perspectiva, bastante defendida pelas teóricas feministas principalmente na primeira metade do século XX.

A partir da divisão sexual do trabalho, consolidada no século XIX, sob a tutela da burguesia, temos em vigor, com algumas transformações, o masculino como ocupante do espaço público, político e detentor do capital, enquanto o feminino vai sendo relegado ao espaço privado, de reprodução social, pertencente ao universo do homem. A mulher, nesse sentido, vai

sendo valorizada “como acessório do homem”, pois não é considerada na sua individualidade ou valorizada sua personalidade, mas, pelo contrário, o seu campo de atuação passa a ser contabilizado como capital privado do seu pai ou companheiro, no âmbito doméstico (KOLLONTAI, [1918] 2011). Certamente, tal configuração social toma como base as classes privilegiadas, já que os/as mais pobres sempre estiveram no espaço da produção e reprodução social, muitas vezes com a matriarca assumindo o papel central de produtora e reprodutora na família. À mulher burguesa cabia gerenciar a vida íntima e familiar, mas também simbólica, da figura do homem, como uma espécie de extensão dos valores que o construíam não apenas no campo da atuação pública, mas no que seus bens o representavam como indivíduo. Por outro lado, aquelas da zona rural e/ou urbana de classe trabalhadora frequentemente não tomavam o doméstico como íntimo ou privado, havendo partilha de bens, serviços de cuidado, além da produção de bens e serviços que impactavam na economia familiar (PERROT, 2009). Na discussão proposta por Marielle Franco (2017) sobre a posição política e econômica da mulher preta e favelada em momentos de acentuada crise democrática brasileira, a capacidade de organização social é assinalada como bastante simbólica na vida desse grupo, porque, além da carência de direitos os mais diversos, há a luta pela própria sobrevivência, considerando a violência letal, muitas vezes vinda do poder do Estado, contra povos das comunidades mais às margens dos centros urbanos.

Com o fortalecimento das políticas para a proteção da infância e da adolescência (e até mesmo com a criação desses termos para especificar as fases iniciais de desenvolvimento da vida humana), tem-se desde o início do século passado um aumento da importância do serviço de cuidado e de trabalho doméstico, tendo em vista a manutenção e sobrevivência de novos sujeitos na vida urbana. Reproduzir a vida, dar-lhe condições para desenvolver plenamente, com múltiplas habilidades, demandava, então, cuidados específicos, como amamentação, higiene íntima e pessoal mais acurada, alimentação adequada às fases de desenvolvimento, estímulos à aprendizagem, segurança etc.

Para aqueles de classe dominante, foram originadas e fomentadas profissões relacionadas a essas demandas, com o fortalecimento das profissões de babá, professora, pediatra (o que marca a entrada de mulheres na área médica, assim como a ginecologia), entre outras que substituiriam o serviço gratuito associado ao fazer da esposa/mãe. Por outro lado, para os/as trabalhadores/as, houve a intensa luta por serviços e direitos, como creches, escolas, transporte público, jornadas menos intensas de trabalho, lavanderias públicas, ao mesmo tempo em que se fortaleceu e intensificou a lógica de reproduzir a vida humana, especialmente do

cuidado com a crianças, a partir de uma comunidade. Enquanto há falhas na distribuição e garantia desses serviços, observa-se, porém, uma sobrecarga da mulher, geralmente uma em idade adulta, que assegura a manutenção da casa e da vida, organiza a dinâmica familiar, indicando também uma configuração de desigual divisão sexual do trabalho no âmbito familiar. Contra esses individualismos e alienamento da família ao estrito espaço privado e íntimo, muitas mães e trabalhadoras formulam formas coletivas de prover e promover a vida em comunidade, postulando “formas cooperativas e democráticas de cuidar de adultos e crianças” (BENNER, 2015, p. 314).

Nesse sentido, principalmente as mulheres - avós, irmãs, tias, vizinhas, amigas - compartilham os cuidados, gratuitamente ou a troco de uma pequena remuneração, com as crianças das classes populares. É justamente a ideia de que uma comunidade cuida de uma criança que é tão importante nesta pesquisa para compreender como as participantes, mesmo tendo vivências tão atarefadas, conseguem ser mães, estudantes e trabalhadoras (assalariadas, autônomas ou não-assalariadas - como as donas de casa). Tratando de atores sociais em diferentes espaços, a participante Lúcia situa a composição dessa comunidade, na sua vivência:

Tenho sim a minha sogra, que ela é uma pessoa, assim... doente, né. Ela tem muitos problemas de saúde, mas seu eu precisar eu posso deixar eles lá. E na casa da minha mãe nunca fica só, né. Sempre tem alguém. Mesmo ela estando viajando, mas têm os meus sobrinhos que moram lá também. E se for preciso, eu posso sim deixar com eles, né. Já deixei até na escola junto com a minha irmã, onde ela trabalha à tarde... como assistente. Então, se precisar, posso deixar lá, né. Porque às vezes tem algum trabalho para fazer, algum evento, né, que a gente tem... precisa participar. Aí eu posso contar com eles. (Lúcia)

Ao destacar que solicita o auxílio desse conjunto de pessoas, quase todas elas mulheres do campo familiar, apenas quando estritamente necessário (“se precisar muito”), tendo em vista as demandas da formação, Lúcia narra a viabilidade da vida acadêmica a partir dessa parceria. No espaço doméstico ou público (casas da mãe e da sogra; escola onde a irmã trabalha), o cuidado vai ganhando caráter mais coletivo, comunitário, no sentido de viabilizar a escolarização da mãe que se empenha no campo intelectual.

Podemos ressaltar, porém, que essa configuração de trabalho de reprodução foi o principal fator relacionado ao que, para alguns autores, pode ser chamado de empobrecimento das mulheres ou feminização da pobreza, uma vez que a gratuidade e o caráter intermitente de

tais tarefas seriam significativamente responsáveis pela pouca qualificação e disponibilidade para jornadas integrais (44 horas semanais) de trabalho remunerado.

Ao voltar a atenção para o aspecto excludente que o trabalho reprodutivo imprimiu ao público feminino, observando como sua caracterização como trabalho improdutivo foi servindo à desvalorização e ao apagamento desse tipo de atividade no âmbito econômico, o documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2010) chama a atenção apenas para a relevância do serviço não remunerado para a disponibilização de pessoas no mercado de trabalho. Porém, como parte da reflexão sobre a divisão sexual do trabalho e a exclusão das mulheres de cenários mais favoráveis nas atividades econômicas, enfoca as implicações da atividade de cuidado e de serviço doméstico sobre a exclusão ou participação muitas vezes parcial no serviço produtivo, já que “as pessoas que se dedicam exclusivamente ao trabalho não remunerado ficam excluídas da atividade econômica, isto é, do emprego assalariado ou do trabalho independente” (CEPAL, 2010, p. 18).

O debate proposto pelo documento (CEPAL, 2010), que perpassa a pauperização de pessoas responsabilizadas pelo serviço de reprodução social e não remuneradas, a dependência e isolamento daquelas que estão restritas ao ambiente privado de atuação laboral, a qualificação para inserção no mercado de trabalho, a desigualdade na divisão sexual do trabalho doméstico, entre outros aspectos de caráter socioeconômico, não chega, porém, a discorrer sobre a configuração das relações de poder sob as quais estão implicadas a classe trabalhadora. Ou seja, fica excluído do debate um fator importante dentre os fenômenos que explicam a mulher como superexplorada e subvalorizada nos sistemas de produção e reprodução social: a exploração dos trabalhadores num sistema que, quanto mais mão de obra disponível, mais exige força de trabalho e menos valoriza monetariamente quem a oferta.

O desvio de olhar sobre a questão de classe faz enublar um aspecto muito relevante da divisão sexual do trabalho, já que a lógica própria do mercado de trabalho também impõe modos de organização social. Ao asseverar que “as relações de classe são sexuadas”, considerando sobretudo as relações de trabalho vividas por homens e mulheres operários/as, Hirata e Kergoat (1994, p. 95) observam os desafios de gênero ao pensarem classe, já que o modo de inserção (e exclusão) no operariado se dava de forma diferenciada para os sujeitos de um mesmo estrato social. Ao serem focados os elementos sexo e classe para o debate sobre a exploração de trabalhadores, vale notar que “não é só em casa que se é oprimida e nem só na fábrica que se é explorado(a)” (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 96). Essa posição joga luz sobre o aparente dualismo entre espaço público *versus* espaço privado, relacionado à libertação política *versus*

opressão patriarcal, esclarecendo que a mera inserção das mulheres no campo assalariado do trabalho não é uma garantia para maior autonomia e relações menos assimétricas. Dedicada a refletir questões de gênero e trabalho, publicada no mesmo número do periódico “Estudos Feministas”, a socióloga francesa Christine Delphy (1994) também volta o olhar para a dificuldade do campo progressista de esquerda de então de empreender uma luta que não hierarquizasse as opressões, deixando para um então os elementos relativos às lutas feministas. Ser trabalhadora, nessa perspectiva, não estava contemplado no pretenso universal de trabalhador ou operário, como costumeiramente se dava a luta de classes empreendida pela esquerda e pelos sindicatos trabalhistas. Pôr em perspectiva tais desafios, ainda que relativos ao final do século XX, com algumas diferenças dentro das próprias relações trabalhistas na atualidade, contribui para a compreensão do que seria a “classe sexuada” de trabalho, já que mesmo mais escolarizadas, com experiência de maternidade mais tardia, as mulheres, mais ou menos (quando são interseccionadas classe, raça etc.), ainda experimentam colossais desigualdades salariais¹⁶ e de oportunidade no mercado de trabalho.

Nesse sentido, vale lembrar que, quando não se observa o excesso de disponibilidade e dedicação ao trabalho remunerado, a baixa remuneração, a contratação de mulher prioritariamente em alguns campos de trabalho e o *modus operandi* do serviço assalariado são vistos como norma, como padrão sob o qual são observadas outras ações na sociedade (SCOTT, 2005). O manifesto elaborado do Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) sobre a necessidade de fazer uma teoria e prática feministas para a maioria, para os 99%, joga luz sobre essa configuração própria do capitalismo, do mercado, que é fundadora de situação de opressão e exploração, já que a luta pela pretensa igualdade muitas vezes coloca em campo de batalha dois gêneros que estariam em disputa por uma oportunidade nesse mercado que não é submetido à crítica ou reflexão. Ao declarar uma luta anticapitalista, as autoras lembram que ter mulheres em posição de poder não vai minimizar uma exploração da força de trabalho que seja sub-remunerada e/ou que explore o serviço gratuito ofertado pelas mulheres (sobretudo as negras e pobres) no campo da reprodução social, já que está em vigor um sistema que sobrepõe o lucro à vida humana (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

O trabalho remunerado ou a carreira no serviço assalariado não são sinalizadores de maior igualdade ou menor índice de patriarcalismo que incidem sobre a exploração do fazer das mulheres. Além das diferenças salariais amplamente discutidas e expostas, quando os

¹⁶ De acordo com os dados do IBGE, publicados em 2018, em média as mulheres têm remuneração 20,5% inferior à dos homens. Informação disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>

diferentes gêneros recebem remunerações distintas no exercício da mesma função, a divisão sexual do trabalho opera também em âmbitos mais subjetivos em relação à disposição das trabalhadoras sobre a própria ocupação e às hierarquias de gênero. A análise de Vannuchi (2010) sobre trabalhadoras na indústria farmacêutica e de calçados informa esse olhar ratificador das operárias sobre as desigualdades de gênero não apenas no que diz respeito às oportunidades de trabalho e ascensão na carreira, sem ocupar cargos melhor remunerados e compatíveis com a sua formação profissional, por exemplo, mas na própria disponibilidade de carga horária trabalhada, pois aquelas que eram mães faziam aparentes escolhas por jornadas de trabalho mais flexíveis ou menores em função do serviço doméstico e de cuidado no espaço íntimo. Assim, embora em ambientes com um quantitativo que apontasse equidade de gênero, as mulheres muitas vezes ocupam majoritariamente os cargos com a menor remuneração e que se assemelhavam aos serviços domésticos, frequentemente abrindo mão dos direitos trabalhistas de estabilidade por contrato de tempo integral, e com excesso de trabalho que era realizado até mesmo no espaço íntimo, fora do ambiente industrial (VANNUCHI, 2010).

Cabe, portanto, observar quais oportunidades laborais e como se configuram os empregos que estão disponíveis para a trabalhadora, compreendendo como operações no mercado de trabalho reforçam mecanismos de subvalorização e exploração da mão de obra feminina. Nesse sentido, soma à configuração da ocupação laboral remunerada uma tradição na divisão sexual do trabalho, que vai se assentando nas nossas sociedades desde a instauração do capitalismo até chegar ao que conhecemos hoje, que, mesmo tendo ambos os sexos ocupando o campo da produção social, conduz a mulher à responsabilidade com os serviços domésticos (e de cuidados), os quais cerceiam “o desenvolvimento profissional das mulheres, implicando carreiras descontínuas, salários mais baixos e empregos de menor qualidade” (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 126). No âmbito da formação profissional, vale lembrar, a ocupação relativa ao campo da reprodução social, protagonizada por algumas participantes, impõe limites à aplicação na academia, já que, além de acompanhar as aulas, há também a possibilidade de participar de eventos, grupos de pesquisa, iniciação à pesquisa, rodas de debates, atividades que raramente podem ser vivenciadas por essas estudantes com ocupação no lar. Na fala de Lúcia sobre uma maior participação e melhor uso dos recursos disponíveis na universidade, é o cuidado com os filhos o fator que determina a relação com a academia:

Não tem como abrir mão dos filhos, né. Então, isso, assim, dificulta um pouco mais. Por exemplo, c... eu sei que a nossa universidade ela nos oferece muitos meios de aprender, né. Assim, tem a biblioteca, tem os computadores. Meus

trabalhos são todos manuscritos, porque até pouco tempo atrás eu não tinha computador em casa, né, e eu sabia que eu podia vir para a universidade usar os computadores, mas eu não tinha essa disponibilidade, né. Então, nem sempre eu posso estar assim tão empenhada nos estudos. Não posso entrar de cabeça, né, na universidade, me entregar totalmente como eu vejo muitos alunos fazendo. Não posso participar de muitos eventos, né, que têm na universidade por causa das crianças, né. Isso atrapalha muito. Eu já trouxe eles pra algumas coisas, mas nem sempre dá para trazer, porque têm coisas que, por mais que eles sejam grandes, eles vão atrapalhar a minha concentração, por exemplo, né.
(Lúcia)

As figuras computador e biblioteca, na fala acima, tematizam a aplicação e dedicação maior à vida acadêmica, que estão relacionadas à presença física na universidade. A questão de classe, como já mencionamos anteriormente, é contundente para o acesso a alguns recursos importantes que favorecem a formação de futuros/as professores/as, como é o caso de ferramentas digitais (especialmente computador com acesso à internet) e livros físicos propriamente ditos (os quais muitas vezes são acessados apenas em espaços de escolarização, como a escola pública básica e a universidade). O programa narrativo da performance de estudante universitária desejada por Lúcia está no plano do não realizado, potencial, conforme marcam o verbo no futuro do pretérito (“Eu poderia”) e o advérbio de negação (“*não* tinha essa disponibilidade; *nem* sempre posso estar empenhada; *não* posso entrar de cabeça”) da elucubração, pois, apesar de existir os meios (ser matriculada na universidade; esta ter computadores, acesso livre à internet e biblioteca pública), haveria impedimentos de ordem outra que inscrevem Lúcia no programa narrativo delineado. Trata-se de um sujeito não realizado, em estado de privação, que quer, mas não pode, tendo frustradas suas pretendidas performances de formação acadêmica.

Ao iniciar sua fala sobre o desejo de ser uma estudante mais engajada, após enunciar uma pretensa lacuna na formação escolar, a participante situa suas possíveis impotências no campo da programação, da regularidade de interações, sobre as quais não há possibilidade de mudança de estatuto ou de modo de operacionalização. Ao enunciar que “Não tem como abrir mãos dos filhos”, Lúcia situa seu dizer no campo das não escolhas, da não negociação, como se para a mãe, para uma mulher com filhos, apenas coubesse a performance do cuidado, do zelo com os filhos, de dedicação e afeto, muitas vezes sem compartilhar esse fazer com outros

sujeitos. Por ser uma das participantes com vida conjugal, Lúcia enuncia de forma mais contundente o conflito entre vida de mãe, esposa, artesã e estudante, já que a tentativa de renegociação com o valor da domesticidade favoreceria o embate conjugal, com algumas acusações de falha no desempenho de cuidado com os filhos e o casamento. Diante da impossibilidade de realizar de forma ideal os papéis temáticos, a estudante se apresenta como em permanente estado passional da frustração.

Como é possível falar de igualdade em cenários que não consideram o serviço doméstico e de cuidado, majoritariamente realizado pelas mulheres? Além disso, a dita feminização dos modos de fazer, que associa delicadeza, paciência, atenção a detalhes, rapidez e capacidade de realizar múltiplas tarefas à mulher, reverbera na inserção da trabalhadora majoritariamente em serviços que exigem tais qualidades, o que reflete também na baixa remuneração por tais afazeres, por serem “serviços de mulher”, isto é, atividades tradicionalmente desvalorizadas e vistas até mesmo como não trabalho no espaço doméstico. A entrada de homens nos trabalhos que são ditos femininos também é feita de forma conflituosa, já que há desconforto entre as próprias trabalhadoras em ver um pretense patriarca na realização de afazeres repetitivos, de cuidado e mal remunerados.

No contexto de educação infantil, Castro (2010) observa os entraves entre pedagogas e pedagogos, já que as primeiras consideravam indigna a sua profissão para um homem, porque envolvia tanto cuidado com crianças quanto se tratava de uma função pouco prestigiada no âmbito social. Ser mulher, nesse sentido, é também ser a base da pirâmide laboral, exercendo atividades de intenso dispêndio de atenção e cuidado, com poucas perspectivas de ascensão na carreira, de aumento salarial, além da desvalorização desses serviços basilares no próprio mercado de trabalho. Tendo em vista a necessidade de considerar os diversos aspectos da divisão sexual do trabalho, esse ser mulher está imbricado à classe, à raça, à localização geográfica, à escolarização etc., o que associa, portanto, a pobreza, negritude, estar situada no Norte ou Nordeste, pouco escolarizadas etc. a uma maior dedicação ao trabalho sub ou não assalariado. Embora os arranjos familiares sejam mais heterogêneos, inclusive no âmbito de sua representação social, as mulheres (adultas) estão mais implicadas no âmbito da reprodução social, e por isso também se encontram como grupo mais vulnerável socioeconomicamente (BIROLI, 2018). A partir de análise dos dados do IBGE, que passa a considerar o trabalho doméstico na sua mensuração, antes categorizado como inatividade econômica, Bruschini (2006) considera o perfil dessas sujeitas que são penalizadas pela divisão sexual do trabalho,

com muitas atividades desempenhadas, ausência de remuneração e, por isso, pouca autonomia econômica:

[...] as mulheres, muito mais que os homens, dedicam parte significativa de seu tempo ao trabalho para a reprodução social; entre elas, são as cônjuges e, principalmente, as mães as que dedicam número mais elevado de horas semanais aos afazeres domésticos; e, as que tiveram filhos, são as mães de filhos pequenos aquelas cujo tempo semanal de dedicação aos afazeres domésticos é o mais elevado. (BRUSCHINI, 2006, p. 351)

Nessa perspectiva, o recorte do perfil de mãe que tem sobrecarga de trabalho doméstico é importante para não ser feita simplificação em relação à atividade de reprodução e mulher-mãe. Assim, tem-se a mãe, casada e com filhos pequenos como o grupo mais afetado pela dedicação maior a um trabalho pouco valorizado e não remunerado. No âmbito de nossa pesquisa, como veremos mais adiante, as falas das participantes vão ao encontro, em grande parte, dos dados encontrados pelo IBGE e analisados por Bruschini (2006) na primeira década deste século, pois as que são/eram casadas e com filhos pequenos salientam o fato de estarem em relação conjugal como fator relevante para definir o maior dispêndio de tempo e atenção ao trabalho doméstico.

Como debateremos mais adiante, não é apenas a demanda por serviço doméstico e de cuidado que informa a saída das participantes do mercado de trabalho remunerado, mas é sobretudo em função de uma remuneração pouco compatível com o consumo desses serviços por algumas trabalhadoras. Desse modo, além do que chamam de escolha pela garantia de bons cuidados prestados às suas crianças, que incluem não apenas alimentação e higiene, mas formação cultural, afetiva etc., as participantes que fizeram uma pretensa opção pela saída de um serviço produtivo tinham intensa demanda por esse trabalho não remunerado que, afinal de contas, seria menos impactante no orçamento familiar se fossem feitos de forma gratuita por essas mulheres.

Consideramos em parte tal perspectiva, sobretudo defendida por alguns pesquisadores marxistas que compreendem a opressão da mulher como intrinsecamente relacionada ao serviço de cuidado e ao trabalho doméstico (TOLEDO, 2001), pois, embora a gratuidade dos chamados “trabalhos femininos” efetivamente resultem em dependência econômica desse público, são as próprias dinâmicas capitalistas de exploração do trabalho que organizam a não-remuneração e desvalorização dos serviços basilares para o sustento de uma sociedade (FEDERICI, 2019a). Nesse sentido, olhar para um tipo de trabalho específico, e não para a lógica que o compreende, pode apagar ou simplificar modos mais sistemáticos de exploração dos mais pobres e da classe trabalhadora. Os dias atuais, com desmonte dos direitos trabalhistas como política de governo, com destaque para aqueles que garantiam alguma proteção às mulheres mães, nos oferecem

condições materiais para compreender que a mera inserção da mulher no mercado de trabalho remunerado não seria suficiente para diminuir ou amenizar sua exploração.

Além disso, vale lembrar outras estruturas, além do próprio sexismo, que estão interseccionadas para alguns sujeitos, como são as mulheres negras e pobres, grupo que, mesmo tendo acesso à formação profissional, está excluído muitas vezes de uma posição mais favorável no serviço assalariado, já que o racismo opera para padronizar a “boa aparência” da trabalhadora (CARNEIRO, 2003), estabelecida como branca e de descendência europeia. Conforme destaca Sueli Carneiro (2019) em sua reflexão sobre os impactos de gênero e raça na configuração de classe da mulher negra, a colonização da noção do aspecto estético também opera para sustentar uma maior marginalização das trabalhadoras negras no mercado de trabalho, o que a conduz a ocupações de menor remuneração e/ou sem garantias de direitos trabalhistas. Conforme discutiremos no último capítulo de análise, o fator raça pode explicar a posição de muitas participantes em relação à educação de nível superior com vistas à profissionalização, uma vez que a passagem por uma universidade, viabilizando intelectualmente e tecnicamente uma carreira no mercado de trabalho, seria o principal meio a oferecer subsídios para uma disputa no campo da produção social.

Desse modo, considerando os fatores que explicam e impactam de modo geral as mulheres com filhos, sobretudo aquelas com crianças menores, entendemos também as especificidades de raça, localização geográfica (as participantes que viviam ou eram oriundas de municípios mais afastados da cidade sede da Universidade experimentavam desafios específicos relativos ao deslocamento ou mudança de habitação), entre outros elementos sociais, históricos e econômicos que dizem respeito à micro e macroestrutura nas quais estão inseridas nossas participantes.

O serviço de reprodução, que vai ganhando o espaço privado e sendo não visibilizado pelas políticas públicas com vistas ao combate às desigualdades, torna-se quase uma condição inerente ao recorte de gênero, sendo que quem executa tal trabalho e se responsabiliza por ele conta com menos ferramentas para garantir sua participação política. Aí está justamente a dinâmica social que envolve o serviço de reprodução social, uma vez que não apenas as pessoas que dele se ocupam estão costumeiramente fora do debate político, mas também em razão desse trabalho gratuito não ser reconhecido sequer por aqueles que dele usufruem (BIROLI, 2018, p. 47), como são outras pessoas adultas que vivem num lar e não colaboram com os afazeres domésticos. No debate mais amplo sobre cuidado, Biroli (2018) compreende a divisão sexual do trabalho tal qual se configura nos dias atuais para parte significativa das mulheres, incidindo

sobretudo naquelas mais pobres, negras e com menos tempo dedicado aos estudos, com um limite para a democracia, porque sob o signo da “escolha”, a qual não deveria ser confrontada ou problematizada, está a sistemática subvalorização de um trabalho fundamental para a reprodução de uma sociedade, da força de trabalho produtivo, da geração de novas vidas com potencial para a produção:

O trabalho que as mulheres realizam na vida cotidiana doméstica, a forma que ele assume e o tempo que lhe é dedicado estão longe de constituir escolhas voluntárias, apesar de não existirem impedimentos legais para a busca de outros caminhos e de esse trabalho não ser resultado de coerções identificáveis como tais. (BIROLI, 2018, p. 64)

Repousa sobre essa aparente escolha o dizer de algumas participantes, principalmente daquelas que estavam ou já haviam sido casadas, por apontar um conflito que está em relações assimétricas quase invisíveis, da tessitura social mesmo, a qual conduz a performance dessas “sujeitas”. O conflito de Judith, recortado da fala trazida abaixo, demonstra o incômodo com esse “jeito de ser” mulher casada e dona de casa que se viu desempenhando:

Quando você chegou aqui, eu falei “Olhe, não ligue para a bagunça, porque eu estou limpando a casa uma vez por semana”. Essas coisas, quando você é casada, parece que exige uma cobrança maior. Por mais leitura que você tenha feito, por mais... Você acaba se cobrando ou alguém de te cobra. Vai te visitar “Ah, não, mas mulher, né. Olha essa casa! Olha não sei o quê”, sabe? E eu não gosto de cozinhar, eu não gosto desses... né. Então, assim, tudo pesa! Então, eu acabava compensando o não gostar de cozinhar com a limpeza “Não, agora eu estou...”, sei lá, dentro do padrão de esposa ideal. Limpa a casa “Olha a minha casa, que coisa linda. Tudo limpo”. Então, assim, eu compensava muito na limpeza da casa. (Judith)

Ao buscar na memória uma relação anterior com a domesticidade, Judith ancora um antes e um depois em dois programas narrativos distintos: o último diz respeito a uma performance dessa sujeita que não está centralizada na limpeza da casa, porque o serviço de cuidado e reprodução social já não seria um objeto-valor inegociável com o qual precisa lidar; o primeiro, que também está relacionado ao status de casada, trata do fazer dessa sujeita manipulado (“parece que exige uma cobrança maior”; “alguém te cobra”), que aceita o contrato dessa performance social em busca do objeto-valor “padrão de esposa ideal” dedicada ao lar (“você acaba se cobrando”). Se, por esse lado, nas relações sociais discursivizadas pela participante, há uma interação marcada pela manipulação, seja de sujeitos específicos ou da

sociedade, de forma mais genérica, por outro lado, o dizer também aponta para a previsibilidade e irrefutabilidade daquilo que fora estabelecido como comportamento feminino, como podemos observar na espécie de ressalva feita (“Por mais leituras que você tenha feito”), a qual sinaliza que há uma programação tal nas interações e estabelecimentos de objeto-valor que sequer a aquisição de novos saberes (sobre ser mulher) alteraria o programa narrativo performado: A mãe materna, A esposa cuida de casa. Ainda que falhasse na sua performance, conforme estabelecida pelos papéis desempenhados de esposa ideal e dona de casa, por não cumprir com todos os afazeres esperados (“eu não gosto de cozinhar”), Judith relata a intensificação em outras dimensões que legitimaria a busca pelo objeto-valor (“eu acabava compensando o não gostar de cozinhar com a limpeza”). Ainda que inserida no campo de trabalho remunerado e na vida acadêmica, Judith vai elaborado em seu dizer um ser sujeito mulher que parece ser inalterado em relação a um ideal feminino que se fortalece a partir do estabelecimento da sociedade burguesa, já que a inserção em diferentes dinâmicas sociais pouco alteraria as interações com outros sujeitos e objetos no âmbito do espaço doméstico.

Nessa perspectiva, a divisão sexual do trabalho configurou o modo de ser e se relacionar das mulheres, que se mantém, com algumas alterações, até na contemporaneidade, conforme evidencia o levantamento bibliográfico feito por Aguiar (2000) a respeito dos termos patriarcado e patrimonialismo em referenciais europeus e americanos. Anteriormente, no capítulo 3, discutimos os efeitos dessa divisão nas lidas cotidianas das mulheres, sobretudo daquelas que também são mães, já que enfrentam múltiplas jornadas de trabalho ou assumem diferentes serviços em um curto espaço de tempo para executá-los.

O fator econômico, que está quase inseparavelmente ligado ao serviço remunerado, para a classe trabalhadora e na lógica capitalista, tem múltiplos impactos sobre a autonomia do público feminino, inclusive configurando uma das bases para o enfrentamento de situações de violência e opressão no âmbito familiar. A análise de Rego e Pinzani (2014) sobre mulheres beneficiadas por programas de transferência direta de renda, como o Bolsa Família, em regiões de extrema pobreza, aponta o aspecto econômico como base para a construção da cidadania numa sociedade que se organiza pelas trocas monetárias. No caso de mulheres submetidas à dominação não apenas de classe, mas às violências de gênero e raça, principalmente dentro da própria família, onde prioritariamente algumas sujeitas podiam circular, a participação em um programa social que priorizava as mulheres como beneficiárias de um valor atribuído à família garantia algum poder de escolha (por exemplo, de comprar alimentos e materiais escolares para os filhos, o que nem sempre era feito por seus companheiros) (REGO; PINZANI, 2014).

Nesse sentido, embora persistam situações em que, mesmo em condições de chefe da família, quando assume o sustento monetário e é a principal provedora, a mãe está subjugada ao poder de um “patriarca”, seja o próprio pai ou algum companheiro, o aspecto financeiro também é um dos pontos de partida para que avance em termos de independência filial ou marital, com vistas às interações que se definem mais pela lógica da parceria e menos da subordinação. A análise de Santos e Ratts (2011) é exemplar ao mostrar, dentro da diversidade de mulheres e atividades realizadas no que pode se chamar de contexto rural, como as atividades produtivas (ribeirinhas, quebradeiras de coco etc.), que repercutem em termos monetários ou não, são relevantes para favorecer a organização política desses grupos em defesa da proteção da terra e da Amazônia. É justamente a atividade produtiva, realizada de forma coletiva, que permite a organização política dessas agentes para que sistematizem uma defesa de seus territórios de atuação e vivência (SANTOS; RATTS, 2011). O caráter coletivo de atividades de produção e reprodução social, negociado entre as comunidades, parece fortalecer os grupos contra sistemas de exploração da força de trabalho e criar modos outros de vivência numa sociedade organizada pela dinâmica capitalista. Nesse sentido, conforme observamos em nossa pesquisa, criar pequenas comunidades, seja no âmbito familiar ou na universidade, fortalece as mulheres-mães nos seus campos de atuação, ainda que estejam submetidas a situações de opressão e violência, porque são elaboradas alternativas que viabilizam o trabalho, o serviço de cuidado e o estudo de forma mais colaborativa e menos centrada na figura materna.

Também observando as atividades produtivas e não monetárias de mulheres situadas na pobreza ou extrema pobreza, em um pequeno município com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no estado do Tocantins, Brito, Petarly e Tavares (2019) ressaltam modos de agir dentro de uma comunidade familiar que garantem o consumo de alimentos e produtos. Tal cenário é um exemplo do que Federici (2019) destaca como resistência ao capitalismo e à globalização, já que escapa às demandas de mercado e sustenta modos de vida que não são exclusivamente pautados pelo salário ou trabalho pago.

4.2 As interações nas dinâmicas de cuidado: entre programação, manipulação, acidente e ajustamento

Conforme já sinalizamos na introdução deste capítulo, as categorias de análise da interação, no nível narrativo, reformuladas por Eric Landowski (2014a) para pensar as interações sensíveis, no campo da sociosemiótica, servem-nos para lançar luz sobre as inter-

relações entre os sujeitos trazidos nas histórias contadas pelas participantes sobre seu percurso de vida e formação escolar/acadêmica. Além das discussões ancoradas nas perspectivas historiográficas e sociológicas, interessa-nos fazer análise do cuidado numa perspectiva semiótica com vistas à complexificação das relações de gênero aí implicadas, conforme observamos nas falas selecionadas. Assim, nesse diálogo transdisciplinar, observamos como as interações entre sujeitos e destes com os objetos são complexas e ambivalentes, sendo possível verificar, eventualmente, mais de um regime de interação num mesmo recorte de fala.

No trato com o estético, Greimas (2002), em *Da Imperfeição*, já elabora os regimes de programação, quando trata do sem sentido da vida cotidiana e repetitiva, e do acidente, uma fratura com a continuidade, um deslumbramento que é resultado de uma “ação de uma força que vem do exterior” e atordoia o sujeito (GREIMAS, 2002, p. 26). Se a manipulação está na formulação da sintaxe do nível narrativo, quando trata das transformações de um sujeito (destinatário), a partir de um sistema de valores (objetos-valor), que estabelece uma interação assimétrica com outro sujeito (destinador), na última obra solo greimasiana, publicada na sua versão francesa em 1987, os regimes de acidente e programação ganham especial destaque, ainda que com enfoque no evento estético, para tratar dos modos de apreensão do objeto artístico. Ao considerar o aspecto das interações, de continuação e parada da continuação (TATIT, 2008), a programação está no plano do contínuo, do constante e invariável, por isso mesmo dessemantizado e anestesiado, que remete às práticas rotineiras (escovar os dentes, dirigir pela cidade, fazer serviços de cuidado). Por outro lado, o acidente é a ruptura, aquilo que quebra com o repetitivo, é o descontínuo, que faz o sujeito ora voltar à continuidade após um breve “susto”, ora se modificar, seja pela intencionalidade ou sensibilidade, rumo a novas configurações de relação com outros sujeitos e com os objetos no mundo. Desse modo, Greimas (2002) defende que o acontecimento estético, aquele que surpreende o sujeito antes inserido no contínuo da rotina e do sem sentido, se dá mediante uma interrupção inesperada, imprevista. Surpreendido pelo objeto dotado de um arranjo particular, inserido em seu campo de presença, o sujeito é assaltado pelo excedente, que causa, subitamente, uma inversão de papéis: “O objeto estético se transforma em ator sintático que, manifestando de tal modo sua ‘pregnância’, avança sobre o sujeito-observador” (GREIMAS, 2002, p. 33-34)

Porém, na tradução feita no Brasil, já nos anos 2002, Eric Landowski, no posfácio desse texto analítico, faz importantes considerações sobre o estatuto do sujeito que vivencia a estesia, tal como elabora Greimas. Landowski questiona se não haveria, entre o acidente estético e a programação, uma gradação e duração na interação entre sujeito e objeto que não fossem ou

arrebatamento intenso ou vida cotidiana à espera de um novo encontro feliz. Nesse sentido, a crítica feita pelo sociossemiótico repousa sobre o caráter puramente dual das interações até então delineadas:

Entre essa plenitude de sentido e o vazio ao qual - nos é dito - se opõe, este modelo não prevê gradações nem se preocupa em estabelecer matizes. Pelo contrário, é reforçado o caráter categoricamente dicotômico do esquema por meio da convocação de outras oposições apressadamente homologadas apesar de sua heterogeneidade. (LANDOWSKI, 2002, p. 136)

Atentas a essas gradações e matizes, observamos, em nossos levantamentos bibliográficos, a dicotomia tão reiterada que ora opunha homens e mulheres, trabalho produtivo e reprodutivo, participação no mercado de trabalho e subordinação patriarcal. Compreendemos que tais oposições foram relevantes para o delineamento desses termos, mas, precisamente por isso, opacizaram os entremeios que sugeriam os caminhos para mudanças e alternativas menos desiguais. Nesses discursos, sejam do Estado ou da academia, foram frequentes as considerações que pendiam para uma programação, de uma estabilidade tal que sugeria quase inalterabilidade nas interações, ou para uma manipulação, com relações hierarquizadas, nas quais, por exemplo, homens ocupariam o lugar de poder e subordinariam as mulheres ao ambiente doméstico.

Ao definir a sociossemiótica como “um dos ramos especializados da disciplina” semiótica, que se dedica a revisitar e propor novos aprofundamentos ao aparato analítico da teoria, Landowski (2014b, p. 10) delinea o campo do sentido em ato, produzido no campo das interações, focalizando seus “*processos*, ou seja, justamente, das interações (entre sujeitos ou entre o mundo e os sujeitos) que presidem a construção mesma do sentido e tornam em consequência possível a emergência de configurações inéditas” (LANDOWSKI, 2014b, p. 12). Nesse sentido, o vivido tem mais camadas, organizadas de formas mais complexas, do que o não sentido pelo excesso ou ausência de interações sensíveis, ou por aquelas que se organizam pela dinâmica da troca que envolve perdas e ganhos para os sujeitos.

Nos termos sociossemióticos, a programação diz respeito à previsibilidade, à ritualização dos comportamentos, de modo que passam a ser dessemantizados, cumpridos de forma quase que automática pelos sujeitos. Na atividade doméstica, por exemplo, com afazeres tão rotineiros e repetitivos, e vistos de forma tão desvalorizada pela sociedade, é comum observar mulheres, sobretudo, relatando a falta de sentido da própria vida e para seus afazeres, embora realizem várias tarefas durante o dia. Nunca lhes foi perguntado se queriam ou como queriam fazer o serviço doméstico, mas foi criada a ideia de feminilidade que atrelou um gênero à performance de cuidado, limpeza da casa e atenção com a estética.

Esses comportamentos ritualizados que são performados pelas mulheres em suas práticas cotidianas, ainda que para elas pareçam sem sentido ou incoerentes, tendo em vista suas práticas de leitura e formação profissional, podem ser compreendidos como interações programadas. Nessa lógica, observam-se os chavões que incutem ideais de “coisas de homem” e “coisas de mulher”, ou, como faz reverberar o discurso do atual governo, que diz buscar uma pretensa estabilidade nas performances identitárias que teria existido num passado ideal, “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Nas interações programadas, regidas pelo princípio da regularidade, os sujeitos, pela gramática narrativa, desempenham papéis temáticos, os quais são configurados por um único percurso temático (Ex.: o pescador pesca), despidido de complexidade, excluindo outras virtualidades de ser do sujeito dentre as quais poderia se inscrever (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 496). Dessa maneira, “seja de ordem causal ou de ordem social, as regularidades de que depende o caráter programado dos comportamentos de um ator têm por efeito produzir ao mesmo tempo identidades impermeáveis entre si e esferas de ação hermeticamente compartimentadas” (LANDOWSKI, 2014a, p. 28), de modo que há construções discursivas que intentam estabilizar posições sociais de sujeito, conferindo-lhes identidades estáveis e homogêneas, como já tratamos longamente neste texto sobre o ideal feminino burguês. Observa-se, nessa perspectiva, um comportamento motivado que foi sendo repetido a ponto de ser incorporado às consideradas práticas tradicionais e coletivas. Por outro lado, nota-se que a interação programada não assume precisamente um caráter disfórico, mas explica os comportamentos rotineiros discursivizados como prática do já sabido, da segurança e estabilidade:

Os sujeitos, nesse caso, encontram-se a tal modo condicionados que o risco de que algo perturbe a ordem estabelecida parece praticamente ausente. [...] Do ponto de vista dos objetos, é o que nos permite usá-los, certos de seu funcionamento previamente fixado. A programação da ação, contrária às práticas de sentido, permite que interagjamos com as coisas com conhecimento de causa, indispensável, portanto, na medida em que não podemos reinventar tudo o tempo todo. O fazer, assim, se equilibra entre o dado e o novo, entre o estabilizado e o instável, sendo este o criador de novas relações. O dado é o lugar da segurança e do conforto, enquanto o novo é o chamamento para a experimentação. O dado permite o planejamento das ações com resultados mais precisos; o novo é o lugar do risco e da possibilidade do equívoco. É o que prevê uma interação sem surpresas de qualquer tipo, como lugar da segurança. (SILVA, 2014, p. 232)

No regime marcado pela intencionalidade, a manipulação trata dos comportamentos motivados, em que pelo menos dois sujeitos interagem, negociando um objeto-valor e o próprio estatuto de suas interações. Ainda que haja assimetria de poderes nas relações, há nesse regime uma negociação e aceitação (por sedução, tentação, intimidação ou provocação) dos termos da interação, entre destinador (que faz-fazer algo) e destinatário (quem realiza uma ação e/ou

transformação), sendo que o primeiro “propõe sempre ao outro uma forma ou outra de intercâmbio” (LANDOWSKI, 2014a, p. 27). Cabe ao destinador a manipulação e a sanção, nos programas narrativos analisados, enquanto destinatário desempenha a performance, dotado de competências para realizá-la, isto é, ao ser “Investido do papel actancial de sujeito competente, deve o destinatário cumprir seu percurso, gerado pela manipulação de um destinador que lhe determina valores em função dos quais será julgado” (TEIXEIRA, 1996b, p. 60-61). No discurso político mais liberal, por exemplo, o mercado ou o governo manipula as mulheres a desempenharem tarefas remuneradas no âmbito da produção e não remuneradas na reprodução, negociando objetos-valor como independência, autonomia econômica, título de “supermulher” respeitada socialmente, sancionando-a negativamente, com a exclusão social e política, caso tal performance não seja desempenhada com afinco.

A teoria semiótica se debruçou longamente sobre a manipulação, estabelecendo esse regime de interação como basilar para a estrutura da sintaxe do nível narrativo, tendo em vista o percurso gerativo de sentido standard, uma vez que observava sobretudo sujeitos em relações de poder, marcadas pelo princípio da intencionalidade, com ações e transformações motivadas, nas quais havia para os sujeitos perdas e ganhos, tendo em vista a negociação de um objeto. Se nesse regime é observada a presença de outros atores, como anti-sujeito, cujo papel diz respeito à imposição de barreiras para a performance do destinatário, e adjuvante, que cumpre o papel de auxiliar o sujeito da performance em seu fazer, não se verifica, por outro lado, a possibilidade de análise de interações menos assimétricas, de um fazer conjunto e cooperativo, por exemplo. Em alguns discursos e textos, no entanto, considerando sua complexidade e multiplicidade de sentidos, pode-se observar vários programas narrativos, sendo que o mesmo sujeito se inscreve ora como destinador, ora como destinatário, ora como adjuvante. A exemplo disso, observamos, em uma postagem de teor sexista em rede social na qual o internauta pretensamente fazia críticas à presença de crianças em museus com obras artísticas que retratavam a nudez, como o enunciador podia ser analisado como destinador que julgava e condenava a artista a quem fazia referência, como destinatário que rejeitava o contrato fiduciário do discurso da artista e, também, como adjuvante, já se colocava como auxiliar do público, para que este pudesse perceber e rejeitar a artista defensora da liberdade de expressão (REIS; SILVA, 2018).

Ao revisitar os regimes de programação e manipulação, Landowski (2014) se interessa, entre outros elementos, pelos pontos de aproximação dessas duas formas de (não) interação, observando o que aparentemente se dá pela ordem da regularidade também tem ou pode ter intencionalidades implicadas, que são acessadas, por exemplo, com questionamentos:

por que você faz isso? Como ou quando começou a agir dessa forma? Além disso, são postas em destaque as ações e atitudes “inquestionáveis”, as quais estão relacionadas a “uma necessidade de ordem *simbólica*” (LANDOWSKI, 2014a, p. 38 [destaque do autor]):

Regulando os comportamentos enquanto práticas significantes, programando-os num modo propriamente sociossemiótico, esse tipo de concreções culturais - ritos, usos, hábitos - introduz um coeficiente de previsibilidade nos comportamentos e, desse modo, fornece uma base que permite definir, em relação com os atores sociais, procedimentos interativos eficazes, a meio caminho entre manobras fundadas sobre o conhecimento de determinações estritas, de ordem causal, e manipulações estratégicas, que apelam diretamente à competência modal das pessoas-sujeitos. (LANDOWSKI, 2014a, p. 38)

Nesse “meio caminho”, os comportamentos orientados pela intencionalidade e, inclusive, aqueles sensíveis podem chegar a um modo de operacionalização tal que resulta no automatismo, na repetição quase dessemantizada. Assim, são analisadas as “programações motivadas” ou “motivações programadas”, as quais são de tal modo ritualizadas nas práticas cotidianas que vão perdendo a intensidade de suas cores, o sentido vivo a cada ação, mas que são ressignificadas quando os sujeitos observam suas próprias práticas (LANDOWSKI, 2014a, p. 41-42). Nas falas analisadas das participantes, como veremos adiante, ao mesmo tempo em que enunciam suas vidas programadas as “sujeitas” vão elaborando tanto sentido para o vivido quando pensando possibilidades de práticas que rompessem com o vivido insensível, o não-sentido. Temos aí implicações da própria metodologia de pesquisa e de geração de dados, uma vez que a história de vida a partir da entrevista semiestruturada favorece a busca e a elaboração da memória, que é um gesto de sentido sobre a experiência, sobre as interações.

Com a denominação de inesperado (GREIMAS, 2002), outro regime que resvala o sem sentido, agora pela absoluta aleatoriedade, pela surpresa, também é observado nas interações, mais ou menos sensíveis, sendo denominado de acidente. Se a programação também flerta e/ou resulta na não significação, por ritualizar tamanho as interações, de modo a não correr riscos, por outro lado, o acidente se orienta por inter-relações na direção oposta, uma vez que sobrecarrega os sujeitos de novidades, de ineditismo, de estranhamentos. Por se lançar sobre o sujeito, o evento acidental causa susto, espanto, deslumbramento, podendo ser metaforizado por um feixe de luz lançado sobre a visão de quem tenta enxergar no escuro. De imediato, somente seria capaz de causar mais cegueira e perturbações.

Na lógica da aleatoriedade, o acontecimento acidental, que imprime nos programas narrativos uma descontinuidade breve, pode ser de ordem mais eufórica, indo da sorte, acaso, até o azar, de caráter disfórico (LANDOWSKI, 2014a, p. 70-73). O imprevisível, instável e intranquilo acidente é o aquilo que se lança sobre o sujeito, a despeito de sua capacidade de

produzir sentido para o acontecimento. Ao falar sobre a experiência estésica, Oliveira (2010) relata a primeira visita de uma criança ao mar e seu deslumbramento diante da imensidão em movimento que se apresentava aos olhos da infante, descrito como assombro, perturbação. Por tratar de sujeito sensível, tem-se aí o corpo que sente, disponível para a junção, que se modifica e produz sentido diante da experiência, do acontecimento. Observa-se, dessa forma, um desdobramento do acidente, que envolve a troca sensível, os afetos, embora outras formas de interação sejam possíveis a partir do novo que se apresenta de surpresa. Assim sendo, observa-se a ruptura, uma parada de continuidade, de convite a novas significações, já que

No plano simbólico - do ponto de vista do regime de sentido - todas essas descontinuidades produzem o mesmo tipo de efeitos. Não dando vazão a qualquer forma de compreensão, elas nos colocam diante do sem sentido; excluindo toda possibilidade de antecipação, elas não nos oferecem moralmente segurança alguma: em uma palavra, elas nos afundam no absurdo. (LANDOWSKI, 2014a, p. 71)

Perpassando pelos regimes de programação, manipulação e acidente, os quais são regidos, respectivamente, pelos princípios da regularidade, intencionalidade e aleatoriedade, chegamos ao tipo de interação sobre o qual a sociossemiótica se dedicou a formular propriamente, e não apenas a trazer novas camadas para a categoria de análise. Pelo princípio da sensibilidade, o ajustamento diz respeito à interação na qual os sujeitos, ou sujeitos com os objetos, se organizam pela lógica da junção, encaminhando-se para a comunhão. Isto é, diferentemente da manipulação, não há hierarquias nos papéis assumidos, mas interações entre iguais, um fazer conjunto (LANDOWSKI, 2014a, p. 50).

O ajustamento se dá nas interações por ajustamento, em que os sujeitos e/ou objetos entram em comunhão em favor da coconstrução de sentido vivido, realizado, em ato (FECHINE, 2013, p. 593). Ao tratar da relação dos espectadores com a TV aberta no Brasil, Fachine (2013) analisa o hábito como programação em função da “consentida anestesia do cotidiano”, mas também como ajustamento, já que a grade de programas televisivos estabelece um já conhecido que convoca o sujeito a apreciar o novo. Mesmo tratando de rotina, de cotidiano, de programação da TV, a análise da semioticista evidencia a prática de assistir à programação televisiva como um ato sensível, significativo, que afeta o sujeito ali disposto.

Pela falta ou excesso, temos dois regimes, então, que flertam com o esvaziamento de sentido, a programação e o acidente, enquanto, por outro lado, de caráter mais sensível ou intencional, observam-se o ajustamento e a manipulação como sentir e fazer dos sujeitos, com os objetos, em busca de sentido, de significação. Na sensibilidade, o fazer conjunto, pelo sensível, ajustado, organiza as interações, diferentemente da manipulação, já que nesse caso um sujeito faz ou outro fazer e querer. Nesse sentido, quando focalizamos o serviço de cuidado

como prática comunitária, em cenários onde há menos exploração do serviço de mulheres, estamos visualizando uma sintaxe do funcionamento social em que os sujeitos se organizam em torno da gestão da vida, sendo o trabalho doméstico e de cuidado com crianças (ou outras pessoas mais ou menos dependentes) não um serviço menor, menos valorizado, mas necessário e desejado por grupos que se organizam de forma mais orgânica, de modo a se reproduzir (FEDERICI, 2019a).

Ao delinear a competência estética, Landowski (2014a) circunscreve as motivações para agir dos sujeitos, que então não são motivados estritamente por uma troca econômica:

Estamos lidando agora com uma interação entre iguais, na qual as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um *fazer conjunto*. E o que lhes permite ajustar-se assim uma à outra é uma capacidade nova, ou ao menos, uma competência particular que o modelo precedente [de manipulação] não tinha chegado a conhecer: a capacidade de se *sentir* reciprocamente. (LANDOWSKI, 2014a, p. 50 [destaques do autor])

Certamente, há maiores riscos implicados na união e sensibilidade, porque há menos estabilidade, controle ou regularidade. As interações no mundo digital, por exemplo, parecem encaminhar-se para dinâmicas conjuntas, de diálogo e coconstrução, sobretudo se apropriadas as ferramentas virtuais em contextos de aprendizagem, conforme analisamos em chats de ambientes de formação profissional (SILVA; REIS, 2012). Da mesma forma, porém, podem resvalar para mera reprodução do já sabido e regular nos modos de aprendizagem, com pouco ou nenhum impacto do novo recurso nas práticas de ensino aprendizagem, ou para fazeres orientados exclusivamente, quando os estudantes agem mediante orientação docente, sem conseguir performar de forma mais cooperativa, sensível, conjunta. Conforme apontamos, tem-se aí outras implicações que estão entrelaçadas na relação professor, estudantes e ambiente virtual de aprendizagem, as quais também são determinantes para as interações ali observadas (SILVA; REIS, 2013). Lançar-se a novas formas de vida, ainda desconhecidas e que precisam ser elaboradas coletivamente, empreende diferentes modos de existência e presença, que podem ser mais ou menos sensíveis, mais ou menos arriscados, mais ou menos estáveis. E também podem implicar ao mesmo tempo plurais interações, tendo em vista a volatilidade da vida vivida.

4.3 Uma comunidade que cria, uma mãe que estuda: colaborações mais ou menos conflituosas

Não são raras as notícias, compartilhamentos de relatos de experiência em rede social, entre outros gêneros textuais que expressam uma experiência viva de conflito, lançando luz

sobre a relação estudante-mãe e universidade, sobretudo quando a criança está presente no ambiente acadêmico¹⁷. De um lado, ganhando mais atenção principalmente por se caracterizar como uma violência no imaginário coletivo, estão os relatos de estudantes que foram excluídas, barradas ou expulsas de seus ambientes institucionais de aprendizagem, ora por iniciativa de um docente, ora por determinações das próprias instituições de ensino superior, sob alegações de ser impróprio ou inadequado para crianças um espaço coabitado por adultos em processo de formação profissional. De outro lado, há também os relatos daquelas que se sentem acolhidas pela instituição e/ou pelos professores, como circulam nas redes sociais fotos de docentes segurando crianças no colo enquanto suas mães, acadêmicas, estudam. Frequentemente, os sujeitos das cenas narradas são apenas três: uma estudante de ensino superior que já é mãe; uma criança que precisou ser levada, a partir de diferentes circunstâncias, para o espaço universitário; e um professor ou uma instituição que “teme” pelo desarranjo das dinâmicas de ensino, pelo desconforto da própria criança e/ou pelo aprendizado de seus alunos.

Conforme já discutimos neste capítulo, o cuidado, o trabalho de reprodução da vida, aqui especificamente relativo a criar uma criança, tem importantes repercussões nos modos como uma mulher que experimenta a maternidade vivencia a esfera pública. A cena de conflito, que parece opor a figura da mãe ao ambiente universitário, centraliza a problemática do cuidado, já que há diferentes e múltiplas facetas: a falta (ainda que momentânea) de uma rede de apoio para o cuidado; a responsabilidade centralizada na mulher de assegurar a atenção à criança; a carência de espaço na própria instituição de ensino superior que, mesmo tendo em seu quadro discente mulheres - e homens - na faixa de idade que concentra a reprodução humana, possa acolher um filho de estudante em momento de necessidade de cuidado.

Na dedicação aos estudos, as acadêmicas, no espaço público ou privado, necessitam lidar com o cuidado, o que determina o seu modo de circulação e participação. Porém, quanto mais forte é uma rede de apoio, com familiares, amigos etc., além, certamente, do acesso a instituições educacionais que também têm o caráter amenizador do impacto do serviço de reprodução para as mulheres, com são as creches e escolas, mais fortalecida é a relação da

¹⁷ Para citar apenas algumas narrativas sobre conflito ou acolhida de alunas com seus filhos nas IES no Brasil (ou no exterior), listamos algumas notícias: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/maes-querem-direito-de-levar-os-filhos-para-salas-de-aula-em-universidades.html>; <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/05/04/mae-e-proibida-de-entrar-na-faculdade-com-o-filho-fui-humilhada.htm>; <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/10/23/maes-e-universitarias-elas-foram-proibidas-de-frequentar-aulas-com-filhos.htm>; <https://www.metropoles.com/distrito-federal/universitarias-da-unb-criam-projeto-para-ajudar-alunas-que-tem-filhos>; <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/09/2019/professor-cancela-aula-apos-aluna-levar-filha-para-a-universidade>; <https://jc.ne10.uol.com.br/blogs/oviral/2017/09/12/professor-incentiva-aluna-a-levar-filho-para-faculdade-e-ainda-da-aula-segurando-crianca-no-colo/>

estudante-mãe com sua formação profissional. No caso das participantes com filhos em idade escolar, todas organizavam seu cotidiano, inclusive o horário para se dedicar à participação na universidade e às leituras, a partir do “tempo livre” de cuidado, que era então assumido pelo Estado, seja em instituições públicas ou privadas de educação básica.

Compreendemos aqui a rede de apoio como integração de agentes e instituições que criam e reproduzem a vida coletivamente. Porém, embora indique uma ação cooperativa, esse apoio nem sempre vem desprovido de conflitos e relações de poder reforçadas, sobretudo porque, quando há crianças envolvidas, há o imaginário de que se trata de uma responsabilidade exclusiva da mãe, que pode receber alguma “ajuda” em momentos específicos.

No trecho abaixo, selecionamos o relato de uma participante que enfrenta diferentes sanções nessa negociação do apoio no cuidado, que envolve tensões nas interações. Para Alexandra, além experienciar a maternidade ainda na adolescência, quando estudava na escola de educação básica, havia a censura familiar e social:

Então, como naquela época eu não podia mais voltar para a escola regular, porque eu estudava no [nome da escola protegido], era uma escola particular. Meu pai que pagava. Ele disse que não ia pagar escola pra vagabunda nenhuma estudar. Se eu procurei o Mateus, eu que o balançasse, era a frase da época. Ele me tirou da escola e eu procurei uma escola pública. [...] Eu fui e procurei a escola supletivo para que terminasse a oitava série. E isso em agosto de [19]96. E assim eu fiz. Terminei minha oitava série. Polêmica da família: quem ficaria com a criança para mim estudar. NINGUÉM queria ficar. Porque a frase era “Não casou? Não inventou de parir o Mateus? Então, balance”. Então, está bom. Então ninguém quer ficar: vou levar! Perguntei para a diretora. Expliquei “Sou casada, tenho um filho. Não tenho com quem deixar meu filho. Posso trazer, se não atrapalhar a aula?”. “Pode”. E aí eu levava pra escola. Estudava à noite, porque escola nenhuma de dia me aceitou, porque eu já tinha filho. E, segundo as direções das escolas, não era um bom exemplo pras moças uma moça também que casou cedo. Eu ainda enfrentei esse preconceito em duas escolas que eu fui procurar lá. Aí, eu fui estudar à noite. Nessa turma da noite fui, em agosto de [19]96, fui estudar e terminei minha oitava série. Então, assim, eu enfrentei dificuldades porque sair à noite com uma criança, que tinha mal três meses, era muito difícil, né. E aí eu saía com ele. Por uma vez ele pegou uma gripe e quase não sara. Uma vez nós pegamos uma chuva, uma chuva!

Estava comentando isso com uma colega minha hoje. Eu tive que colocar meu filho num saco, só que azul, daqueles ali, óh [aponta para um saco de lixo]. Ensaquei ele e furei só um pouquinho, porque eu tinha que vir para casa, né. Deixei o carrinho na escola com os meus cadernos e vim só com ele, quase correndo. E era chuva; nesse dia caiu uma chuva grande na nossa cidade. E dessa ele pegou uma gripe. Quase que ele não sara. Eu passei uns doze dias sem ir pra escola, só respondendo as atividades e mandando o caderno. Ele ficou internado. Ele ficou desnutrido. Foi bem barra pesada. E aí, quando ele ficou bom, né, Graças a Jesus ele ficou bom, eu precisava selecionar as pessoas para cuidar dele, porque TODO mundo já queria cuidar. Até o cachorro, o periquito da vizinha queria tomar conta dele. E ele não dava trabalho, o meu filho. Ele mamava, né. O problema só era mamar. Ele mamava, mas ele tinha a hora da mamada. Eu deixava leite na... no copinho, porque ele não aceitava coisa de mamadeira, até porque a minha avó não me deixou dar mamadeira para ele. Aí, dava no copinho assim [...] e a gente ia dando num biquinho dosador, até eu chegar da escola. Mas terminei o resto do ano tranquila. Todo mundo estava cuidando, né. Viram que eu não ia desistir. E aí fui. Terminei o ginásio. E aí, no ano seguinte, em 97, eu fui pro segundo grau! Quis entrar no magistério!
(Alexandra)

No relato de Alexandra sobre a volta à escola no momento pós-parto, os conflitos em torno da própria figura da “adolescente mãe” se dão na ordem das hierarquias dos sujeitos da cena, sendo que a estudante ocupa, em primeiro momento, a posição de menor poder na negociação em relação à permanência nos estudos. Vale destacar o modo como a participante discursiviza sua perspectiva sobre estudos, maternidade e matrimônio, já que as relações de gênero estão aí fortemente implicadas: “Eu tinha tanto medo de engravidar! Porque eu falava assim ‘Se eu engravidar, ele vai mandar em mim’” (Alexandra). Ao evocar a figura de um parceiro que até então povoava seu imaginário, a participante, ainda na adolescência, relaciona a gravidez ao estado civil de casada, o que submeteria a mulher a uma posição de subalternidade em relação ao seu cônjuge e, conseqüentemente, de abandono da vida escolar, pois esta diz respeito à autonomia.

Ao trazer à memória a figura de um pai opressor com a sua mãe, que fazia gestos de controle do corpo e da autonomia intelectual de sua parceira a partir do momento em que esta

torna-se mãe, Alexandra observa a maternidade, quando vivenciada num contexto conjugal, a partir de uma perspectiva disfórica, sendo configurada como ferramenta que viabiliza a dominação. O espaço doméstico, íntimo e familiar está associado a estatuto de dominada, porque combina a maternidade e o trabalho doméstico, que teriam potência de “modela[r] sua trajetória e suas escolhas” (BIROLI, 2016, p. 48).

Assim, tem-se de um lado uma mulher autônoma que perde seu estatuto de destinadora “da própria vida” e passa a desempenhar o papel actancial de destinatária, tendo o parceiro como destinador de suas performances na vida pública e privada. Conforme relata, é pelo próprio vivido, observando as relações parentais, que constrói esse imaginário sobre o papel opressor que os companheiros passam a exercer sobre as mulheres a partir do momento em que o casal tem filhos. A narrativa sobre uma experiência particular, familiar, no entanto, é também de caráter coletivo, uma vez que o serviço de reprodução, combinado a lógicas de organização social mais individualistas, confina as mulheres ao espaço doméstico e íntimo, muitas vezes tirando-lhes a autonomia financeira e favorecendo maior domínio e dependência de outros sujeitos, frequentemente, no caso das casadas, de seus companheiros (SORJ, 2016). Para Alexandra, a gravidez é um acidente, é o inusitado que se apresenta como capaz de reconfigurar tudo aquilo que tinha sido colocado como da ordem do estável, do estabelecido, do programado para a vida futura.

O trecho selecionado e reproduzido acima, referente ao retorno à escola, nos revela interações da ordem da manipulação, já que a sujeita estudante-mãe é sancionada pelo pai (que se nega a pagar a escola privada), pelas escolas/diretoras (que proíbem uma jovem-mãe de se matricular em turnos diurnos em suas turmas), pelos familiares (que negam apoio no cuidado com um bebê recém-nascido para que a estudante frequentasse a escola) e pela sociedade em geral que, por estigmatizar uma mãe jovem, lhe reserva espaços de exclusão. Da mesma forma, agora observando a historicidade dos comportamentos e reações, há aí um caráter programado dos sujeitos, que reagem com vistas a uma gramática da conduta da mulher “respeitável”, conforme é reiterado em vários momentos pela participante, cujo dito popular aí enunciado como “*Se eu procurei o Mateus, eu que o balanceasse*” indica a responsabilidade única da mulher consigo e com o próprio rebento após a maternidade. Vale notar que tal dito reverbera em cenários nos quais os sujeitos se negam a formar uma comunidade de cuidado com foco em crianças. Além disso, de tão ritualizado e esperado, o comportamento intolerante e preconceituoso, que sempre se revela de caráter sancionador (BARROS, 2016), também se dá pela ordem da regularidade, do ritualizado, que convoca os sujeitos a manterem-se

permanentemente na mesma conduta social (e sexual). As intencionalidades são, dessa forma, programadas, porque os destinadores aí na cena cumprem um certo rito sancionador esperado, previsto, predefinido.

A sanção é mais ou menos intensa a depender do actante a que apreende, sendo a figura do pai, o patriarca, a que se revela mais violenta, do ponto de vista verbal, classificando a filha como “vagabunda”, e material, negando-se a continuar com os pagamentos de mensalidade de uma escola privada. Outros sujeitos, nas relações contratuais apreendidas nas interações, podem ser observados como destinadores que impõem sanções, se não eufóricas, menos disfóricas do que o pai, como é notado no caso da diretora, que permite a presença do filho na sala de aula junto à estudante (“Perguntei para a diretora. Expliquei ‘Sou casada, tenho um filho. Não tenho com quem deixar meu filho. Posso trazer, se não atrapalhar a aula?’. ‘Pode’”), e dos familiares, que se negam a ficar com a criança durante o turno dedicado aos estudos, num primeiro momento. De acordo com a discussão proposta por Henriques (2016) ao tratar da presença da estudante negra, trabalhadora e mãe na universidade pública, espera-se dessas mulheres a inalterabilidade nas dinâmicas sociais e na divisão sexual do trabalho, sobretudo quando se considerada a relação mãe-cuidado com crianças: “essas mulheres têm assumido o ônus do cuidado para que possam sair de suas casas para trabalhar e estudar; não é à toa que carregam consigo para a sala de aula seus filhos” (HENRIQUES, 2016, p. 77). Nesse sentido, diante de um cenário em que a mãe também é estudante, o alvo de disputa e resistência é esse papel do cuidado, que é rejeitado por outros atores sociais.

Se Alexandra, nesses programas narrativos analisados até agora, ocupa a posição actancial de destinatária, porque é a sujeita a ser manipulada, ter diferentes performances e a receber as sanções, vale notar outras possibilidades de sentido para suas ações na própria história de vida. Fica evidente o papel agenciador do próprio vivido que a participante assume no momento em que experiencia a maternidade em concomitância com a formação na educação básica. Ao delinear para si própria um querer ser e um poder ser, ocupa a posição de destinadora de suas performances, já que as sanções de outros sujeitos não lhe impedem de ir em busca do objeto-valor formação escolar. Assim, o pai, os familiares, a sociedade em geral e a escola com seus agentes são adjuvantes nas performances de estudante-mãe, ora como anti-sujeito, ora como coadjuvante, quem colabora para o fazer do sujeito da ação e/ou transformação.

Outra perspectiva a ser observada nas interações narradas é aquela relativa à sensibilidade, às junções dos sujeitos, que surge a partir de inter-relações mais ou menos conflituosas. A primeira transformação rememorada por Alexandra se dá pela inusitada

gravidez, o que configura as interações com relações hierárquicas e assimétricas ainda mais agudas, sendo a sujeita sancionada por diferentes actantes. Considerando a continuidade, a duração dos eventos, tem-se uma destinatária que resiste e muitas vezes rejeita a relação contratual, que vai se delineando como a negação do objeto valor escolarização, a qual estabelece o valor da maternidade como exclusivo do espaço íntimo e privado, sem possibilidade de pertença na vida pública, como é o caso da escola. Constrói, portanto, outros *poder-ser* mãe, a despeito da manipulação inicial de diferentes actantes, que combina perspectiva de estudos e formação profissional, além de valores que não estivessem intimamente relacionados às ações de cuidado. Fora, assim, outro acidente que muda o estatuto das interações, sobretudo com aqueles que poderiam compor uma rede de apoio para a estudante que tem filho pequeno e estuda, favorecendo maior sensibilidade entre os sujeitos (familiares, mãe e criança). Da manipulação, que se revela pela sanção do julgamento preconceituoso de caráter mais amplo e social, bem como da negação ao apoio (“quem pariu Matheus que balançasse”), passa-se então para o ajustamento, após um acontecimento que é da ordem do risco, do inusitado, do aparente aleatório (sair da escola sob uma chuva, carregar a criança num saco de lixo para protegê-lo no trajeto até a casa, o filho adoecer, ficar vários dias internados e ter uma mãe que persiste em ser estudante). As interações mais sensíveis, observadas inicialmente no diálogo com a diretora que aceita a presença da criança na escola, com a então efetiva comunidade de cuidado e apoio favorecem, finalmente, uma vivência escolar menos instável para Alexandra (“terminei o resto do ano tranquila”).

A interação por ajustamento, regida pela sensibilidade, pode acontecer ou não nos espaços educativos, o que modifica o modo como as participantes relatam experienciar a vivência na universidade. No relato de Christine sobre as interações com os docentes, é possível notar as diferenças de recepção das estudantes-mães pelos professores formadores, tendo em vista a presença de uma criança no espaço da sala de aula da universidade:

Alguns professores, assim, ficam meio... assim, com a cara torcida, né? Acho que não gostam muito. E às vezes a gente até se toca disso [risos]. Alguns não. Alguns são até bem receptivos. Arrumam até um lugarzinho pra ficar. Mas, às vezes, a gente, eu mesma me sinto incomodada, porque, às vezes, eu não presto atenção. Eu fico, assim, olho aqui e olho lá, né? Então, eu não presto atenção. Então, eu evito um pouco. Eu tento fazer... deixar... se eu não encontrar, se não der certo, eu evito, eu prefiro ficar em casa. Às vezes eu não trago. Mas tem

algumas professoras que ficam assim meio, assim com a cara meio torcida. Não aceitam. A gente percebe que não gostam muito, né? (Christine)

Ao referir o cuidado como estendido à formação acadêmica, a participante menciona dois tipos de interação com seus/suas professores/as, que vão de mais assimétricas a mais sensíveis. Ao dar atenção às docentes que desempenham o papel actancial de destinadoras que sancionam negativamente a performance da estudante que leva o filho para a sala de aula (ficam com a cara torcida, não gostam muito, não aceitam), a narrativa de Christine sobre as interações com os/as docentes vai revelando o caráter volúvel das relações de poder que são observadas nas salas de aula. Fica à critério do/a profissional docente aceitar ou não, ser mais sensível ou não à presença de crianças nas suas turmas e, sobretudo, à situação das estudantes que necessitam, eventualmente, levar junto consigo o rebento para as dependências da universidade.

Por outro lado, e justamente em razão do ser sensível ao outro, entre docentes e discentes há a possibilidade de união, e não apenas da junção intencional, tendo em vista um fazer conjunto da aprendizagem: acolher a criança na sala de aula favoreceria seu próprio bem-estar num espaço e lógica de funcionamento que não são favoráveis à permanência de um público infantil, até mesmo por não tê-lo como perfil de alunado; isso acarretaria também o bem-estar e o melhor aproveitamento não apenas da acadêmica-mãe, mas de todos os estudantes ali envolvidos; docentes e discentes podem, além de meramente admitir eventualmente uma criança na sala de aula como o outro que precisa ser tolerado, acolher esse sujeito que tem potencial para fazer emergir aprendizagens sobre docência, por exemplo. Ao mencionarem as ações dos professores e professoras em torno de estudantes com seus filhos, as participantes relatam precisamente a interação que se dá pelo contágio, pois tal prática resulta num maior conforto e acolhida dessas estudantes com suas crianças, mas também em gestos de aprendizagem que são construídos a partir das inter-relações com o outro que ali se faz presente.

Assim, ao notarmos a união, estamos focalizando não apenas o gesto docente de tolerar a situação envolvendo mais atores do que seus alunos na sala de aula, mas sobretudo a afetividade que se define como “bem receptivos. Arrumam até um lugarzinho pra ficar”. Desse modo, não apenas é a figura da mãe como estudante que está em jogo nessas interações, mas também a da criança que ali se encontra. Conforme fica salientado em outros relatos, os professores formadores em muitos casos efetivamente acolhem, quando estão presentes em suas turmas, os filhos e filhas das estudantes, envolvendo-os nas práticas de ensino empreendidas.

Dentre todas as participantes com filhos pequenos, o gesto de levar consigo para a sala de aula as suas crianças foi relatado como resultado de um acidente, de uma situação inusitada e inesperada que desorganiza o arranjo de cuidado para que frequentassem a universidade. Outro fator em comum nas histórias de vida das estudantes aqui focalizadas diz respeito a uma espécie de receio, a despeito de como são acolhidas nos seus espaços de formação escolar ou acadêmica, de que as necessidades específicas de cuidado imprimissem uma ruptura no ritmo específico e próprio das práticas de ensino-aprendizagem em ambientes institucionais. Assim como menciona Christine sobre a resistência de frequentar a aula com o filho (“às vezes, a gente, eu mesma me sinto incomodada, porque, às vezes, eu não presto atenção [na aula]. Eu fico, assim, olho aqui e olho lá, né? Então, eu não presto atenção. Então, eu evito um pouco. Eu tento fazer... deixar... se eu não encontrar, se não der certo, eu evito, eu prefiro ficar em casa. Às vezes eu não trago”), as performances como estudante (ter que “prestar atenção”) e como mãe que cuida (“olho aqui e olho lá”) podem ser, eventualmente, incompatíveis, resultando na “escolha” pelo cuidado com o filho. Se podemos afirmar que há nesse caso uma intencionalidade, que Christine é quem manipula a si própria a fazer a escolha pelo cuidado (“eu prefiro ficar em casa”), também se trata de um comportamento programado - a intencionalidade programada -, já que na divisão sexual trabalho, seja na organização da vida pública ou privada, situa a mulher nesse lugar de exercício quase inegociável de cuidado materno. Conforme aponta Biroli (2010) ao discutir o acesso ao aparato jurídico e de proteção estatal, a questão de gênero incide até mesmo no modo como parte da população (não) acessa seus direitos, ainda que estes sejam virtualmente disponível e destinados ao público feminino, por exemplo. Nesse sentido, a tradição, o que impõe uma certa regularidade e inquestionabilidade de padrões de comportamento (BIROLI, 2010, p. 55), vai solidificando o dever-ser da mulher e definindo seu campo de preferência, programando-os.

A ruptura com o contrato que impõe o cuidado como norma, sendo a maternidade definida como um objeto-valor de dedicação total e exclusiva da mulher aos filhos, também pode ser observada nas trajetórias rememoradas de escolarização de algumas participantes. Para Michèle, como analisamos abaixo, há principalmente o controle marital e a ausência de condições materiais para criar seus filhos:

Assim, no início, como eu já te falei, que o primeiro marido eu larguei, porque não queria deixar eu estudar. E eu tive que fazer a escolha. Na época, eu não tinha casa, tinha dois filhos, todos bebês. Eu deixei com ele, porque ele tinha casa e tinha a mãe dele. Ela era muito boa com eles. Então, eu pensei assim

“Não. Pra mim, não dá. Eu tenho que estudar. Vou deixar esses meninos com ele”, mas sempre dando a atenção. Nessa época, eu escolhi. Hoje em dia, está bem melhor, porque como já estão todos grandes eu não tenho que fazer essa escolha. Cada um fica no seu cantinho. Eu só falo que vou estudar e aí eu vou estudar. Quando eu falo “Agora não dá. Agora não dá. Eu vou estudar”, eu estudo. Então, é isso. O único tempo que eu fiz a escolha radical foi essa (risos)
(Michèle)

Na trajetória de Michèle, observam-se duas quebras de contrato, sendo a primeira de ordem mais ampla, que determina para a mulher o lugar da domesticidade e de criação dos filhos como prioridade, e a segunda com o companheiro, que estabelece para a participante um não-dever-ser estudante. Mesmo tendo uma história de vida marcada por determinações de outrem, que comumente, segundo seus relatos, faziam para ela escolhas que a desagradavam, como a obrigação de se casar ainda muito jovem, o impedimento de frequentar a escola, Michèle vai enunciando uma memória de ser e fazer que está delineada pela rejeição das intencionalidades de outros sujeitos e pela criação por si e para si de novas possibilidades de existência. Ainda que experimentando uma escolarização definida como tardia, por conseguir concluir a educação básica apenas quando rompe com o casamento, após o nascimento dos dois filhos, e o ingresso no ensino superior somente após os rebentos estarem na idade adulta, os estudos são objeto-valor que a participante define para si própria, confrontando e rejeitando as modalizações empreendidas por outros sujeitos, nas interações mais assimétricas nas quais a entidade família, mais ampla, e, principalmente, o marido e patriarca ocupam o papel actancial de destinadores.

Ao longo da geração de dados, ao explicar o TCLE e orientar sobre seu preenchimento, Michèle fica reticente ao apontar uma profissão, já que no momento da entrevista estava desempregada. Além disso, relatara não ter uma carreira profissional, classificando como “bicos” os empregos temporários em áreas diversas que tivera. Ao apontar que poderia indicar “dona de casa” como profissão, a participante rejeita a ocupação de forma veemente, anotando, de imediato, a ocupação de “estudante” no documento.

Após o questionamento sobre sua resistência em “colocar no papel” a função de trabalho doméstico não remunerado, Michèle reflete:

[...] eu não sei se é porque já tem desde o começo do mundo que a mulher foi feita para ficar no pé do fogão, cozinhando e costurando, né. E tem muita gente

machista ainda, não é só os homens não. Eles acham que aquilo... A mulher só serve para aquilo. Não tem outra utilidade, apesar que melhorou muito. Mas ainda tem gente que bate na mesma tecla. (Michèle)

Se, como já discutimos anteriormente, a divisão sexual do trabalho está na ordem do aparentemente assentado, estabelecido, podendo ser analisada a partir de diferentes interações - manipulação e programação -, a participante constrói sentido para o valor da domesticidade, selecionando como isotopias para tanto o serviço de reprodução social, a subordinação de gênero, a falta de autonomia. Ainda que nos cursos da área de Letras, sejam de graduação ou pós-graduação, conforme nosso recorte de pesquisa, haja presença majoritária de mulheres, entre elas as que são mães de crianças pequenas ou de pessoas adultas, observamos nos relatos que cada participante constrói modos muito próprios de resistência a esses arranjos sociais, às interações com diferentes sujeitos, para que possam trilhar o caminho da formação escolar e profissional.

Na fala de Michèle, a rejeição parcial, ao deixar os filhos sob os cuidados do ex-companheiro e da sogra, “mas sempre dando a atenção”, de exercício da maternidade como sinônimo de rejeição de projetos individuais, no caso a formação escolar, se dá sobretudo pela resistência aos mandos (e desmandos) de um marido e à falta de recursos financeiros para a criação da prole. A partir de então, dessa forma, constrói outros modos de realizar a reprodução, já que, na aparente rejeição, garantiria para os filhos condições mais favoráveis de vida, ainda que não estivessem sob sua tutela. A ausência de conflito no agora da enunciação, quando ingressa no ensino superior, se dá por não ter a demanda de cuidado com criança, o que parece ser mais limitador da circulação social de uma mulher, bem como de sua possibilidade de fazer escolhas fora do escopo da vida privada. A reprodução social ainda está sob sua responsabilidade, pois continua ocupada com a limpeza de casa, produção de alimentação para sua família, e também cuidado com os filhos, quando necessário, mas o fato destes não serem mais crianças possibilita, segundo narra, a não necessidade de fazer “escolhas” mais radicais, pois seriam mais independentes e haveria menos cobrança para que fosse dedicada ao exercício exclusivo da maternidade.

Para as acadêmicas entrevistadas que tinham filhos com faixa-etária ainda na infância, a maioria dos relatos ressaltava uma rede de apoio composta por membros familiares como favorecedora da vida acadêmica. Na fala de Simone, uma participante que morava em município distante ao da sede da universidade, há um fazer conjunto em torno dos cuidados

com as crianças enquanto a mãe, a acadêmica, deslocava-se para frequentar as aulas na pós-graduação:

Minha mãe 100%, meu marido 100% [são as pessoas que também cuidam]. *Tem muito marido que não limpava, né, fraldinha de neném. Pois comigo faz tudo, tudo, tudo. Mamadeira, faz tudo. E até o meu irmão, um policial de 1,80 metro, limpando bumbum de neném, entendeu [risos]? Levava e buscava na escola, porque o [nome protegido do companheiro], quando ia para a audiência, que a minha mãe estava na escola, na época a minha mãe não era aposentada ainda, que minha mãe estava na escola, que a [nome protegido da empregada doméstica] não ia, que às vezes a [nome protegido da empregada doméstica] faltava, quem é que aguentava? O meu irmão, [nome protegido do irmão], que também está nos meus agradecimentos [risos], o tio legal-bravo, né. É sério, mas levava os meninos para a escola, buscava, dava lanche. Então, eu tive essas pedras preciosas na minha vida e que eu não teria conseguido [fazer o mestrado]... teria conseguido, mas com muita dificuldade, Naiane, e talvez fora do prazo, né (Simone)*

Ao listar 4 diferentes sujeitos de seu campo familiar (esposo, mãe, tio e empregada doméstica - que é também descrita como amiga de longa data), Simone vai destacando as dinâmicas de cuidado compartilhadas por esses sujeitos, que lidavam com as crianças enquanto ela necessitava se deslocar para estudar e/ou trabalhar, bem como para dedicar-se aos estudos e ao trabalho dentro do próprio espaço privado, pois, enquanto professora e estudante de outro município, leva afazeres dessas duas funções para o âmbito doméstico. Ao classificar como “tudo misturado. Não tem como separar as coisas”, a participante discursiviza o ser estudante-mãe-trabalhadora como uma unidade, com essas dimensões entrelaçadas e interconectadas.

Embora situe a mãe no papel actancial de destinadora, narrativa que aparece em outras histórias de vida, pois seduz a participante, conforme constrói o relato sobre sua memória de formação, a fazer duas graduações, candidatar-se a diferentes concursos, a ser dedicada e aplicada aos estudos, a interação também se define pelo princípio da sensibilidade, já que mãe e filha se mobilizam para traçar trajetórias de vida que rompem com a vulnerabilidade e situam-nas na estabilidade financeira, na construção de uma carreira de trabalho remunerado e na dedicação à formação profissional e intelectual. Além disso, os outros sujeitos também interagem pela lógica da união, os quais fortalecem a comunidade familiar ao apoiarem-se

mutuamente. Ao figurativizá-los como “pedras preciosas”, por outro lado, desempenham papéis de coadjuvantes no fazer e ser de estudante-mãe dessa sujeita em busca do objeto-valor formação intelectual e profissional, pois assumiriam parte das tarefas que deve cumprir.

Por mais distintas entre si, as histórias de vida das participantes conectam-se em alguns pontos. Destacamos neste capítulo o cuidado, que atravessa o modo como as estudantes organizam as suas trajetórias no estudo e no trabalho, e, além disso, o caráter coletivo que a formação da mãe-estudante tem, pois há nesse papel promessas de mudanças socioeconômicas para a sua unidade familiar.

Quanto mais coletivas e cooperativas são as práticas de cuidado, mais fortalecida é uma estudante que tem filhos. Nesta pesquisa, observamos que a comunidade de cuidado se organiza prioritariamente na própria família, nos espaços privados, e, pelas políticas públicas, nas instituições escolares de educação básica, que recebem as crianças por pelo menos um turno nos dias úteis, momento em que suas mães também estudam. Se há ausências de gestos para a recepção dessa mãe-estudante na academia, como deixa entrever Simone ao relatar o conflito com um docente durante sua pós-graduação (“para a pós não existe bebê”, ao comentar sobre os prazos de entrega de trabalhos e atividades), é a família que cumpre esse papel de repensar e reorganizar a divisão sexual do serviço de reprodução. Há estranhamentos nesse processo, de aparente conflito dos papéis de gênero (“E até o meu irmão, um policial de 1,80 metro, limpando bumbum de neném, entendeu (risos)?”), quando seleciona para o irmão isotopias da masculinidade (policial, 1,80 metro) em contraste com o trabalho de cuidado, conforme modaliza o advérbio “até”, pois inclui quem estaria apartado do serviço de reprodução. Observamos interações definidas simultaneamente pela manipulação e pelo ajustamento em função do modo como as participantes constroem seus relatos, pois fica evidente que repensam o lugar da produção e reprodução social, embora não se situem precisamente dentro ou fora dos valores da domesticidade imbuído no exercício da maternidade. A fixidez dos papéis de gênero, que é elaborada na e pela linguagem, vai perdendo os contornos nas histórias de vida que analisamos, emergindo, em vez disso, discursos sobre vivências e interações mais sensíveis e, portanto, mais arriscadas e menos apegadas a contratos rígidos de performance social.

No relato de Patrícia, dentre todas as entrevistas realizadas, fica marcada uma ruptura mais contundente com essas interações estabilizadas, programadas e/ou manipuladas, que organizam papéis de gênero mais definidos e diferenciados entre homens e mulheres:

[...] a minha falha maior foi mesmo assim em relação à família, em cuidar das minhas filhas. Porque se eu não tivesse o esposo que eu tenho, eu não teria

conseguido, porque ele assumiu o papel de mãe dentro de casa, de tudo, de pai, mãe, tudo, para eu poder terminar a graduação. Nesse período todo de quatro anos, ele sempre me apoiou, do início ao fim, o meu marido! E até hoje ele me apoia “Filha, óh, não vai se atrasar. Hoje você tem aula”. É assim. Então, assim, eu tenho esse apoio, graças a Deus. É uma parceria, graças a Deus, porque se não tivesse... [...]

Eu digo meu marido, mas, assim, é porque, por exemplo, assim, quem está com as meninas agora é ele. Mas, no período da tarde, que ele estava para o trabalho, é o meu irmão e a minha cunhada. E quando os meus pais estão aqui, os meus pais. Então, assim, mas o que eu posso mesmo contar mais efetivo é com o meu esposo, porque eu venho sexta à noite. A neném fica com ele. E, no período da tarde, na quarta-feira, fica com a minha cunhada. Quando a minha cunhada não está aí, que a mãe está, a mãe que fica. Então, assim, sabe, eu tenho uma colaboração, assim... é uma rede, na verdade. A minha família, na verdade, em si, todos. (Patrícia)

Para as participantes com relação conjugal, Patrícia foi a única a mencionar o companheiro como principal agente na divisão do trabalho doméstico e serviço de cuidado. As avós (mães das participantes), muitas vezes de forma integral, foram os sujeitos mais citados como apoio no cuidado com as crianças no âmbito privado, seguidas das sogras, irmãs e, após essas figuras femininas, os pais das crianças, sendo companheiros ou não das estudantes, além de amigas, vizinhas, comadres, tias, empregadas, irmãos, cunhadas/as, primas. Vale notar que, mesmo numa rede de cuidado que se cria para gerar e manter a vida humana, há a sobre-representação de mulheres encarregadas pelo trabalho de reprodução.

Assim como Simone, Patrícia narra a parceria sensível com o seu companheiro, que assume o trabalho doméstico e com as crianças para que a mãe-estudante-trabalhadora possa encarregar-se de sua própria carreira, num serviço remunerado, e da formação profissional. Mesmo após finalizar a graduação, a participante mantém-se ativa na universidade, participando de disciplinas na pós-graduação enquanto aluna especial, o que sinaliza uma divisão sexual do trabalho mais equilibrada na vida privada, pois não parece haver aí apenas uma concessão no tradicional desempenho de papéis de gênero de modo temporário, até a aquisição de um diploma de ensino superior, por exemplo. Observa-se nesses arranjos um intercâmbio entre vida pública e privada organizado não apenas pela inserção das mulheres no

mercado de trabalho, resultado de imperativos estruturais de ordem produtiva e econômica, mas também pelos arranjos familiares, que se constituem no âmbito doméstico, favorecendo a satisfação dessas estudantes-trabalhadoras em suas diferentes atividades (ARAÚJO; SCALON, 2006, p. 46-47).

Outra especificidade no arranjo familiar da participante está relacionada à participação no mercado de trabalho, pois, embora ambos os parceiros da relação tenham emprego, é a mulher quem possui um cargo com jornada fixa de trabalho, com estabilidade na carreira e salarial, bem como com direitos trabalhistas assegurados por contrato formal. Por terem a profissão de técnica de enfermagem e pedreiro, observa-se na relação discursivizada de Patrícia com seu companheiro uma interação mais sensível, menos apegada às performances de gênero ratificadas socialmente, dentro do espaço doméstico, tendo em vista não apenas a posição financeira de cada um dos parceiros da relação, mas sobretudo o arranjo de condições comuns, da família, de vivência, de manutenção de um lar com filhas pequenas. A formação intelectual e profissional da participante é também um projeto coletivo da família, com vistas à mobilidade social e econômica. Nesse sentido, a comunidade de apoio, formada pelo marido, irmão e cunhada, pai e mãe, organiza-se sob a perspectiva da união com vistas a objetivos comuns à coletividade familiar.

Os dois últimos excertos tratam dessas interações por contágio, quando não há precisamente posições hierárquicas, nas quais a participante seduziria seus familiares a colaborarem ou assumirem o cuidado com as crianças e o trabalho doméstico, mas diz respeito à mobilização coletiva de outros sujeitos em favor do serviço de reprodução social, quando um agrupamento, geralmente familiar, se apoia e colabora entre si nos espaços privados e públicos. A lógica da sensibilidade rege essas interações, pois, de outro modo, como se observa nos demais relatos, a estudante ficaria sobrecarregada com mais uma demanda de trabalho, podendo até mesmo optar pela desistência da formação acadêmica. Nesse sentido, verifica-se um arranjo relativamente renovado, recíproco, com os sujeitos sensíveis à presença um(uns) do(s) outro(s), empreendendo diferentes e arriscadas interações, já que não estão estritamente apegadas ao conhecido, ao dado (LANDOWSKI, 2014a).

A experiência de vida reconhecidamente diferenciada da participante não escapa a uma perspectiva que se aproxima da construção social da divisão sexual do trabalho, uma vez que Patrícia aponta uma sanção negativa à própria performance de cuidado com suas crianças (“a minha falha maior foi mesmo assim em relação à família, em cuidar das minhas filhas”), com um olhar disfórico ao seu fazer como esposa e mãe. Ao ter um aparentemente insatisfatório

desempenho (“falha”) em uma das dimensões que se engaja, relativa à vida privada, a participante parece negociar, para essa posição de cuidado, outro sujeito: o pai que “assumiu o papel de mãe”. É na elaboração da própria história e memória que a vida vivida vai ganhando contornos mais complexos e amplos, com interações que ora remetem a práticas e trocas mais assentadas do já sabido e menos arriscado, ora mais orientadas por uma experimentação, nova elaboração de organização do funcionamento das dinâmicas familiares, seja da dimensão doméstica ou pública.

Neste capítulo, analisamos as falas das participantes sob a luz dos estudos sociológicos e historiográficos que caracterizam e explicaram os fatores interseccionados ao serviço de reprodução social, especialmente ao trabalho de cuidado. Compreender a divisão sexual do trabalho, seja no âmbito público ou privado, joga luz sobre como as mulheres-mães estão inseridas na vida acadêmica, tendo em vista o gerenciamento de atividades remuneradas e não remuneradas, bem como das inter-relações com outros atores sociais, que podem construir uma prática coletiva de reprodução da vida e/ou contribuir para a ratificação de papéis de gênero aparentemente bem assentados em suas comunidades.

Nesse sentido, ao ancorarmos nossa discussão sobre os dados no instrumental analítico da sociossemiótica, focalizando precisamente a problemática da interação, observamos que a vida vivida, a história das experiências, as memórias das acadêmicas são oscilantes, fluidas, volúveis, porque assim são os sujeitos que reorganizam, reconfiguram e reajustam o tecido social na medida em que cria condições para ser e transformar. Pela afirmação de Landowski (2017, p. 148) de que o sentido “não preexiste à sua construção pelos sujeitos”, compreendemos que, no exercício de elaborar compreensões sobre as histórias de vida em parceria com as participantes aqui mencionadas, nos lançamos ao desafio analítico que se delineou como um “processo de desdobramento” (LANDOWSKI, 2017, p. 125), tanto (e por meio de) das teorias que se ocupam da discussão de gênero quanto da própria sociossemiótica. Sobretudo pelo princípio da sensibilidade, ser mãe-estudante-trabalhadora vai sendo gerenciado não apenas pela própria acadêmica que está mais diretamente implicada nessas “ocupações”, mas por uma comunidade que, de algum modo, resiste a formas não comunitárias de vida. É pelo sensível, pela união, que são construídas as resistências quase invisíveis desses sujeitos.

5 LEITURA NO ENTREMEIO: INTERAÇÕES SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO LEITORA DAS ESTUDANTES DE LETRAS

Em seu romance autobiográfico “As palavras”, Jean-Paul Sartre trata da infância e da relação com a leitura e escrita mediada pela família e, posteriormente, pela escola ou por um profissional da educação. É feita, no romance, a distinção entre dois tipos de leitura, porque também haveria dois tipos diferentes de mediadores para a formação do jovem leitor. De um lado, havia as figuras da mãe e avó, que faziam a leitura íntima, da hora de dormir, da diversão, da partilha de afetos tantos, enquanto do outro lado estava a leitura pública, feita na biblioteca do avô, a leitura de formação do sujeito político, do homem. O narrador vai revelando que é entre os tipos diferentes de literatura que se forma enquanto leitor, sem deixar de expressar, porém, que fora o avô o principal agente de sua educação literária, seja por apresentar a canônica literatura, seja por povoar a memória, que ficara marcada pela dureza com que o texto inicialmente havia sido introduzido na sua vida e vivência. Nesse processo de formação, fica evidente que o gosto vai sendo despertado e formado a partir das diferentes circunstâncias nas quais o narrador se depara, sendo que a relação com a leitura não se dá exclusivamente no âmbito do prazer estético e do deleite pelo texto, mas configura-se também pelo esforço cognitivo da compreensão de textos mais complexos, envolvendo aí também o ator social que medeia esse contato com a literatura, pela distração que os chamados “textos fáceis, de consumo” proporcionam, pela demanda pragmática do ler para fazer algo, seja relacionado ao campo do trabalho ou ao dos estudos (REIS; AMORIM; MELO, 2017).

Neste capítulo, dedicamo-nos a analisar o processo de formação leitora das estudantes da área de Letras, seja na graduação ou na pós-graduação, considerando a intersecção estudos, trabalho, maternidade, serviços de cuidado etc. Nesse cenário, observamos o que é ser leitora, que leituras são consideradas “desejáveis” ou adequadas a uma acadêmica, que tempo e qual espaço são destinados à leitura, e como é ser leitora para a formação, para a maternidade e para si própria. Tais distinções são evidenciadas nas falas das participantes desta pesquisa, que vão dando diferentes contornos para a interação com a literatura, seja em função das dinâmicas às quais estão imersas, seja em razão das demandas de leitura vivenciadas. Nas análises sobre as práticas de leitura das estudantes-mães-trabalhadoras, vão sendo delineados desafios da formação na área de Letras, na qual as demandas de seus discentes, de classe trabalhadora, ocupadas(os) com o trabalho de produção e reprodução, podem frustrar a relação sensível com o literário, conforme se espera do perfil de uma professora-leitora.

5.1 Leitura subjetiva e experiência sensível

Queria-os como esperança de saber, como companhia, como vista alegre, como pano de fundo da vida precária e sempre aquém. Por isso, porque os recolheu pelo que eram, os livros choram o amigo que atrasava pagamentos de aluguel para comprá-los, que roubava horas ao trabalho para procurá-los, onde quer que fosse.

(Antonio Candido, *O pranto dos livros*, [1997]2018)

A leitura literária consiste, além da relação propriamente dita com o texto, na interação com o suporte, seja o objeto livro, uma cópia impressa ou digitalizada, uma ferramenta digital/a tela, no espaço disponível para a atividade do ler, nas relações intersubjetivas, nas condições socioeconômicas etc. Nesse sentido, ao nos depararmos com as histórias de leitura de grandes leitores, sempre nos é contado muito mais do que o sentido que os vários textos imprimiram no sujeito. Há, então, a relação com a escola e com a aprendizagem do código escrito, as interações que favoreceram o gosto pelo estético, as peripécias para a aquisição, temporária ou definitiva, do livro. Encontramos nos textos de caráter autobiográfico desses leitores que também são teóricos, como Manguel (2018; 1997) e Sartre (1970), por exemplo, uma vivência de leitura a partir da infância, com o gosto intermediado por outros leitores um tanto conhecedores da palavra sensível. Ao contar sobre sua experiência como jovem leitor inicialmente desinteressado do escritor Jorge Luis Borges, Alberto Manguel (2018) fala sobre a relação que o literato tinha com o objeto livro e com a literatura propriamente dita, revelando para tanto a sua experiência e o seu aprendizado com o universo da ficção. No ensaio “Com Borges”, somos apresentados ao momento de contato com o estético, a partir da experiência sensível e inteligível compartilhada pelo outro:

As conversas com Borges eram, ao contrário, o que, na minha mente, toda conversa deveria ser: sobre livro e seu funcionamento, sobre escritores que eu ainda não tinha lido, sobre ideias que não tinham me ocorrido, ou que eu vislumbrara de maneira hesitante, meio que por intuição, e que na voz de Borges reluziam e deslumbravam com todo o seu intenso esplendor, de certa maneira óbvio. (MANGUEL, 2018, p. 15)

O jovem Manguel, que então desempenhava a função de leitor de Borges, vai aprendendo não apenas o que ver e ler nos textos, mas como consumir a literatura, dispor os livros num cômodo, produzir a escrita literária, a crítica literária, além dos modos como se relacionar com a teoria literária.

Ao se debruçar sobre as criações da literatura em torno da figura do leitor, Piglia (2006, p. 26) trata do caráter experienciado do ato de ler, situado nas relações sociais, o que implica o modo como se opera a prática de desvelamento (ou encobrimento) do código escrito. Nesses exercícios de enfoque da figura do leitor, quando este é isolado da cena cotidiana e particularizado no exercício da produção de sentido e apreciação estética, aquilo que é da dimensão prática, pragmática, da vida ordinária usualmente é sinalizado como periférico, até mesmo como anti-sujeito da performance daquele que convoca para si o literário. Na própria literatura, pode aparecer como indisposto para a vida cotidiana e a interação sensível com o outro, como é o caso do personagem Guylain no romance “O leitor do trem das 6:27h” (DIDIERLAURENT, 2015) e no conto “A aventura de um leitor” (CALVINO, 1992), ou de tal forma ocupado com o trabalho “objetivo” com o literário como objeto de estudo que se torna o não leitor, a exemplo da personagem Lotaria, de “Se um viajante numa noite de inverno” (CALVINO, 2003). Esse incômodo com a exterioridade ordinária dá-se pelo pretense contrato que o leitor assina com a ficção, de modo que apenas aquele é inventivo para esta, isto é, o exercício de mobilização de saberes para compreensão seria feito de quem lê para o lido. Do contrário, quando o leitor “usa” a literatura, ou seja, se apropria do texto literário a partir do mundo não-ficcional, rompendo com o contrato da verossimilhança, pode ser chamado leitor pragmático.

Nessa relação ficção-realidade, Eco (2018) aborda o caráter íntimo que o literário pode assumir para quem o lê, como se no texto fosse encontrado uma revelação da própria experiência pessoal e única. Para distinguir esse esforço de leitura da interioridade e exterioridade do texto, o teórico fala precisamente desse uso do universo ficcional, pois o leitor, sem necessariamente interpretar, “buscara na minha história algo que estava, isto sim, na sua lembrança pessoal”, uma vez que “Usar um texto dessa maneira significa mover-se nele como se fosse nosso diário íntimo” (ECO, 2018, p. 33). Conforme traz Eco (2018), esses fragmentos da vida vivida encontrados pelo leitor na literatura são um esforço interpretativo, um modo íntimo de se relacionar com o que lemos, já que é esse experienciado que nos permite dar sentidos outros para o estético, e também nos abrimos para que esse estético nos ajude a dar sentido àquilo que experimentamos cotidianamente.

Conforme citamos em epígrafe, Antonio Candido (2018) refere-se ao livro para além da sua dimensão enquanto suporte meramente, coisificado, já que dá esse artefato o estatuto de sujeito, companhia, amigo, coparticipante da própria vida, com quem compartilha os momentos de felicidade e o infortúnio. Ficam nos livros, segundo o teórico (CANDIDO, 2018), a sua

memória, a sua formação, sendo eles os que mais sentiriam sua falta após a partida da vida terrena. Em sua nota sobre a relação sensível com o livro, que assume um estatuto para muito além de suporte do texto literário, já que guarda ali interações, impressões etc., Candido fala daquilo que seria comum na experiência de tantos leitores, que elevam esse “objeto” à condição de amigo, ouvinte, interlocutor. Para aqueles que se veem fora de uma tradição de não leitura, há o constante lembrete, até mesmo ciumento, de que um artefato teria mais atenção do que as pessoas ao redor.

Nessas experiências vividas, teorizadas ou ficcionalizadas a que fazemos referência, são complexos os fatores que impactam na subjetividade do sujeito que se torna leitor, que aprende a ler e a gostar de ler. Tais exemplos sinalizam o que se entende por leitura subjetiva dos textos literários, pois elencam os fatores outros, além da própria relação com o texto e sua forma, que compreendem o modo como se lê. Na fala de Helena, a leitora aceita o convite sedutor do texto literário, mas também faz uso desse repertório lido na própria vida cotidiana:

O que eu leio é sobre romance... é... Eu esqueci o nome da autora. Mas ela tem vários livros. Eu mesma estou num que é, o título dele, “Verdades e mentiras”. Conta história, assim, dá... Não. É muito bom [risos]! A gente viaja. Teve um que eu li falando sobre a... era um romance no verão, alguma coisa assim, de um casal que se conhecia na praia e tal e se distanciou logo em seguida... Então, eu viajo muito em livro de romance. Eu gosto muito de livro de romance.[...] Não precisa ser história erótica [risos]. Mais romântica. Algo assim que a gente acha “Não, é impossível acontecer na vida real [risos]. Não existe”. Mas é algo pra gente imaginar, entendeu? Aquele que a gente olha, vê, assim, “Não. Isso não existe. Só nos livros mesmo”. É algo que a gente viaja. Eu gosto de viajar, assim, nessas ideias que não existem [risos]. Aí, eu até falei para a minha tia “Tia, já imaginou achar um homem romântico desses? Será que existe?”. Aí, ela “Só na nossa mente”. Aí, eu “Pois eu vou sonhar com ele”. Aí, ela “Pois é bom que tu sonha, né”. Eu gosto. Fico imaginando. Vai que não é possível, né, que uma hora acontece [risos]. (Helena)

O exercício imaginativo de Helena, como denota o verbo “viajar”, se dá por uma espécie de espera do esperado, pela leitura de um tipo de ficção que promete uma certa previsibilidade na construção de seus enredos, com um personagem que é “um homem romântico desses”, mas que avança também para fora do texto, nas expectativas para a própria

vida, promessas de que “uma hora acontece” para a leitora o que se observa no romance. Na partilha da leitura, em que a “Tia” não apenas divide os livros, como também compartilha as impressões do lido, o literário subsidia o modo como as leitoras se relacionam com o outro, nas interações afetivas - e românticas.

Ao responder sobre que leituras gosta de fazer, Helena apresenta seus critérios de escolha pelo literário: romance, história romântica sem ser precisamente erótica, que se aproxima do acontecimento amoroso realizável. Na análise dos chamados romances cor-de-rosa, Diana Barros (1999) considera o aspecto (im)perfeito do literário que, nesses tipos de texto, ganha duração e perde seu caráter pontual, efêmero e passageiro, conforme teoriza Greimas (2002) ao tratar do objeto estético:

No romance cor-de-rosa, ao contrário, o prazer “estético” repete-se e, principalmente, dura. A perfeição passageira, apenas entrevista, transforma-se em nova duração, em novo quotidiano. A diferença, porém, é que os romances constroem, dessa forma, a ilusão romântica de que o deslumbramento, a fascinação, a felicidade permanece para sempre. Como se fosse possível fazer durar a perfeição! (BARROS, 1999, p. 132)

No discurso de Helena, há a compreensão do aspecto estético do texto, do modo como é organizado seu conteúdo, o que não impossibilita, porém, o despertar do gosto por esse tipo de produção literária. É justamente o reconhecimento de suas características que seduz a leitora em busca das “ilusões românticas: do amor à primeira vista, inesperado, resultado de uma fratura do dia-a-dia, e a de duração sem fim da perfeição, da fusão” (BARROS, 1999, p. 133). O relato desse gosto estético é feito em tom de confissão, de revelação de uma prática de leitura que pode não ser valorizada ou até mesmo ser vista negativamente, conforme podemos entrever na ressalva da participante sobre que tipo de romance romântico costuma ler (“Não precisa ser história erótica”).

Nas práticas de leitura ou experiências com a literatura a que fazemos referência, é na relação subjetiva com o estético que se dá o contato com o texto, sendo os fatores sensíveis e inteligíveis importantes para formar esses leitores. A leitura subjetiva trata precisamente das relações de sentido construídas pelo próprio sujeito que se dedica ao ato de se relacionar, se aproximar e compreender o texto literário, fazendo uso das próprias experiências e saberes, assumindo seus próprios gostos, para compreender o lido, respeitando, porém, os limites da obra (ROUXEL, 2013a). Entendemos, portanto, que toda leitura é subjetiva, porque todo ato de ler recupera experiências e saberes para construir sentido, o qual trata de “um ato pelo qual o sujeito possa refletir, pensar o mundo e se pensar, se abrir, se emancipar e encontrar ecos em sua vida pessoal” (ROUXEL, 2018, p. 21).

Ao assumir a subjetividade como perspectiva no processo de formação de professores, mais precisamente mulheres-mães, acadêmicas e leitoras, compreendemos o viés plural que explica a experiência de leitura dessas sujeitas, que muitas vezes escapa de um ideal do espaço íntimo, privado, com o leitor focado, sem dispersões ou demandas outras que não o próprio deleite com o texto, dedicada a uma obra legitimada pelo ambiente acadêmico.

Considerando que a “leitura é sempre uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das representações e do repertório de valores do leitor” (ROUXEL, 2012), há então coprodução de sentidos do leitor para o texto e do texto para o leitor. Esse repertório de leitura compõe as novas conformações do sujeito, reconfigurando sua identidade, inclusive quando se confronta novamente com um pretense mesmo texto, já que esse leitor traz de repertório memórias e saberes do lido. Nesse sentido, trata-se do livro “esquecido”, guardados apenas alguns fragmentos que são confrontados com um exercício de releitura, de novas descobertas de seu enredo e trabalho com a língua, de novas possibilidades de sentido (BAYARD, 2007). Quando focalizamos memória e formação leitora das participantes, entendemos que as vivências de escolarização e familiares com o texto ficcional vão informar as novas práticas de leitura, como podemos observar nas falas que distinguem, tanto num passado quanto no momento presente de formação profissional, a leitura obrigatória daquela considerada prazerosa e voluntária. A subjetividade do sujeito leitor está para além do ato de atribuir sentido para o texto, mas também diz respeito à própria disposição daquele que se põe a ler, tendo em vista os afetos que mobiliza para lidar com a literatura.

A perspectiva da subjetividade não prescinde, porém, de processos de aprendizagem ou renega o repertório cultural legitimado, historicamente inscrito na tradição escolar de ensino de literatura. Pelo contrário, continua interessada também nos clássicos, mas então focalizando os “centros de interesse” do leitor (JOUVE, 2013), isto é, as relações entre sujeito e texto literário, tendo em vista interações sensíveis e inteligíveis. A partir das memórias, dos afetos, dos novos sentidos construídos e experimentados, esse leitor vai construindo a sua intertextualidade, estabelecendo as relações que lhes são próprias e íntimas, ainda que o texto possa exigir de quem se ocupa dele um olhar mais atento e qualificado.

O debate sobre a subjetividade surge em contraposição a “uma forma de leitura, a distanciada - senão *erudita*, pelo menos, consciente e racional: sempre atividade de construção de conhecimentos, de saberes, de competências, de uma cultura, de um sujeito através de tudo isso” (MAZAURIC, 2013, p. 89), a qual parece atender inicialmente a uma demanda exterior ao sujeito que lê, do outro, no contexto escolar. Não se trata, porém, de condenar ou excluir

essa forma de ler, mas de contemplar outros modos de lidar com o estético, que acolham o sensível, as individualidades, os modos próprios e singulares de construir sentido. Diz respeito, portanto, ao equilíbrio entre saber e sentir, no qual o primeiro instrumentaliza e potencializa o segundo, tornando o leitor cada vez mais apto a apreciar o trabalho estético a partir de uma aprendizagem que orienta seu olhar para o trabalho com a linguagem (TAUVERON, 2013).

Nessa direção, ao acolher os modos de relação com o literário, reconhece-se, portanto, uma distinção entre “utilizar” e “interpretar”, sendo o primeiro relativo aos investimentos de apropriação do leitor, quando este toma o literário para produzir um “discurso sobre si”, enquanto o segundo trata das “injunções do texto”, que mobilizam saberes sobre a própria literatura e dispõem de construção de sentido verificáveis por outros sujeitos (ROUXEL, 2013b). Na posição de leitoras e/ou mediadoras de leitoras, as participantes, seja pela relação com a própria formação profissional, inicial ou continuada, seja nas relações com seus estudantes e filhos, quando desempenham o papel de mãe ocupada em desenvolver o gosto pela leitura, explicitam a construção em diferentes espaços e dinâmicas da “cultura literária”, a qual se caracteriza pelo “gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo” (ROUXEL, 2013c, p. 182).

O conhecimento acerca do literário, nesse sentido, é fundamental para pensarmos uma formação docente que esteja atenta e apta para efetivamente mediar a leitura, formando novos leitores nos espaços de ensino. Nesse sentido, ao tratar da escuta, Bajour (2012) pondera sobre o saber desenvolvido nas dinâmicas escolares e o despertar o gosto pelo estético nos estudantes:

[...] uma escuta sensível, que valorize os modos pelos quais cada leitor se refere ao contato com metáforas, perspectivas inusitadas, alterações temporais, elipses etc., pode ser uma situação para que essas descobertas sejam colocadas em diálogo com algumas denominações técnicas. Trata-se de uma maneira de transmitir culturas e pôr à disposição saberes técnicos sobre a arte que não pretende ser “a verdade” acerca dos textos. (BAJOUR, 2012, p. 40)

Somando esforços ao que é chamado de pedagogia da leitura, ou o ensino de leitura no ambiente escolar, o semioticista José Luiz Fiorin (2004) aborda aquilo que é considerado o ensino tradicional, propondo alguns caminhos de trato com o texto de modo a permitir que a sensibilidade seja desenvolvida. Ao asseverar, contra um imaginário que roga à herança de nascimento qualidades passíveis de aprendizagem, que a “sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve”, o teórico assume o prazer estético como afetante do corpo que, na escola, pode ser ensinado para tornar-se aberto à sua recepção (FIORIN, 2004, p. 108). Aí tratando do sensível em comunhão com o inteligível, o gosto pelo literário precisaria passar pelos processos de subjetivação, nos quais a leitura aprendida efetivamente faça sentido para o leitor, tendo em vista a construção do seu próprio repertório de significação, suas

isotopias de leitura. O desenvolvimento da qualidade sensível, por meio do exercício de aprendizagem formal, como acontece nos ambientes de ensino, está relacionado ao campo de saberes que orienta o olhar para o texto, sendo que a inteligibilidade sobre aspectos formais compõe o campo das referências mobilizadas para atribuir sentido para o lido (ISER, 1999). Renegar como inata a qualidade sensível, colocando-a no âmbito da aprendizagem, está relacionado com a própria possibilidade de ensinar a ler de modo que o texto estético favoreça o desenvolvimento no leitor de competências para o sensível e inteligível. Assim sendo, entendemos que a leitura subjetiva precisa compor as práticas de ensino-aprendizagem, não apenas na escola, mas também nos âmbitos de formação profissional, os quais não raramente tratam os sentidos do texto como uma exterioridade ao leitor.

5.2 Memória de leitura da infância

As discussões em torno da formação literária são, frequentemente, endereçadas à infância, por ser essa fase de desenvolvimento humano tão relevante no despertar do gosto pelo estético, pelo lúdico, pelo sensível. Não raramente, os adultos leitores rememoram o contato com o literário nessa fase da vida, seja por intermédio da escola ou, também, no âmbito familiar, quando um leitor admirável se encarregara de apresentar o texto ficcional à criança.

Ao classificar o gosto pelo literário como um vírus, a escritora Heloísa Seixas (2011) fala desse despertar o sensível a partir da experiência na infância, quando sua avó contava histórias de terror. Esta, por sua vez, aprendera a arte da narração de ficção com uma babá analfabeta, exímia contadora de história, que também apresentou a literatura - oralmente - a uma criança ávida por fantasia (SEIXAS, 2011, p. 9).

Esse vírus, então, diz respeito ao afetar-se pela sensibilidade do outro, ao abrir-se para sentir o prazer sensível em relação ao literário que o outro sente. É por isso, portanto, que o literário é defendido como experiência fundamental a ser vivida ainda na infância, seja pela contação de histórias tradicionais resgatadas da memória, seja por meio da leitura compartilhada, seja dentro ou fora da escola. A intersubjetividade que experiencia a criança com outros leitores é favorecedora do despertar para o trabalho com a linguagem, para o universo ficcional e sensível (PETIT, 2009). É do gosto “herdado” do pai que fala Lúcia, ao tratar de sua história de leitura desde a infância:

[...]tinha uma coisa que meus pais não abriam mão: de dar um livro pros filhos. E, assim, mesmo antes da gente aprender a ler, eu me lembro, me arrependo

muito de não ter conseguido guardar, porque criança rasga mesmo, mas ele me dava livro de historinha, lia pra mim. E, aí, a gente ficava vendo as figuras e a minha irmã fala assim, até esses dias minha comentou assim, o meu pai “Ai, eu tinha livro disso, daquilo, e não tenho mais”. Aí, minha irmã falou assim “Culpa é do senhor. O senhor ficava, enfiava a gente com a cara nos livros. A gente ficava querendo carregar os livros para todo lado e perdia”. Então, ele sempre teve isso, né. O meu pai sempre gostou muito de ler. Até hoje ele gosta muito de ler. Eu descobri há pouco tempo que a minha avó, com 82 anos, mas ela amava ler gibi. Eu pegava os livrinhos aqui do Sesi e levava lá pra ela. Ela ficava lendo. Todo mundo ficava admirado porque ela lia mesmo. Então, literatura, ler para nós sempre foi, assim, algo prazeroso, né. (Lúcia)

Como tantos outros leitores, seja nos textos ficcionais e/ou autobiográficos, Lúcia faz menção à relação com o suporte livro durante a infância, o qual figurativiza o sensível, o contato com o universo literário. Essa relação com o livro como gosto ganha corpo pela memória passada (e também presente) do pai e da avó que têm uma relação próxima com a literatura (“Meu pai sempre gostou muito de ler”; “Minha avó amava ler gibi”). Esses sujeitos do campo familiar são mediadores iniciais da formação leitora da participante Lúcia, assim como se demonstra em tantas outras narrativas, como citamos mais acima. Nesse caso, os leitores mencionados são sujeitos que afetam o outro pela imagem que representam, seduzindo-o para a experiência da leitura literária. Já que o “ler para nós sempre foi, assim, algo prazeroso”, além de não ser uma prática precisamente instaurada a partir do processo de escolarização, temos então o afeto pelo estético não moldado pelas mediações institucionais, curriculares ou pedagógicas de leitura que podem ou não favorecer o gosto.

A história de vida de Lúcia, que passa por privações de diversas naturezas em razão da vulnerabilidade social que afeta aqueles de classes econômicas menos favorecidas, é um contraponto àquilo que se configura como uma espécie de determinismo social, uma programação de percursos de vida. Para falar sobre o modo como aprendeu a gostar de ler, Lúcia situa essa ruptura no curso da história coletiva dos menos privilegiados, sinalizando outras possibilidades de ser:

A gente sempre foi uma família é, assim, com dificuldade financeira, muito precária. Teve, quando meus irmãos eram menores, assim, nunca chegamos a passar fome. Mas já chegamos na... como se diz, assim... já chegamos ao ponto

de meus pais deixarem os filhos comerem para, se sobrar, eles comerem. Mas tinha uma coisa que meus pais não abriam mão: de dar um livro pros filhos. E, assim, mesmo antes da gente aprender a ler [...] (Lúcia)

A “dificuldade financeira” e a fome tematizam, dessa forma, a inserção de classe em relação ao consumo de alguns bens culturais. Logo, porém, são confrontadas com práticas que são privilégio de classes mais abastadas, como a convivência com os livros comprados pelos pais, a vivência com familiares leitores, a posse do objeto livro, ainda que seus leitores não fossem alfabetizados. Ao tratar do acesso à literatura como direito, como condição para que a democracia seja efetivamente verdadeira, Castrillón (2011, p. 23) salienta o acesso precarizado das classes sociais menos abastadas à cultura letrada e aos bens culturais, sendo que estes são como uma herança de “um patrimônio familiar”, direito de nascença, por aqueles mais privilegiados.

5.3 Gosto pela leitura que orienta a escolha do curso de Letras

A afinidade com a literatura é constantemente debatida nos cursos de Letras, seja em nível de graduação ou pós-graduação. Para aqueles que não se sentem atraídos pelos textos literários, quase sempre a declaração de desconhecimento de literatura vem acompanhada de uma explicação sobre a experiência com a escolarização, sobretudo no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, e de uma promessa por mais esforço para se aproximar do, às vezes, temido texto sensível. É justamente esse gosto, ou a sua ausência, que recebe preocupada atenção dos estudos relacionados ao ensino de literatura, seja na área da teoria literária, do letramento literário ou dos estudos linguísticos.

O percurso de formação docente se depara com uma espécie de círculo vicioso, já que o ensino superior parece condensar as experiências de escolarização, recuperando desta as bases para a construção dos saberes profissionais. Nessa dinâmica, como destaca Leyla Perrone-Moisés (2006), parece não haver lugar para a formação do gosto pelo literário, considerando as demandas pragmáticas dos currículos para a educação básica, o espaço do texto de literatura cada vez mais diluído no livro didático juntamente com outros textos, a pouca valorização social da própria literatura e, também, a experiência e formação de docentes pouco afeitos ao trabalho com o estético nas aulas de Língua Portuguesa. Como destaca a autora, na academia, ainda que se reconheça esse cenário precarizado de formação de leitores na educação, é pouco o esforço

para que na etapa de formação docente seja discutida e tematizada a formação leitora de professores de literatura, pois “limita-se a uma atitude de constatação e de lamentação” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18). Ainda que pareça confrontar essa espécie de impotência dos estudiosos e docentes em relação ao desmonte da literatura como área de ensino na educação básica, os apontamentos de Perrone-Moisés (2006) em seu ensaio não trazem precisamente proposições para o confronto das circunstâncias desfavoráveis à abordagem do texto literário na escola.

Partindo de pressupostos semelhantes ao da autora supracitada, mas agora trazendo proposições práticas ao ensino de literatura na escola, Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) organizam discussões que repensam o caráter apressado, diluído e às vezes pouco sensível do trabalho com o texto literário. Conforme orienta Rezende (2013), embora a escola lide com demandas mais pragmáticas em relação àquilo que toma como objeto de ensino, não podendo, então, reproduzir em seu espaço as dinâmicas das práticas sociais tal como realizadas na vida cotidiana, para formar o leitor é necessária “uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura” (REZENDE, 2013, p. 111). A questão de entorno não pode ser qualificada pelo quantitativo do mercado editorial, que cada vez mais parece confrontar esse cenário de não leitura com vendas significativas de livros (de literatura, entre outros), já que está relacionada ao desenvolvimento das competências de leitura, sobretudo quando consideradas ao acesso ao texto por diferentes classes sociais (CECCANTINI, 2009). Se o ambiente escolar pode democratizar o acesso, tendo em vista a diversidade, e desenvolver complexas práticas de leitura, a questão em torno da formação de leitores pode estar “mais relacionada aos modos de ler literatura e de transmitir conhecimentos acumulados pelos estudos literários em contexto didático do que propriamente à literatura” (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 117). Assim, além do quanto se lê, observa-se em que medida as contribuições dos estudos sobre formação de leitores estão efetivamente colaborando para o contexto da escolarização, uma vez que ainda são persistentes as práticas de ensino de história da literatura (exclusivamente), texto como pretexto para abordagens outras que não privilegiam o estético, além de currículo que resvala a literatura, acervo limítrofe de livros literários, formação docente não favorável ao gosto por ler, entre vários outros fatores sociais, políticos e econômicos que impactam no modo como se configura a educação.

Ao elaborar o que chama de “alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola”, Dalvi (2013, p. 81-84) focaliza os aspectos estruturais, de mediação e suporte que

podem favorecer o trabalho com o estético, com vistas à formação sensível dos estudantes para uma efetiva interação com a literatura. Tem-se, então, o reconhecimento das ausências, falhas, insuficiências da escolarização, com orientações teórico-práticas para superá-las. Entretanto, são tímidas as menções às contribuições que a escola dá à formação de leitores, inclusive àquele previsto pelos cursos de licenciatura em Letras, os quais têm, por sua configuração, relação parcial com as práticas de ensino implementadas na educação básica.

Considerando, então, essas abordagens que fazem proposições críticas para o de ensino de leitura literária, compreendemos que algumas algumas práticas são vistas disforicamente, embora permeiem a experiência com a literatura, enquanto outras, um tanto valorizadas, escapam às demandas políticas, pedagógicas e de currículo próprias das instituições de ensino. Sobre as primeiras, relativas ao campo escolar, trata-se do ensino tradicional de literatura, quando o texto é apresentado aos estudantes a partir de demandas curriculares de aprendizagem. Somado à formação leitora dos professores, que também podem ter tido uma experiência mais tímida com o estético, à carência de um acervo e um espaço que contribuam para o contato com a literatura, o ensino pode pouco conduzir o olhar para a linguagem sensível. Em análise sobre um material de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, observamos que os textos literários estavam submetidos aos mesmos procedimentos de leitura que os gêneros não literários, com atividades estruturais que levavam o discente a encontrar a “resposta certa”, as quais compreendiam a literatura quase sempre como uma forma discernível, sem haver precisamente trato dos planos da expressão e do conteúdo (REIS; SILVA, 2011).

Por outro lado, são volumosas as orientações que se dedicam ao tratamento sensível da linguagem no campo da educação, ainda que estejam revestidas de uma roupagem mais genérica e abstrata. Nesse sentido, quando se fala em levar os estudantes a se apaixonarem pelas obras literárias, rendendo-se aos encantos da linguagem estética, não parece haver proposições objetivas para que tal subjetividade seja alcançada. Nas duas perspectivas aqui assinaladas de forma bastante genérica, observamos que uma formação que propicie o gosto pelo literário parece se dar de forma inesperada, acidentada, sem haver aparentemente um planejado percurso que efetivamente favoreça um olhar qualificado para ler textos literários e não literários, mas também aberto às possibilidades sensíveis de gozo estético na leitura. De um lado, há a programação orientada pelo currículo, livros didáticos, formação docente e dinâmica escolar, enquanto de outro estão situadas práticas que extrapolam os limites de atuação próprios da escolarização, já que tratam de mediações de leitura mais demoradas, num espaço que nem sempre a escola dispõe etc.

Observamos, entretanto, que as mediações de leitura feitas pelos professores, a escolha de textos para os livros didáticos, entre outros elementos próprios daquilo que circula na educação básica, são favorecedoras desse contato sensível. Ainda que orientadas por uma sequência didática que permeia várias demandas de aprendizagem, essas práticas mediadoras de leitura muitas vezes são conduzidas por docentes que são sensíveis à linguagem literária, o que faz despertar nos discentes, por admiração, encantamento pela figura do professor, o desejo de sentir o que o outro relata, um querer ser leitor. Para a participante Alexandra, são as referências, o exercício de intertextualidade realizado pela professora o que contribui para despertar para o sentido sensível e inteligível do texto:

A professora Fulana [nome censurado], quando ela passava... hoje chama de texto, mas na minha época chamava apontamento. Quando a professora Fulana levava um apontamento pra gente ler, ela lia antes, né. Eu já entendo isso, mas antes eu não sabia. Ela lia, mas aí ela começava do final. Eu achava interessante aquilo. Ela começava do final “Certa vez, aconteceu isso...”. Aí, ela já ia lá pro final “Mas o antes...”. Aí, todo mundo ficava assim. Aí, ela dizia “Para isso, vamos...” e ia entregando, sabe? Aí, aquilo já despertava na gente. E ela gostava muito de perguntar assim “Quem gosta de novela?”. Naquela época, passava muito “Sassá Mutema: o salvador da pátria”. Ela “Gente, vocês gostam de novela?”. Era proibido falar de novela lá na escola das irmãs, na escola de freira. Não podia falar dessas coisas não. Aí, ela olhava assim pros lados pra ver se a supervisora não estava vindo “Vocês assistem Sassá Mutema?”. Aí, a gente ficava “Sim, professora. Sim!”; “Então, o capítulo de amanhã, o que vocês acham que vai acontecer?” [...] Então, eu acho que tem que ter a... passe pra ele a paixão. Eu acho que é isso. Que nem falar de amor, né!. (Alexandra)

Ao responder à pergunta sobre um possível leitor ideal, ou idealizado, Alexandra rememora as práticas de ensino de leitura de sua professora para traçar um perfil do sujeito que gosta do ler. Para a participante, leitura é partilha, sedução, mas também performance, uma “leitura para passar para o outro” por meio da oralização do texto e de sua mediação para a compreensão do lido. A comparação é o “falar de amor”, que, segundo Alexandra, assim como na leitura, o sujeito deve sentir para conseguir expressar esse sentimento, seja seu, seja do outro. Além de salientar a estratégia didática de sua professora de Língua Portuguesa do ensino

fundamental para seduzir os discentes para a leitura, vai mostrando também que o encantamento da docente com o texto faz parte do aprender a gostar de ler. Pela experiência com outros objetos estéticos familiares aos estudantes, como é a telenovela, a docente traçaria formas de mediação de leitura similares, de expectativa, suspense, reviravoltas, para despertar nesses leitores em formação o prazer da leitura.

Como é comum em tantas narrativas de profissionais de educação, a professora de Alexandra também transgride no ato de mediar o ler, já que faz uso de recursos “proibidos” pela escola, que era de denominação religiosa e vetava temáticas e objetos outros que fossem considerados “mundanos”. Embora tenha vivenciado diferentes processos de formação escolar e profissional, a participante retoma um passado distante, de aprendizagem ainda no ensino fundamental, porque ali se deu a mais significativa aproximação do texto literário, através de processos didáticos surpreendentes, tendo em vista as determinações da instituição escolar onde se situavam as práticas. Assim, o gosto da docente por ler, o processo de mediação empreendido, a ruptura com os códigos morais impostos pela escola (“Ela “Gente, vocês gostam de novela?”. Era proibido falar de novela lá na escola das irmãs, na escola de freira. Não podia falar dessas coisas não.”), o contrato de confiança entre docente e discentes para “burlar” tais códigos, tudo isso faz parte da memória afetiva de aprendizagem do gosto por literatura.

Ao focalizarmos o processo de formação de leitores no curso de licenciatura em Letras, observamos que os acadêmicos frequentemente associavam o gosto pela leitura e a escolha pela graduação à figura do/a professor/a de Língua Portuguesa na educação básica (REIS; SILVA, 2018), quem desempenhou inicialmente a formação sensível para o literário. Além do relato sobre o trato com o texto literário propriamente dito, ficam expressas nessas narrativas as estratégias docentes para aproximar afetivamente seus estudantes da literatura, utilizando, para tanto, recursos e produtos culturais acessíveis a seu alunado.

Além disso, conforme sistematiza Colomer (2007) a respeito do espaço que a literatura foi ocupando nos currículos escolares, nos quais fica evidente não apenas o caráter quantitativo do tempo dedicado a esse tipo de leitura, mas também o quê e o para que ler, o prazer da apreciação do estético pode estar em conflito com o caráter obrigatório e sistemático que muitas atividades têm. Se essas duas características já são postas em polos opostos ao ser tratado o gosto pelo literário, como se aquilo que está no campo do dever não pudesse alcançar um querer ler, quando são colocadas no âmbito do ensino podem gerar “efeitos perversos”, segundo a autora (COLOMER, 2007, p. 43). De um lado, a literatura pode ser massificada, vista como um

todo homogêneo, sendo tratada como finalidade única o contágio, sem possibilidade de mediação, já que o sujeito seria afetado por uma espécie de qualidade sensível inerente à própria natureza do texto. Por outro lado, como observamos em práticas de ensino em diferentes níveis de escolarização, o que está no campo do estético, para propiciar uma experiência sensível, pode ser desprezado, visto como algo de menor valor ou inalcançável, já que há uma sobrevalorização do que pretensamente produz resultados palpáveis, pragmáticos. A leitura, nesses casos, faz parte de uma atividade para aquisição de saberes úteis, demandados pela sociedade de trabalho e consumo, que informará práticas mais qualificadas dos futuros profissionais e comporá um capital cultural necessário para a pertença social. Para concluir o debate do que classifica o ler por gosto ou obrigação, Colomer (2007) salienta o aspecto imensurável e privado do gosto, do sensível, e por isso mesmo situado fora de “avaliação e resultados esperados” ao final de uma aula:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como ação de *ensinar o que fazer para aprender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório. (COLOMER, 2007, p. 45)

Partindo da premissa de que a sensibilidade para o estético é uma habilidade que pode ser desenvolvida, mas que, conforme Colomer (2007), o prazer estético não está passível de medida ou obedece a uma espécie de comando preciso para que aconteça, compreendemos que os saberes desenvolvidos nos espaços de aprendizagem tanto favorecem o contato sensível quanto criam condições para que o sujeito leitor goze do texto. Vale, portanto, considerar a pluralidade desse sujeito que se põe a ler, que desenvolve distintas relações com o texto, tendo em vista seus objetivos e condições de leitura. Assim, nem mesmo o leitor mais qualificado, dotado de competências e saberes que lhe permitem apreciar camadas mais profundas do texto, sempre estará disposto a gozar do estético, podendo submetê-lo, por exemplo, ao exercício analítico, ao desvendamento de suas entranhas e seus mecanismos, como faz a personagem Lotária, de Ítalo Calvino, mas que ainda mantém sua condição de leitor desejante. Se são diversas as formas com que o sujeito lida com o objeto estético, entendemos então que

[...] não se pode pensar que o sujeito é sempre o mesmo e lê do mesmo modo, com a mesma entrega, os diferentes textos, mas um sujeito que é plural (ainda que não ideal), pois se multiplica e se diferencia em distintas performances a partir das diferentes demandas do que se dá a conhecer. Do texto. Do mundo. (SILVA; MELO, 2015, p. 124)

Para reconhecer essa diversidade de práticas de leitura, entendemos que há uma construção social do gosto estético, o qual está permeado por ditames de classe econômica, gênero literário, suporte (tipo de livro), entre vários outros fatores que parecem autorizar o ser

leitor, viabilizar seu gosto, legitimar sua prática de leitura. Conforme discute Bourdieu (2015) sobre aspecto social do acesso ao estético, a literatura, sobretudo a canonizada, vai sendo tomada como produto próprio das classes mais abastadas, pois demandaria práticas de leitura pretensamente mais qualificadas, mais atentas à forma, que é mais erudita e por isso mais distanciada da subjetividade daquele que lê ou aprecia.

É o gosto popular, o médio, que vai sendo desprezado nesse processo de distinção, porque é privilegiado um olhar estético que poucos têm a possibilidade de desenvolver, de aprender e apreender, sendo a disposição estética “uma posição privilegiada no espaço social, cujo valor distintivo determina-se *objetivamente* na relação com expressões engendradas a partir de condições diferentes” (BOURDIEU, 2015, p. 56 [destaque do autor]). Considerando, conforme destaca o sociólogo, que os gostos se caracterizam pela afirmação da diferença, o que está em conflito na sua definição diz respeito às dinâmicas de poder social, sobre quem poderia estabelecer o que pode e deve ser seguido, o que é ou não valorizável, passível de apreciação.

Aprender a gostar pode, então, responder a uma orientação que sensibiliza o olhar segundo o paradigma (sempre) do outro, sendo que o sujeito precisaria se distanciar do objeto do gosto em relação à sua própria subjetividade. Quando a abordagem sociológica destaca a alcunha “objetividade” como estratégia do “bom gosto” para eleger procedimentos de leitura dos objetos estéticos, sinaliza que o pretense distanciamento ocorre apenas em função do outro que não partilha dos mesmos repertórios, já que tais elementos de análise foram estabelecidos segundo um gosto de um grupo. O objetivo estaria, assim, no âmbito do universal, distanciado daquilo que seria local, próximo, íntimo, da expressão de particularidades. Conforme destaca Appiah (1997), em sua análise sobre a literatura ensinada a partir de aprendizagens colonizadas no continente africano, o “sistema de valores” sobre o qual são negociados os sentidos é o do outro, no aspecto cultural, sendo demandado do leitor então o constante distanciamento do objeto de leitura (APPIAH, 1997, p. 106-107). Assumir a posição da subjetividade, na perspectiva do ensino de literatura, é também reconhecer os processos de formulação desse gosto, não apenas em relação ao objeto estético escolhido, mas sobretudo aos modos de ler. Além disso, vale lembrar que os objetos estéticos passam por processos de valoração orientados por dinâmicas sociopolíticas que muito dizem sobre quais artes podem ser ou não de bom gosto, segundo não apenas suas qualidades estéticas, mas considerando classes sociais, localização, temática, gênero etc. A produção de mulheres, por exemplo, foi longa e sistematicamente silenciada e excluída da circulação e apreciação de leitores e nas bibliotecas, durante o século XIX, momento em que se forja uma identidade nacional a partir da produção cultural, uma vez

que “suas incursões na cidade letrada dos homens eram consideradas impróprias ou ilegítimas” (SCHMIDT, 2012, p. 66). A discussão de Rita Schmidt (2012) sobre o modo como se constitui o valor literário a partir dos processos de canonização evidencia a operacionalização de uma crítica e uma teoria literária para silenciar, deslegitimar e apagar a autoria feminina: “cristalizaram-se processos de recepção e canonização de acordo com premissas da tradição recebida, reproduzida, assimilada e compartilhada, e a qual foram excluídas as mulheres” (SCHMIDT, 2012, p. 67). Desse modo, novamente o caráter universal e objetivo é questionado, tendo em vista que um sistema de valores, capaz não apenas de sancionar negativamente, mas, sobretudo, de silenciar a partir da não consideração de alguns objetos estéticos, necessita ser considerado a partir da tradição que toma a experiência do homem como norma. O questionamento de Schmidt (2012) sobre a exclusão da mulher da cena literária oitocentista é fundamental para a compreensão não apenas de como o gosto opera, mas do que sequer entra no seu campo de valoração: “Se valor estético se define em termos de composição *a priori*, pode se perguntar sobre o processo de formação do gosto para se apreender as condições sociais de possibilidade que permitem a sua naturalização como consenso e norma” (SCHMIDT, 2012, p. 65).

A partir da perspectiva abordada por Bourdieu (2015), Fiorin (1997) analisa o gosto, ou o “bom gosto”, como um “acontecimento social” porque é a expressão do conjunto de valores dos sujeitos, marcado pela diferenciação do comum, corriqueiro etc. Segundo o semiótico, esse “gosto cria um estilo de vida, que se caracteriza por uma estetização, que se define como a valorização da expressão sobre o conteúdo, do aspecto sobre a ação, do modo de fazer sobre o fazer, do valor de troca (valor de refinamento, de distinção) sobre o valor de uso” (FIORIN, 1997, p. 27). Considerando que o “mau gosto” é o segundo valor dessa oposição, isto é, valorização do conteúdo, da ação, fazer e do valor de uso, está, portanto, mais próximo da sensibilidade do sujeito que experimenta o objeto de apreciação. Porém, conforme apontam esses teóricos, as oposições são criadoras de diferenças (de classe), já que a apreciação estética, por outro lado, pode ir da camada mais superficial à mais profunda de leitura e sentido. Uma leitora acostumada ao romance cor-de-rosa, já prevendo uma certa regularidade no uso da linguagem, a predileção pelas estéticas românticas e realistas, pode dedicar-se ao deleite do desenrolar do entrave amoroso, sobre o qual trata o enredo. Sua qualificação enquanto estudiosa de teoria literária, dos estudos de gênero, de teorias linguísticas, porém, nem é dispensada nesse ato de leitura nem resulta em desestímulo à abordagem do gênero, considerado de “mau gosto” literário, mas atualiza as isotopias da leitora, ficando evidente o patriarcalismo, o sexismo, a

programação até mesmo no nível da sintaxe utilizada, a não ruptura com um estilo literário. Esse exemplo indica que o saber qualificado não desqualifica precisamente algumas práticas de leitura, mas pode descortinar outros sentidos, além daqueles que a tradição parece assentar.

Na discussão sobre esse saber qualificado e a qualificação do gosto, Tatit (1997) analisa a performance de dois personagens em “Banquete”, de Mário de Andrade, na apreciação de uma arquitetura moderna. Conforme mostra o semiótico em sua análise, um saber estético não necessariamente produz a sensibilidade do sujeito, isto é, uma disposição para apreciar não apenas pelo inteligível, mas sobretudo pelo corpo sensível. Quando o sujeito se dispõe apenas a reconhecer o já conhecido, a encaixar novos objetos estritamente em seus campos de saber, pode resultar no não-sensível, na programação (regularidade daquilo que se mostra) ou na manipulação, quando, em vez de se tornar disponível para o sentir, o apreciador ocupa a posição de destinador, sancionando positiva ou negativamente o objeto estético segundo suas expectativas teóricas: “o conhecimento técnico se interpõe, por insuficiência ou por excesso, entre o sujeito e o objeto dificultando, ou impossibilitando, toda relação que não se processe no nível do saber” (TATIT, 1997, p. 57). Essa “espera do esperado”, do sempre reconhecível e aceitável segundo uma “norma” estética, conforme vai mostrando o teórico, desqualifica o próprio gosto, ou a experiência sensível, porque “o sujeito troca definitivamente o plano do sabor pelo plano do saber, e acaba se submetendo a um verdadeiro processo de insensibilização no que se refere ao contato emocional com a obra de arte” (TATIT, 1997, p. 58). No contexto da formação de professoras da área de Letras, o relato sobre as práticas de leitura ao longo do processo de formação nos faz ver que essas experiências múltiplas com o estético se dão, seja em âmbitos formais ou não de aprendizagem, porque o texto literário, para as participantes desta pesquisa, é tanto objeto de apreciação quanto de estudo e investigação. As interações sensíveis (ou não) se dão não estritamente pelo corpo ou orientadas pelo saber teórico, mas vão ganhando complexidade à medida que as experiências de leitura dessas sujeitas vão se ampliando na e pela formação profissional.

5.4 Leitura subjetiva e formação profissional

A discussão sobre subjetividade e gosto, no âmbito do literário, trata de aspectos concernentes à formação inicial ou continuada na área de Letras, porque aí está assentado um constante debate sobre leitura e leitores. São alvos de preocupação a pouca leitura em geral, a

pouca leitura dos textos clássicos da literatura ocidental e/ou brasileira, uma habilidade interpretativa ainda não compatível com as expectativas da formação. No contraste entre as expectativas de repertório de leitura da formação profissional na área de Letras e das efetivas leituras empenhadas pelos acadêmicos que enveredam pelos cursos de graduação e até mesmo pós-graduação, parece haver a necessidade de um meio termo entre o reconhecimento das amplas práticas letradas desses sujeitos e as demandas próprias da área de conhecimento focalizada. Nessa direção, ao observar o perfil dos acadêmicos, Dias e Oliveira (2014) sinalizam os desafios do processo formativo, que é confrontado pelas diferentes práticas de leitura literária:

A percepção de que a mudança de paradigma social nas comunidades escolares traz implicações e necessária revisão de práticas pedagógicas não passa despercebida para um grupo de universitários cujos passos no ensino superior foram inaugurados em meio a uma já bastante discutida tradição acadêmica de cristalização dos saberes; um público que ainda não se reconhece na tradição acadêmica e reclama essa desidentificação, questionando os saberes ali encontrados, e a constituição do cânone literário é uma das principais frentes de crítica do alunado, o qual se declara leitor das sagas e *Best Sellers*, reivindicando espaço para sua experiência leitora em seus estudos. E a universidade, que antes só precisou pensar na tarefa de ensinar, vê-se agora implicada em refletir sobre o aprender – o que os alunos aprendem? (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 51-52)

Ao defenderem a necessidade da universidade se mover em relação à acolhida dos saberes dos estudantes que ali chegam, tendo em vista que esses sujeitos também questionam a prática de ensino da própria academia, as autoras sinalizam o modo como a subjetividade vai sendo negociada pelos diferentes atores nesses processos de formação. Esse leitor, que não se identifica com um ideal burguês do apreciador da arte escrita, isolado do mundo, contemplativo, que foi o padrão do “bom gosto” literário, conforme abordamos acima, vai também reivindicando seu lugar nas práticas legítimas de apreciação da literatura.

Quando há uma persistência de abordagens pedagógicas que tratam a literatura meramente como objeto para exercício de cognição, ou como contemplação distanciada que constantemente não afeta seu alunado, que vai da educação básica até à superior, vão sendo produzidos silêncios sobre o (não) gosto pelo estético. Conforme destacam Dias, Uzêda e Gomes (2007), a partir de análise da formação inicial de professores de Letras em contexto de estágio supervisionado, a universidade por vezes também ocupa o lugar da reprodução de saberes que não contemplam os conhecimentos de seu próprio corpo discente, já que “o processo de silenciamento é reforçado por essas ‘vozes’ que falam sobre o texto, mas que pouco contribuem para que seja ouvida a voz do leitor” (DIAS; UZÊDA; GOMES, 2017. p. 21).

Nas nossas observações em Estágio em Docência, na Universidade Federal do Tocantins, ao longo da geração de dados para esta pesquisa, fomos observando uma certa

ruptura com a exclusividade desses saberes “convencionais”, sendo a subjetividade valorizada pelos professores regentes das disciplinas de “Letramento Literário”, “Introdução aos Estudos Linguísticos” e “Semiótica”, os quais abordavam textos literários em suas práticas de ensino. Tais docentes, também atuantes no Parfor em Letras e nos programas de pós-graduação em Letras, propuseram deslocamentos em relação a essa figura de leitor e às práticas tradicionais de leitura, nas quais seriam valorizadas uma suposta objetividade no exercício interpretativo. Assim como o perfil socioeconômico dos discentes, os professores formadores da referida universidade também são, muitos deles, oriundos das classes econômicas menos privilegiadas, que também não se veem na imagem de leitores contemplativos e isolados do mundo cotidiano. Não são raros os relatos sobre uma formação leitora que se dá pelo desvio da lógica pragmática que se impõe, pela invenção do tempo, pelo recorte de crônica colocado na mesa de trabalho de secretariado, enquanto cursava a faculdade, do tempo “aproveitado” nas filas de espera para dar conta das demandas de leitura da pós-graduação, do uso do único tempo disponível - entre trabalho e cuidados com os filhos - para dedicar-se ao estudo para o mestrado, que era a viagem de ônibus até a universidade. Sobretudo, a discussão sobre a subjetividade é uma postura política que, para além de reconhecer como leitura as isotopias eleitas pelos diferentes sujeitos para construir sentido por si e para si, respeitando também os limites do texto, rejeita um pretenso universal interpretativo, distanciado e objetivo. A discussão de Grada Kilomba (2019) sobre o colonialismo e o racismo nos processos normativos de produção de saber nos serve aqui para pensarmos que dinâmicas sociais são aceitas, rejeitadas ou reinventadas quando a abordagem literária se orienta pela noção da subjetividade na relação dos sujeitos com os textos. A autora assevera que “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (KILOMBA, 2019, p. 51). Nesse sentido, ao afirmarmos que os dados encontrados por nossa pesquisa distinguem do que outras investigações apontam sobre a relação que os acadêmicos estabelecem com a literatura, em cenários nos quais não se definem como leitores, entendemos que há na universidade modos de construção de conhecimento na área de Letras que favorecem o entendimento dos discentes como sujeitos aptos para o ato de ler textos estéticos, ainda que fora das condições consideradas ideais ou adequadas: leitura entrecortada, dividida entre o tempo do trabalho e cuidado com os filhos; leitura “obrigatória”, já que a condição de mãe, estudante e trabalhadora limita o tempo dedicado ao ler; leitura multimidiática, já que o uso constante das redes sociais também envolve textos diversos, literários ou não etc.

As leitoras que aqui focalizamos narram um gostar de ler, um gozar do texto, mas também reconhecem um distanciamento daquilo que é esperado como prática de leitura analítica, isto é, aquela que “vise à objetividade na descrição de determinados fenômenos textuais” (ROUXEL, 2012b, p. 278). Porém, conforme aponta a discussão sobre a subjetividade, essa leitura privada do gostar, para a qual o sujeito projeta seu mundo sobre o texto, e a analítica não ocupam campos divergentes do ato de ler, mas convergem para a produção de sentido.

Ao se debruçar sobre o estudo da estesia, Greimas (2002) analisa a relação dos sujeitos com os objetos estéticos, tendo em vista a interação sensível. Segundo o semiótico, a apreensão estética constitui uma ruptura na programação da vida cotidiana, uma descontinuidade na continuidade do vivido adormecido para experimentar o sensível, uma fratura com o já conhecido diante do novo e surpreendente, sendo seus elementos constitutivos a “inserção na cotidianidade, a espera, a ruptura de isotopia, que é uma fratura, a oscilação do sujeito, o estatuto particular do objeto, a relação sensorial entre ambos, a unicidade da experiência, a esperança de uma total conjunção por advir” (GREIMAS, 2002, p. 30). Assim, o sujeito surpreendido com o evento estético tem o momento feliz de apreciação, mas sempre volta para a imperfeição, agora tomado por uma expectativa de um novo encontro estético e modificado pela experiência do gozo.

O semiótico, além de considerar o estatuto do sujeito que aprecia, que vive a estesia, também trata do estético, pois este, conforme defende, avança sobre o sujeito, surpreende-o, toma-o de assalto, num encontro inesperado, já que “exala a energia do mundo, e bem-aventurado é o sujeito que se lhe ocorrer encontrá-lo em seu caminho” (GREIMAS, 2002, p. 51). Assim, além de compreender o papel do leitor no exercício de compreensão do texto e na disposição para apreciar o lido, o semiótico considera também a pregnância do objeto estético, isto é, as qualidades sensíveis que podem afetar o sujeito, até mesmo de forma inesperada. No romance suíço “Trem noturno para Lisboa”, de Pascal Mercier (2015), por exemplo, o protagonista Mundus, professor de letras clássicas, encanta-se pela sonoridade da língua portuguesa, que é pronunciada por um livreiro ao recitar o título de um livro que despertará o interesse do personagem principal. Nesse caso, o evento inusitado, inesperado, que acontece no cenário da livraria se dá tanto em função da poesia, da sonoridade da língua e do texto. Ocorre também porque esse sujeito leitor tinha ali desenvolvido qualidades sensíveis que o prepara para tanto: era um estudioso de línguas clássicas, amante da literatura, professor de latim. Porém, na cena do encontro com a língua portuguesa, o personagem não estava à espera

de ser afetado pela poesia da língua, pela elaboração do poeta, porque ali havia apenas coincidências: é a voz, a oralização que lhe chega aos ouvidos e o seduz, sem que previamente se dispusesse a apreciar o texto que o outro lê. O gosto, surpreendente, intenso e voraz desperta o desejo do personagem, que vai cada vez mais em busca de conhecimentos sobre a língua e das condições de produção daquele livro de poemas. Certamente, nem sempre o evento estético tem um desdobramento tal qual é relatado no romance aqui mencionado, mas trata desse afetar o sujeito, o sensorial, o corpo, tornando-o sensível para as qualidades estéticas.

Por outro lado, nem sempre o gozo é marcado por uma completa ruptura com a cotidianidade, com a dimensão prática do mundo, já que o sujeito tanto pode dedicar-se a uma atividade cognitiva de leitura, para fins de estudos teóricos, por exemplo, como estar, ao mesmo tempo, disponível para apreciar o lido, “à espera do inesperado” (GREIMAS, 2002). Ao falar sobre sua relação com a leitura, para a formação profissional ou motivada pelo desejo de encontro com o estético, Patrícia menciona a junção entre aquela feita para fins acadêmicos e a pelo gosto de ler:

Eu procuro ler tudo o que o professor manda. Eu estou ali, sabe, procurando degustar aquilo ali, pra gente poder ter depois uma discussão legal. Mas eu gosto de ler, mas eu não tenho aquele tempo que eu gostaria de ter pra mim poder ler.[...] De chegar em casa, colocar o pé para cima, de não ter que me preocupar com as coisas de casa [risos], pra mim poder, sabe, ter só as meninas e a gente poder ter... ter aquele tempo de degustar aquela leitura, assim, sabe! Não ler por obrigação. Porque aqui acaba que a gente lê muito por obrigação. Os textos acadêmicos acabam que a gente lê por obrigação mesmo, porque a gente tem não aquele, assim, sabe... Mas o bom é que se você gosta de ler você vai ler. Você não fica enrolando ali. Mas eu gosto muito de leitura. A gente cresce muito. (Patrícia)

Ao situar o âmbito da obrigatoriedade, Patrícia também delineia uma possível leitura ideal e esperada pelos modelos de leitores que encontra seja na própria teoria ou numa imagem midiática daqueles que se dedicam ao literário. Assim, ao indicar pela negação, a participante sinaliza outras formas de ser que está fora do seu campo de possibilidades naquele estágio da formação, as quais estariam relacionadas à contemplação, ao prazer, à não obrigatoriedade (“eu não tenho aquele tempo que eu gostaria de ter pra mim poder ler.[...] De chegar em casa, colocar o pé para cima, de não ter que me preocupar com as coisas de casa [risos], pra mim poder, sabe,

ter só as meninas e a gente poder ter... ter aquele tempo de degustar aquela leitura, assim, sabe!”). A idealização da leitura tal qual é mencionada pode ser tão bem encontrada no primeiro capítulo de “Se um viajante numa noite de inverno” (CALVINO, 2003), quando o narrador vai tecendo os modos de disposição do sujeito que se põe a ler. As especificidades do retrato da participante de sua cena de leitura estão ligadas ao ser mãe, dona de casa e trabalhadora, além da posição enquanto acadêmica de graduação. Desse modo, o prazer idealizado toma como figuras o corpo em repouso, distanciado das demandas mundanas, em parceria com outros sujeitos, que no caso são as filhas crianças. Foram recorrentes, nos relatos das participantes que mencionaram o amor pela literatura, os entrelaçamentos entre leitura por gosto, para sentir prazer estético, e leitura para (ou com) os filhos.

Além de sua condição como trabalhadora assalariada, com extensas jornadas de trabalho fora do lar, mãe e dona de casa, com suas demandas inerentes de cuidado e trabalho doméstico, outro fator que define o modo como Patrícia se relaciona com os textos lidos é a própria formação acadêmica, já que a universidade tem práticas e dinâmicas específicas na construção de saberes. No momento da entrevista, a participante estava recém-formada e ingressa, na condição de aluna especial, na pós-graduação em Letras. Dessa forma, a figura de um professor específico, que fora orientador da pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, é trazida para a cena da narrativa ao delinear a prática de ler entre obrigação e gosto. O tempo, na sua escassez, tendo em vista as múltiplas tarefas com as quais se envolve a estudante, delimita o campo da leitura no âmbito da obrigação, tal qual são desempenhadas as outras atividades pragmáticas (“a gente lê por obrigação mesmo, porque a gente tem não aquele, assim, sabe...”). Por acadêmicas, Patrícia nomeia todas as leituras feitas em função da formação profissional, seja para cumprir com uma orientação das disciplinas de literatura, quando são analisados textos teóricos e literários, seja para a construção de um trabalho de conclusão de curso (TCC) sob a orientação de um/a professor/a formador/a. Nesse sentido, logo após situar, naquele momento de estudos, as leituras como obrigatórias, a participante resgata a questão do gosto: “se você gosta de ler você vai ler”. Gosto e obrigação, nessa dinâmica, não são excludentes porque a aprendizagem sensível da leitura (se você gosta de ler) pode proporcionar o seu deleite, ainda que submetida a pragmatismo de uma avaliação final, de um ensaio ou outro gênero que circula entre as práticas de escrita na universidade.

Se há continuidade e descontinuidade para algumas participantes, que lidam com o texto literário como objeto de construção de conhecimento, mas também de apreciação, outras, por experimentarem a leitura a partir de diferentes olhares, sinalizam as distinções entre ler para

o trabalho, para a formação e para o prazer. Na narrativa de Simone sobre o prazer estético, está demarcada a necessidade da descontinuidade do pragmatismo, do ler para o cumprimento de alguma tarefa:

Eu fiquei muito triste quando eu estava na pós porque eu não podia alimentar esse meu outro lado de leitora, por quê? Porque eu tinha outras demandas que acabavam suprimindo o meu tempo. Então, eu tinha que fazer escolhas. Quando terminou, né, a dissertação, que eu defendi, eu falei assim “Ah, agora são só as leituras do trabalho. Eu tenho tempo” [risos]. Então, a Americanah está lá [risos]. [...] E eu pensava “Ah, agora eu vou, eu vou ler, eu vou ler”. Só que agora eu estou lendo também para fazer, né, o projeto [risos]. Então, Naiane, está difícil de ler pelo gosto do prazer, como o Roland Barthes fala, né, para ter aquele quase orgasmo com a leitura. Eu estou tentando, sabe, idealizar esse momento. Ainda não consegui. Leio alguma coisinha aqui, outra acolá, mas muito esporádico. Na verdade, a minha dedicação equivale a aqui, ao profissional, sabe? Então, assim, leio com os meninos [aluno/as da graduação] historinhas. Eu sempre lia, continuo lendo, né, e... Mas para sentar e ler a minha Americanah que eu queria, eu não li ainda. E tem a outra, Sally a slave, que eu gostaria de ler. Não li! Está lá. Eu olho lá todo dia, sabe, que eu coloco bem pertinho e penso assim “Agora vai sobrar o tempo. Agora vai dar tempo!”, mas não. E eu gosto de ler para relaxar, não ler sob pressão. Eu não quero ler Americanah pressionada e nem a Sally a slave pressionada. (Simone)

Ler para a pós-graduação, ler para dar aulas, ler para fazer o projeto de doutorado são práticas que contrastam, segundo a participante, ao “ler para relaxar”. A obrigação e o “sob pressão” são a característica do pragmatismo, da leitura como meio para a realização de outra tarefa, seja de análise, de ensino etc. Tais diferenças nos modos de ler não contrapõem o gosto e prazer, de um lado, ao insensível e desprazeroso, de outro, mas indicam como Simone vai selecionando a leitura para o gozo literário como um modo específico de ser leitora: trata-se do ler com tempo, sem pressão externa que impeça a dedicação e atenção ao estético, de um relaxamento do corpo em repouso, “sentada”.

Ao formularem tipos de leitor, orientados sobretudo pela sociossemiótica de Landowski, considerando os regimes de interação, Silva e Melo (2015) destacam: o “leitor pragmático”, interessado mais no inteligível, que observa o texto a partir de sua forma, de sua

superfície; “leitor gozoso”, sempre disponível a apreciar, indiferente às qualificações de uma crítica literária que sinaliza algumas produções como carentes de qualidades estéticas, por exemplo; “leitor turista”, aquele que vê apenas o que deve ser visto, segundo uma aprendizagem prévia, sendo bastante programado, sem jamais tecer para si próprio categorias de leitura; leitor “disponível”, interessado na experiência sensível, disposto a gozar o texto, que fica na expectativa pela apreciação estética. Nesta discussão sobre a formação literária das acadêmicas da área de Letras, já observamos nos relatos das participantes essas tipologias de leitores, sendo que não há a limitação a apenas um papel ou performance diante do estético, pois há complexidade na relação com o texto, seja na vida cotidiana ou na academia. Considerando a narrativa de Simone, além do pragmatismo, há sobretudo o caráter disponível desse sujeito que fica à “espera do inesperado”, aguardando o momento ideal da leitura para o exclusivo prazer, de deleite das obras que foram salvaguardadas das dinâmicas objetivas, pragmáticas, para fins específicos. Conforme destacam os autores, trata-se não apenas de um retardamento da experiência estética, mas sobretudo de uma “demora para o prolongamento do prazer da antecipação” (“Eu olho lá todo dia, sabe, que eu coloco bem pertinho e penso assim “Agora vai sobrar o tempo. Agora vai dar tempo!”, mas não.[...] Eu não quero ler Americanah pressionada e nem a Sally slave pressionada”): “um leitor que se retarda, que prolonga a demora, que amplia a duração, tendo o objeto livro trazido nas mãos como uma espécie de verdadeiro parceiro na interação” (SILVA; MELO, 2015, p. 129). Segundo a participante, esse “outro lado de leitora” vai perdendo espaço, tendo em vista outras relações estabelecidas com o texto, de caráter mais profissional e/ou formativo, embora seja alimentado pela expectativa da apreciação futura. Nesse caso, assim como demonstram Silva e Melo (2015) ao fazerem referência ao conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, o livro é um objeto que ganha presença, que seduz diariamente pela promessa de gozo literário, de deleite e apreciação.

5.5 Leitura como dimensão pragmática da formação

A pregnância do estético pode não ser experimentada por alguns sujeitos ou, pelo menos, não verbalizadas como aquilo que se caracteriza como prazer da leitura literária. Se para umas é justamente a leitura o que motiva a escolha pela área de Letras como campo de formação profissional, para outras isso pode ser um desafio a ser enfrentado, um saber a ser desenvolvido e uma atividade a ser cumprida. A literatura é tematizada como obrigação, porém, esta não é precisamente caracterizada disforicamente como experiência de aprendizagem. Trata-se mais

propriamente da rejeição ou resistência aos caminhos impostos como aceitáveis no ensino de literatura, sendo que o leitor rejeita não apenas o modo de ler, mas também o próprio objeto de leitura (ROUXEL, 2012). Na fala de Celi, há essa tensão entre a demanda escolar de avaliações, atividades, e o interesse pelo objeto de estudo:

[...]tudo o que eu já fui OBRIGADA a ler não tinha assim uma coisa que me chamasse a atenção. [...] Tinha que ler uns livros lá [na escola], fazer prova, seminário. Aqui [universidade] também tem que ler livro. Não me chama muita atenção. Eu acho que é por isso que eu tenho mais dificuldade, não abro o coração para a literatura. (Celi)

A memória da escolarização orienta aí a subjetividade da participante em relação à prática de leitura literária para desenvolvimento de aprendizagem. O “lá”, alhures, espaço indeterminado, assim como o termo genérico “livro”, figurativiza esse distanciamento entre a sujeita leitora e a experiência sensível de contato com o estético, como parece sinalizar por sua esperança ao enunciar a não abertura do “coração para a literatura”. Como discutimos mais acima, na academia são reproduzidas, se não as mesmas práticas, condições pouco favoráveis ao desenvolvimento do gosto, até mesmo por se considerar que os acadêmicos tiveram uma vida pregressa de leitura literária. Assim, o sensível vai sendo relegado ao segundo plano em razão do desenvolvimento de competências e habilidades de investigação do texto, sendo possível classificá-lo segundo seu plano da expressão e conteúdo, sua inscrição histórica, contexto de produção etc. Trata-se de percursos do ato de ler que também são experienciados por aqueles que têm na literatura um gozo estético, mas que não são suficientes para definir o afeto pelo texto, tendo em vista ausência de mediação que conduza ao olhar sensível, à disponibilidade do corpo para sentir afetação ou estranhamento diante da linguagem literária. Desse modo, se por um lado os saberes desenvolvidos na academia podem levar as discentes a gostarem de ler, por outro, sobretudo para aquelas que tratam de um contato prévio com a literatura, a dinâmica da formação profissional acarreta o afastamento de práticas de leitura como apreciação e prazer estético:

Antes de entrar na faculdade, eu lia muito, muito, muito mesmo. Depois que eu entrei na faculdade, aí eu perdi mais. O que eu lia mais era só coisas da faculdade, a leitura obrigatória da faculdade, porque era tanta coisa. Era muita coisa, era muito estudo, muito, muito, que eu perdi... perdi o foco das outras coisas, de outros livros. Eu perdi o interesse de outros livros. [...] Eu perdi esse

interesse. Antes, eu lia mesmo porque eu gostava, porque eu tinha interesse em ler outras coisas. Antes, eu lia aqueles livros de literatura antigos, umas coisas que os livros eram amarelados. Eu lia aquilo ali. Eu gostava de ler aquilo. E hoje em dia eu não tenho mais essa... esse amor por ler igual eu tinha antes. Hoje em dia, eu leio as leituras acadêmicas e eu ainda leio, assim, muito...
(Bell)

Na fala de Bell, o gosto pela leitura está situado numa anterioridade, num então, no tempo passado, que se transforma a partir da entrada na universidade para uma espécie de anestesia diante da literatura, tendo em vista a quantidade de textos abordados na formação e, sobretudo, o caráter da mediação, tematizado como obrigatório. Nesse tempo passado, a familiaridade com a literatura é enunciada euforicamente, como denotam os substantivos “interesse”, “amor” e o verbo “gostar”. As figuras “livros antigos, amarelados” vão dando contornos a essa leitora familiarizada com os textos, autônoma, que sabe fazer escolhas literárias, indicando um certo amadurecimento desse sujeito que lê. No presente (e também no passado recente, a partir do ingresso na faculdade), está situada a ausência, a falta, a perda do afeto, embora as práticas de leitura sejam constantes. A participante Bell, assim com outras acadêmicas jovens que fazem parte desta pesquisa, vive a transformação da adolescência para a idade adulta com a experiência da maternidade, da vida acadêmica e atividade profissional, quando também precisa lidar com a escassez de tempo e excesso de afazeres. A descontinuidade da leitura prazerosa concomitante à entrada na universidade vai, dessa forma, revelando os desafios das licenciaturas em Letras, que precisam estar atentas a uma mediação que, além de contribuir para a formação de leitores, favoreça a manutenção e o amadurecimento da relação que acadêmicos sensibilizados pelos estético já carregam consigo no ingresso na academia.

Ao tratar da relação dos estudantes graduação e pós-graduação de Letras com a literatura, Dias e Souza (2015) assinalam que os acadêmicos não se definem como leitores de literatura, diferentemente do encontrado nos nossos dados, nos quais as participantes rompem com a ideia tradicional de leitor, mas se confirmam, quase todas, como leitoras. As autoras discutem os desafios para o curso de Letras, tendo em vista o alunado que recebe e o modo como estrutura seu currículo e suas metodologias de ensino:

O curso de Letras recebe muito mais não leitores literários do que leitores [...]. E a universidade não parece estar a par de sua função também como formadora de leitor, uma vez que os estudos são encaminhados para a pressuposição de que os alunos já estão formados e receberão ali apenas as ferramentas crítico-teóricas de que devem dispor como especialistas na área. (DIAS; SOUZA, 2015, p. 116)

Além de não se reconhecer como um sujeito disposto à apreciação literária, a participante Celi também enuncia como sendo sua a responsabilidade pelo distanciamento e não afetação pelo estético (“*Não me chama muita atenção; não abro o coração para a literatura*”). Há, nessa narrativa, uma continuidade no caráter do dever em relação ao trato com o literário, tanto na escola quanto na universidade, que não seduz a estudante recém ingressa na faculdade de Letras.

Para além de proposições que opõem e dualizam os termos e conceitos, entendemos que saber e gostar de ler podem ser complementares, mas um não necessariamente é produtor do outro, já que um saber ler não necessariamente resulta em um gostar de ler (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009). Porém, o aprendizado da leitura, frequentemente, é orientado por mediações de sujeitos outros (professores, familiares, amigos...), responde a um imaginário social do trato com o literário, indicando não ser exclusivamente o texto que afeta aquele que se põe a ler. As condições também sinalizam a afetividade, já que a constante obrigatoriedade pode afastar esse sujeito de uma vivência de prazer com o texto. Quando temos, na fala da participante Celi, a obrigatoriedade como característica do não-gostar do lido, há aí também outros elementos a serem considerados: a escolarização do texto, o seu caráter avaliativo, as condições em que se dão a leitura. Nesse sentido, é a própria mediação que vai distanciando o sujeito do texto literário, que o observa como apenas um objeto para a realização de atividades avaliativas no ensino, por exemplo. Isso não necessariamente indica uma constante indisposição do sujeito para o trato com a literatura, mas revela barreiras para o gostar de ler quando envolve o pragmatismo das atividades pedagógicas.

Para compreender esse perfil de leitor que chega à faculdade de Letras, Melo e Silva (2018) propõem o “leitor atrapalhado” a partir de observações sobre os seus processos de formação enquanto leitores, além daqueles que observam experimentar os acadêmicos, tão próximos e semelhantes. O que se destaca, nas considerações dos pesquisadores, é o caráter social, de classe econômica, de origem nas classes trabalhadoras, como definidor das condições para o contato com o literário: a ausência de contato com o próprio objeto livro, a falta de modelos de leitor no entorno, um ensino de leitura que não se propõe a despertar a sensibilidade para o estético, a divisão do tempo entre demandas pragmáticas de trabalho e da própria formação escolar etc. Assim, o gosto pelo literário se dá por acidente, como desvio do percurso da vida, como um acontecimento inusitado que seduz o sujeito para observar e apreciar a literatura (MELO; SILVA, 2018, p. 65). No contexto da universidade, vão sendo confrontadas as ausências na formação leitora, já que esses sujeitos estão “inseridos numa classe social para

a qual a literatura prestigiada pela academia pode encontrar-se como uma ausência do ponto de vista das práticas de consumo cultural, ocupando-se das demandas mais urgentes e relativas à subsistência” (MELO; SILVA, 2018, p. 65). Os autores, também professores formadores, confrontam o lugar da academia como constatadora de “lacunas de escolarização”, que ao mesmo tempo reafirma um trato com a literatura que não favorece a apreciação sensível, asseverando que

Como professores e professoras de literatura, precisamos mediar esse encontro com o livro e com a leitura, formando alunos e alunas, ainda que atrapalhados pelas tantas coisas do cotidiano, que tenham o hábito e o gosto pela leitura literária. Para que também eles possam mediar esse encontro com a literatura dos alunos e alunas da educação básica. (MELO; SILVA, 2018, p. 73-74)

O aprendizado da literatura, do ensino de leitura literária e o aprendizado do gosto pelo estético se dão, portanto, de forma concomitante, na formação acadêmica, para alguns dos sujeitos que estão na faculdade de Letras. Na fala de Mary, a formação profissional favorece a transformação na relação com os textos, tanto para si quanto na mediação para outros sujeitos:

Assim, como eu já tenho um tempo em Letras, né, a gente começa a gostar de ler. Eu gosto de ler e gosto também de ler com os meus filhos. Eu gosto de ler... tipo assim, a idade deles, eu comecei a comprar livro da faixa-etária deles, mas também eu gosto de ler as minhas coisas. (Mary)

O verbo “começar” indica a mudança de estado em relação à leitura: começar a gostar de ler e começar a comprar livros para os filhos. Tal transformação está situada na aprendizagem a partir do acesso à formação profissional na área de Letras, a qual trata da importância da leitura em diferentes faixas etárias. A pluralidade das práticas se revela nas maneiras como se dá o contato com o texto, tendo em vista a caracterização desse sujeito leitor enquanto mãe (ler para os filhos e com os filhos), estudante (ler para a faculdade) e, também, leitora - para si própria, sem precisamente atender uma demanda do outro ou para o outro (gostar de ler uma seleção própria de textos). Assim como Mary enuncia, o trato com a literatura é tematizado pelas participantes como uma prática importante na educação dos próprios filhos, sendo que, muitas vezes, é a vida acadêmica que favorece essa nova visada sobre o acesso aos textos literários pelas crianças.

5.6 Maternidade e experiência de ensino de leitura: “O curso de Letras eu escolhi por causa da literatura e eu quero fazer os meus filhos gostarem de ler” (Betty)

Além do saber desenvolvido na academia que impacta no modo como as estudantes lidam com a literatura, tendo em vista sua relação mais ou menos pragmática, mais ou menos prazerosa, há também reverberações desse conhecimento no exercício da maternidade. A mediação da leitura é muitas vezes narrada por leitores experientes, especialmente em momentos de aprendizagem, como relativa ao espaço doméstico, familiar, feita frequentemente por figuras femininas. Nesse sentido, ensinar a ler, ler como prática de afeto, ler para educar, entre outros modos de trato com o literário, também compreendem uma esfera do trabalho de reprodução humana, já que além de propiciar condições físicas e materiais para as crianças, essas mães ocupam-se também da formação emocional, intelectual, subjetiva de seus filhos. Considerando a defesa de Antonio Candido (1995) do direito à literatura, sendo esta compreendida como uma “força humanizadora” porque favorece a reflexão, o saber, a alteridade etc., observamos que a referência das participantes sobre o desejo que formar os próprios filhos enquanto leitores se dá por esse caráter humanizador, formativo, que não está ligado precisamente a uma formação do “ser de bem”, mas de um sujeito reflexivo, pensante, sensível. Abaixo, selecionamos inicialmente dois fragmentos da narrativa de Betty, que tratam da escolha do curso de Letras e do modo como realiza a leitura:

O curso de Letras eu escolhi, como te falei, por causa da literatura e eu quero fazer os meus filhos gostarem de ler. [...] eu tenho que conciliar a casa e a faculdade, e eu sou muito perfeccionista. Eu todo dia falo assim “Não, hoje eu não vou limpar a casa. Hoje eu só vou lavar louça, limpar o fogão e varrer a cozinha para não juntar mosca, né, e vou fazer as minhas coisas da faculdade”. [...] Aí, quando eu vou ver, já limpei a casa todinha, né. Já deixei tudo limpo. E, aí, é bem complicado. E eu não tô tendo muito tempo de ler meus livros. Eu tô com muito livro novo em casa[...] Livros de literatura mesmo, centrado na faculdade. [...] Então, assim, é aquela história, eu leio no banheiro. Eu deixo ele no banheiro, porque toda vez que eu vou no banheiro eu leio umas duas ou três páginas, duas ou três páginas, pra mim dar conta de ler, né. (Betty)

A escolha pela graduação em Letras tem, aí, duas motivações: o próprio gosto pela literatura e a formação do gosto dos filhos pelo literário. Entre aquilo que se destaca como

qualidade da área de conhecimento privilegiada, as participantes frequentemente salientam o aprender a ensinar a ler, a decodificar, a construir conhecimento, a compreender o texto literário. Para Betty, que no momento da pesquisa relatara o desafio de formar o próprio filho adolescente como leitor, o saber mediar seria importante para a performance enquanto mãe que auxilia o aprendizado escolar e intelectual dos rebentos. Vale ressaltar, porém, que as participantes fazem distinção entre cumprir o papel de mediadora de leitura enquanto mãe, que desenvolve um saber profissional capaz de contribuir nas suas performances de cuidado, e como professora, quando a maternidade auxiliaria na experiência sensível de respeito às subjetividades das crianças.

Para desempenhar a leitura tendo em vista a própria formação profissional e intelectual, Betty vai narrando como o serviço de cuidado se interpõe aos momentos de dedicação ao texto, já que fazer atividades de manutenção da casa, dos filhos e da própria faculdade tomariam o tempo destinado a uma dedicação maior à literatura. Os livros de seleção própria, sem demandas outras além do próprio desejo da leitora de dedicar-se ao seu desbravamento (“ler os *meus* livros”), parecem sequer dispor do tempo, ainda que escasso, da leitura entrecortada, já que são inventados os momentos - leitura no banheiro, leitura entre um gole e outro de café, ou depois que todos dormem, conforme vai relatando a participante - para se dedicar às seleções de textos feitas na faculdade, seja em função do próprio curso de Letras, seja do grupo de extensão de leitura do qual a participante faz parte.

Entendemos, nesses diversos movimentos delineados pelas participantes em relação ao trato com o texto estético, que há resistências e reconfigurações de si e da própria formação. A própria ausência de um tempo ou espaço para dedicação ao lido vai evidenciando o lugar incomum que ocupa o texto literário para alguns sujeitos (PETIT, 2013), mas que vai sendo inventado e defendido por essas leitoras resistentes. Além do foco na formação profissional para inserção num mercado de trabalho melhor remunerado, com promessas de maior estabilidade de carreira, essas estudantes também fazem investimentos na própria formação enquanto sujeito social, tendo em vista suas performances como mães, trabalhadoras, tias, professoras etc.

A resistência vai se constituindo em novos modos de se relacionar com a literatura, que demanda para si um prazer estético, mas também revela os desafios de ordem pragmática que interpõe uma ruptura com a cotidianidade. Tendo em vista as considerações de Michèle Petit (2013) sobre a leitura na formação dos sujeitos, a qual trata das dinâmicas do espaço público e privado, do acesso pelas classes sociais, da imagem dos leitores, a literatura

comparece bem menos em espaços e para sujeitos menos privilegiados economicamente, além de considerarmos aqui também a questão geográfica, já que até mesmo a comercialização de livros pelo mercado local é praticamente inexistente. Conforme reflete a autora, “quem é pobre se vê privado, na maior parte do tempo, do acesso a esses textos e a essas bibliotecas. Pensa que isso não é para ele. É preciso coragem para se aproximar deles” (PETIT, 2013, p 51), enquanto, por outro lado, o acesso dos grupos privilegiados se configura como uma espécie de direito natural, algo que já faz parte da cultura de algumas classes. Nesse sentido, o ensinar a gostar de ler, o tornar as crianças disponíveis para o texto literário, à espera do inesperado, vai se configurando como um direito de formação humana, assegurado por essas leitoras que vão se apropriando do texto como parte da cultura que lhes é de direito (PETIT, 2009). Esse saber ser leitora e saber formar novos leitores, que vem sendo tão desprezado na atualidade e minimizado pelos grupos conservadores e privilegiados do país que pouco leem e se amedrontam com os que dedicam ao estético, especialmente com aqueles que podem ser resistência aos projetos de poder opressor, é também ruptura, resistência, descontinuidade.

Nessas aprendizagens para si e para o outro, Helena narra a transformação em relação ao trato com os textos literários, que se dá tanto no papel de estudante como no de mãe:

Os livros de artigo, ultimamente, eu estou lendo muito, uma coisa que eu quase não fazia [antes de começar a faculdade], né. Estou lendo muito. E, pra ele [filho], era um hábito que eu não tinha, né, de ler pra ele. E aqui [universidade] dizem que tem que ensinar desde pequenininho, né. Aí, já chego lá e arrumo uma revistinha com desenho, porque minha mãe, como ela é evangélica, ela sempre tem livrinhos evangélicos, né, bíblicos. Aí, eu já leio. Abro para ele e leio. Aí, ele fica “Mãe, eu quero ver só a figurinha”. Eu “Não. Bora ler. Bora contar historinha”. Então, eu acho que ele já está tendo contato com a leitura. Então, eu já estou lendo mais artigo, literatura. Eu já estou mais... (Helena)

Nos cenários diversos das faculdades de Letras, em que é constantemente ponderado o impasse entre formar professores de literatura, formadores de leitores, e formar leitores, sujeitos sensíveis ao estético, há, de certa forma, encaminhamentos para pensar na junção desses dois processos, nos quais o acadêmico é instruído sobre as qualidades estéticas do texto, como torná-las objeto de ensino, mas, também, são traçadas estratégias de mediação para que esse sujeito torne-se afetado pela literatura. Nos relatos em que foi narrada a pouca familiaridade com a literatura, fica evidente essa transformação na interação com os textos, mais frequente,

de acordo com as demandas da formação, mas também desejosa, uma vez que esse sujeito que lê, que estuda de acordo com orientações prévias, para fins formativos, assume o papel de leitor, isto é, lida com o literário não apenas em função do outro, para finalidades exclusivamente alheias ao seu próprio gosto. Para Helena, por exemplo, uma estudante que, em função da longa distância entre a cidade onde estuda e aquela onde anteriormente habitava juntamente com a família, vive distanciada do filho pequeno, os saberes profissionais vão favorecendo o modo como lida com a leitura para si e para o outro. Trata-se de uma aprendizagem que, além de favorecer uma relação mais aproximada com o texto literário, a forma enquanto mediadora de leituras para o filho, que faz escolha dos textos, de momentos de leitura e de modos de abordar o literário.

Ao longo desta discussão sobre formação leitora das nossas participantes, entendemos que a faculdade de Letras favorece interações diversas com o texto literário. Aqui, fica evidente que o pragmatismo, a escassez do tempo, o excesso de outras atividades que se juntam à própria dinâmica da universidade, entre muitos outros fatores, vão dando contornos muito específicos à formação dessas estudantes que também são mães e trabalhadoras. A partir de um recorte similar, mas sem focar a questão do gênero, Alves (2016) observa que, embora expressem um querer-ser leitores mais dedicados, com disposição para gozar do estético, esses estudantes trabalhadores – que aqui restringimos às estudantes-leitoras - são modalizados pelo dever-ser e dever-fazer, os quais negociam sempre no âmbito da obrigação e obrigatoriedade as tarefas cotidianas. Se a literatura, como componente curricular da faculdade de Letras, está entre os exercícios pragmáticos de aprendizagem, de construção de saberes docentes, não se restringe, como defendemos, a uma interação programada, insensível, repetitiva, ou manipulada, quando responde às demandas do outro (de um/a professor/a, grupo de estudo etc.), já que esses sujeitos também estão disponíveis para a apreciação, para a sedução pelo estético.

A abordagem pela perspectiva da subjetividade nos serve aqui para pensarmos possibilidades outras de construção desses saberes no âmbito da academia, considerando que estão sendo formados leitores e formadores de leitores a partir das condições que são favoráveis para esses sujeitos de classe trabalhadora. A literatura, nesse cenário, é, como defende Candido (1999, p. 85), humanizadora, porque tem “uma poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade”, “faz viver” para além de uma visão maniqueísta de edificar ou corromper, de formar para o bem ou para o mal. Assim, na formação inicial ou continuada de professores, o trato com a literatura vai ganhando esses contornos humanizadores, porque afeta diferentes dimensões da vida das participantes, mesmo quando

aparentemente a leitura acontece em função da academia. Além disso, e sobretudo, quando é formada uma mulher-mãe leitora, é também formada uma comunidade de leitores, uma coletividade, considerando que as mulheres estão ligadas à mediação da leitura nos espaços familiares.

6 O SENTIDO DA FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL: temas e figuras nas narrativas sobre estudos

Neste último capítulo de análise dos dados, discutimos os sentidos da formação profissional para as estudantes-mães-trabalhadoras, considerando a inserção numa instituição pública de ensino superior. Para tanto, focalizamos nos discursos das participantes o modo como tematizam e/ou figurativizam a educação, tendo em vista os elementos de classe, raça, diferenças sexuais sócio-historicamente construídas, entre outros fatores que, interseccionados, configuram o sentido da formação profissional para estudantes de uma universidade do norte do estado do Tocantins.

Ao longo desta tese, ao focalizarmos os estudos de gênero, buscamos uma compreensão da heterogeneidade das histórias e narrativas de mulheres, subsidiadas, também, pelas pesquisadoras negras, que pensam a condição das sujeitas negras. Além de ir ao encontro dessa pluralidade de vozes e perspectivas, com vistas a um olhar mais abrangente e crítico sobre as narrativas das participantes, o enfoque no recorte de raça informa mais de perto a configuração étnica da população tocantinense, de forma mais geral, e do próprio alunado da Universidade Federal do Tocantins, mais especificamente.

Tendo em vista a ancoragem teórica nos estudos de gênero que enfocam também o fator raça e classe, esta pesquisa, ao se debruçar sobre os processos de formação educacional de estudantes-mães-trabalhadoras, se encaminha para tais recortes. No manifesto de Alexandra Kollontai (1916), era reivindicado o direito à maternidade pela mulher de classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que aquela da classe burguesa, e a burguesia como um todo, era vista como sagrada e digna de cuidados vários em sua gravidez. Para Kollontai (2010, p. 183), a fragilidade da trabalhadora estava relacionada à ausência de direitos que protegessem a reprodução da vida e viabilizasse a reprodução social, já que para aquelas que vendiam sua força de trabalho a maternidade era duplamente punida: por não poder exercer o cuidado com seus filhos, já que o tempo na fábrica seria excessivo; por estar ainda mais passível ao desemprego, já que os patrões demitiam frequentemente as recém-mães.

Ainda que conquistados os direitos à licença maternidade (remunerada), a uma jornada de até 44 horas semanais de trabalho, entre outras garantias, quando são combinados raça, escolarização, localização geográfica etc., as mulheres continuam na ponta mais fraca da disputa de classe (gênero e raça), muitas vezes ao arripio da lei. Ao buscarem sua formação

profissional no campo de uma universidade pública federal, as mulheres carregam em suas bagagens de vivência e experiências esses fatores sociais.

Nessa direção, destacamos o campo social e econômico sobre o qual se erige a instituição educacional que selecionamos para esta pesquisa. Analisando também a constituição do capitalismo e o modo como o trabalho feminino vai sendo explorado, Saffioti (2013) coloca em destaque central o fator classe, uma vez que a exploração da mão de obra barata, que compõe parte significativa do trabalho e produto industrializado, localiza a mulher ainda mais na posição de subalternidade econômica (SAFFIOTI, 2013, p. 67). O campo produtivo, remunerado, no entanto, conforme defende a socióloga, “significa participar da vida comum, ser capaz de construí-la, sair da natureza para fazer cultura, sentir-se menos insegura na vida” (SAFFIOTI, 2013, p. 96), o que indica alterações no próprio campo subjetivo das mulheres, que vão significando o labor em parceria com outras esferas de atuação, sobretudo no campo do cuidado, como “uma fonte de equilíbrio”. Nessa perspectiva, o empenho na formação acadêmica também opera como fator que viabiliza a participação no campo comunitário, decisório, numa perspectiva política mais ampla, já que sinaliza para aquelas que já têm participação no serviço remunerado uma ascensão na carreira, enquanto que para as que se nomeiam desempregadas indica uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho formal e remunerado.

6.1 Ser estudante-mãe-trabalhadora no Tocantins

O estado do Tocantins conta com 77,4% da população autodeclarada preta ou parda, sendo 21,1% branca e apenas 1,4% amarela ou indígena¹⁸, o que reflete no perfil racial, bem como socioeconômico do/as estudantes de sua única universidade pública federal. Segundo levantamento do IBGE (BRASIL, 2019, p. 9), o cenário nacional conta com o inédito percentual de maioria de estudantes pretos/pardos nas universidades públicas (50,3%), representando também 46,6% dos discentes de ensino superior das instituições privadas de educação. De

¹⁸ Tais dados refletem do relatório do IBGE (2019) sobre as Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, tendo em vista o acesso ao mercado de trabalho, a inserção no campo da representação política e o nível de escolarização. Notícias regionais dão conta da especificidade de tais dados, segundo as especificidades do estado do Tocantins (Cf.: <https://conexaoto.com.br/2019/11/13/estudo-do-ibge-revela-sub-representacao-da-populacao-preta-ou-parda-na-politica-tocantinense>)

acordo com perfil socioeconômico dos discentes ingressantes da UFT no ano de 2017, a universidade tinha 76% dos alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas¹⁹.

No estudo de Oliveira e Silva (2017), verifica-se, de acordo com os dados obtidos sobre a primeira década de efetivação dessa universidade (na atualidade, a UFT tem 17 anos de funcionamento, embora tenha sido oficialmente criada em outubro de 2000), a existência predominante de estudantes trabalhadores/as, situados na pobreza (até 1,5 salário mínimo de rendimento) ou na extrema pobreza (até meio salário mínimo de renda da família). O recorte de classe e raça é importante para situar uma universidade pública no mais jovem estado da Federação, bem como seu impacto na formação da população e na transformação social da região, já que com a combinação desses fatores, sobretudo, se delinea o perfil do corpo discente como, majoritariamente, de baixa renda, somando mais de 83% dos/as estudantes²⁰.

Ao citarem seus desafios concernentes à pertença econômica, das dificuldades financeiras, as participantes, ainda aquelas que nos conheciam havia pouco tempo, compartilhavam conosco percepções de classe. Assim, enunciados como “Você sabe como é” demarcavam não apenas a função fática da conversação, mas nos situava, pesquisadora e participante, como parte do conjunto de sujeitas que compartilhavam experiências em comum de classe e/ou gênero.

Nessa direção, no âmbito desta pesquisa, quando selecionamos as estudantes-mães, trabalhadoras na produção e/ou reprodução, assalariadas ou não, tal cenário da conjuntura social se faz presente e observável nas histórias de vida, ainda que não salientado nas narrativas das participantes. Uma espécie história coletiva, comum à maioria das trajetórias de estudantes, poucas vezes ganhou destaque nas falas durante as entrevistas, sendo salientadas as especificidades ou aquilo que as participantes selecionavam como diferente ou marcante na vida vivida. Ao referir a esse imaginário ou discurso coletivo das mães trabalhadoras, Simone particulariza e dá camadas específicas, subjetivas, à história comum da vivência de migrantes e de classe trabalhadora:

¹⁹ O levantamento foi realizado com alunos matriculados por meio do programa Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Governo Federal, que era então a principal forma de seleção para cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins (Cf.: <https://ww2.uft.edu.br/component/content/article?id=17668>).

²⁰ Tal percentual foi apontado pelo levantamento feito pela Associação Nacional das Instituições de Ensino Superior (Andifes), que verificou a região Norte como a que conta com o maior recorte de estudantes de baixa renda nas universidades públicas (81,9%), sendo a UFT uma das instituições com o maior percentual de discente com essa característica socioeconômica. (Cf.: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/vida-urbana/oito-em-cada-dez-estudantes-da-uft-s%C3%A3o-de-baixa-renda-1.1805345>; <https://gazetadocerrado.com.br/16-anos-de-uft-oito-em-cada-10-estudantes-sao-de-baixa-renda/>)

A minha mãe trabalhava muito, sendo professora, trabalhava em 3 escolas. Aquela velha história: o pai no mundo, né, mas quem trazia o feijão com arroz era a mãe. E aí a minha mãe sempre dizia “Olha, eu estou estudando para tentar dar uma vida melhor para vocês. A mãe não tem condição nem de comprar roupa e nem ter ninguém [para cuidar das crianças]”. [...] Então, nós saímos de [nome do município censurado], Goiás, e viemos para o Tocantins, em 89, 90. Quer dizer, o ano que tava criando o estado, né. Projetava-se no Goiás que aqui era um lugar, né, onde você poderia ter crescimento. É aquela coisa, né. Então, foi por isso que o meu pai decidiu vir para cá. Mas depois que ele veio as coisas desandaram, entendeu, literalmente. [...] Então, a gente sempre cresceu assim, né, dessa maneira, tendo consciência dos atos e as responsabilidades. Então, com 8 anos eu já cozinhava, o meu irmão também. A gente se virava. Se comia o arroz cru ou não, eu nem sei [risos]. Mas a gente fazia, porque só tinha a gente. Não tinha como. A minha mãe falou “Eu não vou ocupar vizinho”, né. Quem pariu os Mateus que balance, né. Então, os Mateusinhos eram eu e meu irmão (Simone)

A narrativa de Simone é uma das que destaca o papel da mãe como sujeita mais escolarizada na família e mantenedora do lar, que garante a escolarização dos filhos, tematizando o ensino como ascensão econômica e social, capaz de garantir uma trajetória de vida diferente daquela experimentada pelos pais. A participante, nesse sentido, especifica e dá corpo ao que podemos traduzir como “ser filha de mãe solo” e “migrante que chega à terra prometida”, sendo esta uma narrativa fortalecida na ocasião de criação do estado do Tocantins, tendo em vista o chamamento da classe trabalhadora para explorar as terras do antigo norte de Goiás (DEBONI, 2007; RODRIGUES, 2008). Ao evocar “Aquela velha história”, Simone situa sua história de vida no campo do coletivo, que contrapõe a ausência e o abandono da figura paterna à super exploração da mãe e, de certa forma, à vulnerabilidade dos filhos. Assim, quando “as coisas desandaram”, Simone trata da ruptura com o projeto da família, com pai e mãe presentes, bem como da fratura com a promessa da ascensão econômica, já que passaria a experimentar ainda mais a vulnerabilidade social como consequência da mudança geográfica e da conjugalidade parental, dando destaque não apenas para a separação de seus pais, mas à mudança de comportamento do pai nesse novo cenário.

Nessa direção, a participante situa sua experiência de escolarização combinada e consequente das decisões de seus familiares, enunciando uma responsabilidade assumida ainda na infância como efeito das escolhas paternas. Ao evocar o provérbio “Quem pariu Mateus que balance”, de sujeito indeterminado, tendo em vista o uso do pronome indefinido “Quem”, em uma terceira pessoa objetiva, impessoal e não identificável, a participante interpreta as ações da mãe nesse campo da história coletiva e comum, no qual mulheres com filhos assumem solitariamente a responsabilidade pelo cuidado, ainda que os colocando em posição de vulnerabilidade (*“Então, assim, eu e meu irmão, a gente ficava em casa, nós passávamos a ficar em casa sozinhos. Eu tinha 4 anos e meio e meu irmão com 3 anos e meio. É crime? Hoje é crime, né. É abandono material. Mas na época a minha mãe não tinha condição”* (Simone)). No entanto, essa indeterminação do *alguém*, vivendo um *então* no *alhores*, é ressignificada por uma enunciação subjetiva, que ganha especificidade de sujeito, tempo e pessoa: *“os Mateusinhos eram eu e meu irmão”*, que viviam no norte do Tocantins, nos anos 1990, cuja mãe assumira solitariamente o cuidado com os filhos.

A educação para a mãe que continua a estudar enquanto trabalha (*“Olha, eu estou estudando para tentar dar uma vida melhor para vocês”*) e para os filhos é tematizada como promessa, como esperança de melhoria de vida. Nos apontamentos de Menezes et al. (2012) sobre o conflito vivenciado pelas estudantes-mães-trabalhadoras em relação ao estudo e cuidado com os filhos, as mulheres expressam estresse e tensão pelo acúmulo de papéis a serem desempenhados solitariamente, destacando-se, sobretudo, o sentimento de culpa por pontuais “abandonos” dos filhos em função do trabalho ou do estudo. O tema do abandono, nesse sentido, vai marcando a narrativa das participantes, tanto para elas próprias quanto para suas mães, sobretudo daquelas que vivenciaram a formação educacional para entrada no mercado de trabalho. O sentido de abandono, nesse contexto, ganha contornos sociais e econômicos bastante precisos, porque indicam uma mãe exclusivamente responsável pelo cuidado com os filhos, sem uma rede de apoio (da família, Estado e/ou comunidade), que, na gestão do tempo, opta por deixar sozinhos as crianças em um ambiente e horário que são considerados seguros. A fala de Simone, no excerto selecionado, vai ao encontro desse arranjo, quando menciona uma maturidade precoce decorrente do cuidado que as então crianças deviam promover para si próprias, em vez de serem protegidas e cuidadas por adultos.

Essa configuração do cenário de estudo da trabalhadora que também é mãe parece definir, geração após geração, a trajetória das mulheres que atuam no campo produtivo e reprodutivo. Ainda que o acesso à educação profissional esteja ampliado, vemos na narrativa

das participantes, principalmente para aquelas que tiveram mães com experiência de escolarização e profissionalização, e reiteração dos conflitos pessoais entre maternidade e estudo, mesmo quando contam com arranjos familiares distintos.

A trajetória dos pais na escolarização, seja pela insistência em buscar uma formação profissional, seja pelas exclusões vividas nos espaços educativos, também é enunciada por Alexandra, então relacionando o fator raça à experiência paterna:

Meu pai, ele só tem o ensino fundamental e não concluiu o ensino médio porque na escola onde ele estudava, na qual eu me formei, uma escola muito padrão, escola de freiras, porém negro, homem, filho adotado, cujo os meus avós o adotaram. Uma questão, assim, interna [da gestão escolar], deram um jeitinho dele desistir. Começaram a dificultar em tudo e meu pai desistiu. E meu pai é muito apaixonado por educação, porque ele é oriundo de 14 irmãos, que moravam no interior, cujo um par de havaianas tinha que servir para os 14. Então, assim, é muito complicado. Ele sempre tinha, assim, um, uma... e tem até hoje, assim, um fascínio com educação. [...] Então, e ele sempre falou que... nós somos duas filhas e ele dizia pra mãe que ia formar as filhas dele para servir o que ele não teve. Uma seria professora, para ensinar para os outros o que ele não pôde aprender, e a outra seria, trabalharia na saúde, mas não trabalharia à noite, como mãe trabalhava. Tinha que ficar dentro de casa à noite e trabalhava de dia. E ajudava os pobres doentes, meu pai gosta de falar assim.
(Alexandra)

Alexandra é uma das participantes que constrói sua história de vida perpassando as experiências paternas e maternas, com um pai que valoriza sobremaneira a educação, mas que oprimia a mãe e as próprias filhas a partir de uma lógica patriarcal de submeter as mulheres ao âmbito da casa e sob o poder do marido ou pai. Por outro lado, a participante destaca a trajetória da sua mãe, uma profissional da saúde que também era a pessoa com maior nível de escolarização no seu espaço familiar. Nesse recorte, observamos as oposições entre “escola muito padrão, escola de freiras” e ser “negro, homem, filho adotado, pobre (um par de Havaianas tinha que servir para os 14)”, que culminaria na exclusão de seu pai (“deram um jeitinho dele desistir”), desejoso pela formação escolar, dos espaços de ensino. O racismo institucional (RIBEIRO, 2018, p. 73), combinado ao fator classe, opera para manter excluído dos espaços de aprendizagem formal um jovem negro, ainda que este conseguisse transpor as

barreiras que o impediam até mesmo de alcançar a escola. Também se definindo com uma migrante nordestina no Norte, já que morava, estudava e trabalhava nos estados do Pará e Tocantins, Alexandra elenca os desafios educacionais que informam o (não) acesso à escola por seus antepassados.

Conforme já tratamos também em outros capítulos, os processos de escolarização e formação profissional são empreendimentos do conjunto da família, muitas vezes, seja pela estudante que ambiciona conquistar melhores posições no mercado de trabalho remunerado e, assim, contribuir para melhorias nas condições econômicas de seu próprio conjunto familiar, seja pela família ou comunidade (como amigos, parentes, vizinhos etc.) que investem na estudante como promessa de um benefício coletivo, como é o caso da prestação de serviços de uma profissional qualificada. A fala de Alexandra expressa esse investimento familiar que, no caso do pai, também se realiza pela formação das filhas, naquilo que desejava como um projeto de vida: educação formal para atuação profissional no âmbito de uma comunidade (“cuidar dos outros; ensinar os outros”). Os fatores classe e raça são contundentes na exclusão de um jovem estudante dos espaços escolares, já que deporia contra a “escola padrão” ter um adolescente negro e adotado no seu corpo discente, assim como anos depois também exclui e discrimina a própria Alexandra em virtude de sua gravidez na adolescência. No entanto, como projeto familiar, a geração futura, das duas filhas, vai revertendo esse cenário: tanto estudaram, quanto investiram em profissões que também estavam fora do alcance do pai, em termos de acesso a tais serviços, como foi o caso da saúde e educação.

As diferenças geracionais referentes ao acesso à educação formal são mais contundentes quando adicionadas a outros fatores socioeconômicos. Ao tratar de um antes, da família, de um agora, da geração mais jovem a chegar à idade adulta, Mary entrecruza os fatores raça e classe à escolarização e localização geográfica de origem:

Eu nasci na divisa do Brasil com a Bolívia. A minha família lá na divisa é bem pobrezinha, é beeeem, assim, que não tem estudo de nada. Aí, agora que os netos, as pessoas da minha faixa-etária que começaram a modificar a família. A minha prima formou em Medicina, lá na Bolívia, e a outra formou em Direito, e a outra está formando em Letras. A minha família é mais ou menos metade índio, metade boliviano e metade africano. (Mary)

Classe social e escolarização aparecem interseccionadas nos discursos das sujeitas da classe trabalhadora, pois justificariam ou explicariam uma história de vida ainda mais marcada

pela precariedade e falta de acesso aos bens culturais e materiais. Para Mary, a distância de sua origem é marcada pelo advérbio “lá”, associado tanto à classe econômica quanto ao nível de escolarização, além de referir também o espaço geográfico. Nesse sentido, estar “na divisa do Brasil com a Bolívia”, ser “metade índio, metade boliviano e metade africano” e “não ter estudo de nada” configuram as isotopias da pobreza (“bem pobrezinhos”). Focalizando o centro *versus* a periferia, no discurso colonial tanto no Brasil quanto em outros país, Nolasco (2013) aponta como a fronteira (divisa, na narrativa de Mary) vai sendo configurada como o outro, excluída do debate geopolítico, o que gera vulnerabilidades socioeconômicas para os povos que ali se situam.

Ao tratar da mudança econômica a partir das gerações, Mary expressa o rearranjo social favorecido pelo acesso à educação e à formação profissional (“as pessoas da minha faixa-etária que começaram a modificar a família”). Nesse sentido, como veremos adiante, a escolarização vai sendo tematizada como mudança socioeconômica, promessa de ascensão social, conquista profissional e intelectual para cada estudante, mas também para sua comunidade (filhos, família, cidade etc.).

6.2 Tematização e figurativização da formação escolar: “eu optei estudar pro futuro dele. Não é nem por mim mais. É por ele” (Helena)

Nas discussões sobre memória, tempo, o fazer do cuidado e a leitura, observamos nos discursos das participantes construções enunciativas que se voltavam para uma espécie de reconstrução do vivido, ou para a avaliação das ações dos sujeitos envolvidos nos eventos mencionados. Para textos memorialísticos, há, correntemente, a elaboração discursiva de modo a expressar efeitos de verdade para aquilo que é narrado, convocando imagens do mundo concreto para o dizer. No título desta seção, recortamos um trecho da narrativa de Helena ao significar a sua entrada na universidade quando o filho ainda era bebê, deixando-o aos cuidados dos avós em um município distante enquanto dedicava-se à vida acadêmica, na cidade de Araguaína. O estudo como oportunidade de melhoria de vida, nos aspectos econômicos e sociais, e promessa de um devir mais vantajoso, financeira e intelectualmente, é tematizado por todas as participantes desta pesquisa, o que vai sinalizando também para o caráter coletivo e comunitário dos efeitos e das consequências da educação e profissionalização das mulheres.

Ao se voltar para a análise dos elementos mais concretos dos objetos semióticos, a teoria semiótica, novamente retornando ao seu modelo standard, como já mencionamos no

capítulo 3, elege o nível discursivo como aquele voltado para a superfície do texto, observando em sua sintaxe a enunciação, pelas as projeções de pessoa, tempo e espaço, com foco nas embreagem e debreagem actanciais, temporais e espaciais nos enunciados, enquanto na semântica analisa os temas e as figuras. Para este capítulo, selecionamos precisamente as categorias da semântica discursiva, focalizando a figurativização e tematização nas narrativas das participantes, com vistas à análise sobre a escolarização para as sujeitas aqui privilegiadas.

Ao tratar da ideologia no campo da linguagem, Fiorin (1988, p. 19) observa que, no campo discursivo, “o conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social”. Nessa perspectiva, ao voltarmos o olhar para a história das mulheres, seu processo de escolarização e de entrada no mercado de trabalho remunerado, investigamos os elementos narrativos que compõem e significam as memórias construídas, sobretudo no que diz respeito ao acesso à educação formal. Se nos níveis fundamental e narrativo são operados mecanismos de análise que se voltam para “os percursos narrativos abstratos”, no nível discursivo a concretude da camada textual focalizada, no seu nível mais superficial, expressa precisamente, pelos temas e figuras na construção dos textos, os “efeitos de verdade e de realidade do discurso” (TEIXEIRA, 1996, p. 179).

Dessa forma, a categoria da tematização diz respeito à formulação de “valores de modo abstrato”, sendo organizados em percursos temáticos (BARROS, 2008, p. 68) nos objetos semióticos. Conforme já trouxemos nos capítulos anteriores, há a recorrência dos temas da dificuldade, da persistência e da solidariedade nos discursos das participantes ao tratarem dos cuidados com a casa e com os filhos, dos entraves financeiros e barreiras produzidas pelo patriarcalismo que excluem (ou que operam para excluir) a mulher de algumas dinâmicas do espaço público, além das parcerias com familiares, amigos e professores, tendo em vista seu processo de formação profissional enquanto estudantes-mães-trabalhadoras. No excerto abaixo, Judith põe em perspectiva sua trajetória de formação, expressando valores sobre o vivido:

Eles [alunos] ficaram fazendo a atividade e eu saí para respirar um pouco e fiquei na sacada lá, né. Assim, veio uma sensação de orgulho de mim, sabe? E, aí, eu fiquei sentindo aquilo e quase sorri. Mas, aí... mas eu estava tão cansada [risos] que eu guardei aqui dentro, sabe? Eu entrei para a sala com a sensação de... “Você tinha muitas coisas para pensar e você conseguiu conciliar”. É quase uma super vitória, para você conseguir conciliar tudo. E, aí, eu pensei “Não, eu sou daqui de Araguaína. O meu currículo é chocho, porque eu não

tive tempo de preencher ele, porque eu deixei, né, o meu cotidiano com a [nome da filha censurado]. Mas, mesmo assim, olha só. Eu fiz a minha graduação, fiz a especialização, fiz o mestrado e hoje eu estou dando aula aqui, onde eu estudei!”. Para mim, isso é muito, muito significativo. Muito! E, aí, eu me senti orgulhosa, assim. Eu acho que eu faria tudo de novo, escolheria o mesmo curso, né, por ter esse sentimento de orgulho mesmo, do curso e de tudo. (Judith)

No momento da entrevista, a participante Judith compunha temporariamente o quadro de docentes da UFT, como professora substituta, conjuntura que é mencionada na fala. O tema da superação, tendo em vista as condições com as quais lida para cumprir o trajeto da qualificação como docente, é expressado pelo percurso narrativo delineado: conciliar estudos, cuidados com a filha, trabalho reprodutivo e produtivo, que repercutem no currículo construído. Além disso, conforme é reiterada pelos substantivos “orgulho” e “(quase uma) super vitória”, a experiência vivida é tematizada positivamente como superação e conquista, pois é constituída por elementos que denotam barreiras para a trajetória narrada: ser de Araguaína, ter um currículo com poucas informações de experiências ou publicações, ter estudado na mesma universidade onde atua.

A figura do “currículo chocho” tematiza, na narrativa de Judith, a pouca diversidade de atuação no universo acadêmico, tendo em vista a docência no ensino superior. Na discussão de Prates e Gonçalves (2019) sobre a formação das estudantes-mães da área de pedagogia, ressalta-se essa aparente escolha pela interrupção ou diminuição do ritmo de estudos em função dos cuidados com os filhos pequenos, o que pode resultar em um currículo menos competitivo e diversificado para o mercado de trabalho. Nessa direção, a narrativa de Judith privilegia precisamente tal aspecto de sua trajetória como mãe e trabalhadora, que se sobrepôs ao percurso do estudo, mas, ainda assim, não inviabilizou por completo o seu investimento em uma carreira profissional e intelectual.

Além do tema, as figuras da semântica discursiva se voltam para a concretude dos recursos textuais, analisando os elementos do mundo material que compõem e constroem sentidos para o texto. Falar em tematização e figurativização, no entanto, não significa tratar de mecanismos de análise distantes e não complementares. Pelo contrário, se nem todo texto temático, mais abstrato, recorre às figuras, todo texto figurativo tematiza conceptualizações de seu enunciador, porque o primeiro simula o mundo, enquanto o segundo explica-o (FIORIN, 2008, p. 91). Vai ser na predominância de elementos abstratos ou concretos que se vai

determinar um texto temático ou figurativo. Nas narrativas de caráter memorialístico, ao recobrar o passado e refletir sobre ele, ora terá o discurso composto majoritariamente por figuras, para recriar o mundo, ora por temas, para refleti-lo. Segundo Fiorin (2008a, p. 91), as figuras são “todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural”, criando um efeito de realidade, porque a simula. Na fala de Christine, que referimos no título do capítulo 4 (“Ninguém vai querer uma PEDRA, né?” (Christine)), a figura da pedra remete ao universo do empecilho, da barreira, indicando que uma mulher com filho pequeno seria vista como um problema por empregadores.

No campo dos estudos, Alexandra seleciona figuras do universo da escolarização, da aprendizagem, para abordar o conflito marital em torno da vida acadêmica da participante:

Meu esposo, uma vez, ele chegou a cometer uma sandice de jogar meu caderno fora. Ele disse... uma vez ele falou pra mim, quando estava assim meio alegre, tomou uma... Ele disse que se arrepende até hoje daquela cena. Eu disse “Pois foi aquele caderno que você jogou no lixo, que eu tive que passar a limpo, que fez eu estar aqui hoje. Foi aquele caderno que você jogou no lixo”. Porque ele abriu, amassou as folhas e jogou fora. E disse “Ou eu ou a escola”. E eu abracei o meu caderno lá no cesto de lixo e não respondi nada. Aí, ele foi embora. Tivemos uma separação... [...] Um arquirrival! Os meus cadernos são arquirrivais do meu esposo. Até hoje ele tem ciúmes dos meus cadernos [risos]. E ele não queria que eu estudasse. Então, naquela ação dele, eu acho que ele “Não, agora ela vai me obedecer”. (Alexandra)

O conflito ou o rompimento de um relacionamento conjugal justificado pela persistência da mulher em conquistar a formação escolar e uma carreira de trabalho foi tematizado por algumas participantes desta pesquisa (Alexandra, Lúcia, Nawal, Michèle, Mônica, Judith, Mary), sendo sempre associado à performance da mulher no seu papel temático de mãe, esposa e dona de casa. Segundo algumas participantes, a vida acadêmica foi vista como entrave para a dedicação ao lar ou ao relacionamento, de acordo com a posição de seus companheiros (ou ex), sendo classificada como uma vaidade desnecessária dessas mulheres. Na análise sobre a condição feminina no contexto árabe, Nawal al Saadawi (2002) chama de obscurantismo a tentativa do patriarcado de manter as mulheres distanciadas e apartadas do exercício de reflexão formal favorecido sobretudo nos espaços institucionais de ensino. O saber,

nesse sentido, põe sob ameaça um sistema de poder e submissão bastante bem arranjado, desde que a mulher não tenha condições de questionar e confrontar o seu entorno.

Para Alexandra, a relação entre estudos e autonomia, no âmbito do casamento, está intrinsecamente estabelecida, porque, segundo relata, já observara na relação de seus pais a capacidade de resistência da mãe aos (des)mandos paternos justamente em função de ser escolarizada e ter uma profissão. As figuras “caderno” (jogado no lixo) e “folhas” (amassadas) constituem o campo de sentido do estudo, tematizando a escolarização da jovem esposa. Ao classificar como “arquirrival” do marido, Alexandra evoca a figura do caderno para contrapor o comportamento de estudante, menos submisso, ao da esposa tradicional, que estaria sob o jugo do companheiro (“Então, naquela ação dele, eu acho que ele ‘Não, agora ela vai me obedecer’”). O conflito (“cometer a sandice”) se instaura precisamente por esse contraponto entre a escolarização e o casamento, já que aquela implicaria a mulher fora do lar, ocupando o espaço da intelectualidade e do mercado de trabalho, enquanto o matrimônio reteria a figura feminina ao espaço doméstico, colocando-a à disposição exclusiva do marido patriarca. Para a participante, segundo continua o relato, a figura “caderno” configura o ponto de conflito e, posteriormente, a reconciliação com o cônjuge, uma vez que o casamento somente seria retomado após relativa harmonia entre “o marido e os cadernos”.

Nesse trecho, pelo uso das figuras que tematizam o estudo, Alexandra recria a cena da resistência à opressão quanto à formação intelectual (jogar o caderno fora, no lixo), quando narra o “abraçar o caderno no cesto de lixo” e, posteriormente, o “passar a limpo”. O “lixo” ou “cesto de lixo” figurativizam esse processo da opressão patriarcal, que anula, aniquila, “joga fora”, dispensa no lugar daquilo que é considerado sem valor, no âmbito das ambições femininas concernentes à vida estudantil. Ao asseverar que a cena conflituosa contribui para intensificar o seu desejo de permanência na carreira intelectual (“Pois foi aquele caderno que você jogou no lixo, que eu tive que passar a limpo, que fez eu estar aqui hoje. Foi aquele caderno que você jogou no lixo”), a participante trata dos efeitos duradouros da disputa conjugal sobre a vida vivida que se desenrola a partir de então.

Na discussão sobre os temas e figuras nos discursos das participantes, a dificuldade e o conflito parecem configurar também a persistência e a resistência na história de vida e formação dessas estudantes-mães-trabalhadoras. Os fatores de classe, raça, lugar de origem etc. também somam aos desafios que se lançam sobre essas mulheres, que parecem buscar a formação profissional não apenas como uma forma de viabilizar a entrada no mercado de

trabalho, mas também, e com similar importância, configura uma relativa independência, sobretudo se relacionada aos modos de resistências às opressões patriarcais.

6.3 As interdições para educação das mulheres: “é muito difícil ter um marido que dá força [para estudar]” (Mônica)

Ao longo deste texto, abordamos manifestos, reivindicações e discursos políticos que versavam sobre a necessidade de educação para as mulheres, tendo em vista o acesso ao pensamento intelectualizado, ao estatuto de “sujeito”, que é capaz de produzir reflexão segundo era estabelecido pelos homens (aqueles das classes privilegiadas, quem, via de regra, tinha acesso a uma educação formal, conforme era definido em cada época). No debate sobre o direito ao sistema educacional, Laclos ([1783] 2019) faz uso de duas figuras para retratar a situação de opressão a que eram submetidas as mulheres pelos homens, geralmente seus companheiros: ‘escrava’ e ‘carrasco’. Segundo o ensaísta, o não acesso à educação e a conseqüente falta de autonomia e pensamento crítico conduziam as mulheres à posição de escravas, já que seus companheiros se utilizavam dessa pretensa dependência para impor-lhes, muitas das vezes, condições de vida degradantes, humilhantes e limítrofes (LACLOS, 2019). Desenhando o sistema de divisão sexual de sua época, nomeia aquela forma de atuação social como “escravatura”, que tem como seu elemento oposto a educação: “o próprio da educação é desenvolver as faculdades, o próprio da escravatura é abafá-las; o próprio da educação é orientar as faculdades desenvolvidas para a utilidade social, o próprio da escravatura é tornar o escravo inimigo da sociedade” (LACLOS, 2019, p. 39). Nesse sentido, Laclos (2019, p. 45) não ratifica a idealização das mulheres como inferiores por serem pretensamente desprovidas de intelecto, mas observa que, nascidas livres e capazes de aprender tal qual os homens, as figuras femininas tornavam-se assaltadas de sua capacidade intelectual e de atuação política e no setor produtivo, como conseqüência do não acesso a um saber formal.

Passados mais de dois séculos desde as defesas mais contundentes em favor da educação como acesso ao pensamento crítico e ao mercado de trabalho formal, ou ao setor produtivo, fora do ambiente doméstico, a educação para as mulheres, na atualidade, continua a ser tematizada, relativamente, como na segunda metade do século XVIII por esses pensadores e pensadoras progressistas. Desse modo, observamos em diferentes classes sociais o acesso ao ensino sendo associado ao discurso de ascensão intelectual, econômica e/ou profissional, sendo, para as mulheres, quase sempre a única maneira de construir uma carreira no mercado de

trabalho, sejam elas das mais diversas áreas de atuação laboral. Nos últimos setenta anos, a massificação da educação básica e a inserção cada vez mais significativa da classe trabalhadora na formação de ensino superior, com destaque para a ocupação majoritária nesse nível educacional pelo público feminino, informam a qualificação e, portanto, a possível permanência e continuidade nas carreiras profissionais (GUIMARÃES; BRITO, 2016).

Nesse sentido, em um primeiro momento, a educação configurou uma reivindicação das mulheres privilegiadas, que também ambicionavam o acesso a uma carreira profissional, à remuneração garantidora de independência financeira e à participação política, nas instâncias decisórias. Na atualidade, por outro lado, indica um percurso necessário à classe trabalhadora, ainda que para as diversas mulheres que compõem esse grupo a formação profissional esteja adicionada de um valor emancipatório. Educação e trabalho remunerado, no entanto, configuram para muitas profissões, ao longo da história (e que se mantém na atualidade), um recorte de gênero, já que algumas práticas laborais foram associadas ao serviço de cuidado, como a docência ou as profissões do campo da saúde de áreas específicas, com implicações nos (desiguais) ordenados de tais carreiras. Na análise linguística sobre os discursos em torno da profissão enfermeira, Sóstenes Silva (2017, p. 104) destaca que, sendo uma das carreiras mais procuradas pelas mulheres, esse campo de trabalho historicamente foi ocupado pelo público feminino a partir da (não) negociação dos papéis de gênero, já que para fazer um trabalho produtivo e legitimado por capacitação educacional seria necessário garantir a permanência de um “comportamento moral” socialmente valorizado. Nessa direção, ao tematizar a formação e atuação profissional na área da enfermagem como “sonho”, Mônica expressa as tensões entre um tipo específico de labor e o valor da domesticidade:

“Acabou... eu acabei me acomodando, é, deixando de estudar, deixando de me focar naquilo que eu queria também, que era Enfermagem... Tanto é que eu concluí meu curso, como eu trabalhava... eu trabalhava com vendas, né, com comércio, eu e meu ex-marido. Então, assim, eu não... eu segui os passos do meu marido, do meu ex-marido, no caso. Eu não fiz aquilo que eu tinha vontade. O quê que eu queria? Eu queria fazer Enfermagem e eu queria trabalhar na área de Enfermagem. Tanto que eu só comecei a trabalhar na área de Enfermagem depois que a gente se separou, né. Então, assim, ele nunca aceitou o fato é... aceitar que eu trabalhasse na Enfermagem. Tanto que ele tinha um dizer que “Não, que, ah, quer ser puta, não precisa fazer curso”, não sei o quê. Os homens, a maioria tem esse, a maioria tem esse, essa... essa percepção aí

que a mulher que trabalha na área da Enfermagem ela vai, é, transar com médico, ela vai não sei o quê... Muitos deles não aceitam e meu marido era assim". (Mônica)

Na narrativa da participante, a voz sobre a história de vida parece traduzir um percurso vivido pela sujeita que fora acatado, o que sinalizaria um certo voluntarismo na decisão de seguir o percurso profissional de seu companheiro. Nesse sentido, a enunciação do vivido traz esse emaranhado de vozes, entre o Eu que narra (“eu acabei me acomodando”) e o Outro (“ele nunca aceitou”) que tantas vezes interditou e definiu os rumos da vida profissional e acadêmica. Ainda que, ao longo desta pesquisa, estejam costurados aspectos históricos, sociais, econômicos, raciais etc. que informam e ajudam a jogar luz sobre nossas análises em relação às histórias de vida de nossas participantes, observamos a manutenção da enunciação em primeira pessoa nas narrativas de todas as estudantes-mães-trabalhadoras, indicando uma sujeita que faz, realiza, toma decisões, mesmo que sinalize uma subjugação a um sistema de valores que a oprime. Nessa direção, não é apenas destinatária, aquela que realiza, que performa, sob a orientação de um destinador, que também julga o fazer do outro. Trata-se, também, de uma sujeita que, além de aceitar o contrato fiduciário de valores patriarcais negociados com seus companheiros, redefine ou atualiza alguns valores sociais que lhe parecem desvantajosos, entrando em conflito com outros atores, em muitos momentos, o que pode resultar em dissolução do matrimônio, como foi relatado por Mônica.

Na história de formação de Mônica, o (ex-)marido está combinado ao percurso da interdição aos estudos, ou melhor, à carreira profissional desejada que, no caso, seria na área da enfermagem. Segundo relata, o investimento num curso técnico em enfermagem chega no aparente acaso, já que, conforme é corrente no discurso de todas as participantes que passam um período de vários anos afastadas de uma educação formal, a aprovação no processo seletivo seria fruto da mera “sorte”. Um resultado inusitado em um exame para seleção a vagas em sistema público de educação de nível técnico (e, para muitas, superior) sinalizaria uma pretensa força ou capacidade de reagir aos (des)mandos de um companheiro que determina o rumo profissional e intelectual a ser assumido pela mulher trabalhadora-mãe (e estudante).

Embora revele o desejo por seguir uma carreira profissional majoritariamente assumida por mulheres, Mônica lida com preconceito de seu marido, que, assim faz o corrente julgamento sobre mulheres que confrontam as determinações patriarcais, a classifica como “puta”. De um lado, dessa forma, está a figura da esposa, em pareceria com seu companheiro,

“ajudando” nos negócios do casal, enquanto do outro, no oposto, está a figura da “puta”, a sujeita que persegue uma carreira segundo suas afinidades, exercendo a profissão num espaço que não seja o próprio lar ou uma extensão deste. No caso do excerto acima trazido, a “puta” está, mais de perto, associada à performance sexual da mulher, ainda que se trate de um contexto de trabalho e de carreira profissional, pois num cenário em que atuam profissionais diversos de saúde, independentemente do sexo ou sexualidade, a coexistência de homens e mulheres só poderia resultar em relações sexuais entre ambos, sendo que tal mentalidade associa a subordinação e submissão do feminino ao masculino. Nesse caso, a ambicionada carreira profissional de enfermagem, que só pode ser seguida após formação educacional na referida área, é compreendida como meramente o desejo de ocupar um espaço fora do lar, isto é, o desejo de “ser puta” (“Não, que, ah, quer ser puta, não precisa fazer curso”), conforme destaca a participante ao relatar a reação de seu ex-marido.

O empenho na formação profissional também é destacado por outras participantes como ponto de conflito em suas relações conjugais. Para Mary, que relatara recente rompimento no casamento em razão, sobretudo, das intervenções do ex-marido nas suas performances como estudante, estar com um companheiro oferecia-lhe mais obstáculos do que ficar solteira, cuidando dos filhos sem a presença e parceria de um pai:

Eu sentia que o meu ex-marido, ele me atrapalhava muito no estudo.[...] Tipo assim, eu estava na faculdade e ele ficava aqui me vigiando. Tipo assim, muitas vezes eu podia muito bem fazer algumas disci... tipo assim, fazia uma de manhã e uma à noite, né. Mas não. Eu não podia. Ele fazia de tudo para prejudicar, para não ficar com nenhum filho em nenhum momento, pra mim não poder terminar a faculdade. Ele, tipo assim, ele era minha pedra que me puxava para baixo. Mesmo eu passando sem carro, sem casa, pagando aluguel sem serviço, dependendo da ajuda da família para mim poder continuar a faculdade, prefiro muito mais essa vida agora. Porque agora... agora eu não tenho mais aquela pressão da facu... Porque eu me sentia uma pessoa infeliz. Tipo assim, eu queria estudar e não podia. Era uma culpa que eu tinha dentro de mim. Tinha que fazer comida, tinha que fazer bolo, tinha que fazer tanta coisa. Ele queria ter uma empregada dentro de casa. (Mary)

No momento da realização da entrevista, a participante Mary relatara estar desempregada em função da exigência do emprego (no setor público) de dedicação exclusiva,

em regime de 40 horas. Embora tivesse filhos pequenos, com idades de 4 e 6 anos, a rejeição ao cargo público temporário de professora (que até então exercia em regime de 20 horas semanais) é justificada pelo conflito com a vida acadêmica, uma vez que a dedicação estudantil exigida em razão da escrita de TCC e da realização de estágios supervisionados seria incompatível com um trabalho de jornada integral. Dessa forma, a participante vai mostrando a relevância de sua formação acadêmica, que também está relacionada ao gosto pelo saber, à oportunidade de empregos mais estáveis e melhor remunerados (Mary menciona recorrentemente a busca por aprovação em concurso público), sendo que, para essa estudante-mãe-trabalhadora, tais fatores estão intrinsecamente relacionados à sua performance enquanto mãe, no sentido de garantir melhores condições socioeconômicas para os filhos.

Nesse cenário, o tema da dificuldade constitui-se pelo marido que atrapalha, vigia e não cuida dos filhos enquanto a mulher estuda, pela vulnerabilidade financeira, o que se traduz, na fala de Mary, em sentimento de infelicidade. Novamente, a figura da “pedra” como obstáculo aparece na narrativa das participantes, sinalizando fatores que seriam impeditivos para suas participações no campo do trabalho ou estudo. Pedra, nessa conjuntura, figurativiza os desafios impostos pelo cônjuge, que assume valores patriarcais e sexistas no comportamento com sua esposa, impelindo-a ao abandono da vida acadêmica: “*ele era minha pedra que me puxava para baixo*”. A figurativização da vulnerabilidade (“sem carro, sem casa, pagando aluguel sem serviço, dependendo da ajuda da família”) e da opressão (“Tinha que fazer comida, tinha que fazer bolo, tinha que fazer tanta coisa. Ele queria ter uma empregada dentro de casa”) recorre aos semas do ambiente doméstico, do espaço privado, do lar, que se contrapõem ao exterior, ao espaço público, da universidade.

O tema da “culpa” é evocado precisamente na performance do papel temático da esposa, reivindicado pelo marido, que estaria em conflito com a vivência da estudante. A rejeição e a resistência a esse papel configuram-se pela ressignificação das demandas impostas: o marido não queria uma esposa, mas uma empregada. Além disso, a figurativização da mulher como empregada, aquela que faz o serviço de cuidado e o trabalho doméstico, concretiza a memória da relação como opressora, porque então a esposa era instrumentalizada para a realização do trabalho gratuito de reprodução. Se a dissolução do matrimônio repercutiu em maior vulnerabilidade econômica, por um lado, é também tematizada, por outro lado, como alívio (sem a culpa e a pressão; “prefiro muito mais essa vida de agora”), porque implicou menos obstáculos para a formação profissional.

6.4 Entre formação profissional e trabalho remunerado

De forma mais geral, a qualificação intelectual da formação profissional experimenta de forma acentuada as diferenças sexuais na remuneração salarial e na ascensão nas carreiras, configurando um processo que pode ser compreendido como superqualificação das trabalhadoras. Nesse contexto, observa-se maior incidência das profissionais com qualificação maior do que aquela requerida para exercer o trabalho produtivo, o que implica precisamente sub-remunerações. A investigação de Lavinias, Cordilha e Cruz (2016) joga luz sobre esse fenômeno: quanto mais qualificação, maior é o *gap* salarial entre os gêneros; quanto mais experientes, menos valorizadas são as profissionais mulheres, ocorrendo justamente o oposto com os homens; quando combinados esses dois fatores, mais acentuada fica a desigualdade salarial, ainda que, aparentemente paradoxal, favoreçam ganhos pecuniários mais significativos para o público feminino. No entanto, conforme destacam os autores, formas cegas de seleção e inserção no trabalho (*blind*), como são os casos dos concursos públicos, favorecem a redução dessas desigualdades (de salário e ocupação profissional compatível com o nível de formação), o que se justifica por mais da metade de servidores públicos serem mulheres (LAVINAS; CORDILHA; CRUZ, 2016, p. 98).

Tal dado nos interessa sobremaneira por estar relacionado ao campo sobre o qual nos debruçamos, pois a profissão docente, para a qual está qualificada a estudante de Letras ao fim de seu processo formativo, tem como forma privilegiada de contratação de seus servidores, nos setores públicos e em algumas instituições privadas, os seletivos cegos. Nas entrevistas, todas as participantes que não eram efetivas em algum quadro de servidores/as públicos/as definiram como meta profissional, ou “sonho”, a aprovação em processos seletivos para atuação no setor público, sejam para a área educacional ou para outros campos de atuação. Os fatores salário e estabilidade profissional sinalizam não apenas uma continuidade no campo de atuação, mas, principalmente, a não instabilidade a que estão submetidas as servidoras em contratos de trabalho no setor privado, pois há aí incidência de rompimento de contrato trabalhista equivalente a 50% para mulheres que retornam da licença maternidade, respeitado o período legal (MACHADO; PINHO NETO, 2016)²¹. O foco na conquista de trabalho no setor público

²¹ Nesse cenário, não apenas as empresas/empregadores dispensam as trabalhadoras-mães, mas estas também tendem a interromper voluntariamente a carreira profissional, considerando os fatores sociais, econômicos e históricos que já discutimos nos capítulos anteriores. Quanto maior o nível de escolaridade, menor é o percentual de desemprego após o período de licença-maternidade: “the probability of being employed is systematically higher for the more educated groups” (MACHADO; PINHO NETO, 2016, p. 13).

é destacado por Michèle, participante que enfrentara barreiras para a inserção do serviço remunerado em razão, inicialmente, da pouca qualificação formal:

eu já queria o curso de Letras, né, para mim me aperfeiçoar, aprender mais, para poder passar num concurso. [...] Eu acho que a mulher tem que estudar, trabalhar. Ser dona de casa também é importante. Não exclui, né. E é uma junção, né. Tem que ter experiência de todos os lados.[...] Eu... de professora ou passar num concurso. Eu sei que eu quero é trabalhar. Eu não fico “Ah, porque eu não vou dar aula”. Eu vou. Eu não estou estudando? Vou dar aula. Também, manda muito a situação que a pessoa vive, assim, e precisa. (Michèle)

A única experiência pregressa de trabalho mencionada por Michèle foi também decorrente de aprovação em concurso público para cargo temporário, que exigia aperfeiçoamento profissional. Para a participante, que tinha 41 anos na data da entrevista, o estudo na faculdade de Letras a instrumentalizaria para a aprovação em um concurso público mais geral, mas também para a educação, carreira que pode ser construída a partir da graduação privilegiada. A fala de Michèle vai ao encontro do imaginário sobre o risco ou a fragilidade da profissão docente (“Eu não fico ‘Ah, porque eu não vou dar aula’. Eu vou. Eu não estou estudando? Vou dar aula”), reverberado por muitos estudantes dos cursos de licenciatura, que têm “medo” da sala de aula, seja pela desvalorização do profissional de educação, seja pela pretensa dificuldade de lidar com a aprendizagem de crianças e adolescentes. O tema da necessidade, no âmbito da diversidade de atuação (tem que estudar, tem que trabalhar fora e tem que ser de casa), configura o olhar sobre o campo do trabalho, não apenas pelo aspecto financeiro (“manda muito a situação que a pessoa vive, assim, e precisa”), mas também pela construção (intelectual) subjetiva dessa sujeita, que define o papel temático da mulher na performance no espaço doméstico e público, perpassando pela formação educacional.

Conforme delineamos no Quadro 1, do segundo capítulo, quando caracterizamos as participantes segundo nossos recortes de interesse de pesquisa, muitas estudantes contam com vasta qualificação, atendendo aos interesses de suas áreas de atuação profissional. Mesmo aquelas que se encontravam fora do mercado de trabalho formal tinham formação, às vezes, em mais de uma área, correntemente em cursos técnicos ou de aperfeiçoamento. Com visíveis alterações no perfil da “dona de casa”, até porque aqui tratamos da classe trabalhadora situada na região Norte, e não mais da burguesia de centros urbanos que responde a esse ideal feminino no espaço doméstico, observamos que as participantes desempregadas ou ainda não incluídas

no mercado de trabalho remunerado tematizam, em suas narrativas sobre as histórias de vida e formação, a educação como conquistas para seu núcleo familiar e oportunidade socioeconômica, através da construção de uma carreira, tendo valor eufórico. Para aquelas com emprego formal, o percurso na vida acadêmica é tematizado como promessa de ascensão na carreira, tanto do trabalho quando da própria formação intelectual, conforme narra Bell:

eu levava a faculdade, o curso com não tão importância. Não levava com importância. Agora, eu levo com importância altíssima. Nossa Senhora, eu acho que a faculdade é uma das minhas maiores prioridades agora, porque eu sei que eu tenho filho e ele depende de mim, né. Então, ele vai depender de mim. Então, se eu não formar, se eu não estiver formada, se eu não tiver uma boa formação, não tem como eu ser uma profissional boa, não tem como eu subir de cargo, não tem como eu fazer um pós-doutorado, um mestrado, né... uma pós-graduação, quer dizer, um mestrado, um doutorado. Não tem como eu fazer isso se eu não for boa, se eu não estudar, se eu não fizer isso. Então, não vai ter como eu dar uma vida boa para ele se eu não tiver. (Bell)

Para Bell, que engravidara quando estava na metade do curso de Letras, a maternidade reconfigurou a sua relação com a vida acadêmica. Ao tratar de um antes e depois (de ser mãe), a participante reflete que o seu melhor desempenho no início do curso de licenciatura, em termos de aprendizagem, não estava alinhado a um engajamento quanto à sua formação profissional, o que muda com a chegada do filho. Tematizada como prioridade, foco das atenções, o curso de Letras tem significado para a participante tanto no seu exercício de maternidade, pelo aspecto financeiro (“eu sei que eu tenho filho e ele depende de mim”), quanto na performance como estudante (“uma pós-graduação, quer dizer, um mestrado, um doutorado. Não tem como eu fazer isso se eu não for boa, se eu não estudar, se eu não fizer isso”), já que formação acadêmica e posição no mercado de trabalho estão intrinsecamente relacionadas, conforme já tratamos acima. Se estudar não garante ascensão na carreira no serviço remunerado, sem empenho acadêmico, porém, a ambição por melhorias salariais e postos de trabalho seria inviável.

Ainda que reflitam sobre seus papéis de mães, estudantes e trabalhadoras, as participantes vão narrando o entrelaçamento das demandas advindas desses três âmbitos de atuação social aparentemente distintos, uma vez que essas sujeitas se definem como estudantes-mães-trabalhadoras no espaço do lar, do serviço remunerado e da escolarização. Na fala de Bell,

observamos aquilo que Federici (2019b) defende como o papel das mulheres nos campos de reprodução social, o que garante também a sustentação do tecido comunitário, pois para a participante o alcance da formação profissional se estende ao modo como exerce o serviço de cuidado com seu filho e à maneira como atua no próprio espaço familiar e doméstico. Este, por sua vez, seria fortalecido, mais protegido, em decorrência das aprendizagens intelectuais e da atuação no mercado de trabalho. Ao tratar das estratégias do mundo globalizado para esfacerar as comunidades locais, principal barreira de resistência à exploração capitalista dos recursos naturais e da mão de obra, Silvia Federici defende que

a “globalização” é um processo político de recolonização destinado a entregar ao capital o controle inquestionável sobre a riqueza do mundo natural e o trabalho humano, e isso não pode ser alcançado sem atacar as mulheres, que são diretamente responsáveis pela reprodução de suas comunidades (FEDERICI, 2019b, p. 94)

Ao se posicionarem nos espaços públicos, no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho, observamos que as estudantes-mães-trabalhadoras continuam ocupadas em garantir o serviço de cuidado com as crianças, prover e organizar o lar, ainda que deleguem tais atividades para outras pessoas de sua comunidade familiar. Essa espécie de gestão do cuidado, porém, carrega consigo uma série de conflitos, nos diferentes campos de atuação, que a mulher gerencia e resiste, tendo em vista sua permanência no espaço público e privado. Entre as participantes com filhos pequenos que eventualmente precisaram carregá-los consigo para a sala de aula da universidade, houve a recorrência dos relatos que tratam desse conflito com os agentes das instituições de ensino, sejam professores ou técnicos-administrativos. Segundo Bell, o papel temático da mãe opera nas inter-relações no ambiente acadêmico, de forma a excluí-la:

Eu acho que até por professores [há discriminação]. É como se fosse mãe, se você é mãe, você não... “Ah, não pode. Ah, não pode fazer isso não, porque vai que ela precisa olhar o filho e não pode”. [...] “Ah, vamos fazer um trabalho. Vamos contar com a Bell para ela pode vir ajudar a gente em certo trabalho. Ah, mas ela tem o filho, aí o filho atrapalha”. Já ouvi da boca de professora, do professor falar que não gosta de aluno que tem filho. [...] Que não gosta de aluno que tem filho, que mãe, aluna... mãe não dá certo para fazer certas coisas, porque o filho atrapalha. [...] E falando mesmo, assim, para mim escutar também, né. (Bell)

A maternidade foi tematizada como força e resistência, pois teria contribuído para a resignificação da própria vida e da relação com a formação profissional das participantes. Porém, há a prevalência também do tema da dificuldade, em termos de conciliação da demanda

de trabalho e estudo, do cansaço, entre outros fatores que vão evidenciando um distanciamento da romantização da maternidade, na qual o papel temático da mãe está circunscrito no campo do serviço de reprodução social, sendo fonte de satisfação para essas sujeitas. Nesse sentido, no recorte da narrativa de Bell, quando aponta para falas que considera discriminatória por parte de docentes e discentes, a participante não escamoteia os desafios para a dedicação aos estudos quando necessita também de cuidar de uma criança pequena. Há, aí, o olhar para a redução da mulher ao papel da mãe, que seria incompatível com o papel temático de estudante. Bell narra precisamente o preconceito, a discriminação, a exclusão, que estão associadas à maternidade: se é mãe, não pode se dedicar a atividades fora do lar, excluindo a previamente de tais dinâmicas; se é mãe, não consegue ser dedicada à vida universidade e à prática de estudo, reduzindo-a à posição de incompetente para o universo acadêmico (“mãe não dá certo para fazer certas coisas, porque o filho atrapalha”).

Desse modo, a complexa exclusão das estudantes-mães penaliza, pelo menos, dois sujeitos: a própria estudante e sua criança. Quando as instituições de ensino e os seus agentes persistem em defender que não há prática discriminatória, porque o único impedimento para frequência no espaço acadêmico está relacionado às crianças, vão evidenciando profunda incompreensão da parentalidade, pelo menos no contexto que privilegiamos. As estudantes-mães são diretamente excluídas quando têm seus filhos impedidos de frequentar os espaços formais de educação, porque nem sempre conseguem garantir que outros agentes, seja na sociedade, família ou Estado, assumam (temporariamente) o cuidado. Pela falta de escolha, “optam” por garantir a reprodução social, ainda que sacrificando suas performances na vida acadêmica.

A universidade vai se movimentando em direção das demandas várias de seu diversificado alunado, bem como de seu quadro de funcionários, porque se configura pela heterogeneidade, diversidade e acolhimento. No entanto, a academia não é um espaço neutro de convenções patriarcais e sexistas, podendo, ainda que pontualmente, incorrer em episódios de exclusão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos os resultados finais desta pesquisa de doutorado, que ganha materialidade através da tese aqui elaborada. Na investigação sobre as narrativas das estudantes-mães-trabalhadoras acerca de suas trajetórias de formação, tendo em vista suas inserções no campo da reprodução e produção social, pudemos analisar os discursos assentados em imagens socialmente construídas e informadas pelo tecido socioeconômico, mas também novas elaborações e existências/resistências. No cenário de uma universidade pública, no campo da vivência acadêmica, essas estudantes produzem suas memórias, lidam com o tempo entre trabalho, maternidade e estudos, negociam os serviços de cuidado nas interações com os sujeitos de suas comunidades e investem em práticas de leituras as mais variadas, com vistas à formação para a atuação profissional, para atuação enquanto mães e como sujeitas sensíveis. Os sentidos da formação acadêmica, que impactam na maneira como se constituem nas esferas públicas e privadas, no campo da reprodução ou produção social, são produzidos pelas estudantes-mães-trabalhadoras a partir de uma dimensão mais pragmática, de oportunidade no mercado de trabalho, de colaboração na formação escolar dos filhos, mas também mais sensível e subjetiva, uma vez que ser acadêmica tem repercussões nos modos como essas mulheres se percebem e significam.

Nas análises sobre a memória, o tempo, o cuidado, a leitura e a formação em nível superior, observando nas inter-relações as forças de poder ratificadas, atualizadas e confrontadas, as participantes discursivizam práticas de resistência que viabilizam suas múltiplas performances no campo do público e do privado. Tomamos de empréstimo aqui a expressão de James Scott (2011) ao tratar dos modos “normais” dos camponeses de confrontar o silenciamento do poder econômico e estatal com o qual lidam cotidianamente: são as “formas cotidianas de resistência”. Assim,

[...] milhares e milhões de atos individuais de insubordinação e evasão criam sua própria barreira de recife [analogia com os atos “aleatórios” de organismos marítimos que fazem surgir o recife] econômica ou política. Raramente, há uma confrontação dramática, qualquer momento particularmente digno de virar notícia. E sempre que [...] o navio do Estado encalha nessa barreira de recife, a atenção é dirigida tipicamente para o acidente em si e não para o vasto agregado de pequenos atos que o tornaram possível. (SCOTT, 2011, p. 227)

São diversos os atores sociais que materializam as resistências normais à exploração normal. Entretanto, ao serem responsabilizadas pelo trabalho de reprodução social, também ocupando o campo da produção, as mulheres vão orientando, dentro dos grupos com os quais interagem, diferentes e modificadas formas de existência. Num momento em que tanto se fala

do caráter remunerado ou não do trabalho doméstico e do cuidado, quando a lógica capitalista e monetária parece ser a única a significar o tecido social, as mulheres resistem ao garantir e compartilhar a criação dos seus filhos, estendendo a eles e ao seu núcleo familiar os benefícios mais imediatos da formação profissional, ao investirem na vida acadêmica, seja na graduação ou pós-graduação, e ao construírem carreiras profissionais que favorecem a ruptura com a vulnerabilidade econômica.

Por outro lado, considerando as narrativas das participantes, bem como a configuração da instituição educacional, a universidade vai reproduzindo, mas também ressignificando os espaços de formação, seja através das interações com os profissionais ali atuantes, seja a partir de políticas públicas que consideram a inserção das estudantes-mães nos seus espaços. Nota-se, porém, a necessidade de ações mais consistentes, no âmbito legal, na política institucional, que sinalizem um maior ajustamento da academia com as demandas de seus discentes. A mulher em idade adulta, com filhos e com uma ocupação, remunerada ou não, está presente e constrói os espaços educativos. Estes, portanto, necessitam constituir-se institucionalmente levando em conta os fatores de gênero, raça e classe como fundantes de seu *modus operandi*.

Ao logo deste texto, evocamos o termo “patriarcado” para tratar da conjuntura social que se configura como barreira para as mulheres acessarem a formação profissional, justamente porque as confina ao lar, ao espaço interno, às práticas de cuidado e trabalho doméstico. Ainda que para a classe trabalhadora o serviço remunerado seja imperativo, os ganhos pecuniários das mulheres deveriam, segundo esse sistema, ser voltados exclusivamente para o campo do doméstico. Para complexificar o debate sobre o patriarcalismo, tendo em vista sua permanência em diferentes modelos econômicos e organizações sociais, Sylvia Walby (1989, p. 214) aborda o conceito a partir de seis estruturas sociais: modos patriarcais de produção, relações patriarcais no trabalho pago, relações patriarcais no Estado, violência masculina, relações patriarcais na sexualidade e relações patriarcais nas instituições culturais, tais como religião, mídia e educação²². As estruturas que se organizam e se orientam segundo uma perspectiva patriarcal, como defende Walby (1989), permeiam todos os campos de atuação feminina, desde o espaço doméstico até o público, das políticas da estrutura social até as interações privadas. Dessa forma, nos cinco capítulos sobre os quais dedicamos as análises dos dados, o sistema

²² Tradução nossa do original: “[...] patriarchy is composed of six structures: the patriarchal mode of production, patriarchal relations in paid work, patriarchal relations in the state, male violence, patriarchal relations in sexuality, and patriarchal relations in cultural institutions, such as religion, the media and education” (WALBY, 1989, p. 214)

patriarcal, que produz violência e opressão de modo mais ou menos explícita, molda o tecido social e atravessa, também, o imaginário das mulheres.

No contexto da formação profissional e acadêmica, nas histórias de vida sobre a escolarização, as estudantes-mães-trabalhadoras trazem nas suas narrativas a intersecção de fatores sociais que favorecem ou impõem barreiras nos seus projetos formativos. O acúmulo de papéis desempenhados, os conflitos com outros atores sociais, como maridos, sogras, professores, amigos, a conjuntura socioeconômica, a localização geográfica, entre outros elementos, vão situando as participantes desta pesquisa como agentes de resistência, de confronto de algumas estruturas de poder, pois parecem ser impelidas ao abandono ou suspensão dos estudos.

Assim, quando discutimos processos de silenciamento, no capítulo 2, não estamos asseverando que as mulheres não têm vozes, mas que as lógicas do poder persistem em considerar parcialmente ou desconsiderar as reflexões e demandas dessas sujeitas sociais. Embora a universidade pública aqui privilegiada assuma, no seu discurso oficial, a perspectiva da diversidade, do olhar sensível e atuante em relação às demandas de seus atores, ainda há modos de operacionalização que reverberam esse não ouvir as mulheres que ali performam.

A variedade de práticas empenhadas pelas participantes, conforme vimos no capítulo 3, está intrinsecamente relacionada à dimensão do tempo, ou da precariedade do tempo que dispõem para dedicação ao estudo, trabalho ou maternagem. A falta de tempo, predominante nas narrativas, resulta em sujeitas modalizadas pelo dever-fazer e não-poder-ser, sendo que suas “resistências normais” também implicam competências modais do querer e saber-fazer e ser. Desse modo, as participantes não são apenas moldadas pelas estruturas sociais, mas agem sobre elas, fazendo algumas (poucas) escolhas que não estão estritamente relacionadas às demandas pragmáticas de seu entorno.

No âmbito das interações com vistas ao trabalho de cuidado, no capítulo 4, as participantes discursivizam suas atuações e inter-relações com outros atores e objetos, sendo mais ou menos determinadas pelas conjunturas de poder, tanto concernentes ao campo familiar, quanto ao espaço público, seja no trabalho ou na universidade. As interações regidas pelo princípio da sensibilidade, no regime do ajustamento, evidenciam que o olhar sensível do outro (família, estrutura do trabalho, a universidade com suas políticas e seus profissionais mais sensíveis às demandas das estudantes) e a cooperação entre os sujeitos colaboram para que as mulheres se empenhem em práticas menos conflituosas no estudo, no trabalho e no exercício da maternidade.

O campo da leitura, relacionado às performances das estudantes-mães-trabalhadoras sobretudo no que concerne aos seus processos formativos, está determinado, para as participantes, pelos fatores do trabalho e da maternidade, conforme abordamos no capítulo 5. A dedicação ao ato da leitura está definida tanto pelas demandas mais pragmáticas da formação profissional quanto aos desejos subjetivos e sensíveis dessas leitoras do curso de Letras. Ser leitora e mãe, leitora e trabalhadora, leitora e acadêmica da licenciatura em Letras, leitora e sujeita política situa a abordagem do texto (literário e não literário) como imersa numa conjuntura social que tem demandas mais imediatas, mais urgentes, podendo deixar pouco espaço (ou tempo) para a desejada leitura sensível.

Por fim, mas articulado a todas as discussões elencadas até então, no capítulo 6, tratando dos temas e figuras da escolarização, o debate sobre formação educacional de mulheres, da classe trabalhadora, na região Norte, joga luz sobre as questões de classe e raça, além do gênero, que significam as experiências das participantes. A educação vai sendo tematizada como desafio e conquista, porque ser mulher, mãe, trabalhadora etc. já implica carregar consigo uma série de fatores que conduzem a estudante para fora da vida acadêmica.

Em diálogo com a historiadora Silvia Federici, em outubro de 2019, durante conferência no Fórum Maranhense de Mulheres, questionamos sobre a timidez de políticas públicas em muitas universidades no sentido de garantir a permanência da mulheres-mães no espaço da academia, sobretudo no que concerne aos serviços de cuidados (com crianças). Conforme já tínhamos observado em nossa pesquisa, Federici salientara que os espaços acadêmicos têm feito constantes avanços no sentido de evitar exclusões dos sujeitos que ocupam aquele espaço, produzindo reflexões, mas que ainda faziam parte das estruturas de poder que vulnerabilizam, por exemplo, as condições de permanência das mulheres no âmbito do ensino e da pesquisa. Além disso, as pesquisadoras, professoras e/ou estudantes que também são mães são partes fundantes das universidades, colocando em perspectiva e diálogo as condições de atuação das mulheres nesse espaço que também é seu. Isso implica que o movimento de mudança é feito coletivamente, conjuntamente, cooperativamente, como têm feito as mulheres ao longo da história.

Trouxemos aqui uma investigação que observa fatores complexos que atravessam as experiências de mulheres no âmbito da formação profissional, tendo em vista um recorte bastante preciso: história de vida e formação de 18 participantes estudantes de uma universidade pública da região Norte do Brasil, que também viviam a experiência da maternidade. Os limites desta pesquisa se dão em função de seu recorte, da metodologia empregada e dos elementos

analisados, apresentando resultados sobre um contexto preciso. Outras investigações podem ser empreendidas no sentido de alargar ainda mais a compreensão da formação de estudantes-mães-trabalhadoras. Um recorte sobre as estudantes que entram em período de licença-maternidade durante a faculdade pode explicar, de modo mais aprofundado, como, e em que condições, se dá a reinserção dessas mulheres nas dinâmicas da formação, quando essas sujeitas persistem em continuar a vida acadêmica. Outra abordagem também poderia recair, com mais afinco, sobre as estudantes-mães de filhos adultos, que retornam à vida escolar após longo período de intervalo no seu processo de formação. Expressando a experiência de relações violentas com diferentes atores sociais, as estudantes-mães que necessitam carregar consigo seus filhos pequenos para a universidade, com o objetivo de não interromper o estudo, merecem uma investigação mais aprofundada, tendo em vista as relações de poder e exclusão que atravessam seu empenho na formação profissional.

No exercício analítico de investigar os sentidos das histórias de vida e formação de estudantes-mães-trabalhadoras da área de Letras, apresentamos um olhar interdisciplinar sobre gênero, classe, raça, localização geográfica, formação profissional, formação leitora etc. Com esta pesquisa, materializada nesta tese, esperamos contribuir com o registro de história de mulheres, com as análises semióticas sobre narrativas orais e, sobretudo, com a reflexão dentro dos espaços institucionais de educação sobre a efetiva inclusão das estudantes-mães na formação educacional. A universidade (e também a escola) necessita assumir sua posição relevante na constituição da comunidade de cuidado, porque, de outro modo, as sujeitas que cuidam e também são acadêmicas permanecerão sendo excluídas até mesmo de espaços que se almejam inclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Laís; VALENZUELA, María Elena. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina: uma repartição desigual. In: ABREU, Alice Rangel de; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 113-124.
- ABREU, Alice Rangel de Paiva et al. Presença feminina em ciência e tecnologia no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel de; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 149-160.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad. J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. 28ª ed. Petrópolis: Editora Vozes/ Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. *Sociedade e Estado*, v. 15, n. 2, 2000, p. 303-330.
- ALBUQUERQUE, Bárbara; MELO, Mônica Santos de Souza. Bela, recatada e ‘do lar’: uma análise semiolinguística da matéria da revista *Veja*. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 343-365, 2017.
- ALVES, Mayara de Almeida Matos. *Quando os leitores são trabalhadores: conversas com professores em formação inicial*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Tocantins.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos feministas*, v. 8, n. 1, 2000, p. 229-236.
- ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. Gênero e a distância entre a intenção e o gesto. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 62, 2006, p. 45-68.
- AREND, Silvia Fávero. Meninas: trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 65-83.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Trad. Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011

- ÁVILA, Maria Betânia. O tempo do trabalho doméstico remunerado: entre cidadania e servidão. In: ABREU, Alice Rangel de; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 137-146.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos discursivos da intolerância: o ator na enunciação excessivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 58, 2016, p. 7-24.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. De la perfection: duas reflexões. In: LANDOWSKI, Eric; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Orgs.). *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC/Puebla, 1999, p. 119-134.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; LANDOWSKI, Eric (Orgs.). *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de A. J. Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995, p. 81-98.
- BAUER, M.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 39-63.
- BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Trad. Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Volume 1. Trad. Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Volume 2. Trad. Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica literária*. Trad. Do grupo CASA. Bauru-SP: EDUSC, 2003.
- BIROLI, Flávia. Gênero e família em uma sociedade justa: adesão e crítica à imparcialidade no debate contemporâneo sobre justiça. *Revista de Sociologia Política*, v. 18, n. 36, 2010, p. 51-65.
- BIROLI, Flávia. Justiça e família. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política*. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 47-62.

- BIROLI, Flávia. Autonomia, preferências e assimetria de recursos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 90, 2016, p. 39-57.
- BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOGADO, Maria. Rua. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Explosão Feminista: Arte, Cultura, Política e Universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: Ensaio de Psicologia Social*. 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.
- BRASIL. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*. Nº 41. IBGE. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf
- BRENNER, Johanna. Democracia, comunidade e cuidado. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 18, 2015, p. 301-316.
- BRITO, Fernanda Pereira de; PETARLY, Renata Paula; TAVARES, Tatiane Marinho Vieira. Alternativas econômicas para a sobrevivência das mulheres em uma cidade de baixo IDH: o caso de Goiatins (Estado do Tocantins). *Gênero*, v. 20, n. 1, 2019, p. 96-118.
- BRUSCHINI, Cristina. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? *Rev. Bras. Est. Pop.*, São Paulo, v. 23, n. 2, 2006, p. 331-353.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Planeta De Agostini, 2003
- CALVINO, Italo. *Os amores difíceis*. Trad. Raquel Ramalheite. A aventura de um leitor. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 81-96.
- CANDIDO, Antonio. *O pranto dos livros*. Acessado em 12/08/2019. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-pranto-dos-livros/>
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária*, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 313-321.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos avançados*. n. 17 (49), 2003, p. 117-132.
- CASTRILLÓN, Silvia. O direito de ler e de escrever. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CASTRO, Nilsandra Martins. *Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professoras de Educação Infantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas-SP.
- CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Orgs). *Mediação de leitura: discussões alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 207-231.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE – CEPAL. Que tipo de estado? Que tipo de igualdade? In: *CONFERÊNCIA REGIONAL SOBRE A MULHER DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE*, 11., 2010, Brasília. Anais.
- COSTA, Cristiane. Rede. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Explosão Feminista: Arte, Cultura, Política e Universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DEBONI, Mirian Aparecida. O papel das Academias de Letras na formação e caracterização da atividade literária no Tocantins. 2007. 135 f. Tese (Doutorado em Estudos de Literatura). Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Gerais, Pós-Graduação em Letras, Niterói, RJ.
- DELPHY, Christine. Feminismo e recomposição da esquerda. *Estudos Feministas*, n. 1, 1994, p. 187-199.

- DELPHY, Christine. O inimigo principal: a economia política do patriarcado. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 17. Brasília, 2015, p. 99-119.
- DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DIAS, Ana Crélia Penha; GOMES, Maria Coelho Araripe de Paula; UZEDA, André Luís Mourão. Autor e leitor: identidades do professor de Literatura em formação? experiências com o estágio supervisionado em Letras. *Polifonia: Estudos da linguagem*, v. 24, 2017, p. 14-27.
- DIAS, Ana Crélia Penha; SOUZA, Raquel Cristina Souza. O Lugar do Leitor entre Livros e Leituras. *Revista Todas as Letras* (MACKENZIE. Online), v. 17, 2015, p. 109-122.
- DIAS, Ana Crélia Penha; OLIVEIRA, Maria Fernanda Leite de. Formar o leitor-professor em serviço é possível? É preciso. *Pensares em Revista*, v. 5, 2014, p. 44.
- DIDIERLAURENT, Jean-Paul. *O leitor do trem das 6h27*. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- ECO, Umberto. *Confissões de um jovem romancista*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- EMECHETA, Buchi. As alegrias da maternidade. Trad. Heloisa Jahn. Trad. Leandro Konder e Aparecida Maria Abranches. 2ª ed. Porto Alegre: DUBLIDENSE, 2018.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Malê: 2016.
- FALQUET, Jules. Transformações neoliberais do trabalho das mulheres: liberação ou novas formas de apropriação. In: ABREU, Alice Rangel de; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 37-46.
- FECHINE, Yvana. Ainda faz sentido assistir à programação da TV? Uma discussão sobre os regimes de fruição na televisão. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org). *As interações sensíveis: Ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p. 589-614.
- FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2019a.
- FEDERICI, Silvia. *Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019b.

- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad.: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2008a.
- FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008b.
- FIORIN, José Luiz. Linguística e pedagogia da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2004.
- FIORIN, José Luiz. De gustibus non est disputandum? Para uma definição semiótica do gosto. In: LANDOWSKI, Eric; FIORIN, José Luiz (Orgs). *O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica*. São Paulo: Educ, 1997, p. 13-28.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FRANCO, Marielle. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. In: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther (Orgs.). *Tem saída? Ensaio crítico sobre o Brasil*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017, p. 89-95.
- FRIEDAN, Betty. *Mística Feminina*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1971.
- FRIEDAN, Betty. *A segunda etapa*. Trad. Edna Jansen de Mello. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Mercantilização no feminino: a visibilidade. In: ABREU, Alice Rangel de; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 71-82.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido II: Ensaio semiótico*. São Paulo: Nankin/EDUSP, 2014.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et. Al. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. Trad. Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

- HENRIQUES, Cibele da Silva. Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe: a luta das mães trabalhadoras negras pelo direito à educação superior no Brasil. *Universidade e Sociedade* (Brasília), v. 58, 2016, p. 68-79.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A classe operária tem dois sexos. *Estudos feministas*, n. 1, 1994, p. 93-100.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, 2007, p. 595-609.
- HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 113-134.
- JOUVE, Vicent. A leitura como um retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-66.
- KAMENSZAIN, Tamara. *FALA, POESIA*. Rio de Janeiro: Azougue 2015.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOLLONTAI, Alexandra. A nova mulher e a moral sexual. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- KOLLONTAI, Alexandra. Dia internacional das Mulheres. In: GONZÁLEZ, Ana Isabel (Org.). *As origens e a comemoração do Dia Internacional das Mulheres*. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 181-186.
- KOLLONTAI, Alexandra. *Working Woman and Mother*. Panfleto. 1916. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/kollonta/1916/working-mother.htm>
- LACLOS, Choderlos. *Da educação das mulheres*. 2ª ed. Lisboa-PT: Antígona Editores Refractários, 2019.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. Ed. Ver. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- LANDOWSKI, Eric. *Com Greimas: Interações semióticas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores/ Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2017.

- LANDOWSKI, Eric. *Interações Arriscadas*. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014a.
- LANDOWSKI, Eric. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galáxia*, n. 27, 2014a, p. 10-20.
- LANDOWSKI, Eric. De l'Imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 125-150.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.
- LAVINAS, Lena; CORDILHA, Ana Carolina; CRUZ, Gabriela Freitas da. Assimetrias de gênero no mercado de trabalho no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel de; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 93-109.
- LINHARES, Juliana. *Marcela Temer: bela, recatada e "do lar"*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em 8 de maio de 2019.
- MACHADO, Maria Izabel; TOMANINI, Marlene. Mulheres, autoemprego e precarização no contexto cubano. *Revista da ABET*, v. 15, n. 1, 2016, p. 100-113.
- MACHADO, Cecília; PINHO NETO, Valdemar. The Labor Market Consequences of Maternity Leave Policies: Evidence from Brazil. FGV. 2016. Disponível em: https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/the_labor_market_consequences_of_maternity_leave_policies_evidence_from_brazil.pdf.
- MAGALHAES, Hilda Gomes Dutra; BARBOSA, E.P.S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de (Orgs.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MANGUEL, Alberto. *Com Borges*. Trad. Priscila Catão. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.
- MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1996.
- MATOS, Marlise. Pedagogias feministas coloniais: o desafio da implementação de uma agenda de extensão universitária crítico-feminista. In: MATOS, Marlise (Org.). *Pedagogias feministas decoloniais: a extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e autonomia das mulheres de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018, p. 27-65.

MAZURIC. Le moi volatils de guerres perdues: A leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 89-102.

MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O leitor atrapalhado e a formação docente. *REVISTA BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA*, v. 2, 2018, p. 63-75.

MENEZES, Rafael de Souza et al. Maternidade, trabalho e formação: lidando com a necessidade de deixar os filhos. *Construção Psicopedagógica*, v. 20, 2012, p. 23-47.

MERCIER, Pascal. *Trem noturno para Lisboa*. Trad. Kristina Michahelles. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

NOLASCO, Edgar César. *Perto do coração selvagem da crítica fronteiriça*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Estesia e experiência do sentido. *Cadernos de Semiótica Aplicada - CASA*, v. 8, n. 2, 2010, p. 1-12.

OLIVEIRA, Nilton Marques de; SILVA, Maria José Antunes da. Análise do Perfil Socioeconômicos dos Estudantes da Universidade Federal do Tocantins (UFT). In: FERNANDES, Alcione Marques; LOCATELLI, Cleomar; OLIVEIRA, Nilton Marques de (Orgs.). *A UFT no contexto educacional do Tocantins: diálogos a partir da autoavaliação*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017, p. 17-35

PALMAS. *Projeto Pedagógico-Institucional (PPI) da Universidade Federal do Tocantins*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2007.

PERON, Ana Paula. A produção de sentidos sobre a mulher-mãe em relatos de violência conjugal. In: ZOPPI FONTANA, Mônica G.; FERRARI, Ana Josefina (Orgs.). *Mulheres em discurso: gênero, linguagem e ideologia*. Vol. 1. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 35-55.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, v. 11(9), 2006, 16-29.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Trad. Denise Bottmann. 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017

- PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Trad. Angela M. S. Corrêa. 2ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- PERROT, Michelle. A família triunfante. In: PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada, 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno, Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PINHEIRO, Luana Simões et al. Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014. Brasília, *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, nota técnica, n. 24, 2016.
- PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres nos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, n. 36, 2010, p. 15-23.
- PRATES, Solange Riato; GONÇALVES, Josiane Peres. Educação Superior e Relações de Gênero: Atividades Domiciliares para Mães Estudantes de Pedagogia. *REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR*, v. 5, 2019, p. 1-23.
- REIS, Naiane Vieira dos; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Modalização dos sujeitos no processo de formação de leitores: uma análise semiótica do gosto. *Revista do GELNE*, v. 2, p. 190-201, 2018.
- REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: Autonomia, dinheiro e cidadania*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- REIS, Naiane Vieira dos; SILVA, Jordan Oliveira da. Dizer o corpo em espaço público: análise semiótica de publicação online sexista. *Entreletras (Online)*, v. 9, n. 2, 2018, p. 445-458.
- REIS, Naiane Vieira dos; AMORIM, Eduardo; MELO, Márcio Araújo de. Entre leitores e literatura: formação literária em As palavras, de Jean-Paul Sartre. *EntreLetras (Online)*, v. 8 2017, p. 76-88,.
- REIS, Naiane Vieira dos; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Lendo poesia na escola: análise de orientações para a leitura do gênero poema em material de formação continuada. In: SILVA, Norma Lucia da; ALMEIDA, Vasni de (Org.). *Reflexões sobre ensino e formação de professores: Diálogos entre Educação Superior e Básica*. Palmas: Nagô, 2011, p. 87-100.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e leitura na escola. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinaka utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RODRIGUES, Jean Carlos. Estado do Tocantins: política e religião na construção do espaço de representação tocantinense. 148f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, 2008.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 35, 2018, p. 18-25.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 17-34.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b, p. 151-164.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013c, p. 165-190.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, 2012a, p. 13-24.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de leitura*, v. 42, n. 145, 2012b, p. 272-283.

SAADAWI, Nawal el. *A face oculta de Eva*. Trad. Sarah Giersztel Rubin, Therezinha Ebert Gomes, Elisabeth Mara Pow. 2ª ed. São Paulo: Global Editora, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

SALVATICI, Silvia. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres. *História Oral*, v. 8, n. 1, 2005, p. 29-42.

- SANTOS, Gleys Ially Ramos dos; RATTTS, Alex. Mulheres, territorialidades e conflitos: gênero na fronteira cerrado/amazônia. Rio de Janeiro: *XIV Encontro Nacional da ANPUR*, 2011.
- SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história. *Revista Via Atlântica*, 4, 2000, p. 1-10.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Trad. J. Guinsburg. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Cultura e dominação: o discurso crítico no século XIX. *Letras de hoje*, v. 32, n.3, 1997, p. 83-90.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Luciana de Abreu. In: MUZAR, Zahidé Lupinacci (Org.). *Escritoras brasileiras do século XIX: antologia*. 2ª ed. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUSC, 2000, p. 440-454.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Em busca da história não contada ou: o que acontece quando o objeto começa a falar? In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000, p. 102-110.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. Cânone, valor e a história da literatura: pensando a autoria feminina como sítio de resistência e intervenção. *El hilo de la fábula*. v. 10, 2012, p. 59-74.
- SCHMIDT, Rita Terezinha. *Descentramentos/convergências: Ensaios de crítica feminista*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.
- SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, v. 13, n. 216, 2005, p. 11-30.
- SCOTT, James C. Exploração normal, resistência normal. *Revista Brasileira de Ciência Política*. n. 5, 2011, p. 217-243.
- SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES (Online)*, v. 18, 2012, p. 106-131.
- SEIXAS, Heloísa. *O prazer de ler*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Memórias da Guerrilha: Acontecimento e história. In: MENDES, Conrado Moreira; LARA, Glaucia Muniz Proença (Orgs.). *Em torno do acontecimento: uma homenagem a Claude Zilberberg*. Curitiba: Appris Editora, 2016, p. 141-161.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. O que pode o leitor? *Entreletras*, v. 6, n. 2, 2015, p. 120-132.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O mundo lá fora, o da escola: interação em fórum digital no estágio supervisionado sob a perspectiva da sociosemiótica. *Ráido (Online)*, v. 8, 2014, p. 227-247.

- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MORAES, Carlos Wiennery da Rocha. Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. *Estudos Semióticos* (USP), v. 10, n. 2, 2014, p. 37-44.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; REIS, Naiane Vieira dos. Diálogos virtuais e regimes de sentido: análise semiótica de chats em contexto de ensino. In: TEIXEIRA, Lucia; CARMO JR, José Roberto (Orgs.). *Linguagens na cibercultura*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p. 237-271.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; REIS, Naiane Vieira dos. Educação como promessa: questões sobre a interação e o sentido em ambientes digitais na perspectiva semiótica. In: PORTELA, Jean Cristtus et al. (Orgs.). *Semiótica: identidade e diálogos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 247-263.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica discursiva. *Entreletras*, v. 3, n.2, 2012, p. 122-140.
- SILVA, Sóstenes Ericson Vicente da. Gênero e discurso: imbricações no limiar do processo de profissionalização das mulheres enfermeiras no Brasil. In: FONTANA, Mônica G. Zoppi; FERRARI, Ana Josefina (Orgs.). *Mulheres em discurso: identificações de gênero e práticas de resistência*. Vol. 2. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 99-122.
- SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade?* da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.
- SORJ, Bila. O cuidado na nova agenda de combate à violência no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel de; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 257-265.
- SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, v. 30, n. 87, 2016, p. 123-139.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- STOPES, Mary Carmichael. *Amor e casamento: Nova contribuição para a solução do problema sexual*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1929.
- TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística I: Objetos teóricos*. 5ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008, p. 187-210.
- TATIT, Luiz. *Análise semiótica através das letras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

- TATIT, Luiz. Questões do gosto no “Banquete” de Mário de Andrade. In: LANDOWSKI, Eric; FIORIN, José Luiz (Orgs). *O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica*. São Paulo: Educ, 1997, p. 47-60.
- TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 117-132.
- TEIXEIRA, Lucia. Arrufos na memória. *Revista da ANPOLL*, n. 2, 1996a, p. 95-108.
- TEIXEIRA, Lucia. *As cores do discurso*. Niterói-RJ: EDUFF, 1996b.
- THOMPSON, Paul. História Oral: patrimônio do passado e espírito do futuro. In: História falada: memória, rede e mudança social / Coordenadores WORCMAN, K; PEREIRA, J. V. São Paulo: SESC SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- TOLEDO, Cecília. *Mulheres: O gênero nos une, a classe nos divide*. São Paulo: Cadernos Marxistas, 2001.
- TRUTH, Sojourner. Eu não sou uma mulher?. *Geledés*, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> (Acesso em 31/05/2019)
- VANNUCHI, Maria Lúcia. Gênero, trabalho e subjetividade: relações de poder para além das fronteiras ocupacionais e territoriais. In: SOUZA, M. F. (Org.). *Desigualdades de gênero no Brasil: novas ideias e práticas antigas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2010. p. 127-149.
- WALBY, Sylvia. Theorising Patriarchy. *Sociology*, v. 23, n. 2, 1989, p. 213-234.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher*. Trad. Ivania Pocino Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.
- WOOLF, Virginia. *As mulheres devem chorar... Ou se unir contra a guerra: patriarcado e militarismo*. Tradução, organização e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad. Vera Ribeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- ZILBERBERG, Claude. *Elementos de semiótica tensiva*. Trad. Ivã Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.
- ZILBERBERG, Claude. Síntese da gramática tensiva. *Significação: Revista Brasileira de Semiótica*, n. 25, v. 33, 2006, p. 163-204.

ANEXO I:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____ (nome da participante da pesquisa), _____ (nacionalidade) _____ anos (idade), _____ (estado civil) _____ (profissão), residente na rua _____ nº _____, Bairro _____, na cidade de _____, no Tocantins, portador do RG _____, estou sendo convidada a participar de um estudo denominado “Três questões na formação profissional acadêmica: ser mulher, mãe e trabalhadora”, cujo objetivo é o de analisar o percurso de formação inicial ou continuada de professoras da licenciatura em Letras, considerando a leitura do texto literário e a história de vida de formação.

A minha participação no referido estudo será no sentido de analisar a minha própria formação acadêmica, contribuindo para possíveis reformulações das instituições superior de ensino quanto ao tratamento legal, institucional e de estrutura física dispensado à estudante mãe e trabalhadora da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína. Visa também a trazer luzes para a compreensão das dificuldades que envolvem a formação das estudantes mães e trabalhadoras e que, nesse sentido, englobam consequências mais abrangentes para pensar a formação inicial e a relação dessas acadêmicas com a leitura do texto literário.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa. Os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

Também fui informada de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá prejuízo de qualquer natureza a mim.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a doutoranda Naiane Vieira dos Reis Silva, aluna do Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Araguaína, com quem poderei manter contato pelo telefone (63) 99200-8373 e pelo e-mail naianevieira@uft.edu.br.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de todo o aqui mencionado e, compreendido a natureza e o objetivo do estudo, **estou totalmente ciente de** que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo entrar em contato com o orientador do projeto de pesquisa, professor Dr. Márcio Araújo de Melo, pelo e-mail marciodemelo33@gmail.com.

Araguaína, _____, de _____ de 20__.

(Assinatura da participante da pesquisa)

Naiane Vieira dos Reis Silva

ANEXO II:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perguntas de pesquisa:

Trabalho

- Durante a faculdade/pós, trabalhava em qual área?
- Qual a sua perspectiva de trabalho, considerando a área de atuação, após a faculdade?

Maternidade

- Como foi conciliar trabalho, estudos e maternidade?
- Considerando os fatores trabalho e maternidade, algum deles impactou de forma mais incisiva no seu percurso de formação na graduação/pós? Por que? Como?
- Você conta com a colaboração de alguém para conciliar sua vida dentro e fora da universidade? Quem é/são? Como te ajudam?
- Ser mãe e trabalhadora impacta no modo como você conduz seu curso?
- Qual o significado do seu curso para você enquanto mãe (Vice-versa)?
- Na relação estudos e maternidade, já teve que dar prioridade a algum deles durante seu curso? Me conte sobre uma dessas situações.
- Você já precisou escolher entre estudar, trabalhar e cuidar de sua criança? Por que? Como foi?
- Você já foi cobrada/julgada por que estuda, trabalha e é mãe? Como foi?

Universidade

- Por que escolheu cursar Letras (Graduação ou Pós-graduação)?
- Como foi seu percurso de estudos na graduação/pós?
- Como é para você o perfil ideal do estudante de Letras?
- Enquanto mãe e trabalhadora, como você avalia sua recepção na universidade? Se sente contemplada na UFT, considerando seu perfil de estudante?
- A UFT contempla, na estrutura física, nas políticas públicas, a estudante-mãe-trabalhadora? Por que?

Leitura

- Como conduziu suas leituras acadêmicas e literárias durante a faculdade?
- Em que momentos você pode fazer suas leituras?
- Como você lê? Como avalia sua leitura? Acha que poderia ser diferente do que você faz?
- O que, geralmente, você lê? Por quê?