

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Sofia Amorim



Uberaba - MG

2023





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOFIA AMORIM

**ENTRE NÓS, MULHERES EM TRAVESSIAS:  
ESCRITA DE SI E AUTOEDUCAÇÃO**

UBERABA-MG  
2023



SOFIA AMORIM

**Entre nós, mulheres em travessias: escrita de si e autoeducação**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, da Universidade  
Federal do Triângulo Mineiro, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e  
Práticas Educativas

Orientador: Jonas Bach Junior.

UBERABA-MG  
2023

**Catálogo na fonte:**

**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

A543e Amorim, Sofia  
Entre nós, mulheres em travessias: escrita de si e autoeducação / Sofia Amorim. -- 2023.  
269 p.: il., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023  
Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior

1. Escrita. 2. Mulheres. 3. Escritoras. 4. História. I. Bach Junior, Jonas. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 003-055.2

SOFIA AMORIM

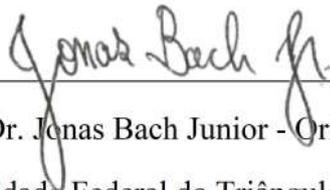
Entre nós, mulheres em travessias: escrita de si e autoeducação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação e Sociedade, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Jonas Bach Junior.

30 de janeiro de 2023.

Banca Examinadora:



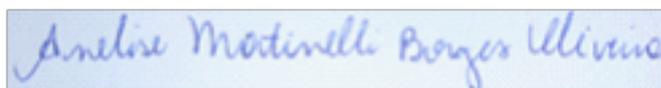
---

Prof. Dr. Jonas Bach Junior - Orientador  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



---

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias  
Universidade de Brasília



---

Profa. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Às mulheres

Àquelas que puderam falar

e me convocaram

Àquelas que não puderam

e me moveram

Àquelas que já encontraram suas vozes

e às que estão buscando

Às que já vieram

às que estão

às que virão.







“Etimologia é a busca de conhecimento da verdade de uma palavra. A origem de sua formação, seus usos. É como estar diante da palavra e olhar suas pegadas até ali. Mas se as palavras são seres vivos como outros quaisquer elas têm passos porvir. Esses são desconhecidos do presente. Ainda. Está em nós, viventes, a oportunidade de criá-los.

Adoro conhecer a história de algumas palavras. Já quase comprei dicionário etimológico. É, sou do tempo que se comprava dicionário. Não comprei. O etimológico. Mas sinto que o mundo se alarga quando tocamos a verdade de algumas palavras. Sinto entusiasmo. Entusiasmar: do grego antigo, estar possuído de algum Deus. Não é lógico que quando entusiasmados somos nós os próprios deuses?

Mas gosto também de brincar com as palavras. De inventar sentidos. De dar a elas liberdade. E inventar origem. Os sisudos arqueólogos das palavras às vezes se zangam com essa liberdade que alguns dão às palavras. Chamam de ignorância. Aí é preciso ser como Manoel de Barros que se enfeita das ignorâncias. Porque as palavras se prestam a nos deixar inventar uma etimologia poética a partir de sua sonoridade, da fala, a grafia, a escuta. Uma etimologia poética seria uma mentira como outra qualquer criação. Mas pode ser que seja, ao mesmo tempo, uma espécie de verdade. Verdade que o ouvido capta e o coração, centro do corpo, sopra pra boca. Outro dia brinquei que Corar era sobre cor. Não sei se era mentira. Sei que foi verdade.

Como ir até o osso da palavra? Saber sua verdade? Será que as palavras só têm uma verdade?

Como dizer da origem da palavra? A origem da palavra! Pensa. Que a origem da palavra é a origem de tudo. É o princípio da existência. O pique-um-dois-três-salve-todos. Que zera tudo. E volta pro início.”

Flávia Bali



## RESUMO

Essa pesquisa busca compreender como ocorre o processo de subjetivação das mulheres através da escrita. Tal objetivo desdobra-se em quatro objetivos específicos: 1) investigar a história da escrita das mulheres para mapear quando e como começaram a publicar, relacionando à situação contemporânea, tendo como apoio as autoras Michelle Perrot, Silvia Federici, Norma Telles, Nelly Coelho, Luiza Lobo, Regina Dalcastagnè, entre outras; 2) analisar o conceito de escrita de si, com base nos estudos da Ética de Foucault, em uma compreensão do processo de subjetivação das mulheres através da escrita, trazendo autoras como Margareth Rago, Margaret McLaren e Diana Klinger, as quais dialogam com Foucault na discussão acerca de escrita de si e escrita das mulheres; 3) investigar a possibilidade da escrita como uma ferramenta de autoeducação, a partir de Rudolf Steiner, criando uma ponte com pesquisadoras contemporâneas, entre elas bell hooks e Audre Lorde; e 4) realizar um levantamento empírico, em uma pesquisa qualitativa, na qual se possa acompanhar o processo pelo qual dez (10) mulheres, que participaram do curso de escrita Travessias Textuais, passam em sua relação com a escrita de si. Para tal levantamento empírico, utilizou-se das rodas de conversa, metodologia proposta por Cecília Warschauer; de entrevistas individuais semiestruturadas; e com a produção escrita tanto das participantes quanto da pesquisadora através de diários, textos individuais e coletivos. A análise dos dados produzidos se dá no viés da Cartografia, proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari. Essa pesquisa divide-se em três cadernos, sendo o primeiro teórico, com linguagem formal; o segundo apresenta as participantes e a pesquisadora com uma linguagem poética; e o terceiro caderno traz as análises feitas a partir do levantamento empírico em diálogo com a teoria apresentada, utilizando-se da cartografia e mesclando a linguagem formal à linguagem poética. A partir das análises, destaca-se a ideia da escrita com um território de liberdade, no qual cada mulher é capaz de compor seu próprio território, mas sendo, ao mesmo tempo, nas trocas com outras mulheres que o fortalecimento acontece. Desidealizar, enfrentar, afirmar, trocar, autorizar-se passam a ser termos fundamentais para a criação desse território, no qual não somente se é livre para escrever, mas, principalmente, como mulheres, constituir a si mesma.

Palavras-chave: escrita; mulheres; escrita de si; autoeducação; história da escrita das mulheres.

## ABSTRACT

This research seeks to understand how women's subjectivation phenomena occurs through the writing process. This objective unfolds into four specific objectives: 1) To investigate the history of women's writing with the purpose of mapping when and how they began to publish and tying the contemporary situation, supported by authors such as Michelle Perrot, Silvia Federici, Norma Telles, Nelly Coelho, Luiza Lobo, Regina Dalcastagnè, among others; 2) To analyze the concept of self-writing, based on studies of Foucault's Ethics, in the understanding of the subjectivation process of women through writing, bringing authors such as Margareth Rago, Margaret McLaren and Diana Klinger, who dialogue with Foucault and participate in the discussion about self-writing and women's writing; 3) Investigate the possibility of writing as a tool for self-education, from Rudolf Steiner, creating a bridge with contemporary researchers, including bell hooks and Audre Lorde; 4) To carry out an empirical survey, in a qualitative research, in which one can follow the self-writing process by which ten (10) women who participated in the course *Travessias Textuais*, go through. For this empirical survey, conversation circles were used, a methodology proposed by Cecília Warschauer; semi-structured individual interviews; and the written material from the participants and the researcher through journaling, as well as individual and collective texts (essays). The analysis of the data produced is based on Cartography, proposed by Gilles Deleuze and Felix Guattari. This research is divided into three notebooks, the first being theoretical, with formal language; the second presents the participants and the researcher with a poetic language; and the third notebook brings the analyzes made from the empirical survey in dialogue with the presented theory, using cartography and mixing formal language with poetic language. From the analyses, the idea of writing as a territory of freedom stands out, in which each woman is able to create her own territory, but at the same time, it is in the exchanges with other women that strengthening takes place. De-idealizing, facing, affirming, exchanging and authorizing oneself become fundamental terms for the creation of this territory, in which not only is one free to write, but, mainly, as women, to constitute oneself.

Keywords: Writing. Women. Self-writing. Self-education. History of women's writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conceitos discutidos na pesquisa. ....	21
Figura 2 – Gráfico da quantidade de mulheres .....	46
Figura 3 – Linha do tempo das escritoras brasileiras.....	48
Figura 4 – Mapa dos caminhos da autoeducação .....	90
Figura 5 – A autoeducação no centro e as articulações com o texto escrito.....	101
Figura 6 – Mapa do país com os estados das mulheres participantes destacados. ....	138
Figura 7 – Nuvem de palavras - Lavanda .....	140
Figura 8 – Nuvem de palavras - Regina .....	141
Figura 9 – Nuvem de palavras - Lis.....	142
Figura 10 – Nuvem de palavras - Colibri .....	143
Figura 11 – Nuvem de palavras - Martelo .....	144
Figura 12 – Nuvem de palavras - Beija-flor .....	145
Figura 13 – Nuvem de palavras - Lia .....	146
Figura 14 – Nuvem de palavras - Noêmia .....	147
Figura 15 – Nuvem de palavras - Vida.....	148
Figura 16 – Nuvem de palavras - Jaca.....	149
Figura 17 – Fotografia do material enviado às participantes da pesquisa .....	180
Figura 18 – Mensagem de WhatsApp enviada às participantes.....	181
Figura 19 – Fotografia das mulheres escritoras de Ribeirão Preto .....	182
Figura 20 – Mapa da 1ª roda de conversa.....	190
Figura 21 – Mapa da 2ª roda.....	190
Figura 22 – Mapa rizomático da pesquisa .....	204
Figura 23 – "Escrita" marcado em vermelho.....	210
Figura 24 – "Escrever" marcado em vermelho.....	210
Figura 25 – "Não" marcado em vermelho .....	211
Figura 26 – Falas misturadas das participantes, tema Liberdade I. ....	215
Figura 27 – Falas misturadas das participantes, tema Cânone. ....	216
Figura 28 – Falas misturadas das participantes, tema Crítica internalizada. ....	218
Figura 29 – Falas misturadas das participantes, tema Ser mulher. ....	221
Figura 30 – Falas misturadas das participantes, tema Função da escrita.....	224
Figura 31 – Falas misturadas das participantes, tema Inventar-se.....	229
Figura 32 – Falas misturadas das participantes, tema Identidade.....	231

Figura 33 – Falas misturadas das participantes, tema Poética. ....	234
Figura 34 – Falas misturadas das participantes, tema Liberdade II. ....	238

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>Caderno 1 – Caderneta Teórica .....</b>	<b>29</b>
<b>2 NÓS, HISTÓRIA, HISTÓRIAS DE MULHERES E HISTÓRIA DA ESCRITA DAS MULHERES .....</b>	<b>31</b>
2.1 A ESCRITA NA HISTÓRIA DAS MULHERES.....	34
2.2 PESQUISAS SOBRE NÓS E AS IMPLICAÇÕES DESSAS HISTÓRIAS .....	43
<b>3 NÓS, ESCRITA E ESCRITA DE SI .....</b>	<b>57</b>
3.1 O <i>CUIDADO DE SI</i> E A <i>ESCRITA DE SI</i> COMO PRÁTICAS DE LIBERDADE.....	59
3.2 ENTRE ESCRITAS, MULHERES E ESCRITA DE SI.....	67
<b>4 NÓS, EDUCAÇÃO E AUTOEDUCAÇÃO.....</b>	<b>81</b>
4.1 “TODA EDUCAÇÃO É AUTOEDUCAÇÃO” – RUDOLF STEINER E A AUTOEDUCAÇÃO.....	84
4.2 AUTOEDUCAÇÃO, ESCRITA E MULHERES .....	94
<b>5 NOS CAMINHOS: UMA METODOLOGIA NAS TRAVESSIAS.....</b>	<b>111</b>
5.1 LEVANTAMENTO DE DADOS: CRIAÇÃO DE ROTAS E RODAS .....	115
5.2 ANÁLISE DOS DADOS: OLHAR MAPAS E CRIAR MAPAS .....	121
<b>Caderno 2 – Territórios das Identidades.....</b>	<b>129</b>
<b>6 NÓS, MULHERES EM TRAVESSIAS.....</b>	<b>135</b>
6.1 ENTRE ELAS: TERRITÓRIOS INDIVIDUAIS .....	137
6.2 DIÁRIO: ESCRITAS DE SI DE UMA MESTRANDA EM (AUTO)FORMAÇÃO .....	150
<b>7 NÓS EM TERRITÓRIOS COMPARTILHADOS .....</b>	<b>177</b>
7.1 DAS DINÂMICAS DAS RODAS .....	180
7.2 UM OLHAR SOBRE AS RODAS .....	186
7.3 UM TEXTO ENTRE NÓS.....	192
<b>Caderno 3 - Dissoluções .....</b>	<b>197</b>
<b>8 NÓS DAS ANÁLISES, OU DAS LINHAS QUE CRIAM TERRITÓRIOS.....</b>	<b>201</b>

8.1 “O QUE ACONTECEU?”: DAQUILO QUE PASSOU E NÃO DIZ DE MIM, NÃO DIZ DA OUTRA, TALVEZ DE NÓS, TALVEZ DE TUDO, TALVEZ DE NADA.....	205
8.2 DAS LINHAS DURAS OU DA CRIAÇÃO DE TERRITÓRIOS.....	212
8.3 PARA ONDE FUGIMOS.....	239
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>243</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>250</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>261</b>
<b>ANEXO A – de escritas de alunas que dialogam com tudo o que está aqui.....</b>	<b>262</b>
<b>ANEXO B – Breve discussão com Virginia Woolf.....</b>	<b>265</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Não mexe comigo  
 Que eu não ando só  
 [...]
   
 Eu posso engolir você  
 Só pra cuspir depois  
 Minha fome é matéria que você não alcança  
 Desde o leite do peito de minha mãe  
 Até o sem-fim dos versos, versos, versos  
 Que brotam no poeta em toda poesia  
 Sob a luz da lua que deita na palma da inspiração de Caymmi  
 Se choro, quando choro, e minha lágrima cai  
 É pra regar o capim que alimenta a vida  
 Chorando eu refaço as nascentes que você secou  
 Se desejo  
 O meu desejo faz subir marés de sal e sortilégio  
 Vivo de cara pra o vento na chuva  
 E quero me molhar  
 O terço de Fátima e o cordão de Gandhi cruzam o meu peito*

Maria Betânia

Sentada em frente às minhas alunas, mulheres adultas que participam de um curso de escrita, escuto-as lendo seus textos, depois de muitas delas terem me relatado não saberem escrever, ou não escreverem bem; a cada leitura, um susto: os rostos das colegas expressam deslumbramento com os textos umas das outras. Intrigada, começo a me perguntar o que fez com que essas mulheres acreditassem tão fortemente que não sabiam escrever. Situadas em pleno século XXI, em que não há leis proibindo nossa escrita (como mulheres), em que não precisamos de autorização dos homens para publicar nossos textos, por que uma boa parte das mulheres que conheço – não só alunas, mas também amigas e familiares – carregam esse sentimento de impedimento? Eu mesma, ainda que a escrita faça parte da minha vida, também carrego esse medo do texto publicado, duvidando da qualidade de algo que fiz a vida toda. Ainda assim, quanto mais escrevem, mais eu vejo o quanto esse gesto – o do escrever – reverbera nelas e em mim. Ao escrever, parece acontecer algo que aproxima quem escreve de si mesma. O que acontece nesse ato – o da escrita – que faz com que, apesar desse sentimento de impedimento, haja uma mudança em quem escreve? Essas inquietações me trouxeram até o Mestrado: uma vontade de investigar a relação entre as mulheres e a escrita.

Começo o texto pelo meio, já nos traços da Cartografia Social, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a qual será abordada mais adiante. Explico-me, como fizeram muitas vezes as autoras do século XIX: como professora de um curso virtual de escrita, chamado *Travessias Textuais*, pelo qual passaram muito mais mulheres do que homens, comecei a perceber o quanto alguns

dos incômodos e prazeres apresentados não eram somente meus – havia algo ali que ultrapassava as questões individuais.

Essa de pesquisa pretende compreender o processo pelo qual algumas mulheres passam ao decidirem lidar com suas escritas, buscando um modo de se enxergarem como escritoras e autoras. Na pergunta que orienta essa pesquisa – como se dá, ao longo de um curso de escrita, o processo de subjetivação das mulheres ao escrever? – surgem algumas questões: o que acontece com as mulheres no processo de um curso de escrita? Elas se sentem mais à vontade com seus textos? Como se dá a noção de autoria? Apesar de o tema – mulheres e escrita – estar em aparente crescimento, atualmente, o número de pesquisas a esse respeito ainda é baixo, sendo algo crescente apenas nos últimos anos, como será apontado mais adiante. Todavia, quando há pesquisas na área, elas se voltam às poucas mulheres que foram consagradas pelo cânone. As pesquisas relacionadas ao processo de escrita das mulheres, principalmente, as “desconhecidas” não são tantas. No momento da escrita do projeto, eu afirmava uma vontade de pesquisar mulheres que não publicam, chamando-as de invisíveis. Contudo, ao longo da pesquisa, foi ficando evidente que, mesmo as autoras publicadas, continuam invisíveis à sociedade. Se boa parte é invisível, como explicar sobre as mulheres que participarão dessa pesquisa? Talvez, apenas dizer que são aquelas que ainda não publicam; ou que talvez nem venham a publicar, mas que escrevem. Não é necessariamente sobre a publicação, mas sobre o processo de subjetivação através da escrita, ou melhor, investigar sobre o criar-se ao escrever.

Esta pesquisa pretende, justamente, contribuir com a ampliação do olhar para as mulheres que escrevem. Ao se investigar o processo – de criação de si, tanto nas questões de quem são, quanto de como são autoras de si – dessas “escritoras invisíveis”, busca-se encontrar pistas do que faz com que, mesmo no contemporâneo, muitas mulheres ainda não se sintam à vontade com sua produção, assim como pistas de como a escrita colabora na construção de si mesmas, na trilha das inquietações surgidas nas aulas.

Assim, o objetivo geral de uma pesquisa desse caráter é: compreender como ocorre o processo de subjetivação das mulheres através da escrita. Nesse sentido, tal objetivo desdobra-se em objetivos específicos: investigar a história da escrita das mulheres para mapear quando e como começaram a publicar; analisar o conceito de escrita de si, com base nos estudos da Ética de Foucault, em uma compreensão do processo de subjetivação das mulheres através da escrita; investigar a possibilidade da escrita como uma ferramenta de autoeducação, a partir de Rudolf

Steiner; e realizar um levantamento empírico, em uma pesquisa qualitativa, na qual se possa acompanhar o processo pelo qual as mulheres passam em sua relação com a escrita de si.

Para compreender a relação entre as mulheres e a escrita, faz-se necessário um apontamento histórico. Não apenas pelo direito tardio à educação, às mulheres também foi negada a própria noção de indivíduo capaz. Norma Telles<sup>1</sup>, no capítulo *Escritoras, escritas, escrituras*, do livro *História das Mulheres no Brasil*, mostra como, ao não ser vista como sujeito, a mulher também perde a possibilidade de criar artisticamente. O reconhecimento como autoras, sem o constrangimento social, chega somente no século XIX, época na qual as mulheres começam a encontrar um espaço para publicar. Nesse sentido, é preciso observar também o sujeito a partir da perspectiva histórica: as mulheres não tinham licença para falar publicamente – sua voz era reduzida às cozinhas, ao ambiente íntimo, “sua palavra pertence à vertente privada das coisas”<sup>2</sup>, como explica Michelle Perrot, em *As mulheres ou os silêncios da história*. Essa insegurança parece surgir em mulheres diferentes entre si. Mesmo trazendo essas angústias, a maioria demonstra uma necessidade de escrita: querem escrever, querem “aprender a escrever melhor”, sempre comparando-se a escritoras famosas, como se essas também não tivessem passado por esse sentimento; algumas autoras destacam essa sensação, de Virginia Woolf a Gloria Anzaldúa, passando por Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Grada Kilomba<sup>3</sup>.

Reconhecer-se nas palavras de autoras consagradas é algo muito importante para a maior parte de nós. No entanto, a questão da autoria se coloca, aqui, nesta pesquisa, de outro modo: reconhecer-se como mulheres escritoras não por trabalhar com isso, publicando seus textos (afinal, o que define um escritor?), mas por serem pessoas que escrevem sempre, que precisam da escrita em seu cotidiano. Como se dá a percepção de algumas mulheres sobre si mesmas em relação a sua produção escrita? Essas mulheres percebem-se como escritoras? Nesse sentido, busca-se compreender como as mulheres tornam-se autoras – não necessariamente as publicadas – mas de si mesmas, em que se tornam autoridades de suas próprias palavras.

Muitos são os olhares e abordagens sobre a relação entre mulheres e escrita. Para este estudo, o que me norteia é a observação dos tensionamentos surgidos em sala de aula e as

---

<sup>1</sup> Norma TELLES, 2017.

<sup>2</sup> Michelle PERROT, 2005, p. 317.

<sup>3</sup> Virginia WOOLF, 2014; Gloria ANZALDÚA, 2000; Clarice LISPECTOR, 2010; Conceição EVARISTO, 2019; Grada KILOMBA, 2019.

autoras e autores que, em suas pesquisas, trazem pistas para essas inquietações. Dentre as diversas abordagens possíveis para as questões relacionadas à escrita, esta pesquisa debruça-se no conceito foucaultiano de “escrita de si”. O trabalho de Michel Foucault é frequentemente separado em três fases, chamadas de: *Arqueologia*, na década de 1960, em que pesquisa sobre o surgimento dos saberes de algumas áreas; *Genealogia*, na década de 1970, onde articula a questão dos saberes ao poder; e, finalmente, nos anos 1980, *Ética*, em que o modo pelo qual os sujeitos se tornam quem são é o foco de sua pesquisa. Em sua fase da *Ética*, ao estudar a ascese grega e romana, Foucault<sup>4</sup> mostra como a escrita era um exercício de si para si mesmo, uma das práticas relacionadas ao cuidado de si. A *escrita de si*, a partir do olhar de Foucault, era uma prática de subjetivação, em que o sujeito se tornava capaz de, escrevendo, criar a si mesmo. O pensamento de Foucault em sua *Ética* contribui para compreendermos de que modo a *escrita de si* pode ser relacionada à escrita das mulheres, contribuindo para a discussão acerca da autoria.

A autoria também se relaciona à autonomia, por isso, um dos aspectos investigados nesse processo relaciona-se à questão da autonomia do sujeito. Rudolf Steiner<sup>5</sup>, em seu livro *Filosofia da Liberdade*, discute como o ser humano pode desenvolver a autonomia do pensamento, tornando-se livre para compreender e pensar o mundo por si mesmo, nomeando tal processo, alguns anos mais tarde, como autoeducação. Este termo, em sua obra, costuma estar associado a professores da pedagogia waldorf, no entanto, Jonas Bach Junior, em sua tese de doutorado, mostra como esse conceito é mais abrangente: “A experiência da liberdade é uma experiência de identidade. O eu só pode se identificar no presente, porque ele sempre é. Por isso, a tradução da ideia de liberdade é composta pela ideia de autoeducação”<sup>6</sup>. O sujeito autônomo, livre em seu pensar, é capaz da criação – aqui, relacionada à escrita. Há um jogo entre a criação e a autonomia: no exercício do presente, como apontado por Bach Junior, acontece mais do que uma criação artística, mas de si mesmo. Entre os diversos caminhos e possibilidades de criação de si, a escrita poderia ser vista como uma ferramenta de autoconhecimento, e, mais ainda, de produção de si.

Nos três eixos teóricos escolhidos para fundamentar esse trabalho – história das mulheres, escrita de si e autoeducação – aparecem quatro temas essenciais para essa pesquisa: identidade, linguagem, autoria e escrita. Tais temas são extremamente importantes para

---

<sup>4</sup> FOUCAULT, 2010.

<sup>5</sup> STEINER, 2010.

<sup>6</sup> BACH JUNIOR, 2012, p. 124.

compreender o modo pelo qual nós, mulheres, nos relacionamos com a escrita, não só a partir do olhar dos autores apresentados, mas, principalmente, junto à visão de pesquisadoras contemporâneas acerca dessa temática. Assim, discute-se como cada um desses três eixos articulam-se aos temas da identidade, da linguagem, da autoria e da escrita, como indicado na figura 1.

Figura 1 – Conceitos discutidos na pesquisa.

	Identidade	Linguagem	Autoria	Escrita
História	Dizer eu	Criar	Tornar-se autora	Importância no Feminismo
Escrita de si	Identidade - sujeito	Outros modos escrita	Subjetivação - função- autor - autora	escrita - processo de criar-se
Autoeducação	Definir a si mesma	Linguagem própria - eu	Criação de um si	escrita da própria história

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Ao longo do texto, ficará evidente como os temas Identidade, Linguagem e Autoria articulam-se à Escrita nos três eixos teóricos pesquisados – História, Escrita de si e Autoeducação, cada uma abordando-os a partir de uma certa perspectiva, como mostra a Figura 1. Desse modo, quando se faz a investigação histórica, aparecem as questões relacionadas à identidade, à linguagem e à autoria; o mesmo ocorre com os estudos acerca da escrita de si e da autoeducação. Conforme a revisão bibliográfica foi se aprofundando, tornou-se perceptível o quanto esses temas são inseparáveis da discussão sobre o processo de subjetivação das mulheres através da escrita, e o quanto se repetem ao longo do estudo, sendo importante apontá-los.

A análise deste estudo baseou-se em uma produção cartográfica: mapas do que se mostrou relevante ao longo de toda a pesquisa. Deste modo, esta pesquisa se conduz pela Cartografia Social, a qual se coloca como um *ethos*, para além de uma metodologia, e que visa – mais do que traçar um caminho – acompanhar processos, como apontam Laura P. de Barros e Virginia Kastrup<sup>7</sup>, pesquisadoras dessa metodologia. Para a compreensão do que aqui se propõe, dois momentos (não necessariamente separados) acontecem: o levantamento bibliográfico e teórico; em seguida, a colheita (ou produção) de dados, a partir de Rodas de

<sup>7</sup> Laura P. de BARROS; Virginia KASTRUP, 2015.

Conversa e entrevistas individuais com dez mulheres que participaram do curso de escrita *Travessias textuais – oficinas de escrita*.

A pesquisa faz-se na criação de um tecido que, por um lado, traz a estrutura acadêmica como uma urdidura a dar sustentação ao pano que se forma; por outro, dá a dimensão de outros modos de se pensar pesquisa, escrita e mulheres, como os fios que vão sendo tramados. O que se apresenta no texto que se segue, nesta pesquisa, é fruto das inquietações, da mistura mulher-pesquisadora-mulheres-alunas-escritoras, em uma tentativa não de investigá-las, mas de compor um texto que, cabendo na academia, traga outros modos de se escrever ciência, em uma construção que, ora se aproxima da escrita normativa acadêmica, ora da poética, em uma mistura público-privado, produto-processo, levando o questionamento relativo à escrita das mulheres para além da discussão teórica, mas na própria produção textual da pesquisa. O uso do poético, aqui, dialoga com o pensador Flusser, o qual aponta como a poética se aproxima de uma filosofia produtiva; para ele, “a poesia é o lugar onde a língua suga sua potencialidade, para produzir realidade”<sup>8</sup>. Como será discutido ao longo desse trabalho, pensar o processo de subjetivação das mulheres através da escrita demanda mais do que uma discussão teórica, mas a invenção de caminhos, rotas, os quais se aproximam dessa poética necessária ao pensamento humano.

Para a condução desse trabalho, fiz uma opção estilística (mais do que isso – ética, estética e política): o uso do pronome da primeira pessoa, tanto do singular quanto do plural. Como será discutido adiante, no Capítulo 5, *Nos caminhos*, uma pesquisa inserida na área da educação, de abordagem qualitativa, traz a implicação de quem pesquisa junto a seu trabalho. No entanto, a questão vai além disso: eu estou verdadeiramente implicada, colada, inseparável do tema que pesquiso, tanto como uma mulher que escreve, quanto com a proximidade que tenho com as mulheres participantes. Diferentemente do modo como alguns autores se utilizam dessa primeira pessoa, quer dizer, de modo impessoal, universal, generalizado, como demonstra Natalie Depraz<sup>9</sup>, aqui, o uso desse pronome atesta a proximidade que tenho do assunto, desmistificando a falsa pretensão a uma pesquisa neutra, como nos apontam Grada Kilomba<sup>10</sup> e Luciane Germano Goldberg<sup>11</sup>, pois sempre há um motivo subjetivo que nos leva a pesquisar, mesmo quando os autores se utilizam da 3ª pessoa do singular.

---

<sup>8</sup> FLUSSER, 2004, p. 147.

<sup>9</sup> Natalie DEPRAZ, 2001.

<sup>10</sup> Grada KILOMBA, 2019.

<sup>11</sup> Luciane Germano GOLDBERG, 2021.

O texto que segue foi dividido em três cadernos: o Caderno 1 traz as teorias que fundamentam esse trabalho e inclui os capítulos de 1 a 5; o Caderno 2 apresenta as identidades que compõem a pesquisa, minha e das participantes, no qual se encontram os capítulos 6 e 7; e o Caderno 3 discute e analisa o encontro entre mulheres, teoria e escrita, onde estão os capítulos 8 e 9, além das referências e dos anexos.

Por fim, gostaria de situar essa pesquisa no tempo. Ela se inicia em 2021, no segundo ano da pandemia mundial, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, no Brasil, durante o governo de Bolsonaro. Até o momento, novembro de 2022, foram quase 700 mil mortes no país, causadas pelo vírus<sup>12</sup>. Tanto a pandemia quanto o governo tiveram influência nesse trabalho, pois o reflexo de ambos aparece tanto nas falas das participantes quanto na própria dinâmica da pesquisa. No primeiro ano do Mestrado, estávamos todas e todos no momento do isolamento social, lidando com os medos e as inseguranças que essa epidemia nos trouxe, e com alunas que se contaminaram. Neste segundo ano, eu e meus filhos nos contagiamos, em diferentes momentos, e perdi uma aluna querida que faleceu devido às sequelas da doença. Apesar do afrouxamento do isolamento e da diminuição do número de casos, nos últimos meses, lidamos com as eleições presidenciais e a preocupação com o rumo de nosso país, principalmente como mulheres que observam os números da violência contra as mulheres subirem<sup>13</sup>, evidenciando o quanto o discurso de ódio às mulheres vem aumentando e, devido ao seu incentivo, repercutindo em nossas vidas. Toda nossa atuação é política – estar no mundo é um ato político –, o que faz com que pesquisas afirmativas sobre as mulheres se tornem necessárias e uma importante maneira de combatermos o velho pensamento acerca do lugar das mulheres na sociedade.

### **Um texto com riscos – ou das notas de rodapé em texto corrido**

Antes de entrarmos na teoria, esse texto pede algumas notas importantes. A **primeira nota** refere-se a quatro riscos que corremos ao se falar da escrita das mulheres: o *primeiro* está relacionado ao perigo de, ao tentar compreender a escrita da mulher, esta ser capturada por uma identidade rotulada e estereotipada do que é ser uma mulher. Não se pretende definir uma única escrita feita por mulheres ou definir as mulheres a partir da ideia que os homens têm do que

---

<sup>12</sup> Número exato: 688.835, em 18/11/2022. Fonte: JHU CSSE COVID-19 DATA (divulgada pelo Google).

<sup>13</sup> Fontes: “VIOLÊNCIA contra mulheres aumenta no último ano; veja alguns canais em que é possível denunciar”, 2022; “PESQUISA Violência doméstica e familiar contra a mulher – 2021”, 2021; INSTITUTO Patrícia Galvão, 2022.

somos. Talvez, busquem-se pistas, mas não definições. O *segundo risco* está ligado à possibilidade, ao não definir o que é, passar a afirmar o que não é. Indo contra a percepção de mulher como oposta ao homem (não-homem) ou como falta, a pretensão desse texto é justamente sair desse lugar da oposição, de negação, afirmando a mulher em sua singularidade. O *terceiro risco* traz a ideia de, por não ser capturável, por não ter uma definição fechada, a escrita das mulheres não existir. Esse perigo associa-se ao anterior, pois continua dentro do pensamento de que a mulher não existe como ser “inteiro”. O *último risco* ao pesquisar a escrita das mulheres relaciona-se à necessidade de imposição de um “sujeito universal”. Na perspectiva adotada nesse texto, não é possível definir um texto universal das mulheres: somos muitas, vindas de diferentes culturas, raças, crenças, línguas, educações, regiões, histórias pessoais. Afirmer uma única escrita das mulheres é continuar a invisibilizar as nossas muitas possibilidades de estar no mundo.

A **segunda nota** é uma ousadia, inspirada pelo movimento de algumas mulheres do século XIX, principalmente, escritoras e jornalistas, as quais não adotavam o sobrenome masculino (pai/marido) ao assinar seus trabalhos<sup>14</sup>. Dentro das universidades, é praxe que se refira a autoras e autores pelo sobrenome. Ainda que já um pouco mudado no contemporâneo, esse sobrenome costuma ser o paterno ou o do marido, quando adotado pelas mulheres ao se casar. O patronímico é algo questionado já há algum tempo e, de certa maneira, reforça a estrutura patriarcal dentro da academia. Quando se citam autores, por exemplo, com as abreviações dos nomes, não é possível identificar se quem está falando é um homem ou uma mulher (e a questão da importância de quem fala será destacada mais adiante). Por esse motivo, chamarei as autoras aqui citadas por seu primeiro nome, colocando, nas notas de rodapé, seus nomes e sobrenomes, em uma adaptação à ABNT, como no exemplo: Michele PERROT, 2005. Ainda que a metodologia de tais regras vise facilitar e padronizar os trabalhos, utilizar-se do primeiro nome não dificultará encontrar as referências, pois estas estarão organizadas de acordo com o estabelecido pela ABNT. Os nomes dos autores homens, no entanto, não serão modificados – estes serão chamados por seus sobrenomes e, na referência, serão apresentados como dita a norma da ABNT.

Enquanto investigo o processo de escrita das mulheres, outro processo acontece simultaneamente: o de tornar-me mestre, através dos estudos, das investigações, da escrita. Como será apontado no capítulo 2, *Nós, a escrita e a escrita de si*, e no capítulo 3, *Nós, a*

---

<sup>14</sup> Michelle PERROT, 2005.

*educação e a autoeducação*, há um processo de subjetivação e de autoeducação da própria pesquisadora. Para a cartografia, como será apontado adiante, há a sugestão da produção de um *diário de bordo*, em que seja possível anotar as inquietações e os afetos surgidos durante a pesquisa. As rodas de conversa, metodologia escolhida para a coleta de dados, também indica a importância do registro e dos diários no caminho da pesquisa. Por isso, essa **terceira nota** remete-se a duas decisões tomadas para esse texto. A primeira refere-se às páginas de inquietações do meu *diário de mestrandia*, produzido nesse tempo enquanto estudo e pesquisa, onde se apresentam as perguntas, os ensaios de pensamento, a organização dos temas e até as discordâncias surgidas, localizado no Caderno 2, capítulo 6.2. A segunda decisão refere-se a quadros de textos, os quais aparecerão, vez ou outra, localizados na margem direita da folha, com inquietações que não necessariamente cabem no texto acadêmico de uma dissertação, localizados apenas no Caderno 1, onde a teoria é discutida e se utiliza de uma linguagem mais formal. Todas essas escritas, consideradas tão íntimas, usualmente, não fazem parte da tradição acadêmica. Elas marcam como se deu o processo, na direção contrária do que que é uma dissertação – o produto final de um mestrado. A escrita da mulher, como será mostrado a seguir, foi, durante muito tempo, a escrita do íntimo (mas não é somente isso), sendo condenada quando aparecia em espaços públicos. O que se pretende com essas decisões é tornar evidente o que se pesquisa, é deixar vazar outros modos de se escrever textos acadêmicos, sem que se perca o rigor científico necessário ao ato de investigação, nem se afirme a escrita íntima como a única escrita possível às mulheres.

Ao decidir olhar para o processo de subjetivação das mulheres através da escrita, puxo o fio de um novelo. De dentro dele, surgem enormes e complexos nós. O que fazemos com os nós – das pesquisas, dos novelos? Uma aluna<sup>15</sup> me conta, em aula, de uma crença popular: quando queremos desatar um nó, é só falar o nome de uma mulher fofqueira que os nós se desfazem facilmente. “Falar o nome de uma mulher fofqueira”: para além das questões machistas entre “mulher” e “fofoca”, as quais, aliás, Silvia Federici<sup>16</sup> traz um ponto interessante<sup>17</sup>, fico com isso: nos nós, as mulheres são convocadas. Não me interessa, aqui, discutir o porquê as mulheres são chamadas. Na verdade, o que me interessa, o que gostaria é:

---

<sup>15</sup> A querida Ana Cláudia Magnani Delle Piagne, que também está finalizando o seu mestrado.

<sup>16</sup> Silvia FEDERICI, 2017.

<sup>17</sup> A autora traz a origem da palavra *fofoca* em inglês: “nesse período [séculos XVI e XVII], a palavra *gossip* (fofoca), que significa “amiga”, passou a ganhar conotações depreciativas.” (Silvia FEDERICI, 2017, p. 200) e “Foi também neste período que, como vimos, a palavra *gossip* [fofoca], que na Idade Média significava “amiga”, mudou de significado, adquirindo uma conotação depreciativa: mais um sinal do grau a que foram solapados o poder das mulheres e os laços comunais.” (Ibid., p. 335).

nomear, falar o nome das mulheres para que elas me ajudem a desatar os nós dessa pesquisa, para que possamos fazer isso juntas, na 1ª pessoa do plural. Os nós acontecem ora no tensionamento entre a(s) identidade(s) e os modos de subjetivação, ora no embate entre epistemes tão distintas quanto a foucaultiana e a steineriana, os nós também surgem no momento em que esses muitos aspectos se cruzaram, no encontro entre mulheres, escritas e toda a teoria estudada para essa pesquisa. Tomo, então, uma decisão metodológica, uma **quarta nota**. A cada vez que sentir, perceber, um nó, nomearei-convocarei-chamarei uma mulher para desatar essas linhas comigo. Isso significa que, ao longo desse texto, trago diversas pesquisadoras para desfazer esses nós, inundando o texto de referências a trabalhos feitos por mulheres. É possível que, alegremente, façamos uma fofoca juntas. Pois até isso pode ser encarado de outros modos. Além do significado dos *nós* referente aos fios emaranhados e ao pronome pessoal, na botânica, os nós são os pontos em que surgem os brotos. Por esse motivo, com essas três imagens, os capítulos foram nomeados como nós – a serem desfeitos coletivamente, entre nós, para que deles brotem outras possibilidades.

Por fim, é necessário pontuar de onde eu falo, uma **última nota**. Sou uma mulher branca, dona de casa, classe média, mãe, esposa, escritora, artesã, professora e mestranda. O que gostaria de destacar é esse lugar de uma mulher que, enquanto estende a roupa, dá aulas, prepara o almoço, escreve e pensa a respeito da vida, teoriza sobre a escrita, estuda filosofia<sup>18</sup>. Uma mulher a pensar a casa como possibilidade de invenção de si e não de submissão, assim como o trabalho intelectual, sem a necessidade de hierarquizar nenhum deles, na busca pela criação de um território. Entretanto, tenho consciência de que isso só me é possível, entre muitas questões, devido ao privilégio de ter nascido branca e em classe média. Por isso, nem a casa, nem a academia, nem mesmo a escrita são colocadas como salvadoras, porque isso sempre depende do modo como as condições (de vida, do mundo) são postas a cada uma de nós.

Colocadas essas questões, o texto pode avançar.

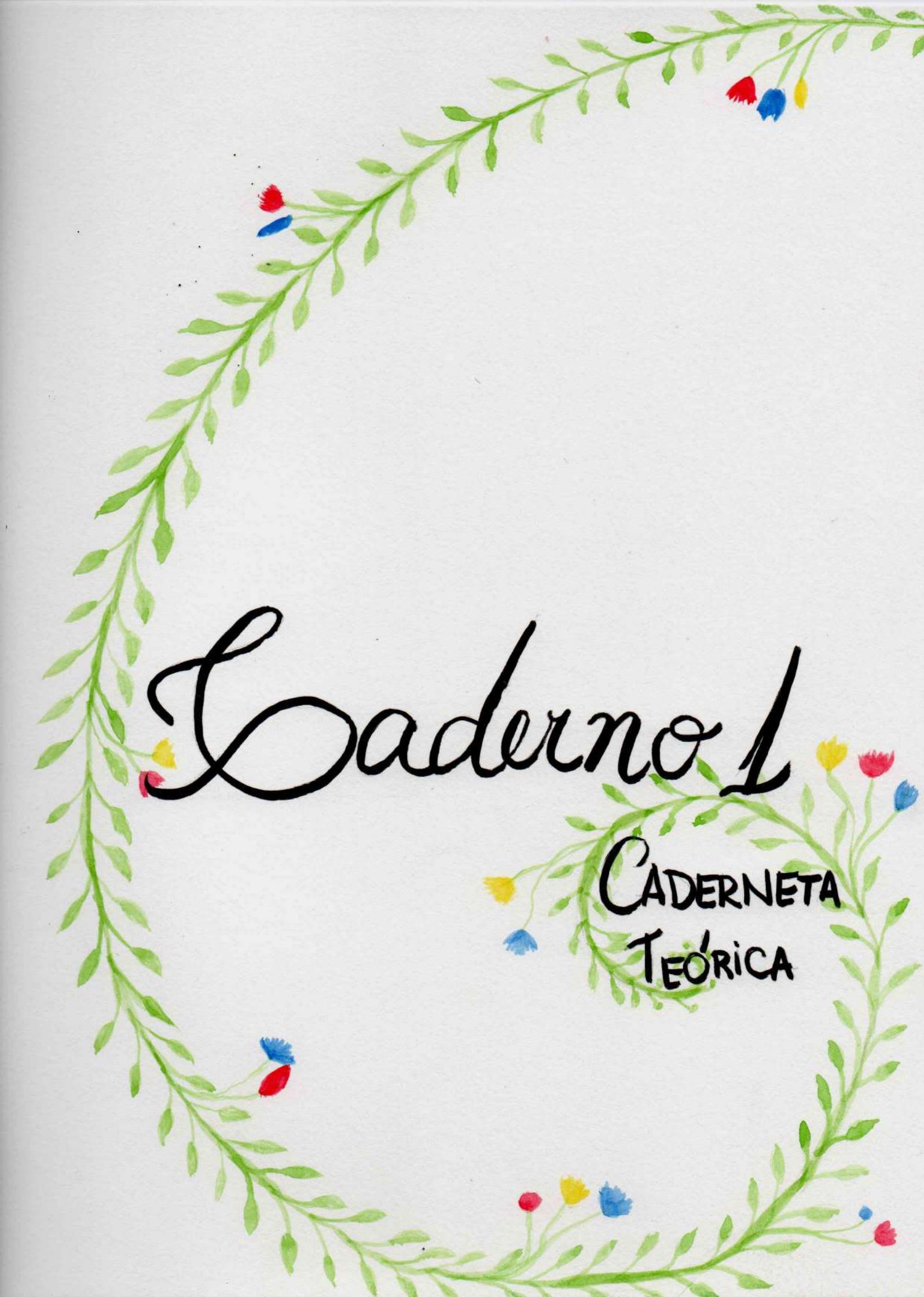
---

<sup>18</sup> Gabriela R. da Rosa nos diz: “mais difícil do que escrever em tempos sombrios, é concluir uma escrita. [...] Sim, filosofamos muito e diferentemente dos homens. Filosofamos enquanto fazemos muitas outras coisas. Escrevemos sobre o cotidiano, sobre o que dizem mulheres e homens, sobre o ainda não pensado, e sobre o não dito. Desocultamos pensamentos e como arqueólogas do saber, amamos a filosofia e compomos com ela, desde seu princípio.” (Graziela R. da ROSA, 2021, p. 376).

Peço licença às autoras queridas citadas nesse trabalho de chamá-las pelo primeiro nome. Uma parte delas não está acostumada à informalidade brasileira. É bem provável que elas nunca lerão meu trabalho. Ainda assim, eu gostaria de dizer a todas as mulheres aqui referenciadas que chamá-las pelo primeiro nome é mais do que uma ousadia ou quebra de um decoro formal. É também fruto da necessidade de intimidade, da sensação de ser grata a todas elas por me ajudarem a pensar a escrita das mulheres. Se as chamo por seus primeiros nomes é porque as vejo e as reverencio como irmãs, primas, amigas, avós, as quais precisam ser honradas por serem quem são e por abrirem caminho para que outras mulheres encontrem suas próprias palavras.

Sofia





# Quaderno 1

CADERNETA  
TEÓRICA

**2 NÓS, HISTÓRIA, HISTÓRIAS DE MULHERES E HISTÓRIA DA ESCRITA  
DAS MULHERES**



*O que esse silêncio tem a dizer*  
*O que esse silêncio tem a dizer*  
*Fico sozinho, fico calado*  
*Pra perceber*  
 Ceumar

Começo esse texto com uma imagem que acompanhará todo esse Caderno 1: eu e minhas alunas, sentadas juntas, falando sobre a escrita. É a partir das inquietações dessas conversas que a pesquisa vai se desenvolvendo. Conforme eu as escuto, escuto a mim mesma, escuto minha mãe, minha irmã e muitas mulheres que passaram por minha vida. Conforme eu vou escutando, vou percebendo que há algo que ultrapassa as questões individuais. As nossas falas trazem sombras refletidas no papel com nossos textos, sombras que não coincidem com nossas silhuetas. Se essas sombras não são nossas, de quem são? Começo a perceber a necessidade de fazer, antes de tudo, uma investigação a respeito da história da nossa relação com a escrita. A tarefa não é exatamente fácil e se mostra cheia de nós difíceis de desatar.

A história das mulheres é densa, por demais intensa, para ser resumida, para ser – outra e outra vez – reduzida. Não posso nem dizer que há UMA história das mulheres. Há históriaS das mulheres, porque, na multiplicidade e diversidade de realidades, não podemos continuar a lógica do universal masculino. Assim como não podemos definir um estereótipo de mulher, também não podemos reduzir as muitas histórias a uma só, como nos alerta Chimamanda Ngozi Adichie<sup>1</sup>, escritora e feminista nigeriana, em *O perigo de uma história única*:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. [...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso. (Chimamanda N. ADICHIE, 2019, p. 32-33)

O problema de uma história única é que ela reduz as pessoas, os povos, a uma imagem só, esvaziando outros aspectos importantes. Chimamanda também relaciona a história única ao poder: ao contar a história do outro, nesse viés, o fazemos de um modo que a torna definitiva, estereotipando e diminuindo a força dessas outras histórias. Ao longo dos últimos anos, temos tido a oportunidade de rever as histórias das mulheres, desfazendo a noção de que as mulheres não tiveram nenhum papel relevante ao longo da trajetória da humanidade. Nessa revisão, percebemos como nossa história foi mal contada<sup>2</sup>, reduzida, e quão necessário é contar as muitas histórias das mulheres. Uma dessas histórias é a da relação das mulheres com a literatura: durante muito tempo, carregamos conosco a (falsa) impressão de que não tínhamos relevância

<sup>1</sup> Chimamanda N. ADICHIE, 2019.

<sup>2</sup> Schuma SCHUMAHAR; BRASIL, Érico Vital, 2001.

na história das letras, sendo o mundo literário um lugar estritamente masculino. Assim, na busca por compreender o processo de subjetivação das mulheres através da escrita no contemporâneo, surge também a necessidade em rever como se deu essa relação anteriormente, uma espécie de genealogia das mulheres na literatura.

Neste capítulo, trago alguns dos muitos fios relacionados à história das mulheres com a escrita, tendo como perspectiva aspectos que ainda se refletem em nosso mundo contemporâneo. No entanto, não é possível trazer as múltiplas histórias das mulheres e de suas escritas. Buscando não trazer um único olhar, mas correndo esse risco, trago uma perspectiva que começa na Idade Média europeia e desemboca no Brasil do século XXI. Pesquisar a história das mulheres é lidar com “gatilhos”. Sendo mulher, é difícil não se sensibilizar por histórias marcadas pelo silenciamento, pela violência. Enquanto escrevo, escuto os arautos do conhecimento acadêmico dos séculos passados, fantasmas, dizendo-me que é justamente por isso – por essa sensibilidade – que as mulheres não deveriam estar na academia. Sendo mulher, como não me sensibilizar? Ou, ainda pior, como não deixar isso aparecer no meu texto?

Se a discussão é sobre a escrita contemporânea, por que trazer a história? A resposta, talvez, seja para afirmar, dar voz, divulgar o que foi silenciado. Sabemos de cor a história contada pelos homens. Para falar da escrita atual, faz-se necessário compreender como chegamos aqui. Repetir, falar tantas vezes até que, pelo menos, a maior parte de nós, saiba.

## 2.1 A ESCRITA NA HISTÓRIA DAS MULHERES

Para contar essa história, começo com Virginia Woolf, escritora inglesa do começo do século passado, a qual, em outubro de 1928, dá duas palestras a um grupo de meninas estudantes de alguns *colleges* sobre as mulheres e a ficção. O texto de suas falas foi transformado em um livro, *Um teto todo seu*<sup>3</sup>, e se tornou uma importante obra para a discussão da relação das mulheres com a literatura. Destaco, inicialmente, dois aspectos de seu trabalho: a discussão histórica levantada por ela e a invenção de Judith, a suposta irmã de Shakespeare. O gesto de Virginia é o mesmo que faço aqui: olhar para o passado para situarmos o presente e pensarmos no futuro. Sua atitude pode ser considerada à frente de seu tempo, já que a história das mulheres

<sup>3</sup> Virginia WOOLF, 2014. Há uma nova tradução desta obra para o português, com alteração no título do livro para *Um quarto só seu*: “A escolha da palavra quarto, nesta tradução de Julia Romeu para a língua portuguesa, confere uma força adicional à metáfora de Virginia Woolf. [...] O quarto como nascedouro de uma vida contemplativa, necessária para um intelecto livre” (Socorro ACIOLI, 2021).

só começará a se articular como área acadêmica algumas décadas mais tarde. Nesse exercício, Virginia cria uma irmã para Shakespeare, imaginando uma vida terrível a ela, caso quisesse seguir os passos literários do irmão, e pede para que, aos nos dedicarmos à literatura, que clamemos por Judith, pois ela virá nos ajudar.

Em uma tentativa de deslocar-me de uma referência europeia, descolonizando o pensamento, junto à vontade de sair de um referencial masculino, Shakespeare, proponho referenciais brasileiras para clamar por suas ajudas. Inspirada pelo artigo de Izilda Cristina Johanson<sup>4</sup>, no qual a autora questiona a necessidade que temos de reverenciar o masculino, busco olhar para as nossas próprias referências, a partir, inclusive, de nosso país. Passados quase cem anos desde a palestra de Virginia, atualmente, já nos é possível não só deixarmos de nos apoiar em referências masculinas, mas também, europeias, voltando nosso olhar para as mulheres brasileiras que inauguraram o lugar de escritoras no país. É a partir delas, tomando-as como nossas irmãs, que busco compreender a escrita da mulher contemporânea. Com o devido agradecimento e respeito à Judith e à Virginia, invoco Nísia Floresta e Maria Firmina dos Reis, duas mulheres brasileiras, consideradas nossas primeiras escritoras<sup>5</sup>.

Em 1832, Nísia Floresta, pseudônimo de Dionísia de Faria Rocha, publica o livro *Direito das mulheres e Injustiça dos homens*, uma suposta tradução<sup>6</sup> da obra de Mary Wollstonecraft, *Vindications for the rights of Woman*. Mulher branca, potiguar (RN), nascida em 1810, Nísia passou sua vida defendendo os direitos das mulheres, principalmente o direito à educação, além de ter sido republicana e abolicionista. Foi escritora, educadora e poeta. Sua obra impacta a sociedade na época e possibilita que o pensamento de Mary Wollstonecraft chegue ao Brasil, em um primeiro movimento de reivindicação aos direitos das mulheres. No entanto, acaba esquecida e apagada durante quase um século. Alguns anos depois, em 1859, é publicado o primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher, *Úrsula*, escrito por Maria Firmina dos Reis, mulher negra, maranhense (MA), nascida em 1822. Maria Firmina foi escritora, professora e poeta. Abolicionista, suas obras trazem uma outra perspectiva para suas personagens, escapando das imagens estilizadas de negros e indígenas, características literárias da época. Apesar da condição econômica não favorecida, Maria Firmina funda uma escola mista para crianças que não podiam arcar com os custos educacionais. Assim como Nísia, Maria

---

<sup>4</sup> Izilda Cristina JOHANSON, 2021.

<sup>5</sup> Norma TELLES, 2017.

<sup>6</sup> De acordo com Isabela C. Campoi (2011), a obra é uma tradução de *Woman not inferior to man*, de 1739, escrito por Sophie, pseudônimo de Mary Wortley Montagu (1689-1762). Constância L. Duarte (2003, p. 154) diz que o trabalho de Nísia se aproxima de uma certa “antropofagia”.

Firmina também foi apagada e esquecida não só na história, mas também na história da literatura. Em novembro de 2022, a autora foi a homenageada da Feira Literária de Parati (FLIP), um dos maiores eventos literários do país.

Com histórias distintas, essas duas mulheres se aproximam ao serem as primeiras a publicarem no Brasil. Ainda que Judith (a irmã de Shakespeare) tenha tido (e continua a ter) um papel importante para as mulheres escritoras, agora, podemos honrar duas mulheres brasileiras que efetivamente estiveram vivas e abriram caminho para que pudéssemos, hoje, estar aqui escrevendo, podendo ser elas, e já não mais Judith, que nos inspira. A partir de Maria Firmina e Nísia, podemos começar a pensar sobre a escrita da mulher, buscando uma articulação entre as diversas autoras que discutem esse tema. Apesar da importância dessas escritoras para a história das mulheres no Brasil, elas não serão estudadas a fundo nesse trabalho. Trago-as para marcar o lugar das mulheres escritoras brasileiras, para invocá-las, assim como Virginia diz da importância em chamar Judith, pedindo que nos ajudem nesse caminho de investigação acerca da escrita das mulheres.

Ao buscar compreender a história da escrita das mulheres – quando começam a publicar, quem foram as primeiras etc. – fica evidente o quanto não é possível separá-la da própria história das mulheres. Até meados do século XX, para se ter uma ideia, ainda não se pensava em uma história das mulheres. É com a chegada das mulheres na academia, em torno da década de 1970, e as diversas mudanças ocorridas no mundo daquela época, que essa pesquisa começa a ser pensada e escrita. Para contar essa história, tomo como base os trabalhos das pesquisadoras Michelle Perrot, Marie-Claire Hock-Demarle, Mary Spongberg e Silvia Federici<sup>7</sup>, no que se refere à Europa. No Brasil, Norma Telles, Mary Del Priore, Constância L. Duarte, Schuma Schumacher e Maria Beatriz Nizza da Silva<sup>8</sup> são algumas das muitas pesquisadoras consultadas. Escrever a história das mulheres, no entanto, não é tarefa fácil. Michelle, por exemplo, aponta três dificuldades principais para se escrever a história das mulheres: a invisibilidade, pois as mulheres não eram vistas, sequer consideradas; o silêncio das fontes, pois muito poucas deixaram “vestígios diretos, escritos ou materiais”<sup>9</sup>; e a pobreza de relatos, pois estes costumavam trazer mais estereótipos ou uma visão geral das mulheres, o que torna difícil compreender como elas realmente eram ou viviam. Nesse silêncio, é importante destacar a

---

<sup>7</sup> Michelle PERROT, 1989; 2005; 2008; 2019; Marie-Claire HOOK-DEMARLE, 1990; Mary SPONGBERG, 2002; Silvia FEDERICI, 2017.

<sup>8</sup> Norma TELLES, 2009; 2017; Mary DEL PRIORI, 2017; 2020; Schuma SCHUMACHER; BRASIL, Érico Vital, 2001; Constância L. DUARTE, 2003; 2009; Maria Beatriz Nizza da SILVA, 1987.

<sup>9</sup> Michelle PERROT, 2019, p. 14.

dificuldade de se encontrar textos escritos por elas mesmas, questão que será abordada adiante. Tais dificuldades possuem algo em comum: a linguagem, a palavra (ou a ausência dela). Contudo, nos últimos anos, é possível ver um esforço em diversas áreas em recontar tal história, com cada vez mais descobertas importantes relacionadas à contribuição das mulheres ao conhecimento.

Começamos a contar nossa história na Idade Média, entre os séculos V e XV, quando encontramos os primeiros textos escritos por mulheres. O primeiro grande romance da história é atribuído a uma mulher, no ano 1000, em Kyoto, no Japão, escrito anonimamente, mas que ganhou o nome da protagonista Murasaki Shikibu<sup>10</sup>. Também estão localizadas na Idade Média diversas filósofas e autoras, algumas conhecidas como beguinhas<sup>11</sup>. As mulheres, nessa época, não estavam tão distantes do conhecimento, sendo apontado, inclusive, que várias eram intelectualmente superiores aos homens, os quais estavam envolvidos com as guerras das cruzadas. Apesar disso, é importante observar que esse era um privilégio da nobreza<sup>12</sup>. Na passagem da Idade Média para o Renascimento, entre os séculos XIV e XV, com o advento do capitalismo, de acordo com Silvia<sup>13</sup>, no início do Renascimento, as mulheres perdem seu direito ao conhecimento, à autonomia e, principalmente, a seu corpo, tornando-se apenas reprodutoras, aquelas que irão parir e cuidar da força de trabalho necessária à manutenção do sistema capitalista. Aquelas que ousaram ultrapassar essa linha bem-marcada foram sistematicamente violentadas e/ou mortas, na histórica caça às bruxas. Em um movimento quase que contraditório, dentro da história da caça às bruxas, a Reforma Protestante foi uma das impulsionadoras para a educação das mulheres. A Bíblia deveria ser lida por todos – inclusive pelas mulheres –, o que viabilizou a alfabetização de uma porcentagem maior da população. Esse movimento, com início no século XVI, tornou possível, ainda que lentamente, a educação das meninas, principalmente na Europa protestante. No século seguinte, surgem os salões franceses, em que a escrita e as boas maneiras serão os temas das conversas entre as mulheres, com um crescente número de meninas alfabetizadas a partir do final do século XVIII. O século do Iluminismo trouxe as luzes apenas para os homens, pois as mulheres, apesar de receberem alguma educação, deveriam ser ensinadas a agradar aos homens<sup>14</sup>. O século XIX, chamado de

---

<sup>10</sup> PUCHNER, 2019.

<sup>11</sup> As beguinhas foram mulheres estudiosas que, entre os séculos XII e XVII, formavam comunidades cristãs, sem adesão a um santo como figura central, mas com produção de trabalhos filosóficos, espirituais, artesanais e, até mesmo, políticos (Ana Lygia V. S. da VEIGA, 2015).

<sup>12</sup> Michelle PERROT, 2019; Emanuelle V. G. LIMA; Maria Simone M. NOGUEIRA, 2021.

<sup>13</sup> Silvia FEDERICI, 2017.

<sup>14</sup> Michelle PERROT, 2019; Marie-Claire HOOCK-DEMARLE, 1990.

“século misógino”, continuará a exigir que as mulheres sejam educadas para o mesmo fim e, através dos discursos masculinos, essas serão domesticadas, infantilizadas, treinadas para se tornarem a “boa esposa”<sup>15</sup>. Fato é que, ao longo dos séculos, as mulheres tiveram sede pelo saber. Muitas foram autodidatas, buscando o conhecimento em todos os lugares possíveis, lugares estes autorizados ou não.

Uma das fontes preciosas para a escrita da história das mulheres e a história da escrita das mulheres é a chamada “escrita privada”<sup>16</sup>: os diários, as cartas e as autobiografias. Não autorizadas a publicarem seus textos, esses foram os lugares permitidos para as mulheres escreverem. Os diários, inclusive, chegaram a ser incentivados pela Igreja como um modo de rever as próprias condutas, em uma escrita confessional. Dois aspectos estão relacionados a essas escritas. O primeiro está ligado à prática, ainda hoje comum, das mulheres destruírem esses papéis. Diversos fatores são apontados para que isso aconteça: o casamento, o qual faz com que as moças destruam suas memórias da vida anterior de solteira; o perigo de ser pega e julgada por seus atos e pensamentos; o desinteresse da família sobre a vida íntima das mulheres; e, finalmente, a necessidade de acobertar prováveis escândalos familiares, contidos nesses textos. O segundo aspecto destacado relaciona-se à possibilidade da produção de subjetividade nesses textos. Se, socialmente, as mulheres não “existiam” (não poderiam existir), os diários e as cartas permitiam a existência de um “eu”:

“Esses diversos tipos de escritos são infinitamente preciosos porque autorizam a afirmação de um ‘eu’. É graças a eles que se ouve o ‘eu’, a voz das mulheres. Voz em tom menor, mas de mulheres cultas, ou, pelo menos, que têm acesso à escrita.” (Michelle PERROT, 2005, p. 30).

A questão da produção de subjetividade torna-se um importante elemento para compreender as aproximações que serão feitas mais à frente nesse texto, entre escrita, escrita das mulheres e escrita de si<sup>17</sup>. A voz trazida por Michelle é relevante: durante séculos, as mulheres não podiam falar, não tinham voz, o que nos leva à questão do silêncio. Michelle<sup>18</sup> dedica um livro inteiro a esse assunto: *As mulheres ou os silêncios da história*. O silêncio não era apenas da fala, mas também da expressão. A frase impactante do início de seu livro traduz muito bem ao que se sujeitaram e ainda se sujeitam as mulheres durante tanto tempo: “No início, era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem. O silêncio é o comum das mulheres”<sup>19</sup>. Caladas,

<sup>15</sup> Michelle PERROT, 2019; Silvia FEDERICI, 2017.

<sup>16</sup> Michelle PERROT, 1989, 2005 e 2019.

<sup>17</sup> Luiza LOBO, 1997; Maria da Conceição P. ARAÚJO, 2006; Norma TELLES, 2009; Cláudia CASTANHEIRA, 2011; Silvia FEDERICI, 2017.

<sup>18</sup> Michelle PERROT, 2005.

<sup>19</sup> Michelle PERROT, 2005, p. 9.

silenciadas, sem poder expressar a si mesmas, como poderiam ser criadoras? A criação, para os homens daquela época, era algo divino e do homem, não sendo espaço para as mulheres. As mulheres eram reprodutoras – da vida, dos gestos, das produções. Como que, convencidas dessa suposta incapacidade, as mulheres poderiam escrever? Essa é uma questão fundamental nesse trabalho, como poderá ser vista em toda a discussão do Caderno 3.

Saindo da história da Europa e vindo para a do Brasil, Norma Telles, Mary Dell Priore, Luiza Lobo, Nelly Novaes Coelho, Constância L. Duarte, Cláudia Castanheira e Maria Beatriz Nizza da Silva são algumas das pesquisadoras da história das mulheres brasileiras, principalmente no século XIX. Em nosso país, as mulheres também tiveram muita dificuldade para serem reconhecidas e publicadas, não somente pelas questões educacionais, mas por também haver pouco material escrito por elas mesmas<sup>20</sup>. Nessas histórias de mulheres brasileiras, três aspectos se destacam, inicialmente, como o que ocorreu na Europa: a educação, a autonomia e a subjetividade. As mulheres, longe de serem “moçoilas delicadas e indefesas”, tiveram participação importante na construção do nosso país, como vem sendo descoberto<sup>21</sup>. Ainda assim, durante os primeiros séculos, poucas foram aquelas que tiveram uma boa educação. A questão da subjetividade também é destacada como relevante para Norma: “À mulher é negada a autonomia, a subjetividade necessária à criação, assim como apontado por Michelle. [...] É musa ou criatura, nunca criadora.”<sup>22</sup>. Para a autora, é a percepção de que há um “eu” que permite a alguém o poder da criação. Mesmo distante de nós já há alguns séculos, essa percepção ainda é determinante na relação das mulheres com suas escritas. Levando em consideração o Brasil como colônia, durante 300 anos, e que somente começara a mudar a educação com a chegada da família real ao país, em 1808, é difícil imaginar como as mulheres daqui poderiam escrever – mesmo quando alfabetizadas, será que tinham as condições de se enxergarem como autônomas para que chegassem a escrever? A percepção de Norma<sup>23</sup> traz uma contribuição importante para esse trabalho: ao escrever a história, a pesquisadora percebe um caminho traçado pelas mulheres para que pudessem começar a escrever: uma aproximação das palavras (educação); a leitura sobre o que foi escrito sobre elas (compreensão); rever o que foi dito (revisão) e a própria socialização (troca). Para a autora, quando essas questões foram enfrentadas, as mulheres puderam começar a escrever.

---

<sup>20</sup> Maria Beatriz Nizza da SILVA, 1987.

<sup>21</sup> Mary DEL PRIORE, 2020.

<sup>22</sup> Norma TELLES, 2009, p. 402.

<sup>23</sup> Norma TELLES, 2009.

Fato é que, a partir do século XIX, as mulheres escrevem mais, mesmo sem publicar. É nesse século que Nísia Floresta e Maria Firmina dos Reis publicam suas obras, abrindo um caminho para outras mulheres seguirem seus passos. Entretanto, as questões enfrentadas naquele tempo ainda ecoam por aqui, no contemporâneo, quase 200 anos depois. Apesar disso, nessa época, não só o número de escritoras no Brasil é menor do que em outros países do hemisfério norte, quanto o conteúdo escrito ainda era muito próximo à linguagem masculina<sup>24</sup>. Por um lado, a leitura dessas mulheres era controlada pelos homens<sup>25</sup>, ao mesmo tempo, como conseguiriam ser publicadas se não atendessem à norma imposta pelo cânone da época? Como poderiam exercitar sua escrita em ambiente tão desfavorável, ainda que já houvesse mulheres publicando? Essas – as que conseguiram ser publicadas – eram constantemente criticadas. José Veríssimo, Silvio Romero e Araripe Júnior foram críticos impiedosos das escritas mulheres, de acordo com Maria da Conceição P. Araújo<sup>26</sup>. Para esta autora, assim como para Michelle e Norma, o processo de afirmação de um eu, da mulher conseguindo ver-se como sujeito, deixando de ser o objeto dos textos dos homens e tornando-se, ela mesma, quem (se) escreve, desestabilizou todo o discurso patriarcal da época. Esse é um dos pontos levantados por Virginia em *Um teto todo seu*, ao trazer o incômodo que os homens tinham com os textos das mulheres. Por não conseguirem escrever como um homem, seus textos nunca eram considerados bom o suficiente, trazendo a sensação de incapacidade, sensação essa ainda relatada hoje em dia, como será apontado adiante.

Decido abrir essa porta em minha escrita acadêmica e encostar no batente, a olhar para os cômodos separados: de um lado, o escritório, onde podemos nos fechar e, supostamente, pensar a ciência, de outro, a sala, lugar dos encontros. Proponho essa escrita “entre” – no sentido daquilo que fica no meio, ora voltando-me para a academia, ora descolando-me para a literatura, muitas vezes indo até a cozinha, a lavanderia, os quartos, onde se produz vida para a vida mesma.

No entanto, é necessário olharmos para essas mulheres do século XIX com atenção. Uma das questões que me trouxe a essa pesquisa foi o constante pedido de desculpas que minhas alunas trazem ao lerem seus textos. Essa fala não acontece somente com elas, mas também comigo e com boa parte das mulheres com quem convivo. Uma de minhas alunas me disse uma vez: “vou ler o texto que não escrevi”, frase muito marcante e que diz dessa sensação de falta que costuma acompanhar algumas de nós. Na busca por compreender nossa história, me deparei

<sup>24</sup> Cláudia CASTANHEIRA, 2011; Luiza LOBO, 1997.

<sup>25</sup> Jeniffer G. P. SANTOS, 2019.

<sup>26</sup> Maria da Conceição P. ARAÚJO, 2006.

com um importante artigo de Zahidê Muzart<sup>27</sup> sobre os prefácios das autoras brasileiras do século XIX, trazendo uma contribuição significativa para essa pesquisa. Mesmo tendo encontrado possibilidades de se verem e se colocaram como sujeitos capazes de produzir literatura, parecia haver um modo “correto” de fazê-lo. Ao reler esses textos, a pesquisadora percebeu algo comum na maioria – “tiques femininos”, como ela chama. Apesar da humildade do autor ser uma estratégia desde a Antiguidade, como ela mesma aponta, Zahidê percebe que, no caso daquelas mulheres, o que se apresentava ultrapassava a linha da humildade: “Nos prefácios femininos, transparece o peso da ‘culpa’ e o medo de ser repudiada, ou de ser ignorada, compondo um estranho jogo”<sup>28</sup>. Ao se colocarem desse modo, as escritoras, mesmo ousadas por publicarem, assumiam um lugar “menor” – da mulher que não sabe o suficiente, que precisa melhorar e ser lapidada por um homem, como exemplo de uma das autoras pesquisadas por Zahidê. Nossa querida Maria Firmina dos Reis foi uma das que se utilizou desses “tiques”, mas, diferentemente de outras escritoras da época,

traz uma frase importante, chave para o entendimento da autora: "Sei que **pouco vale este romance**, porque escrito por **uma mulher, e mulher** brasileira, de educação acanhada e sem trato e conversão dos homens ilustres (...) com uma **instrução misérrima** (...) e pouco lida, o seu cabedal intelectual e quase nulo. [grifos da autora] (Zahidê L. MUZART, 1990, p. 68)

De acordo com Zahidê, seu prefácio difere-se de outras escritoras, porque Maria Firmina aponta os problemas da época no que concernia à educação das mulheres em disfarçada provocação. Ainda que se utilizando desses discursos, tais mulheres conseguiram, de um modo ou de outro, furar, ultrapassar um ambiente totalmente masculino e que, até pouco tempo antes, tinha sido completamente fechado à entrada das mulheres. Tal comportamento ainda é assunto no século XX: Lúcia Sander<sup>29</sup> aponta a dificuldade da mulher em escrever livremente, sendo sempre lhe exigido “um pedido de desculpas ou um passe de autorização para seus esforços literários, sob pena de ser considerada louca ou monstruosa”<sup>30</sup>.

Se o século XIX trouxe a abertura à publicação das mulheres, será a partir do XX que as mulheres começarão a ter, de forma mais consistente, um lugar e um reconhecimento como escritoras. Para que tudo isso ocorresse, é fundamental destacar a importância do movimento feminista para esse alcance. É possível relacionar as ondas do feminismo ao aumento das

---

<sup>27</sup> Zahidê L. MUZART, 1990.

<sup>28</sup> Zahidê L. MUZART, 1990, p. 65.

<sup>29</sup> Lúcia SANDER, 1989.

<sup>30</sup> Lúcia SANDER, p. 40

mulheres publicando – diversas pesquisadoras fazem essa aproximação<sup>31</sup> – sendo o feminismo o fio fundamental para que as mulheres pudessem se ver como sujeitos, distanciando-se da imagem criada pelos homens sobre nós. Ainda que com um pouco mais de abertura, o início do XX traz muitas das características do século XIX, com poucas mulheres publicando, com as contínuas e excessivas críticas dos homens, o baixo acesso à educação, sendo os salões e os jornais os locais onde as mulheres poderiam se expressar, ainda em busca de um modo de dizer que se aproximasse do seu<sup>32</sup>. Nesse caminho estilístico, poderíamos pensar no movimento de uma mulher que busca seu reflexo fora indo em direção a ser um sujeito que se (auto) constitui.

As décadas de 1960 e 1970 foram particularmente importantes para as mulheres, pois trouxeram mudanças significativas relativas ao corpo, à sexualidade, aos costumes, à presença das mulheres nos espaços públicos – incluindo, aqui a literatura – e à independência das mulheres. Entre as décadas de 1970 e 1980<sup>33</sup>, começam a surgir, no Brasil, estudos relacionados às mulheres, em uma articulação entre pesquisadoras, feministas e alunas, buscando uma legitimação de tais saberes. Essas décadas trazem a marca de mulheres que buscavam uma nova identidade, uma vontade de contar de outros modos suas próprias histórias; no entanto, tais mulheres continuaram a enfrentar dificuldades, pois o cânone literário, ainda que distinto do século XIX, continuava a censurá-las. A questão do cânone, já apontada anteriormente, será debatida mais profundamente adiante, tanto no que concerne o aspecto histórico (nesse capítulo), quanto o aspecto da escrita (Capítulo 3) e da educação (Capítulo 4). O cânone é tema essencial no processo de subjetivação, como ficará evidente nas discussões do Capítulo 8, Caderno 3.

O final do século XX começa a mostrar um espaço maior para as mulheres escritoras. Nas décadas de 1980 e 1990, não somente acontece uma maior publicação das mulheres, como também uma certa legitimação de suas escritas, depois de mais de um século de tentativas e questionamentos. Esse fato fica muito evidente ao percebemos o número de mulheres que publicaram nos últimos 20 anos do século XX. Nos anexos deste trabalho, há uma discussão, junto a um gráfico e uma linha do tempo com dados das mulheres que publicaram no Brasil entre 1700 e 1999, no qual fica visível como o número de mulheres publicando aumentou significativamente. Essa época apresenta uma mudança importante na história: chegam nas

---

<sup>31</sup> Constância L Duarte, Kelen B. Paiva, Cláudia Castanheira, Elizabeth Badinter, Luiza Lobo são algumas das pesquisadoras que apontam essa aproximação em seus trabalhos.

<sup>32</sup> Norma TELLES, 2009; Constância L. DUARTE; Kelen B. PAIVA, 2019.

<sup>33</sup> Constância L. DUARTE, 2003; Cláudia CASTANHEIRA, 2011.

casas os computadores e a internet. A internet trará a possibilidade de as mulheres publicarem seus textos de outros modos, principalmente com o advento dos blogs, na primeira década de 2000. Sem o intermédio dos editores, seja dos jornais ou das editoras, a internet possibilitou aos que sempre estiveram à margem do cânone trazerem suas vozes ao público.

O século XX foi o tempo em que as mulheres conseguiram sair das sombras dos séculos passados – anteriormente, no XIX, “presas” dentro de casa, as mulheres abriram as janelas no século XX. Entretanto, não podemos nos iludir, chegamos apenas à varanda, talvez nas calçadas. Talvez, o século XXI tenha oferecido outras perspectivas não pensadas anteriormente – talvez, tenha aberto as janelas, as portas e os portões (e os porões), trazendo o questionamento sobre a desvalorização da casa (e de tudo o que é relativo ao doméstico); a necessidade de escutar outras vozes; a percepção de que as mulheres não brancas foram deixadas para trás por um feminismo branco. O século XXI traz as perguntas sobre as minorias, sobre o lugar de fala, sobre representação e apropriação. No início dessa terceira década, 2022, o chão firme do pensamento do velho continente se rompe e é a instabilidade e a vontade de criação de novas teorias descolonizadas que parecem guiar o pensamento, não só referente à literatura, mas de todo o conhecimento produzido na Europa.

## 2.2 PESQUISAS SOBRE NÓS E AS IMPLICAÇÕES DESSAS HISTÓRIAS

No caminho para entender a história das mulheres com a escrita, a percepção de que as mulheres não escreviam mostra-se incoerente. Ao lidar com as pesquisas históricas, outras temáticas foram se engendrando, formando nós que precisam ser desfeitos ou melhores vistos. Debruçar-se na história permitiu constatar o quanto das aflições atuais não são exatamente problemas individuais de cada uma de nós. As pesquisas consultadas nos dão referências para as questões coletivas, as quais ainda nos atingem, mesmo no século XXI. Um dos aspectos evidenciados refere-se à própria história da literatura, a qual costuma contar apenas os nomes masculinos. Como é possível nos vermos como autoras se não encontramos outras mulheres na história? Ao fazer a revisão bibliográfica desta pesquisa, alguns trabalhos se destacaram e trouxeram contribuições indispensáveis à construção desse texto, possibilitando que, ancorada na metodologia da cartografia, as saídas se multiplicassem.

Entre as muitas pesquisas consultadas, estão os trabalhos de Nelly Novaes Coelho, Luiza Lobo e Regina Dalcastgnè<sup>34</sup>, as quais desenvolveram estudos amplos e referentes para as investigações acerca da relação das mulheres com a literatura. Os estudos de Nelly e de Luiza demonstram como a história da literatura foi mal contada durante muito tempo. Nelly<sup>35</sup> organizou o *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras*, apresentando 1.401 nomes de mulheres escritoras<sup>36</sup>, com abrangência de três séculos de história da escrita das mulheres, entre 1711, ano de nascimento de Tereza Margarida da Silva e Orta, autora de *Aventuras de Diófanos*, de 1752<sup>37</sup>, e 2001, ano limite da pesquisa. Nelly observa, através desse trabalho minucioso, uma “evolução da consciência crítica da mulher, em relação a si mesma e ao mundo”<sup>38</sup>. O trabalho de Nelly é impressionante. É preciso colocar, entretanto, que, passados 20 anos de sua publicação, é provável que haja muitos dados a serem atualizados, além de novas escritoras a serem inseridas. Ainda assim, enquanto folheamos as páginas desse pesado volume, fica evidente o quanto as escritoras mulheres são inviabilizadas. Ao começar essa pesquisa, em 2021, escrevi no projeto que gostaria de estudar as escritoras “invisíveis”, referindo-me às não publicadas. Com esse livro em mãos, chego a uma conclusão diferente: poucas foram aquelas a conseguir algum destaque não só na sociedade em geral, mas também nos estudos literários – a maioria das escritoras, na verdade, são invisíveis, mesmo aquelas que conseguiram publicar. Outro trabalho que caminha nessa direção é o de Luiza Lobo<sup>39</sup>: a autora escreveu, entre vários artigos, o *Guia de escritoras da literatura brasileira*, no qual é possível encontrar 36 escritoras brasileiras, com um olhar detalhado para cada uma delas, trazendo para o leitor uma análise de suas obras, apresentando não só suas bios e bibliografias, mas também as críticas e o papel de cada uma para sua época,

Escrever meu próprio texto. Me apego às palavras das pesquisadoras que encontrei. Eu estava enganada, acho. Há muitas pesquisas sobre a escrita das mulheres – elas só não estão muito fáceis de serem encontradas. Ou fui eu que não soube como pesquisar?

Como e o que escrever a partir de tantas leituras? Há tanta coisa a ser dita e escrita sobre a literatura feita por mulheres.

<sup>34</sup> Nelly N. COELHO, 2002; Luiza LOBO, 2006; Regina DALCASTAGNÈ, 2012; 2018.

<sup>35</sup> Nelly N. COELHO, 2002

<sup>36</sup> Mulheres, em sua maioria, escritoras. Nelly traz algumas mulheres que, apesar de não estarem no campo da literatura, se destacaram por suas contribuições profissionais.

<sup>37</sup> Apesar de Tereza Margarida ter nascido no Brasil, ela foi ainda criança para Portugal, tendo passado lá o restante de sua vida. Foi lá também que publicou esta obra. Por esse motivo, é que muitas pesquisas não a consideram como a primeira mulher brasileira a publicar uma obra (Luiza LOBO, 2006).

<sup>38</sup> Nelly N. COELHO, 2002, p. 18.

<sup>39</sup> Luiza LOBO, 2006.

mostrando a importante colaboração dessas escritoras para a literatura e desfazendo a falsa impressão de que as mulheres não tiveram contribuições à história literária.

A partir do contato com esses trabalhos, devido ao modo como a obra de Nelly está organizada – não cronologicamente –, senti necessidade de rearranjar de modo cronológico quando essas mulheres publicaram, para ter uma percepção temporal. Assim, criei um gráfico e uma linha do tempo das mulheres escritoras do Brasil.

O dicionário de Nelly N. Coelho<sup>40</sup> foi organizado pela entrada dos nomes das autoras, em ordem alfabética, com apresentação de cada escritora, com nome e data das publicações, sempre que possível. No final do dicionário, além do índice em ordem alfabético, há um índice separando as autoras por seus estados natais. Ainda que não haja comentários de Nelly a esse respeito, chama a atenção que alguns estados não têm nenhuma escritora apresentada. A região sudeste é a que mais tem escritoras na obra, com 653, seguida pelo Nordeste, com 359. A região Norte é a menos representada, com apenas 31. Roraima, Rondônia, Amapá, Acre e Distrito Federal não possuem escritoras referenciadas na obra. Essa percepção dialoga com o que foi discutido anteriormente, junto aos dados apresentados pelas pesquisas de Regina Dalcastagnè<sup>41</sup>, no capítulo 2.1, Caderno 1.

Ao longo da investigação acerca da história das mulheres escritoras, me deparei com uma ilustração da linha do tempo da história da escrita das mulheres, produzida pela organização Jane Austen Society of North America (JASNA)<sup>42</sup>. A linha apresenta diversas mulheres que publicaram suas obras ao longo dos séculos, desde o ano de 1100 d. C. até 2015, apontando também fatos históricos importantes no contexto da história das mulheres. No entanto, a maioria das escritoras citadas são do hemisfério norte. Decidi, então, buscar uma linha do tempo referente às escritoras brasileiras, mas não encontrei.

Ainda que não faça parte dos objetivos dessa pesquisa a criação de tal linha do tempo, senti ser necessária fazê-la. Para isso, decidi utilizar como referência o livro de Nelly. Como o livro não apresenta as autoras de modo cronológico, apenas pela entrada dos nomes das escritoras, foi necessário organizá-las uma a uma: para isso, utilizando-me de uma planilha, separei as escritoras por décadas, tendo o ano de sua estreia em publicação – individual ou coletiva – como referência. Algumas entradas não apresentam a data precisa da publicação;

---

<sup>40</sup> Nelly N. COELHO, 2002.

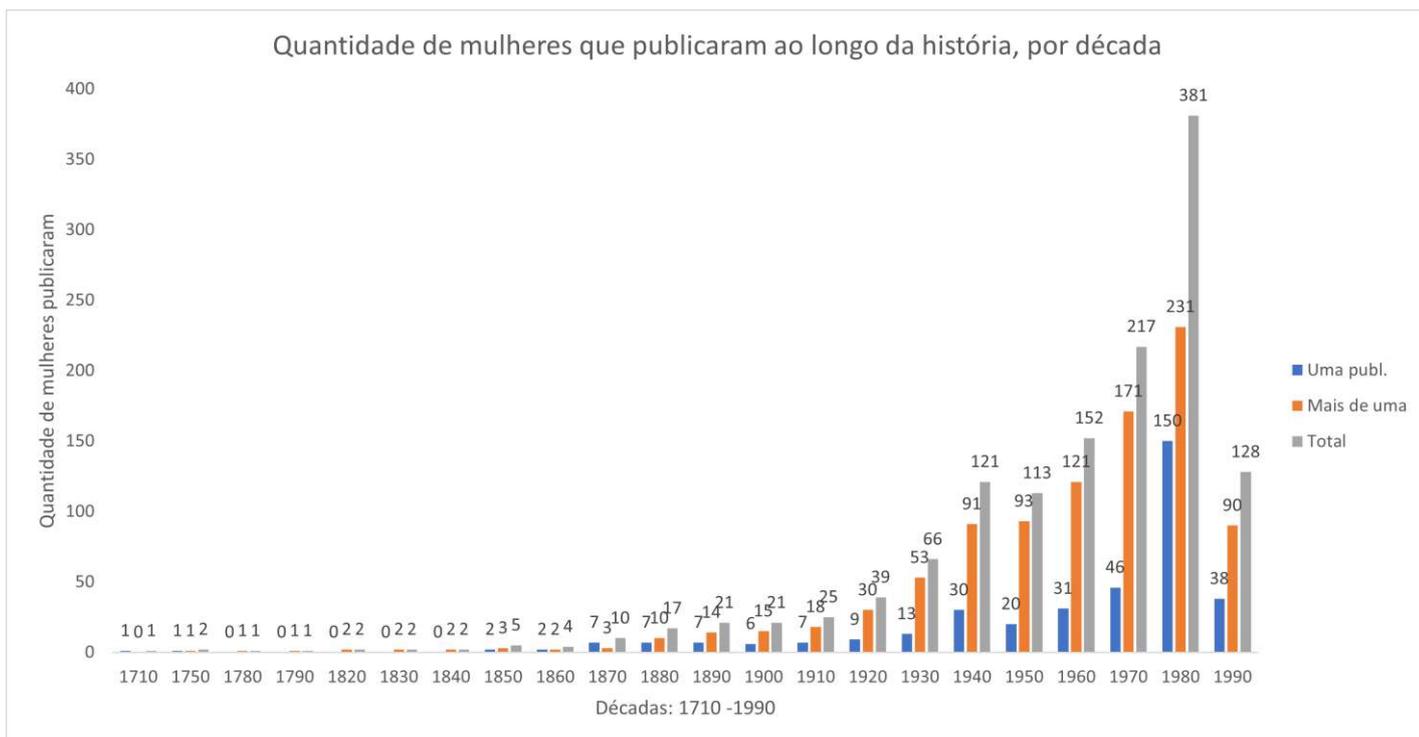
<sup>41</sup> Regina DALCASTAGNÈ, 2012; 2018.

<sup>42</sup> Jane Austen Society of North America (JASNA), 2016.

outras, foram publicadas postumamente; muitas também tiveram apenas uma obra publicada durante toda sua vida; todos esses pontos foram marcados na planilha. É preciso também relatar que não foram colocadas todas as mulheres apresentadas por Nelly, sendo o critério aquelas envolvidas com literatura; além disso, não foram inseridas aquelas que não apresentavam dados suficientes, como ano de nascimento e/ou época em que publicou, os quais poderiam situá-las no tempo. Apesar de Nísia Floresta ser considerada a primeira mulher escritora brasileira – foi a primeira a publicar um livro –, para a construção da linha do tempo, foram consideradas: Rita Joanna de Souza, indicada por Nelly<sup>43</sup> como a primeira intelectual brasileira; e Ângela Rangel, Bárbara Heliodora, “Anônima Ilustre”, Maria Josefa Barreto P. Pinto e Maria Clemência da Silveira Sampaio, poetas brasileiras, as quais, ainda que não publicadas, antecederam Nísia Floresta como literatas. Outro fato importante a ser considerado refere-se ao recorte temporal da autora – 1710 a 2001 – o que faz com que haja poucas entradas na primeira década de 2000, a qual acabou não sendo considerada.

A seguir, apresento o gráfico criado a partir da consolidação dos dados obtidos:

Figura 2 – Gráfico da quantidade de mulheres que publicaram ao longo da história, separadas por década



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

<sup>43</sup> Nelly N. COELHO, 2002, p. 567.

Ao olharmos para esse gráfico, é o possível perceber o aumento gradativo de publicações das mulheres, principalmente a partir da década de 1940. Também chama a atenção o número de mulheres que publicaram na década de 1980 (381 mulheres), com uma diferença gritante para a década seguinte (128), sendo essa uma das questões levantadas: por que tantas mulheres publicaram nessa década e não na seguinte? Para a construção da linha do tempo, utilizei-me do trabalho das pesquisadoras que fazem parte do escopo da minha pesquisa – Norma Telles, Luiza Lobo, Claudia Castanheira e Constância L. Duarte<sup>44</sup> –, as quais apresentam os principais nomes da literatura brasileira feita por mulheres. Das 1.345 (mil trezentas e quarenta e cinco) mulheres apresentadas por Nelly, apenas 70 entraram na linha do tempo, pois foram aquelas encontradas nos trabalhos das pesquisadoras citadas. Cruzando as informações da tabela e das pesquisadoras, foi criada a linha do tempo apresentada a seguir. Não foi possível – devido ao tempo e ao escopo da pesquisa – inserir os fatos históricos ocorridos em nosso país, o que certamente enriqueceria o trabalho.

Na página seguinte, a linha do tempo pode ser visualizada.

---

<sup>44</sup> Norma TELLES, 2009; 2017; Luiza LOBO, 1997; 2017; Cláudia CASTANHEIRA, 2011; Constância L. DUARTE, 2003.



Se o livro de Nelly impressiona pela quantidade de escritoras e o gráfico evidencia o quanto o debate do feminismo colaborou com o processo de entrada das mulheres no mundo da literatura, a linha do tempo torna visível a quantidade de autoras que se destacaram ao longo desses anos todos, sendo falsa a ideia de que não há uma literatura brasileira das mulheres. No entanto, é preciso destacar outras questões, as quais se evidenciaram no cruzamento desses dados. A primeira delas refere-se, novamente, à década de 1980: apesar do trabalho de Nelly apresentar quase 400 autoras para essa década, somente duas mulheres são citadas pelas pesquisadoras consultadas. É instigante pensar que, entre tantas escritoras estreantes naqueles anos, não haja mais do que três que tenha um trabalho que mereça ser pesquisado. Outra questão refere-se à não inclusão, tanto por Nelly quanto por essas pesquisadoras, de algumas escritoras, principalmente das décadas de 1980 e 1990. Nenhuma das autoras citadas por Nelly na década de 1990 são destacadas pelas pesquisadoras, assim como aquelas que são destacadas por essas não aparecem no livro de Nelly. Esses dados merecem uma atenção e uma pesquisa maior, no entanto, como são muitos os nós, e não há espaço para essa discussão, deixo-as em aberto.

Outros trabalhos importantes para os estudos da literatura produzida por mulheres foram desenvolvidos pela pesquisadora Regina Dalcastagnè<sup>45</sup>. Regina coordenou duas pesquisas com dados impressionantes e atuais sobre as mulheres e a literatura. A primeira pesquisa<sup>46</sup> investiga os romances publicados por três grandes editoras brasileiras, entre 1990 e 2004, em um total de 258 obras, escrito por 165 autores e autoras. A constatação sobre o perfil de quem publica nos diz o quanto ainda não avançamos no que concerne ao lugar da mulher na literatura:

Ele é homem, branco, aproximando-se ou já entrando na meia idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo. Um pouco menos da metade (46,7%) já havia estreado em livro antes de 1990 (ou seja, os livros constantes do corpus se inserem em meio a uma carreira literária já em curso); quase todos (90,3%) têm outros livros publicados além dos incluídos no corpus da pesquisa. (Regina DALCASTAGNÈ, 2012, p. 162)

Apesar de haver uma sensação de que, já há algum tempo, existiria uma igualdade entre homens e mulheres (no campo literário), isso não se materializa na realidade. Dos 165 autores e autoras, 120 são homens; além disso, entre autores e autoras, 93,9% são brancos. Essa perspectiva relaciona-se justamente com o ponto de Chimamanda, apontado no início deste capítulo, sobre o perigo de uma história única. Se comente esse perfil é reconhecido como produtor de literatura, deixa de ser possível termos acesso a outras histórias, a outros modos de se enxergar a vida, o mundo e a sociedade. Para além de observar os números, Regina analisa

---

<sup>45</sup> Regina DALCASTAGNÈ, 2012; 2018.

<sup>46</sup> Regina DALCASTAGNÈ, 2012.

as obras selecionadas e discute com profundidade o modo como as pessoas e as realidades são representadas, alertando para como muitos estereótipos continuam a ser reforçados, principalmente, ao se ter pouca diversidade nas publicações. Não há diversidade de vozes, não há múltiplos olhares: há apenas uma perspectiva.

A outra pesquisa coordenada por Regina<sup>47</sup> apresenta um mapa da crítica literária acadêmica; uma análise de 3.058 artigos, publicados entre 2003 e 2018, nos periódicos mais representativos da área com os dados: de quais foram as correntes literárias mais presentes; quais foram os autores mais estudados; as obras mais citadas; e quais eram os teóricos e críticos de base. Os dados mostram que a maioria dos artigos foram escritos por mulheres, 57,7%, no entanto, a autora destaca a sub-representação das mulheres escritoras: Clarice Lispector, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são as que se destacaram, sendo que, do corpus total (3.058), 47 artigos referem-se à Clarice; 9, à Carolina; e 7, à Conceição<sup>48</sup>. Outro dado que chama a atenção relaciona-se aos críticos e teóricos citados nos artigos: apenas depois de 15 nomes (os quais aparecem em 2.363 artigos), aparece a teórica Linda Hutcheon, citada em apenas 94 trabalhos.

As pesquisas de Regina reforçam o quanto, mesmo em século XXI, ainda estamos presas ao referencial masculino. Os estudos dessas três autoras trazem uma contradição: por um lado, ao lidarmos com o trabalho de Nelly e Luiza, percebemos que houve e há, sim, mulheres na literatura; ao mesmo tempo, diante do trabalho de Reina, nossa inquietação encontra eco: onde estão essas mulheres? Por que não são estudadas, divulgadas, discutidas? Nos últimos anos, principalmente a partir dessa segunda década do século XXI, outras mulheres vêm se fazendo essas perguntas e buscando encontrar respostas para elas<sup>49</sup>. Algumas pistas sobre essas questões podem ser encontradas no capítulo 8, Caderno 2.

A partir das pesquisas desenvolvidas por Regina, relacionando-as ao trabalho de Nelly, podemos perceber o quanto as mulheres não são reconhecidas – nem como autoras, nem como teóricas. O mais assustador é que nem mesmo as mulheres pesquisadoras deixam de invisibilizar outras mulheres. Tais constatações nos levam a refletir sobre as muitas questões que surgem quando decidimos pesquisar a mulher que escreve. Sem algumas dessas considerações, as quais relacionam-se ao contexto sócio-histórico, podemos continuar a repetir

---

<sup>47</sup> Regina DALCASTAGNÉ, 2018.

<sup>48</sup> Regina DALCASTAGNÉ, 2018, p. 204.

<sup>49</sup> Destaco os trabalhos de Priscila Branco e Janda Montenegro, Carina Carvalho, Anna Faedrich, Hildete Pereira de Melo, Débora C. Esser, entre outras.

os padrões, atribuindo unicamente à mulher individual suas inseguranças para assumir-se como escritora.

Para que a mulher possa se enxergar como autora, em adição à condição de conseguir se enxergar como um sujeito, como já pontuado anteriormente, é necessário pensar outras questões, como as relacionadas à classe social e à raça; o questionamento acerca do cânone; e as implicações práticas na vida da mulher que escreve. Como será observado ao longo dessa pesquisa, esses pontos serão debatidos e pensados por diversas perspectivas, em vários capítulos, pois são fundamentais para a compreensão do processo de subjetivação das mulheres através da escrita.

Primeiro, é preciso reforçar o quanto não é possível ignorar que os problemas de classe e raça atravessam a literatura produzida por mulheres. Nesses 300 anos de história de mulheres na literatura, é fundamental nos lembrarmos das questões sócio-históricas, como já apontado anteriormente: apenas as mulheres de classe média e alta tiveram acesso à educação, em boa parte desse tempo. Mesmo quando a escola se tornou “acessível”, esta não se dava (e ainda não se dá) nos mesmos moldes oferecidos à população mais rica. Poucas foram as mulheres negras, indígenas e de classes mais pobres que conseguiram algum reconhecimento por seus trabalhos. A literatura, como apontado por Regina, vai “falar em nome do outro [...]”. Ao outro, nesse caso, resta calar. Se seu modo de dizer não serve, sua experiência tampouco tem algum valor<sup>50</sup>. Se sua escrita foge à norma, provavelmente, não será validada. Mesmo quando esse reconhecimento acontece, há um deslocamento: por exemplo, as escritas das mulheres indígenas, tomadas como literatura infanto-juvenil, ou Carolina Maria de Jesus, tratada como “documento”. Há uma provocação constante sobre quem está autorizado a falar e em nome de quem. Quando essas mulheres conseguem publicar, seu texto passa a ser visto como “o outro”, como estranho à norma, não sendo totalmente validado como literatura. Ao mesmo tempo, refutando esse tipo de pensamento, pode-se citar o relato de Conceição Evaristo, a qual conta que sua mãe, ao ler Carolina Maria de Jesus, se sentiu convocada e passa a escrever cadernos de memórias<sup>51</sup>. Para quem, realmente, a literatura serve? Ao se autorizar a escrever, Carolina rompe com o cânone, em gesto que desamarra não só a si mesma, mas também outras mulheres que a leram.

---

<sup>50</sup> Regina DALCASTAGNÈ, 2012, p. 19

<sup>51</sup> Conceição EVARISTO, 2020.

Quem pode falar<sup>52</sup> também se relaciona a quem autoriza quem fala: o embate acerca dos cânones. A literatura é definida de tal modo que acaba por excluir aqueles que estão fora da norma. Voltamos ao começo desse capítulo. Invocamos novamente Nísia e Maria Firmina para pensarmos um pouco mais sobre o assunto. O cânone tem sido repensado e questionado não só pelas acadêmicas aqui citadas, mas também por literatas e mulheres que escrevem. Todavia, se seguirmos as pistas dos trabalhos de Regina, podemos dizer que o cânone é definido pelo mesmo perfil das pessoas que publicam, pelo mesmo perfil de teóricos e críticos: homens, brancos, ricos, localizados, em sua maioria, no continente europeu. A afirmação de Regina a esse respeito é extremamente contundente:

Aqueles que estão objetivamente excluídos do universo do fazer literário, pelo domínio precário de determinadas formas de expressão, acreditam que seriam também incapazes de produzir literatura. No entanto, eles são incapazes de produzir literatura exatamente porque não a produzem: isto é, porque a definição de “literatura” exclui suas formas de expressão. Assim, a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros. (Regina DALCASTAGNÈ, 2012, p. 20)

É o modo como a literatura se coloca que exclui quem nela não se encaixa, o que diz mais de um movimento excludente do que da suposta falta de qualidade de uma obra. Fazendo uma ponte com as “artimanhas” dos prefácios estudados por Zahidê, somente abaixando a cabeça, somente colocando-se inferior ao cânone é que algumas mulheres conseguiram ser publicadas. Contudo, é necessário trazer o quanto, nos últimos anos, esse tal cânone vem sendo debatido e questionado, em um esforço das minorias para que outros modos de se fazer literatura sejam aceitos. A crença colocada por Regina poderá ser vista nas discussões levantadas no Capítulo 8. Tais modos de funcionar da sociedade acabam sujeitando as minorias de tal forma que se deixa de acreditar-se capaz de criar – já que tudo aquilo que criamos, se distante da norma, do cânone, será tomado como erro.

Por não nos encaixarmos na lógica do “homem universal”, pode-se dizer das escritas das mulheres como múltiplas, indefiníveis? Por isso, talvez, ainda que não definível, é possível vislumbrar como boa parte dessas escritas escapam para margens (das margens) do que foi definido pelos homens. As margens masculinas não funcionam para todas – nem mesmo para todos.

<sup>52</sup> Questão que nos leva à Gayatri Chakravorty Spivak (2010), teórica indiana, a qual, na obra *Pode o subalterno falar?* discute questões sobre o sujeito, principalmente do terceiro mundo, com relação à representação, à linguagem, e as implicações sociopolíticas desse sujeito implicado seja no silêncio, seja na possibilidade de fala. Sua obra é uma resposta a Foucault e o questionamento sobre “que importa quem fala”, questão abordada no capítulo seguinte.

Como colocado no início desse trabalho, a mulher não precisa ser definida a partir do homem, como algo faltante, assim como a linguagem que nos utilizamos (a linguagem das mulheres). A nós, mulheres, não nos faltam elementos necessários para atender ao cânone: apenas não nos utilizamos, ou não nos interessam os mesmos referenciais. Se, para entrar na literatura, foi necessário utilizar-se da linguagem masculina, é preciso afirmar, dois séculos depois, a possibilidade de outros modos de linguagem, sem mais a necessidade de uma afirmação que ora funciona como obediência a um cânone que não dialoga conosco, ora funciona como lugar do contrário, da oposição, como se estivéssemos em uma posição de “não-homem”, o que não é passível de ser aceito, já que somos seres humanos completos em si mesmas e não em relação a um homem. Assim como foi colocado anteriormente, fica visível que a literatura produzida por mulheres não se assemelha a dos homens. Se não é igual e não é oposta, o que é então? Cláudia Castanheira<sup>53</sup> traz esse dilema vivido principalmente pelas mulheres da década de 1990, de uma mulher a viver o conflito da ainda não definição, em que os papéis tradicionais não mais lhe servem, e a incerteza daquilo que está sendo construído. A visão de si como um eu que pode falar parece ter tido algum avanço, mas ainda carrega a pergunta “quem é – ou melhor – quem são esses eus e como se expressam?”. Fato é que os fantasmas passados ainda aparecem no século XXI, mesmo havendo diferenças no tempo que passou. Esse incômodo – como é possível ainda carregarmos esses fantasmas? – parece muito bem explicado por Zélia M. M. Biasoli-Alves<sup>54</sup>, no artigo *Continuidades e Rupturas no Papel da Mulher Brasileira no Século XX*, o qual apresenta um trabalho sobre as mudanças e as continuidades de padrões de comportamento ao longo do tempo, dentro dos contextos familiares, a partir de uma pesquisa com pessoas em diferentes faixas etárias. O artigo de Zélia deixa evidente o quanto a ideia de uma mulher frágil e subordinada ainda aparece nos discursos hoje, mas com “outras roupagens”<sup>55</sup>. As desculpas pelos textos continuam a aparecer, assim como a dificuldade em publicar(se), como vimos anteriormente.

Um último ponto chama a atenção nessas pesquisas sobre a história da escrita das mulheres: o trabalho com a escrita, como escritora, e os tensionamentos relacionados a ele. Se há quase 200 anos, era inconcebível pensar em uma mulher como uma profissional da escrita, essa já não é mais a realidade contemporânea. Já no final do século XIX e começo do XX, algumas mulheres conseguiram se colocar no mercado de trabalho, principalmente nos jornais. Entretanto, assim como em outras profissões assumidas pelas mulheres, muitas pesquisas

---

<sup>53</sup> Cláudia CASTANHEIRA, 2011.

<sup>54</sup> Zélia M. M. BIASOLI-ALVES, 2000.

<sup>55</sup> Zélia M. M. BIASOLI-ALVES, 2000, p. 239.

apontam as dificuldades para essa realização. Do pouco acesso à educação ao enfrentamento de um ambiente machista e misógino, sustentar-se como escritora não foi – e ainda não é – tarefa fácil, principalmente para as mulheres. Poucas foram as escritoras brasileiras que conseguiram se sustentar somente da venda de seus livros, da mesma maneira que boa parte delas precisava equilibrar a vida doméstica com a vida pessoal, como demonstram alguns relatos de Cecília Meireles e Clarice Lispector, por exemplo<sup>56</sup>.

Virginia Woolf<sup>57</sup>, nossa querida criadora de Judith, nos alerta para esses fatos, em *Um teto todo seu*. Para ela, somente quando as mulheres puderem se trancar em um quarto, para escrever sossegadas, e tiverem uma renda fixa anual, é que poderão ser escritoras. Em *Profissão para mulheres e outros artigos feministas*, Virginia<sup>58</sup> diz ter matado o Anjo do Lar para que conseguisse escrever. Entretanto, e o ponto talvez seja esse, é preciso lembrar que Virginia foi uma mulher branca, inglesa, com renda fixa, sem filhos – ela mesma sabe disso – e sua sugestão torna-se um ideal impossível de ser alcançado para a maioria das mulheres, principalmente, não brancas e localizadas no hemisfério sul. Já faz quase 100 anos que sua palestra foi proferida e, ainda hoje, precisamos discutir e debater com a escritora inglesa. Para a maioria das mulheres, não é possível esperar esse ideal acontecer para que escrevam: é essa a questão. Todavia, é preciso reforçar dois aspectos fundamentais do trabalho de Virginia – a preocupação de que as mulheres tenham autonomia e de que tenham uma condição financeira mínima. Tais aspectos são imperativos na vida de todas as mulheres – no sentido de luta pelos nossos direitos – inclusive daquelas que querem escrever. Tal discussão também aparece nos Capítulos 7 e 8, dos Cadernos 2 e 3.

Nesse capítulo, busquei trazer diversas questões relacionadas à escrita das mulheres, articulando-as às histórias das mulheres e à história da escrita das mulheres. Parto do princípio de que, se no começo do século passado, eram os textos “masculinos” a referência para nossa escrita, como Virginia traz a irmã de Shakespeare, atualmente, devido à enorme pesquisa histórica sobre as mulheres, podemos tomar como referência as mulheres que vieram antes de nós. Assim, chamei para cá, Maria Firmina e Nísia, primeiras escritoras brasileiras, as quais vivenciaram a misoginia do século XIX; tinham a preocupação com as questões sociais da época, tanto por serem abolicionistas, quanto por defenderem a educação das mulheres; e, principalmente, tinham uma escrita que não estava dissociada da realidade que viviam.

---

<sup>56</sup> Luiza LOBO, 1997; Constância L. DUARTE; Kelen B. PAIVA, 2009; Clarice LISPECTOR, 2020.

<sup>57</sup> Virginia WOOLF, 2014.

<sup>58</sup> Virginia WOOLF, 2016.

A questão levantada aqui é como, partindo de referências femininas, junto à pergunta dessa pesquisa, podemos pensar a escrita das mulheres, investigando a possibilidade de, no contemporâneo, associá-la à escrita de si, como um modo de subjetivação e de criação de autonomia. Outro ponto importante refere-se à necessidade de trazer autoras e pesquisadoras mulheres para nossos trabalhos, escapando dos considerados cânones masculinos, mas também dando abertura para que percebamos o que pensamos de nós mesmas, como dizemos de nós mesmas, como articular e contribuir para nossas próprias pesquisas.

Nesse capítulo, pudemos olhar para uma breve história das mulheres, pretendendo compreender o contexto sócio-histórico das mulheres na relação com a escrita, um dos objetivos dessa pesquisa. A história nos diz dos silenciamentos e da batalha para que as mulheres começassem a escrever e a publicar seus textos, mas também mostra como ainda hoje lidamos com as marcas do passado, com o peso do cânone a apagar nossos nomes da história e a estabelecer uma única forma a ser seguida, para além do peso e as demandas que costumam sobrecarregar as mulheres que escrevem, principalmente as mulheres não brancas. Fica muito evidente que as sombras relatadas no início desse capítulo não são realmente nossas, mas dos fantasmas de séculos de invalidação e silenciamento. Ainda assim, não queremos mais nos sentir desse jeito, não queremos mais nos sujeitar ou sermos objetificadas em relações de dominação. Seria possível pensar em uma escrita que colaborasse com esse processo? Essa pergunta nos leva ao próximo capítulo, dedicado aos estudos da Ética de Foucault e à escrita de si.



**3 NÓS, ESCRITA E ESCRITA DE SI**



*escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.*  
Gloria Anzaldúa

Volto à imagem das alunas sentadas junto comigo. Compreendo, agora, o contexto sócio-histórico em que nossas escritas aconteceram e acontecem, o peso histórico que cada palavra marcada no papel carrega. Entretanto, nenhuma de nós quer continuar a vivenciar esse peso ao escrever. A escrita, para muitas de nós, é o lugar, justamente, onde gostaríamos de ser livre. Com tantos fantasmas, é possível vivenciá-la de outros modos? A questão dessa pesquisa – como acontece o processo de subjetivação através da escrita – pulsa. Em meados de 2020, enquanto preparava as aulas do Travessias, deparei-me com o livro *A aventura de contar-se*, de Margareth Rago<sup>1</sup>. Até aquele momento, eu não conhecia o termo *escrita de si* e ainda não tinha lido muitos textos de Michel Foucault. Foi Margareth quem me conduziu até ele. Nas páginas do livro de Margareth, encontrei pistas possíveis para as inquietações que eu trazia. A partir dela, fui sondar Michel Foucault e me encantei com o autor, a ponto de trazê-lo para a pesquisa do Mestrado, pensando na perspectiva da escrita como um cuidado de si, um dos objetivos deste estudo.

Neste capítulo, primeiramente, será contextualizado o pensamento foucaultiano sobre o cuidado de si e a escrita de si. Em seguida, apresentam-se os nós dessa escrita, chamando algumas pesquisadoras para dialogar conosco, já que o encontro com o pensamento do autor nem sempre coincide com o nosso, também descentralizando-o: como se dá a associação entre mulheres e o pensamento de Foucault?; se, para Foucault, o autor é apenas uma função, como discutir a importância dessas mulheres se assumirem como autoras?; que tipo de escrita é a escrita de si?; e, enfim, quais as implicações, na escrita e na vida mesma, da concepção de sujeito foucaultiana?

### 3.1 O CUIDADO DE SI E A ESCRITA DE SI COMO PRÁTICAS DE LIBERDADE

Quando se fala de Foucault<sup>2</sup>, é preciso situá-lo – ou melhor, situar o leitor a respeito de qual Foucault estamos falando. Como apresentado na introdução, sua obra – extensa e complexa –, pode ser dividida, seguindo o olhar de Veiga-Neto<sup>3</sup>, em três eixos: ser-saber, ser-poder e ser-consigo, associados, em uma divisão mais comum, a *arqueologia*, *genealogia* e *ética*,

---

<sup>1</sup> Margareth RAGO, 2013.

<sup>2</sup> Michel Foucault, pensador francês branco, nascido em 1926 e falecido em 1984.

<sup>3</sup> VEIGA-NETO, 2007.

respectivamente. Seria possível discutir a questão da escrita das mulheres em todos esses eixos: analisar os discursos, fazendo uma *arqueologia* dos textos e dos dizeres sobre/e das mulheres e escritas; debruçar-se profundamente na história da escrita das mulheres, compreendendo de que modo o poder e os estados de dominação atuaram em sua produção, em uma *genealogia*; ou compreender como a escrita pode ser um modo de subjetivação para as mulheres, a partir dos estudos da *Ética*. É este último âmbito o escolhido para essa pesquisa de Mestrado, entendendo o valor de cada eixo.

Para além das questões – importantes – abarcadas nos outros eixos, componho junto às palavras de Frédéric Gross<sup>4</sup>, a seguinte questão: no lugar de serem constituídas “por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber)”, interessa-me como as mulheres se autoconstituem “com técnicas de si”<sup>5</sup>. Assim, tomo como base alguns textos de Foucault, algumas entrevistas, além dos trabalhos de algumas e alguns de seus comentadores.

Para compreender o papel da *escrita de si*, é necessário compreender o que é o *cuidado de si* e qual sua relação com a ética, como prática de liberdade. A ética, para Foucault, refere-se “ao tipo de relacionamento que você deve ter consigo mesmo, *rapport a soi*, que chamo de ética e que determina como o indivíduo deve se constituir como sujeito moral de suas próprias ações” [grifo do autor]<sup>6</sup>. A questão era compreender quem é o sujeito moderno – nesse exercício de olhar para o passado – tendo em vista que o sujeito, para Foucault, não está dado, não é algo natural ou pré-existente, não abriga uma essência, nem é algo em estado latente. O sujeito é composição de forças e esse “*tornar-se* sujeito” ocorreria através de três processos possíveis de subjetivação, elencados da seguinte maneira por Veiga-Neto:

a objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da *arqueologia* –,  
a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da *genealogia* –,  
e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da

Me pergunto o que implica assumir um sujeito que seja somente composição de forças. Enquanto leio, tenho uma sensação de ler não sobre pessoas, mas sobre fantasmas, sobre sombras, como se essas noções de sujeito não falassem das pessoas reais. A lógica do universal continua acontecendo. A lógica do transcendente continua operando, com outra roupagem. Me pergunto também o quanto posso estar enganada.

<sup>4</sup> GROSS, 2010.

<sup>5</sup> GROSS, 2010, p. 462. A frase original do autor: “O sujeito se autoconstitui com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (poder) ou técnicas discursivas (saber)”.

<sup>6</sup> FOUCAULT, 1984, p. 352.

*ética*. [grifos do autor, organização esquemática minha] (VEIGA-NETO, 2007, p. 111)

De um modo um pouco distinto, Gross vincula cada um desses processos a uma prática e explica que, na subjetivação, o sujeito aparecerá nas práticas de si. Tais práticas estão vinculadas ao que Foucault chama de “cuidado de si”, a *áskesis* (ἄσκησις), ou ascese, da antiguidade grega e romana. No curso “A Hermenêutica do sujeito”, oferecido no *College de France*, entre 1981-1982, Foucault se propôs a examinar as práticas da antiguidade da *epimelía heautóu* (πιμέλεια αὐτοῦ), *cura sui* ou o “cuidado de si”. Mais do que uma filosofia, o cuidado de si é tomado como uma prática, “um dever e uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados”<sup>7</sup>. Diferente da ascese cristã em muitos aspectos, o cuidado de si tinha três funções específicas: a da **crítica**, em que cada um é capaz de rever suas próprias ações, liberando-se daquelas que não contribuem para o cuidado, “desaprender (*de-discere*) é uma das importantes tarefas da cultura de si”<sup>8</sup>; a de **luta**, em uma prática relacionada a um combate permanente, preparando o indivíduo para os enfrentamentos da vida; e, por fim, a função **terapêutica** ou de **cura**, em uma imagem bem próxima à do modelo médico, tendo a filosofia o papel de “curar as doenças da alma”<sup>9</sup>.

Sendo o cuidado de si um conjunto de práticas, havia exercícios recomendados, nos quais eram trabalhados o corpo, a escuta, a escrita e a memória. Era através da apropriação que se dava tal cuidado, em um movimento de vinculação entre sujeito e verdade, não como o movimento de decifrar algo – não uma verdade a ser revelada, como na ascese cristã –, mas como algo possível de ser lido nos atos e nas posturas: “transformar o *discurso verdadeiro* em princípio permanente e ativo”<sup>10</sup>. A prática do cuidado de si torna-se, assim, um *ethos*: um trabalho de si sobre si mesmo, em que se busca regularidade e prática junto a princípios tomados como verdades e prescrições, as quais não trazem uma invenção individual, mas são frutos da cultura e da sociedade em que o indivíduo está inserido. Tais verdades não devem ser compreendidas como a verdade cristã, por exemplo; elas referem-se ao conhecimento, ao *logos*, principalmente das escolas filosóficas da época. Ao assimilar tais verdades, um *logos*, cada um torna-se capaz de, nas diversas situações da vida, saber como agir. O *ethos*, principalmente para os gregos, estava intimamente ligado aos hábitos, ao modo como o indivíduo se portava,

<sup>7</sup> FOUCAULT, 2010, p. 445.

<sup>8</sup> FOUCAULT, 2010, p. 446.

<sup>9</sup> FOUCAULT, 2010, p. 447.

<sup>10</sup> FOUCAULT *apud* GROSS, 2010, p. 478.

convertendo-se em alguém digno de ser seguido e admirado, alguém que possuía um “belo *êthos*”<sup>11</sup>.

Para Foucault, em nossa sociedade, o cuidado de si passou a ser visto como algo suspeito, sendo associado ao egoísmo, a um individualismo, como contraposição a um interesse pelos outros e ao sacrifício de si mesmo. Apesar desse pensamento ter ocorrido durante o cristianismo, Foucault ressalta a sua complexidade, apontando a busca pela salvação, o renunciar-se a si mesmo cristão, também como ascetes. Na verdade, conforme indica o autor, a ascese grega implica relações complexas com os outros, pois, aquele que cuida bem de si é capaz de cuidar bem dos outros. Além disso, para cuidar de si é fundamental a figura de outra pessoa, seja este um mestre, “um guia, um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade”<sup>12</sup>.

Nesta mesma entrevista, Foucault cita como exemplo de estado de dominação o lugar das mulheres nos casamentos dos séculos XVIII e XIX. Para o autor, ainda que houvesse algumas coisas que as mulheres poderiam fazer, elas se mantinham em um estado de dominação.

Na entrevista concedida por Foucault<sup>13</sup> em janeiro de 1984, *A ética do cuidado de si como prática de liberdade*, muitas das questões feitas pelos entrevistadores referiam-se ao papel dos outros no cuidado de si, principalmente no que concerne ao poder e à liberdade nas relações sociais. O autor explica que a ética “é a prática da liberdade”, sendo a liberdade a “condição ontológica da ética”<sup>14</sup>. Em outras palavras, a liberdade só existe onde houver ética e, ao mesmo tempo, só é possível ser ético onde houver liberdade. Para compreender o que Foucault apresenta sobre a questão da liberdade, é necessário, primeiro, se aproximar da noção que ele apresenta sobre a *relações de poder*. O poder não é algo vertical, imposto por alguma instituição ou alguém – o poder sempre se dá horizontalmente e ocorre em todas as relações humanas: ele é móvel, possível de ser negociado, diferenciando-se de *estados de dominação*, nos quais não há mais relações de poder, pois um sujeito (ou uma instituição, um governo) domina o outro, e as relações tornam-se bloqueadas e cristalizadas, sem possibilidade de movimento, sem que o poder possa se movimentar. Por essa razão, liberdade difere-se de *processos de liberação*, pois, estes dizem respeito à resolução, à saída dos estados de dominação, mas, no entanto, não

<sup>11</sup> FOUCAULT, 2017b, p. 264.

<sup>12</sup> FOUCAULT, 2017b, p. 265

<sup>13</sup> FOUCAULT, 2017b, p. 258.

<sup>14</sup> FOUCAULT, 2017b, p. 261.

garantem a prática de liberdade. O sujeito não estar em um estado de dominação não significa que ele é livre, porque também não significa que ele é ético. Na antiguidade grega, apenas os cidadãos livres podiam cuidar de si: era fundamental não serem escravos – de outras cidades, daqueles que o cercam, do governo e de suas próprias paixões.

É preciso lembrar que mulheres, estrangeiros e serviçais não eram considerados como cidadãos livres na Grécia Antiga.

Até aqui, pudemos compreender a importância do cuidado de si na antiguidade grega e romana. Mas, entre essas práticas de liberdade, qual era o papel da escrita? Na entrevista *Retorno da moral*, Foucault explica que a escrita não estava no centro da cultura de si, mas era considerada “muito importante na formação de si mesmo”<sup>15</sup>. Ao se debruçar sobre a escrita na antiguidade, tanto no texto *A escrita de si*<sup>16</sup> quanto em algumas aulas do curso *A hermenêutica do sujeito*<sup>17</sup>, o autor apresenta dois tipos textuais mais associados a essa prática: os *hypomnemata* (ὑπομνήματα), também grafado como *hypomnêmata*, e as correspondências. A escrita de si era considerada como uma etapa importante no cuidado de si, sendo definida por Plutarco, a partir do relato de Foucault, como tendo uma função *etopoiética*, um treinamento de si: “ela é operadora da transformação da verdade em *ethos*”<sup>18</sup>. Como a verdade poderia ser transformada em *ethos* a partir da escrita? Segundo Foucault, a escrita corporificava a presença de um outro, fosse na figura de um caderno de notas como um companheiro, fosse na figura de quem escreve ou recebe as cartas; a escrita tornava-se também um modo de acompanhar os movimentos do pensamento e da alma, “como uma arma no combate espiritual [...] a escrita constitui uma experiência e uma espécie de toque: ao revelar os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo”<sup>19</sup>; e, finalmente, a escrita relacionava-se a uma prova da verdade, uma forma de apropriar-se desta, de vinculação entre sujeito e verdade, lembrando que verdade refere-se ao *logos*, ao conhecimento.

A escrita era comumente associada à meditação, ao exercício do movimento do pensamento, o que se dava de duas maneiras. A primeira de modo linear: da meditação à escrita e, desta, à realidade, à experiência. Nessa meditação, diferente de como a entendemos hoje em

<sup>15</sup> I FOUCAULT, 2017c, p. 250.

<sup>16</sup> FOUCAULT, 2017a.

<sup>17</sup> FOUCAULT, 2010.

<sup>18</sup> FOUCAULT, 2017a, p. 144.

<sup>19</sup> FOUCAULT, 2017a, p. 142.

dia<sup>20</sup>, o indivíduo precisaria definir e descrever “o objeto cuja imagem se apresenta ao espírito”<sup>21</sup>: a definição estaria relacionada a um olhar detido a esse objeto, buscando aproximá-lo tanto quanto possível da realidade, para, junto a esse movimento, nomeá-lo. Descrever e definir não acontecem em sequência, mas em conjunto.

É preciso nomear, é preciso falar a si mesmo, é preciso dizer a si mesmo. Absolutamente importante nesse exercício é a formulação real – ainda que interior – da palavra, do nome, ou antes, do nome da coisa [...]. É necessário ver e nomear. (FOUCAULT, 2010, p. 264).

Tal trabalho, tal meditação, considerada espiritual por Foucault, era relevante pois relacionava-se ao próprio processo de subjetivação:

[...] trata-se para Marco Aurélio do estado no qual o sujeito se reconhece independente dos laços, das servidões as quais suas opiniões foram submetidas e, em sequência, de suas paixões. Tornar a alma grande é liberá-la de toda essa trama, de todo esse tecido que a envolve, fixa, delimita, permitindo-lhe, por conseguinte, encontrar sua verdadeira natureza e, ao mesmo tempo, sua verdadeira destinação [...]. (FOUCAULT, 2010, p. 265)

Ao fazer esse processo meditativo, nomear e descrever, o sujeito conscientiza-se das questões que o tomam, utilizando-se da escrita para que consiga percebê-las e, assim, libertar-se daquilo que o afasta de um caminho verdadeiro.

A segunda maneira da associação ao pensamento efetuava-se de modo circular: meditação, escrita, releitura, meditação, em um trabalho constante de memória e apropriação da verdade, sendo a palavra associada à ética, a qual, como visto anteriormente, relaciona-se na antiguidade, a uma prática. Dentro dessa associação, encontravam-se os *hypomnemata* – cadernetas pessoais, os quais podiam conter anotações contábeis, registros, lembretes, mas que, ao longo do tempo, acabaram por se tornar um tipo de livro, de guia de conduta para os cidadãos cultos. Esses livros-guias continham citações, fragmentos de obras, exemplos e ações testemunhadas ou lidas, reflexões e pensamentos (tantos os próprios, mas, principalmente, os dos mestres), e serviam tanto para leitura, releitura e meditação quanto como material para a escrita de tratados.

Diferente de um diário pessoal, como conhecemos atualmente, os *hypomnemata* não traziam relatos do dia, nem continham uma escrita linear, mas, sim, fragmentada. Também era recomendado que sempre os tivesse à mão, não apenas literalmente, mas, principalmente, ter

<sup>20</sup> Foucault explica, em *A hermenêutica do sujeito* (2010, p. 318 e 319), no que constituía essa meditação, destacando dois aspectos importantes: apropriação de um pensamento e fazer deste pensamento uma experiência, em que se identifica com a situação pensada, como nas meditações acerca da morte.

<sup>21</sup> FOUCAULT, 2010, p. 262.

seus conteúdos tão absorvidos ou apropriados que, quando necessário, o indivíduo fosse capaz de se utilizar de seu conteúdo sem que fosse preciso consultá-lo. Os objetivos desses cadernos eram, justamente, dentro da cultura de si, ser capaz de reunir o *logos* recolhido do ensino e das leituras, tornando possível uma relação adequada consigo mesmo.

De acordo com Foucault, isso se efetuava de três modos: na **leitura**, no **disparate** e na “**unificação**”. A **leitura** possuía um papel importante nos processos de subjetivação da cultura de si. Sêneca, como apontado por Foucault, dizia não ser possível pensar tudo sozinho: “a prática de si implica leitura”<sup>22</sup>. No entanto, é preciso destacar o valor da alternância entre escrita e leitura, conforme aconselhava Sêneca, pois, em excesso, a primeira esgota e a segunda dispersa, sendo necessário entropor ambas. O **disparate** era o modo como a prática desses cadernos se dava. A escolha dos textos era heterogênea e não havia uma preocupação em conhecer profundamente um autor ou sua obra. Esse disparate era regido por dois princípios: o da verdade pontual e o do valor apresentado ao ser utilizado. Entretanto, esse movimento díspar não exclui a unificação. O objetivo dos hypomnemata não era compor um conjunto, mas era algo que acontecia ao próprio indivíduo que escrevia: o resultado desse processo era a **unificação**, constituindo-se na subjetivação através da escrita. Evidenciam-se, aí, de acordo com o autor, dois processos:

[...] o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’ [não um corpo de doutrina] [...] como o corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, dela se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e sangue’. (FOUCAULT, 2017a, p. 149)

O *logos* tornado como verdade, vinculado, apropriado pelo sujeito através da escrita – esse era um dos objetivos dos *hypomnemata*. Ao mesmo tempo, e inversamente, acontece um movimento de criação da própria identidade de quem escreve, sendo possível perceber de onde vem algumas ideias, mas já de outro modo, não idênticas a quem falou inicialmente. Na assimilação do *logos*, cria-se a si mesmo.

O outro tipo de texto apresentado por Foucault como escrita de si foram as correspondências. As cartas tinham uma dupla função, pois serviam tanto àqueles que a recebiam, quanto para os que a escreviam, sendo um tipo de treino, de reativação: “a escrita que ajuda o destinatário arma aquele que escreve – e eventualmente terceiros que a leram”<sup>23</sup>. No entanto, Foucault aponta não ser possível enxergar as cartas como um “prolongamento” dos

<sup>22</sup> FOUCAULT, 2017a, p. 146.

<sup>23</sup> FOUCAULT, 2017a, p. 151.

*hypomnemata*. Diferentemente destes, a carta é um modo de se manifestar não só para o outro, mas também para si mesmo, tornando possível uma presença quase imediata do escritor de quem se recebe a missiva. Assim, “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”<sup>24</sup>. Ao colar seu rosto próximo ao do outro, a carta traz um olhar: tanto do remetente que olha para o destinatário, ao mesmo tempo que o destinatário olha para o remetente. Como um exercício, aponta Foucault, a carta “trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro”<sup>25</sup>, operando uma introspeção em quem a escreve e em quem a recebe. Entretanto, esse movimento não se relaciona a um deciframento, mas a “uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo”<sup>26</sup>.

Para ficar mais clara a diferença entre os *hypomnemata*, os textos cristãos e as cartas, Foucault esclarece que, os primeiros, buscavam um exercício de constituição de si mesmo através dos discursos dos outros; já os textos monásticos tinham como objetivo se libertar dos movimentos mais escondidos da alma, para encontrar a salvação; por fim, nas cartas, buscava-se “fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida”<sup>27</sup>.

Assim, a escrita de si é apresentada por Foucault como aquela que, através do trabalho de apropriação do conhecimento, como nos *hypomnemata*, ou do movimento de expor-se, como nas cartas, ocorre um processo de subjetivação. Isso quer dizer que, diferentemente de ser objetificado pelo discurso ou por técnicas de dominação, o sujeito, através da escrita, é capaz de fazer a si mesmo, já que ela evidencia os movimentos interiores, oferece a oportunidade de cada um fazer as articulações necessárias entre si e o conhecimento, o logos.

A escrita de si faz sentido ao se pensar que as mulheres, para conseguirem se colocar no mundo, costumam precisar deste mesmo ato: desfazer-se para criar a si mesmas. Esse desfazer-se relaciona-se à lógica em que funcionam a sociedade machista e misógina, a qual só aceita a mulher de acordo com seus próprios preceitos e não como cada uma é. Nesse sentido, a mulher desfaz-se dos conceitos impostos socialmente para inventar-se, de modo que o que surge não pode ser definido nem como o aceitável, nem como inaceitável, como algo flutuante e que funciona apenas na lógica individual, sendo impossível defini-la.

---

<sup>24</sup> FOUCAULT, 2017a, p. 151

<sup>25</sup> FOUCAULT, 2017a, p. 151

<sup>26</sup> FOUCAULT, 2017a, p. 153

<sup>27</sup> FOUCAULT, 2017a, p. 157

Poderíamos pensar que, através da escrita, o sujeito exercita uma ética – um cuidado de si –, aproximando-se da vivência da liberdade.

Tendo apresentado brevemente o pensamento de Foucault referente à ética e à escrita, volto às questões dessa pesquisa e à imagem da sala de aula. Ao longo do curso, turma após turma, vou percebendo um movimento em algumas das alunas. Enquanto escrevem, conforme produzem seus textos, algo vai mudando, o modo como falam de suas escritas também. Essa percepção me leva a pensar a escrita junto à escrita de si. O conceito da escrita de si parecia traduzir uma mudança no processo, mostrando o deslocamento de uma sujeição à forma cânone, em que boa parte das alunas não se adequava, a uma subjetivação, em que eram capazes de fazerem a si mesmas, passando de um lugar de sofrimento – “eu não sei” – para um de alegria – “eu posso” –, parecendo a escrita como um lugar de cuidado. Associar escrita, mulheres e Foucault é como colocar linhas não noveladas dentro de uma caixa: certamente, surgirão muitos nós. Essa associação – escrita, Foucault e mulheres –, entretanto, tem sido feita por diversas pesquisadoras, não só no Brasil. Serão elas as mulheres convocadas para me ajudar a desatar os fios emaranhados na próxima parte desse texto.

### 3.2 ENTRE ESCRITAS, MULHERES E ESCRITA DE SI

Um dos primeiros incômodos apresentado – sobretudo por alguns pesquisadores foucaultianos – é a associação da “identidade mulheres” ao trabalho do pensador francês. Há também um questionamento entre alguns movimentos feministas sobre o quanto o autor pode colaborar para as pautas atuais. Ainda que a discussão específica acerca do que é identidade e como esse conceito tem sido discutido pudesse compor com essa pesquisa, esse não será um tema aprofundado, sendo trazido de modo pontual para levantar alguns tensionamentos dessa discussão. Para Margaret McLaren, Foucault, a seu ver, “não rejeita a identidade como politicamente irrelevante. Ele entende que o aspecto mais significativo da identidade é ela ser histórica, social e culturalmente produzida”<sup>28</sup>, no sentido de que é necessário compreender como as identidades sociais foram construídas, contribuindo para o pensamento crítico e não as levando à categoria de universais. Ao trazer as identidades para esse trabalho, não me interessa, como pontuado na introdução, uma imposição universal do que é uma mulher, pelo contrário: ao me aproximar de Foucault, interessa-me compreender como somos produzidos – tanto pelo

---

<sup>28</sup> Margaret McLAREN, 2016, p. 156.

contexto sócio-histórico, quanto por nós mesmas, justamente no movimento de criação da própria identidade.

Shaula M. V. Sampaio<sup>29</sup>, ao questionar-se acerca da noção de identidade, perguntando-se se devemos esquecê-la ou descartá-la, traz um importante ponto:

renunciando à idéia ou noção de identidade, estamos também negando-nos a empreender qualquer esforço no sentido de criticá-la e, de alguma forma, sendo cúmplices dos usos que dela têm sido feitos. Além disso, abandoná-la é uma tarefa quase impossível, já que não dispomos de outra linguagem, de outros conceitos, de outros significados para substituir os antigos que sejam imunes a estes efeitos que desejam superar. (Shaula M. V. SAMPAIO, 2008, p. 103)

Assim como apresentado por essas autoras, é preciso olhar a questão de identidade, trazer à tona, para que possamos compreender nosso papel (político) diante dos desdobramentos sociais relacionados à identidade. A perspectiva histórica apresentada no capítulo anterior mostra o silenciamento e a violência justamente por sermos identificadas como mulheres. Quase bem óbvio que a maioria de nós não se encaixa no que a sociedade descreve como uma mulher (algo como “bela, recatada e do lar”), o que se apresenta aqui é o tensionamento entre ser mulher, os diversos modos de sujeição a esse fato relacionados, e a possibilitação de uma subjetivação, em que cada uma é capaz de constituir a si mesma. Como apontado por diversas pesquisadoras da história da escrita das mulheres, no capítulo anterior, foi a partir do momento em que puderam se perceber como um sujeito que as mulheres começaram a publicar. Foi justamente nesse momento que também puderam começar a questionar a identidade imposta pela sociedade do que seria uma mulher. Mais do que afirmar uma identidade fechada, que objetifica através de um discurso, percebe-se a importância de se enxergar como um “eu” capaz de questionar o que está dado, para, justamente, criar a si mesma.

A quem atinge a crise da subjetividade? Onde estão os sujeitos imanentes? Há um abismo entre o que escutamos no dia a dia e o que se fala na academia. A conversa do bar, da fila da padaria, o livro autopublicado, o texto dos blogs – o discurso do chamado “senso comum” parece contradizer as teorias acadêmicas, pelo menos, algumas delas. Me pergunto de qual seres humanos estão falando. Tais teorias fogem do/ negam o ser humano universal, retalham a concepção do sujeito identitário (talvez, seja esse o ponto), discutem e celebram a diferença, no entanto, continuam na mesma lógica, efetuam o que criticam, pois deixam de olhar para o que se apresenta, para as pessoas reais, com suas demandas e crenças, e, na contramão do que pretendem, continuam universalizando o ser humano.

<sup>29</sup> Shaula M. V. SAMPAIO, 2008.

Coloca-se, então, a questão: como podemos, como mulheres, desfazer-nos das sujeições, das amarras de uma identidade única, fechada, universal, para nos (re)compormos, a partir de nós mesmas? Essa seria realmente uma opção?

A questão da identidade está diretamente relacionada a um outro nó: o da autoria, um dos pontos principais dessa pesquisa. Em 1969, Foucault<sup>30</sup> publica o texto *O que é um autor?*, no qual ele traz a fala de um personagem literário que diz “Que importa quem fala?”. Sua provocação desdobra-se na questão do autor, levando-o a “desmanchar” a figura dessa autoridade, colocando-a como apenas uma função. Distante já há mais de 50 anos desse texto, época em que não se discutia *lugar de fala*, é necessário dizer da visão que o autor trazia da escrita naquela época. Em *O belo perigo*<sup>31</sup>, uma entrevista de 1968, ao falar de sua relação com a escrita, Foucault faz uma analogia de si como um médico que examina o corpo (morto) de outro: há um caráter objetivo, a imagem de uma escrita-bisturi-cadáver a ser dissecada. Ali, Foucault quer apagar seu rosto, pretendendo uma distância ao escrever. Quase 20 anos depois, na década de 1980, não é exatamente o mesmo Foucault que encontramos pesquisando a ética. No entanto, ajuda-nos a pensar nos problemas levantados por ele com essa visão sobre autoria – também por Roland Barthes, ao declarar a morte do autor.

Vale a nota para lembrar que só pode morrer quem já esteve vivo – e as mulheres há pouco tempo puderam dar os primeiros respiros no universo da autoria.

Muitas são as pensadoras que discutem essa questão, cada uma apresentando um aspecto distinto. Ao trazer a discussão acerca da função do autor, para Eugênia C. Krutzen<sup>32</sup>, Foucault estaria se referindo aos discursos controlados, à repetição de palavras controladas, em que não há autoria. Ainda que coerente com o pensamento foucaultiano, e mesmo sabido que boa parte do que falamos são rastros de discursos alheios, há o perigo de se colocar a autoria somente nesse lugar, o que tiraria a possibilidade individual do criar-se, no sentido dado pelo próprio Foucault em sua ética. Para Diana Klinger<sup>33</sup>, esse é um conceito datado, o qual já não dialoga mais com o contemporâneo. Pensar no contexto histórico em que essa visão do autor apareceu deixa evidente o quanto, hoje, não faz mais sentido a ideia da morte de um autor. Tal retorno não trata de um autor preso em uma identidade fixa, pelo contrário, esse autor que retorna

---

<sup>30</sup> FOUCAULT, 2009.

<sup>31</sup> FOUCAULT, 2016.

<sup>32</sup> Eugênia C. KRUTZEN, 2011.

<sup>33</sup> Diana KLINGER, 2006.

questiona sua própria identidade, criando um caminho entre ficção e biografia, como também discutido por Diana. Nesse caminho, entre criação e realidade, Virginia Kastrup e Verônica Gurgel<sup>34</sup> apontam uma perspectiva interessante sobre a relação entre quem escreve e a obra: ao escrevê-la, o autor também escreve a si mesmo, na pista da *escrita de si* foucaultiana. A imagem é extremamente valiosa nessa pesquisa, pois diz dessa possibilidade de subjetivação, de invenção de si mesma através da escrita. Para elas, a autoria surge junto à obra e não antes: “O autor não é uma entidade individualizada e não antecede a obra, mas se constitui por ela: ambos surgem a partir de um mesmo processo de invenção”<sup>35</sup>. Nesse sentido, é por escrever, é no ato da escrita, que nos tornamos autoras. Ao se pensar a função-autor foucaultiana, trazendo a invenção como possibilidade, se coloca um certo paradoxo: se a autoria só surge no momento em que surge a obra, como tornar possível às mulheres perceberem a si mesmas como autoras, se justamente esperam ver a si mesmas como autoridades para que possam escrever? Na construção da noção de autoria, é preciso ir além de conceitos teóricos e compreender de que modo a ideia de “morte do autor”, ou de “função autor”, ou mesmo “invenção” implica para nós, mulheres, ao escrever. Essa questão será debatida no Capítulo 8.2, *Das linhas duras...*, Caderno 3, no qual apresento como se deu a articulação entre a teoria, o meu próprio pensamento e o das mulheres participantes da pesquisa, discutindo a implicação de autoria para nós, mulheres.

Se a autoria é apenas uma função, esta, obviamente, sempre foi (e continua sendo) predominantemente masculina, sendo a função das mulheres, até pouco tempo, doméstica e não intelectual. Diana<sup>36</sup> discute, junto a Huyssen, o impacto em questionar a autoria de quem escreve:

Como assinala Andréas Huyssen “negar a validade às perguntas sobre quem escreve ou quem fala, simplesmente duplica, no nível da estética e da teoria, o que o capitalismo como sistema de relações de intercâmbio produz na vida cotidiana: a negação da subjetividade no mesmo processo de sua constituição.” De fato, desde os anos setenta, os debates pós-estruturalistas, feministas e pós-coloniais, devedores do pensamento de Foucault, não cessaram de retornar à pergunta pelo lugar da fala. (Diana KLINGER, 2006, p. 34)

A partir do que Diana traz de Huyssen, é preciso questionar essa negação da autoria, pois o sistema em que estamos inseridas – vale lembrar, patriarcal, capitalista, misógino, racista, colonial – não tem interesse em indivíduos capazes de definir a si mesmos, distanciando-se dos discursos impostos. A autora, em seu texto, não discute a questão entre mulheres e escrita, no

---

<sup>34</sup> Virgínia KASTRUP; Verônica GURGEL, 2019.

<sup>35</sup> Virgínia KASTRUP; Verônica GURGEL, 2019, p. 68.

<sup>36</sup> Diana KLINGER, 2006.

entanto, é preciso pensar, atualmente, no que implica – ou, também a quem serve – a negação da autoria, pois, o que parece evidente não é o sumiço do autor, mas o contínuo silenciamento daqueles que se diferem do cânone. Será que não importa mesmo quem fala? Qual impacto dessa pergunta para as mulheres que escrevem? Se importa quem fala, o modo como se dá tal fala também.

Para que as mulheres fossem consideradas autoras, foi necessário, primeiramente, falar, dominar a linguagem dos homens. Essa é uma das constatações que Margareth Rago<sup>37</sup> faz em seu trabalho e que se alinha às questões sócio-históricas trazidas no capítulo anterior – foi preciso muito enfrentamento para que as mulheres pudessem ser vistas. Na verdade, ainda hoje, dominar a linguagem masculina continua sendo uma condição – seja na literatura, seja na academia, como visto pela pesquisa apresentada por Regina Dalcastagnè. Algumas autoras<sup>38</sup> questionam essa linguagem – se a linguagem não nos representa, se o modo como a utilizamos não é aceito, como criaremos espaços em que poderemos falar? E com qual linguagem? De que modo podemos criar a nós mesma se a linguagem que utilizamos para isso não é aceita?

Para Ana Maria Burmester<sup>39</sup>, é possível pensar o sujeito como autor a partir da escrita de sua própria vida, numa concepção de sujeitos possíveis que buscam tornar a própria vida uma obra, criando a possibilidade de serem autores de si, em uma perspectiva que se afasta do Foucault das décadas de 1960/1970 e se aproxima da noção de escrita de si do autor da década de 1980. As mulheres não estão buscando somente um lugar como autoras: estão desfazendo-se das ideias de como eram/são definidas e se refazendo, mais do que isso, reinventando-se, constituindo-se como autoras de si mesmas, valendo-se de uma linguagem própria, não necessariamente obediente ao cânone.

Conceição Evaristo, escritora e pesquisadora brasileira, apresenta o termo *escrevivência*, o qual parece trazer o sentido íntimo de uma *escrita de si* no contemporâneo das mulheres. A autora<sup>40</sup> relata que “em 1994, na minha dissertação de mestrado, fiz um jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se e aí surgiu a palavra *escreviver*. Mais tarde comecei a usar *escrevivência*”<sup>41</sup>. Esse termo traz muitas das questões aqui apresentadas, relacionadas à escrita e às mulheres, pois mescla o sentido de criar-se, na

---

<sup>37</sup> Margareth RAGO, 2013.

<sup>38</sup> Lucy Irigaray, Hélène Cixous, Julia Kristeva e Gayatri Chakravorty Spivak, por exemplo.

<sup>39</sup> Ana Maria de O. BURMESTER, 2009.

<sup>40</sup> Conceição EVARISTO, 2019.

<sup>41</sup> Conceição EVARISTO, 2019, s/ p.

vida, a partir da escrita. No entanto, traz um peso e uma força muito maiores: refere-se às histórias contadas pelas mulheres negras que, antes, serviam para adormecer os brancos e, hoje, têm “o objetivo contrário: incomodar e acordar os da casa-grande. Não estamos aqui para ninar mais ninguém nem apaziguar as consciências”<sup>42</sup>. O termo *escrevivência*, mesmo que muito próximo à relação que buscamos fazer entre *escrita de si* e *escrita das mulheres*, serve à *escrita das mulheres negras*, devendo as mulheres brancas ter cuidado para não se apropriar de algo que não diz de suas vivências.

Seguindo as pistas dessas autoras e desses autores, fica evidente como, na produção de uma autoria, da construção de uma identidade de autora, pode haver a produção de uma subjetividade através da escrita. Aqui, nos encontramos com o Foucault da *Ética*: a escrita como uma prática de liberdade, em que pode haver um processo de subjetivação. A pergunta de Alípio Souza Filho<sup>43</sup>, no artigo *Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística*, dialoga conosco: “como inventar a liberdade nos espaços de sujeição, como transformar o corpo domesticado no desejo obstinado de liberdade?”<sup>44</sup>. Na trilha dessa pergunta, indago: como a escrita das mulheres pode operar tais processos?

A escrita parece ter esse poder de nos mobilizar, de nos alterar, de afetar-nos (no sentido espinozano). Muitas e muitos são as autoras e os autores que destacam tal aspecto. Junto à Margareth Rago, em que não se busca esse “eu” objetivado, cito o que a autora diz:

Trata-se antes, de um trabalho de construção subjetiva na experiência da escrita, em que abre a possibilidade do devir, de ser outro do que se é, escapando às formas biopolíticas de produção do indivíduo. Assim, o eu de que se trata não é uma entidade isolada, mas um campo aberto de forças; entre o eu e o seu contexto não há propriamente diferença, mas continuidade [...]. (Margareth RAGO, 2013, p. 51-52)

A escrita não é o lugar em que sumimos, mas que nos possibilita, justamente, rever-se nos discursos dados para nos reconstruirmos. Tal qual o caminho apontado por Norma, citado no capítulo anterior, para escrevermos existe uma etapa em rever não só a si mesmas, mas os discursos que nos objetificam. Nesse sentido, Júlio Groppa Aquino<sup>45</sup> traz algumas expressões relacionadas à escrita de si, evidenciando as múltiplas facetas do ato de escrever(se): escrita-floração, escrita-encontro, escrita-subsistência, escrita-combate, escrita-arrebentação, escrita-acontecimento. Nessas palavras compostas, há um jogo entre o substantivo “escrita” e substantivos que a adjetivam, espelhando os diversos afetos provocados por ela: escrita-

<sup>42</sup> Conceição EVARISTO, 2019, s/ p.

<sup>43</sup> SOUZA FILHO, 2011.

<sup>44</sup> SOUZA FILHO, 2011, p. 15.

<sup>45</sup> AQUINO, 2011.

caleidoscópio, na qual evidencia-se o papel que o ato de escrever pode ter em nossas vidas, como algo que além da marca no papel, é capaz de nos modificar.

Como essas visões da escrita articulam-se ao que Foucault chamou de escrita de si? De que modo essa *escrita de si* se articularia às escritas das mulheres? Aqui, outros nós se apresentam. Primeiramente, é preciso situar a escrita de si. Emanuelle V. G. Lima e Maria Simone Marinho apontam que o termo é usado por historiadores “como o conjunto de documentos compostos por Cartas, Biografias, Autobiografias, visto como fonte de análise histórica”<sup>46</sup>, já na literatura, conforme apontado por Pedro Araújo<sup>47</sup>, a escrita de si estaria relacionada a um narrador em primeira pessoa, o qual se identifica como autor da obra, mas não necessariamente apresenta uma narrativa autobiográfica, podendo viver situações fictícias. Philippe Artières apresenta o que ele chama de “arquivamento do eu”, no sentido dos papéis que guardamos e não de um “esconder o eu” – cartas, documentos, diários, todo tipo de papel que guardamos ao longo da vida. Esses são pontos importantes para compreendermos essa escrita. Para o autor, a prática de arquivamento é um modo de construção de si mesmo, a qual se dá através da escrita. Artières faz uma relação entre escrita e inscrever-se publicamente no mundo: “a escrita está em toda parte: para existir, é preciso inscrever-se”<sup>48</sup>.

Seria a escrita de si somente tais documentos? Estaria ela atrelada a uma única forma de narrativa? Se a escrita de si está associada à possibilidade de uma constituição de si mesmo, uma visão apenas documental dela, ou de um único modo de literatura, pode esvaziar sua potência, convertendo-a em mais um modo de objetivação e se afastando da noção de subjetivação, de criação de si. A escrita na qual nos propomos a pensar não é essa presa a uma forma – à obediência ou sujeição ou a um modelo preestabelecido. Na verdade, ainda que esses textos – e mais especificamente, as autobiografias – estejam relacionadas a uma escrita de si, Foucault nos alerta para a diferença entre elas. Margareth Rago segue suas pistas e associa as autobiografias clássicas – em que há um caráter confessional e a necessidade de cristalização de um eu – a um tipo de escrita mais masculina, sendo completamente distinta das escritas em que, mais do que afirmar uma identidade, busca-se revê-la, como já repetido outras vezes. Discussão em voga hoje em dia, pretende-se evidenciar a noção de uma escrita que não obedece à lógica dos cânones, pois, de acordo com Aquino: “o que está em jogo é a incitação de si por si, e não a subordinação de um pelo outro, como sói acontecer na escrita de cunho confessional

---

<sup>46</sup> Emanuelle V. G. LIMA; Maria Simone NOGUEIRA, 2021, p. 489.

<sup>47</sup> ARAUJO, 2011.

<sup>48</sup> ARTIÈRES, 1998, p. 12.

e assemelhados”<sup>49</sup>. Essa incitação, essa escrita capaz de produzir um sujeito, traz a noção foucaultiana de escrita de si, em que a ascese cristã não aparece: uma escrita que não serve para limpar a alma dos pecados, mas aquela que, no contato entre *logos* e sujeito, há uma invenção não há uma afirmação única do que somos, mas que no processo, vamos nos constituindo.

Desvinculada da autobiografia, mas referente a um si, a questão continua: quais textos, quais gêneros poderiam ser chamados de escrita de si? Seguindo a trilha de Derrida, apresentado aqui pelos olhos de Carlos Skliar, ao dizer que “todo texto é autobiográfico e que não se trata de passar da não-autobiografia à autobiografia, senão que sempre se está, sempre se é, sempre se escreve, na autobiografia. O que muda, o que nela se transforma, é o tom, é o regime”<sup>50</sup>, discutindo um texto pouco conhecido de Derrida, no qual o autor afirma o quanto as pinturas, mesmo não sendo autorretratos, acabam tendo justamente essa característica. Ainda assim, se olharmos para os tipos de textos dos quais falava Foucault, eles nos parecem distantes do que coloca Derrida. No entanto, ele mesmo<sup>51</sup> indica a necessidade de verificar como isso se efetuou ao longo do tempo e do presente. Talvez os cadernos escolares, as produções acadêmicas, por exemplo, se aproximem mais dos *hypomnemata*. Entretanto, quando pensamos nas correspondências no contemporâneo, já não escrevemos mais cartas: as mensagens instantâneas nas redes sociais tornaram-se as missivas (voláteis?). Onde, então, estaria a escrita de si na atualidade – para além dos textos autobiográficos? Deveria estar mesmo associada a alguns gêneros textuais ou poderíamos caminhar próximos a Derrida, nos atrevendo a enxergar a escrita de si em outros textos? Quem vem nos ajudar a desatar esse nó é a pesquisadora Heliana de Barros Conde Rodrigues<sup>52</sup>, a qual relata:

[...] evoco uma frase de Peter Sloterdijk, que ele, enigmaticamente, atribui a outrem: ‘Livros são cartas dirigidas a amigos, apenas mais longas’. No momento em que se associam amigos, livros e cartas, tudo me conduz a Michel Foucault – reiteração que só escapa à pecha de hagiografia em decorrência da evocação de um texto de 1983, ‘A escrita de si’. (Heliana de B. C. RODRIGUES, 2019, p. 37)

Ao fazer a associação livros-cartas-escrita de si, Heliana aponta uma possibilidade: mesmo quando escrevemos para nós mesmas, mesmo quando nossos textos não têm objetivo de publicação, eles têm uma direção, eles criam um diálogo – seja com um eu do futuro, seja com um possível futuro leitor. Para Hilda Hilst<sup>53</sup>, “a verdade é que o escritor fala de si mesmo”, sem ser possível dissociar a obra de quem escreve dos “mil rostos” criados, na tentativa de se

<sup>49</sup> AQUINO, 2011, p. 646.

<sup>50</sup> SKLIAR, 2008, p. 12.

<sup>51</sup> FOUCAULT, 2010, p. 323.

<sup>52</sup> Heliana de B. C. RODRIGUES, 2019.

<sup>53</sup> Hilda HILST no documentário “Elas no singular”, 2020.

“aproximar dos rostos de todos os outros”. Não seria essa aproximação da qual falava Foucault<sup>54</sup> ao se referir às cartas, como colocado por Heliana? A noção de diálogo também foi um dos apontamentos de Artières sobre a necessidade de escrita individual. Heliana trouxe essa conexão e Elizabeth M. Duque-Estrada<sup>55</sup>, na esteira de Derrida, questiona a fronteira de quem decide qual texto vale ou não, quais os limites entre vida e obra, destacando:

O lugar de tal construção, portanto, não é nem a ‘vida’ e nem a ‘obra’. Deste modo, a compreensão que se constrói de um texto, autobiográfico ou não, só pode, acredita Derrida, situar-se no espaço *entre* a ‘vida’ e a ‘obra’, precisamente na fronteira *entre* ambas - uma fronteira, no entanto, que não separa, mas que, antes, atravessa ‘vida’ e ‘obra’ sem que se possa estabelecer sobre ela qualquer delimitação. [grifo da autora] (Elizabeth M. DUQUE-ESTRADA, 2009, p. 81-82)

Essa separação – essa suposta objetividade – é uma das questões associadas à escrita das mulheres. Quando se pesquisa o que significa, para as mulheres, escrever, é possível encontrar inúmeros textos em que afirmam a necessidade de uma escrita não engessada nos moldes “tradicionais”, mas uma escrita colada a outros corpos, diferentes do padrão branco-europeu, intrínsecas a outras práticas, muitas vezes mais imanentes e menos transcendentais, uma escrita-saída para uma construção constante (e não fechada) da própria subjetividade, como também poderá ser visto nas falas das participantes, no Capítulo 8, Caderno 3. Gloria Anzaldúa<sup>56</sup>, feminista, *chicana*, escreveu, em 1980, *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, em que dirige-se diretamente às mulheres não-brancas, sendo cirúrgica nas suas colocações sobre a relação das mulheres com a escrita, enfatizando, assim como Grada Kilomba<sup>57</sup>, a importância de as mulheres não se submeterem às imposições de um mundo machista, racista, misógino, o qual está sempre pronto para condenar as produções das mulheres, principalmente as negras, as latinas, as asiáticas, as indígenas. Um dos trechos da carta, na qual justifica o motivo que a leva a escrever, torna explícita as possíveis conexões entre a escrita, escrita de si e mulheres:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de

<sup>54</sup> FOUCAULT, 2017a.

<sup>55</sup> Elizabeth M. DUQUE-ESTRADA, 2009.

<sup>56</sup> Gloria ANZALDÚA, 2000.

<sup>57</sup> Grada KILOMBA, 2019.

merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (Gloria ANZALDÚA, 2000, p. 232)

O movimento que a faz escrever, relatado também por muitas outras escritoras, para além do impulso, da necessidade de, é o do *refazer-se*, é o de *recriar-se*. Essa é a maior característica da escrita de si – não a escrita que “limpa” a alma, baseada em uma moral cristã, mas aquela que torna possível *inventar-se*, *cuidar-se*, *ser outra* e *ser si mesma*; é a escrita da afirmação e não da negação. Gloria e Grada fazem o mesmo movimento: sair da condição de “outro” para a construção de um si. O texto de Gloria nos leva à valorização da própria vida, “eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita”<sup>58</sup>, à valorização de uma escrita em que estamos imbricadas nela e não a busca por uma linguagem em que não aparecemos. Se pensarmos a história das mulheres, depois de séculos de silenciamento, pareceria contraditório se nossos textos não trouxessem nossa subjetividade: uma linguagem “neutra” somente continua a reforçar tal silêncio, uma vez que não há neutralidade alguma na linguagem.

Abandonar o homem como referência para a construção de nossa identidade é também fazer o exercício de não entrar nas dicotomias, racional-irracional, objetivo-subjetivo etc., hierarquizando os polos. Esse é um lugar escorregadio, de fácil contradição, o qual demanda atenção constante. O que nos leva a um último ponto: buscar outros modos de nos colocar, outros modos de articularmos nossas ideias, valorizando nossa escrita e nossas produções.

Longe de querer definir a escrita de si como “a” escrita das mulheres, pode-se pensá-la como uma pista que responde à história das próprias mulheres e à inquietação que muitas de nós ainda traz com relação à nossa produção textual. Se a autonomia e a subjetividade do homem (branco, heterossexual, europeu, cristão) está/esteve dado, com a mulher sendo definida a partir do homem, como oposta e/ou incompleta, seria impossível às mulheres criar a partir dos cânones e referenciais masculinos. Se é a partir dos homens que nos estabelecemos, então, realmente, não existe espaço para a nossa existência, nem nossas criações, como não houve durante séculos. O que se coloca aqui é, justamente, a mudança do princípio, do pressuposto: é a partir de nós mesmas que devemos nos referenciar. Grada Kilomba<sup>59</sup>, ao discutir as questões do racismo, evidencia a necessidade da criação de uma nova linguagem, em que as minorias deixem de ser o “Outro” para tornarem-se sujeito. Logo, a escrita de si pode se tornar uma

<sup>58</sup> Gloria ANZALDÚA, 2000, p. 233.

<sup>59</sup> Grada KILOMBA, 2019.

importante ferramenta não só como um modo das mulheres *inscreverem-se* (nos rastros de Artières, como também colocado por Margareth Rago), mas, principalmente, como o modo pelo qual torna-se possível a criação/invenção de um “eu”, não pautado na oposição ou na equalização ao homem.

Aqui, por fim, a escrita adquire o sentido de uma das palavras compostas de Júlia Groppa Aquino: escrita-combate, escrita-arrebentação: “Uma escrita-combate que desafiasse determinações de múltiplas ordens, que alterasse destinos já traçados, que transformasse vidas indelevelmente. Uma escrita-arrebentação, por assim dizer”<sup>60</sup>. Talvez, a escrita-combate, associada à guerra, não nos interesse como mulheres – não por não sermos capazes de guerrear, mas por estarmos exaustas com esse modo de funcionar dos homens. Em uma mescla daquilo que foi trazido por Aquino com o que será discutido no Capítulo 8, junto à escritora Ursula K. Le Guin<sup>61</sup> e sua teoria da bolsa da ficção, sugiro pensarmos em uma “escrita-rebentação”, relacionada ao rebento, à bolsa, ao útero, ao parir – momento em que há força, há sangue, mas principal e fundamentalmente há vida, há criação de algo diferente de nós e que nos modifica. E por que deveria a escrita (das mulheres) trazer essa noção rebentação? Ao estudar a *Ética* foucaultiana, Alípio Souza Filho e Guilherme Castelo Branco utilizam-se do termo *agonística*<sup>62</sup>, palavra relacionada aos esportes de luta da Grécia antiga. Necessitamos, nós mulheres, de uma escrita-rebentação, pois não há descanso na consolidação da liberdade, como apontam ambos os autores em seus textos. Mais do que entrar em luta direta com o patriarcado, precisamos da criação desses territórios, em que firmamos nós mesmas, desatadas dos nós que nos objetificam, podendo cuidar umas das outras.

O caminho dessa escrita-rebentação seria, para Foucault, e, junto com ele, Margareth Rago, o da parrésia – a coragem da verdade. Não a confessional, não aquela que sujeita um indivíduo a outrem, mas aquela do discípulo que não depende mais do seu mestre, como aponta Pedro Grabois<sup>63</sup>. Para Grabois, a parrésia é fundamental às pesquisas sobre subjetividade, verdade e poder, justamente como possibilidade de enxergar a verdade (não a confessional) como caminho na construção da identidade, e não como uma constante. No caso dessa pesquisa, a coragem da verdade, se expressa nessa *escrita-rebentação*, na qual o que está ali, no texto, não serve para agradar alguém, mas espelha, justamente, o movimento de desnudar-se para

---

<sup>60</sup> AQUINO, 2011, p. 653.

<sup>61</sup> Ursula K. LE GUIN, 2021.

<sup>62</sup> SOUZA FILHO, 2011; BRANCO, 2011.

<sup>63</sup> GRABOIS, 2011.

constituir-se, já que “Escrever-se é marcar sua própria temporalidade e afirmar sua diferença na atualidade”<sup>64</sup>, como nos diz Margareth. Assumir-se diante do texto, definir-se como autora, criar uma linguagem capaz de quebrar as determinações externas, são os desafios das mulheres que decidem escrever, em um momento que se revela como um parto mesmo, pois, como já indicado anteriormente, será necessária muita força para que as mulheres se enxerguem como autoridades de suas escritas.

Ao longo desse capítulo, apresentei o pensamento de Foucault acerca do cuidado de si e da escrita de si em seus estudos sobre a antiguidade grega e romana. O que busquei foi tornar evidente a relação que o autor faz de uma escrita como tradutora de uma prática de liberdade, distante das objetivações do sujeito e próxima à subjetivação, na qual se realiza uma constituição de si por si mesmo. Para além da apresentação do pensamento do autor, mostrou-se necessário trazer essa discussão para a atualidade e para as questões sobre as mulheres e a escrita. Assim, foi preciso problematizar as discussões acerca da identidade, assim como os questionamentos acerca da autoria. Esses pontos são fundamentais a essa pesquisa, pois, a partir da questão histórica apresentada no capítulo anterior e das inseguranças relatadas por minhas alunas, parece necessário problematizar concepções que podem manter um grupo social a uma margem silenciosa. Outra questão levantada nesse capítulo refere-se ao como se tem definido a escrita de si, em busca de aproximá-la de algum gênero textual. De acordo com algumas autoras e autores apresentados, ainda que a escrita de si seja atribuída a um conjunto específico de documentos produzidos por um indivíduo, Foucault, talvez não intencionalmente, ao associá-la a um processo de subjetivação, abre a possibilidade de encontrá-la (a escrita de si) em outros gêneros em que a questão do “eu” não é central, mas nos quais ocorrem tais processos. Em um caminho de criação de novas identidades, em que as mulheres não se vinculam mais aos discursos normalizantes da sociedade, a escrita de si parece apresentar uma alternativa às práticas textuais regidas pelos cânones masculinos. Assim, a escrita de si assume-se como prática de liberdade, na qual cada mulher exerce uma ética – um cuidado de si – e, por isso, constitui-se de modo distinto do que lhe impõe a sociedade. No entanto,

Mas de que liberdade se trataria? Ser livre de quê? É possível a constituição do sujeito sem sujeição? Para Foucault, isso implica a transformação do sujeito como objeto do saber, objeto de sua própria verdade, sendo a liberdade construída num processo, numa vida construída na maneira como cada um determinar. (SOUZA FILHO, 2011, p. 19)

---

<sup>64</sup> Margareth RAGO, 2013, p. 253.

Como, enquanto mulheres, quase sempre próximas do espaço escorregadio entre sujeição e subjetivação, podemos construir essa liberdade? Como encontrar a autonomia no exercício não só do pensar, mas da própria escrita? Liberdade relaciona-se também à autonomia: como colocado por Foucault, para ser livre é necessário que não estejamos sendo dominadas, que sejamos capazes de construir o conhecimento por nós mesmas. Assim, na continuidade desta pesquisa, estudaremos essa autonomia do pensar, conectada à questão da liberdade do ser humano e vinculada à educação e à autoeducação, questões caras a um outro autor, Rudolf Steiner, o qual veremos no capítulo seguinte, articulando educação, autoeducação, escrita e mulheres.



## **4 NÓS, EDUCAÇÃO E AUTOEDUCAÇÃO**



*mesmo que tenhamos novos planos  
mesmo que surjam novos instrumentos de dominação da vida  
da casa  
mesmo que batizemos as coisas do lar com outros nomes  
e que falemos esses nomes numa língua de anjos*

*as donas de casa sabem. a rebelião virá*  
Mar Becker

A imagem se apresenta novamente: eu e minhas alunas, elas e as escritas, nós a olharmos. Entre mim, elas e as escritas, atravessa a educação. Esse encontro acontece em um ambiente relacionado à educação – um curso –, mas não dentro de uma instituição. Um encontro atravessado por uma educação ocorrida fora das instituições formais, em um ambiente virtual, que pode ser chamado de educação não-formal<sup>1</sup>. Para compreender as inquietações dessa pesquisa, é preciso que eu traga algumas características do curso *Travessias Textuais – oficinas de escrita*.

Diferente de outros cursos da mesma área, o objetivo do *Travessias* não é o ensino de técnicas de escrita ou de “como escrever melhor”: o que se propõe são provocações para escritas, ainda que se passe por alguns gêneros da literatura, muito mais em um movimento de cada uma encontrar o seu próprio modo de escrever do que formatar a escrita a um estilo já dado. Em cada aula, são apresentados temas (mais filosóficos, se for possível dizer), os quais serão trabalhados, primeiramente, em uma atividade prática (desenhar, bordar, lavar louça, fazer pão etc.), no qual, enquanto faz, anotam-se os atravessamentos – ou os afetos<sup>2</sup> que passam, como diz Suely Rolnik<sup>3</sup> – em seguida, a escrita vem a partir da experiência vivenciada e não do encontro com uma folha em branco. Ainda que haja propostas de gêneros textuais, não há diretrizes, não há obrigações de formas fixas, ou receitas a serem seguidas: as próprias alunas decidem o modo como farão suas atividades e seus textos. Uma outra característica do curso refere-se aos conceitos de “certo” e “errado”, “bom” ou “ruim”, não utilizados em nenhum momento das aulas. Para além do que dizem os manuais de literatura e da gramática normativa, o que se propõe são encontros entre as alunas e suas escritas, buscando uma percepção individual do que ali, naquelas palavras, faz sentido para cada uma. Esse modo de trabalhar – esse curso – inspira-se no trabalho de Ana Lygia V. S. da Veiga (Nina Veiga), a partir das propostas de oficinas apresentadas em sua tese de doutorado<sup>4</sup> e nas pós-graduações em Artes-

---

<sup>1</sup> Sobre educação não-formal, o assunto será abordado no capítulo 5, *Nos caminhos: uma metodologia nas travessias*.

<sup>2</sup> O termo *afetos* é melhor explicado no Capítulo 5, Caderno 1.

<sup>3</sup> Suely ROLNIK, 2016.

<sup>4</sup> Ana Lygia V. S. da VEIGA, 2015.

manuais, coordenadas por ela. Tanto nos cursos quanto nas oficinas que oferece, Nina faz um trabalho relacionado às Políticas de Narratividade<sup>5</sup>, em uma proposta de escrita não descolada do corpo-fazedor, junto à noção de devir-mulher-da-escrita, como discutido pela pesquisadora em sua tese de doutorado.

Inspirada na pedagogia waldorf, tanto como ex-aluna quanto como estudiosa, meu trabalho com as alunas não visa à entrega de um conteúdo pronto a ser consumido, mas constitui-se no tensionamento entre o que as alunas trazem e as vivências que posso oferecer, de modo a colaborar com o desenvolvimento de cada uma, para que possam se sentir autoras de seus textos, assim como venho discutindo ao longo deste texto. O que se coloca aqui – naquela imagem de nós, eu e minhas alunas – é justamente isso: como – ou o que – ocorre nesse espaço educacional em que não há uma direção tomada como certa, como – ou o que – acontece quando são as próprias alunas a construírem seus caminhos na escrita? Como o *eu* de cada uma de nós se (auto) constitui? São estas as questões que me aproximam de Rudolf Steiner.

#### 4.1 “TODA EDUCAÇÃO É AUTOEDUCAÇÃO” – RUDOLF STEINER E A AUTOEDUCAÇÃO

Apresentar o pensamento de Rudolf Steiner<sup>6</sup> é tarefa árdua, assim como qualquer pensador interessado em campos muito variados. Tendo vivido no “entre” séculos (XIX e XX) e se debruçado sobre diversas áreas do conhecimento, sua obra é vasta (354 publicações, entre livros e conferências transcritas) e a maior parte ainda está em alemão. Para além da dificuldade da língua alemã e do número de obras, sua linguagem é complexa e, mesmo em português, difícil de ser explicada, pois, não só ele atuou e se aprofundou em muitos temas como filosofia, fenomenologia, sociologia, pedagogia, agricultura, medicina, artes, entre outros, mas, principalmente, por ter conseguido criar pontes entre tais temas, as quais remetem ao desenvolvimento individual relacionado ao social. Apesar de ter nascido no auge do cientificismo e do positivismo europeu, ou talvez por isso mesmo, em movimento contrário a sua época, para Steiner, o ser humano precisava estar integrado por inteiro ao mundo, de forma física, social e espiritual<sup>7</sup>. Sua proposta, no entanto, distanciava-se muito tanto do pensamento materialista quanto de outras filosofias espiritualistas ou existencialistas que estavam no auge.

---

<sup>5</sup> Esse conceito será mais detalhado no Capítulo 5, *Nos caminhos: uma metodologia nas travessias*.

<sup>6</sup> Rudolf Steiner, pensador austríaco branco, nascido em 1861 e falecido em 1925.

<sup>7</sup> Editores Antroposófica, 1984.

Goethe e Schiller, pensadores alemães dos séculos XVIII e XIX<sup>8</sup>, foram as principais influências em seu pensamento.

Aqui, interessa-nos apresentar apenas um panorama de sua obra – muito superficial, é preciso que se diga –, para que possamos compreender melhor o conceito de autoeducação apresentado por ele. Ainda assim, diferentemente de Foucault, em se encontra uma enorme bibliografia a seu respeito, há pouco material sobre Steiner. Por isso, o texto que segue traz mais detalhes de seu pensamento, para que o conceito de autoeducação possa ser apresentado nos diversos modos pensados pelo autor. Logo, tendo como fio condutor essa percepção de um ser humano integrado, pode-se considerar que Steiner apresenta três fases em seu pensamento. A primeira, considerada mais acadêmica, diz respeito ao momento em que se dedica aos estudos dos arquivos de Goethe e aos estudos filosóficos. Suas primeiras publicações investigam o pensar e a questão da liberdade no ser humano – para este autor, a autonomia do pensar é ponto chave para a questão da liberdade. Essa teoria foi desenvolvida nas obras *Verdade e Ciência: prelúdio a uma filosofia da liberdade*<sup>9</sup> e *Filosofia da liberdade*<sup>10</sup>. Na segunda fase de seu pensamento, Steiner volta-se para a espiritualidade e dedica-se ao estudo da teosofia e outras correntes espiritualistas e, em seguida, funda a Antroposofia, buscando compreender como cada um, através do conhecimento espiritual, pode ser livre. A partir dos seus estudos sobre a reorganização da sociedade, pensada em uma “trimembração social”<sup>11</sup>, Steiner é convidado por Emil Molt, ligado à fábrica *Waldorf-Astoria*, a criar uma escola para os filhos dos funcionários. Nesse momento, em 1919, nasce a Pedagogia Waldorf e Steiner passa a dedicar seu pensamento mais profundamente à educação, sendo essa considerada sua terceira fase.

Em todas essas fases, de acordo com Bach Junior<sup>12</sup>, observa-se uma preocupação com o autodesenvolvimento individual do ser humano. A questão de como cada ser humano é capaz de transformar a si mesmo foi tema importante, se não fundamental, em seu trabalho como um todo. Apesar do termo autoeducação, especificamente, não aparecer em todas as suas obras, é possível encontrar a temática sobre o trabalho de autotransformação, da capacidade que cada

---

<sup>8</sup> Para se aproximar de Steiner e compreender seu pensamento, seria necessário levar em consideração as questões sócio-históricas do contexto que o autor viveu, mesmo seu pensamento estando tão à frente de seu tempo em boa parte de sua obra. Para isso, sugiro a leitura dos trabalhos de Jonas Bach Junior (2012) e Francine M. C. Oliveira (2019).

<sup>9</sup> STEINER, 1979.

<sup>10</sup> STEINER, 2010.

<sup>11</sup> De acordo com Bach Junior, Veiga e Tania Stoltz, “na trimembração do organismo social, cada esfera da sociedade possui sua meta ideal: a esfera cultural e espiritual é o campo da liberdade, a das relações humanas corresponde à igualdade e a da esfera econômica é o campo da fraternidade” (BACH JUNIOR; VEIGA; Tania STOLTZ, 2012, p. 48). Para mais informações, ver artigo completo.

<sup>12</sup> BACH JUNIOR, 2022.

um possui para isso. Por tal motivo, o texto que segue busca apresentar os diversos caminhos propostos por Steiner para a questão da autoeducação, passando brevemente por suas três fases, mas, mais do que isso, abarcando quatro “modos” desse *eu* se autoeducar – através da teoria do conhecimento (1ª fase), da espiritualidade (2ª fase), da psicologia e, enfim, do contato com o mundo, com o social, aqui trazido para a educação (3ª fase). No centro desse texto, está o *eu*, ao seu redor, diferentes modos de autoeducação.

Trabalhar com o termo autoeducação, no modo como Rudolf Steiner propõe, pode parecer uma radicalidade para uma parte das pessoas: “Não há, em etapa alguma, outra educação que não seja autoeducação”<sup>13</sup> diz ele. Isso faz com que questionemos uma série de ideias relacionadas à educação, à prática pedagógica e a nossos papéis individuais – não só como professoras e professores, mas como seres humanos. O próprio exercício de se colocar a pensar, de duvidar da afirmação de Steiner ou de refletir sobre o que se diz, já está dentro do processo de autoeducação, o qual está relacionado a esse debruçar-se sobre si mesmo, a partir de uma provocação – um exercício de si para si, só podendo ser feito individualmente<sup>14</sup>. No momento em que Steiner disse essa frase, ele palestrava para um grupo de professores, na Suíça, em 1923. Entretanto, essa visão já estava presente, quando, em 1894, publica a obra *Filosofia da liberdade*, na qual investiga de que modo a filosofia, até aquele momento, tratava da ideia de liberdade: diferentemente do que propunham os filósofos de seu tempo, para ele, a liberdade só é alcançada quando somos capazes de ter autonomia no pensamento, o que só será possível através da autoeducação. Essa noção de liberdade está intimamente ligada ao desenvolvimento individual do pensamento, em que cada pessoa busca modos de investigar seu próprio pensar e, assim, torna-se capaz de desenvolver uma autonomia<sup>15</sup>. Para Bach Júnior, “a Filosofia da Liberdade é um livro de autoeducação que intensifica as metamorfoses da consciência”<sup>16</sup>. Esse é um dos caminhos para a autoeducação: através da teoria do conhecimento e da filosofia, o *eu* estuda as leis da própria consciência<sup>17</sup>.

Mas o que Steiner quis dizer com autonomia? E como ele a associa à liberdade e ao pensar? A autonomia pode ser vista de modo amplo: ela ultrapassa questões sociopolíticas, acadêmicas, e está imbricada em todos os aspectos da vida do ser humano. Talvez, por isso, possamos dizer que a autoeducação é a condutora em direção à autonomia: relaciona-se ao

---

<sup>13</sup> STEINER, 2013b, p. 126.

<sup>14</sup> BACH JUNIOR, 2012.

<sup>15</sup> BACH JUNIOR; Tania STOLTZ; VEIGA, 2013.

<sup>16</sup> BACH JUNIOR, 2019b, p. 116

<sup>17</sup> BACH JUNIOR, 2022.

exercício de cada pessoa perceber seus próprios processos, conseguir fazer a separação do que constitui sua singularidade e o que se relaciona ao mundo. É interessante observar que Steiner não apresenta uma receita para desenvolvermos o pensar livre – ele nos convoca a nós mesmas/mesmos fazermos nossos próprios caminhos: “a natureza faz do ser humano um mero ser natural; a sociedade, um ser que age conforme leis; um ser livre somente *cada um* pode fazer de si mesmo” [grifo do autor]<sup>18</sup>. Na *Filosofia da liberdade*, a manifestação desse *eu* é chamada de individualidade, sendo esta resultado do processo de se saber quem se é. Além da autonomia do pensar, sua proposta refere-se também ao amor na ação e à liberdade no agir, reconhecendo que o ser humano possui um modo particular de se relacionar com a realidade, com o mundo e consigo mesmo, criando noções únicas e singulares de si.

No tensionamento surgido entre *eu* e mundo<sup>19</sup>, surge a liberdade, a qual só pode ser alcançada individualmente; a liberdade resulta em um movimento de voltar-se novamente para o mundo, como uma contribuição desse indivíduo ao social. Um ponto importante é que, para Steiner, todos nós, mesmo com limitações, podemos, ao longo da vida, aprimorar nossa percepção e enriquecer nossos conceitos. Ao pensar sobre o pensar, esse *eu* muda sua representação de si mesmo, de um estado comum de consciência, a partir de uma imagem enviesada, e, no seu contato vívido com o mundo, revisando e recriando suas representações, atinge um *estado de exceção*<sup>20</sup>. O *estado de exceção* é a superação do estado comum de consciência, sendo necessária a autoeducação para atingi-lo. Não é possível que uma pessoa faça esse caminho pelo outro, ao mesmo tempo, é conectada ao outro, ao social, que esse caminho acontece, sendo impossível definir como se dará o processo alheio<sup>21</sup>. Steiner não trata de um sujeito universal que, aplicando certa metodologia, alcançaria o estado de exceção. Pelo contrário, por cada individualidade ter características únicas, não é possível criar receitas para vivenciar tal estado. É importante dizer que o estado de exceção não é permanente, não é fixo, nem determinável: como o próprio termo indica, ele é um estado, demandando um exercício constante de criação, de recomeço, não sendo possível permanecer nesse estado o tempo todo, mesmo depois de atingi-lo. Através desse exercício filosófico através do pensar, o *eu* se autoeduca. Esse é um dos modos indicados por Steiner para a autoeducação.

---

<sup>18</sup> STEINER, 2010, p. 119.

<sup>19</sup> BACH JUNIOR, 2012.

<sup>20</sup> STEINER, 2010.

<sup>21</sup> STEINER, 2010.

Como apontado no início desse capítulo, a autoeducação não acontece somente através da teoria do conhecimento, para o pensador austríaco, um outro modo de desenvolver a si mesmo é o caminho da espiritualidade. O sentido de espiritualidade em Steiner é complexo, não usual e pode nos levar a uma série de confusões e mal-entendidos. É preciso dizer, primeiramente, que o autor não defendia uma religião ou pretendia impor sua visão de mundo a outras pessoas. A noção de espiritualidade, em Steiner, reflete a questão da liberdade individual, tão cara a ele. Ainda que, em diversas palestras e livros, Steiner apresente e desenvolva um conhecimento acerca desse tema, ele não deixa de frisar o quanto é necessário que cada um faça seu próprio caminho e suas próprias descobertas a esse respeito.

O que não nos impede de ter uma visão crítica a determinados conceitos utilizados por ele, os quais fogem ao escopo desse trabalho. O que se pretende é apresentar o pensamento do autor.

Nessa segunda fase de seu pensamento, Steiner traz uma visão quadrimembrada do ser humano para explicar de que modo é possível que o *eu* se desenvolva. O *eu*, para o autor desdobra-se em “eu inferior” e “eu superior” – tal hierarquia, no entanto, não busca separar os seres humanos, ela atua apenas individualmente. Assim, Steiner<sup>22</sup> considera que o ser humano possui: *corpo físico*, relacionado à matéria de que somos compostos; *corpo vital* ou *etérico*, responsável pelos processos fisiológicos e metabólicos; *corpo anímico* ou *astral*, onde ocorrem as impressões sensoriais e os sentimentos; e, finalmente, o *eu humano* ou *espírito*, o qual, quando voltado somente para as necessidades efêmeras do tempo e do espaço lidas pelo corpo, pode ser chamado de “eu inferior”. Quando esse *eu* começa a atuar e a se transformar, através do seu pensar, sobre seus corpos, ele manifesta-se como “eu superior”, o qual traz outras manifestações de corpos suprassensíveis, relacionados ao mundo espiritual. Steiner destaca que é através do trabalho do pensamento que esse conhecimento é alcançado: “O aspirante ao conhecimento deve, pois, tornar seu pensar rigorosamente disciplinado. [...] Ele deve poder observar a si mesmo nessa direção e ter autocontrole.”<sup>23</sup>. Mais do que restringir-se ao próprio pensamento, esse trabalho realiza-se através de uma ação. O trabalho espiritual não se separa do que Steiner propôs em sua *Filosofia da liberdade*, pois, ao libertar-se dos preconceitos e das limitações impostas ao *eu*, este se realiza, desvinculando-se da superstição, dos preconceitos: “Não ocorre uma sujeição, mas um aperfeiçoamento mais elevado da personalidade”<sup>24</sup>. O iniciado é aquele que, no caminho da espiritualidade, consegue pensar por si mesmo, porque

<sup>22</sup> STEINER, 2004; 2012.

<sup>23</sup> STEINER, 2004, p. 133-134.

<sup>24</sup> STEINER, 2004, p. 140.

foi capaz de trabalhar os limites de seu pensamento, atuando sobre seus corpos. Para Steiner, não é através de práticas místicas que alguém se torna um iniciado, mas através do cognitivo. Ainda que não se utilize da palavra autoeducação, para que cada um tenha a acesso a esse conhecimento, será necessário esse trabalho interno – o que poderíamos traduzir como autoeducação.

A questão do *eu* torna-se central nesse momento do texto, sabendo-se assunto complexo no pensamento steineriano, já que abarca muitos sentidos<sup>25</sup>. Não se pode dizer que o autor se utiliza do termo *sujeito* do mesmo modo como tem sido utilizado nas filosofias contemporâneas. Mesmo sua definição de *eu* ou de indivíduo não pode ser trazida em um único sentido, pois, mais do que definir o que é um indivíduo, Steiner busca ampliar essa ideia. Mesmo apresentando concepções acerca do pensar, da espiritualidade ou de outros aspectos relacionados ao ser humano como um todo, Steiner afirma que “todo indivíduo é uma espécie em si”<sup>26</sup>, justamente na busca por não universalizar a compreensão do que seja esse *eu*, nem mesmo determinar como devem ser todos os indivíduos. Diferentemente de muitas correntes filosóficas, nas quais se pode tanto afirmar quanto negar um *eu* fixo, preexistente, em Steiner, não há exatamente esse dualismo. No momento em que alguém se torna capaz de dizer *eu*, há o surgimento de uma consciência, a qual também faz a separação do mundo. O *eu* surge junto à consciência, mas não está pronto – vai sendo criado e recriado ao longo do tempo, conforme as demandas da vida individual e de acordo com o trabalho, ou não, que cada um faz em si. Não há um *eu* imutável, pelo contrário, o nosso verdadeiro *eu* é uma força eterna, eterna no sentido de algo sempre presente. O *eu* não é a representação mental que temos de nós – é a força que carregamos na criação de nós mesmos. Assim, ainda que, em uma parte da teoria steineriana, haja uma preocupação com a espiritualidade – o que poderia levar a uma concepção de sujeito pré-determinado –, não é assim que esse conceito se apresenta. Para Steiner, a identidade do *eu* é pulsante, viva, não tem forma fixa, não é definível, pois, cada vez que definimos o *eu*, este já não é mais o *eu*. Por esse motivo, não é possível dizer que o sujeito em Steiner segue a mesma concepção de outros autores – nem um *eu* preexistente, nem um *eu* que surge apenas na

---

<sup>25</sup> “Se quisermos uma metáfora para essa sintonia do espírito individual com o Espírito Universal, não precisaremos escolher a de diversos círculos combinados num só, para nele desaparecerem; deve-se escolher a imagem de muitos círculos, cada qual dotado com determinado matiz. Esses círculos multicoloridos se superpõem, mas cada matiz individual continua existindo no todo de sua natureza. Nenhum deles perde a plenitude de suas próprias forças” (STEINER, 2004, p. 140).

<sup>26</sup> STEINER, 2004, p. 58.

realidade material, sendo possível, talvez, afirmar que é no cruzamento de ambas as concepções que esteja sua visão de sujeito.

Figura 4 – Mapa dos caminhos da autoeducação



Fonte: Da autora em conversa com Jonas Bach Junior, 2022.

Até aqui, foram apresentados dois modos em que o *eu* se autoeduca – seja através do exercício filosófico, seja no desenvolvimento espiritual. Um outro modo relaciona-se ao trabalho sobre a psiquê humana, em uma psicologia antroposófica<sup>27</sup>. Desde o princípio de suas publicações, Steiner amplia a noção de ser humano, tradicionalmente presa a debates em oposições entre valor do racional e o valor do emocional. Ainda que o pensar seja uma parte importante de seu trabalho, para o filósofo, somente o pensar não é suficiente para a transformação interna. O autor propõe outro modo de se enxergar o ser humano, a partir de uma forma trimembrada (além da quadrimembração citada anteriormente), rompendo com a contraposição razão-emoção: além do pensar, também fazem parte (e são importantes) o sentir e o querer. O processo de autoeducação ocorre não somente sobre o pensamento – mas alcança o sentir e o querer.

---

<sup>27</sup> BACH JÚNIOR, 2022.

Para o desenvolvimento de cada um desses aspectos (pensar-sentir-querer), Steiner propunha exercícios, os quais traziam um constante questionamento sobre “como” e “o que” estamos pensando, sentindo e fazendo. O pensar não é a única esfera humana e nem a única que precisa ser trabalhada: no âmbito do que sentimos, daquilo que nos afeta, e no âmbito do que fazemos, no modo como atuamos conosco e no mundo, também ocorre a autoeducação. Esses aspectos – pensar, sentir e querer – não estão necessariamente hierarquizados, mas intimamente relacionados, de modo que, para Steiner, um influencia a experiência do outro. Intimamente relacionados, não é possível alcançar uma autonomia se não houver um trabalho nos três aspectos, por isso, a necessidade de uma consciência mais plástica<sup>28</sup> – na possibilidade de uma constante (re)modelação, se dá o processo autoeducativo das forças do pensar – sentir – querer. Assim, o *eu* é capaz de educar seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações, tornando-se maestro dessas forças<sup>29</sup>.

Por fim, ao nos aproximarmos dessa postura ética, na relação com o mundo, nos deparamos com o quarto modo de autoeducação – na relação desse *eu* com o mundo, nas experiências de vida, através da cultura, nos desafios de seu tempo, no trabalho como professores ou médicos, por exemplo. Ainda que possamos associar a dedicação de Steiner à educação a sua terceira fase, a preocupação com o social também foi uma constante em toda sua obra, pois, para o autor, é no processo de uma vontade individual de liberdade que acontece a autoeducação, mas que não fica em si mesma, havendo uma contribuição das relações sociais<sup>30</sup>. Por isso, o processo de autoeducação, assim como o da autonomia do pensar, apresenta um caráter para além do individual, já que a educação está imersa no social: para Steiner<sup>31</sup>, a questão pedagógica é uma questão social. A autoeducação acontece na relação com o outro, pois é na dimensão social, nos encontros, que o *eu* se transforma<sup>32</sup>.

É nessa terceira fase, a que chamamos “pedagógica”, onde Steiner mais se utiliza do termo autoeducação. Todos nós, seres humanos, somos educados de alguma maneira – seja através da educação formal ou nas experiências fora da escola. Independentemente de onde estudamos, ou se estudamos, carregamos, como seres pensantes, essa capacidade de encontrar soluções, de inventar modos de se viver, de continuar existindo. A autoeducação não se refere à prática de conseguir, sem a ajuda de um professor, decorar um conteúdo escolar, esse conceito

---

<sup>28</sup> BACH JUNIOR, 2019a.

<sup>29</sup> BACH JUNIOR, 2022.

<sup>30</sup> BACH JUNIOR, 2019d.

<sup>31</sup> STEINER, 2013a.

<sup>32</sup> BACH JÚNIOR, 2019a, p. 117.

ultrapassa as questões escolares, como foi demonstrado até aqui, e o aproxima da ideia de criar-se. Trazendo a ideia de autoeducação junto à prática pedagógica, podemos nos perguntar: se “toda educação é autoeducação”, qual é nosso papel como educadoras e educadores? Para Steiner, na continuação de sua fala, “nós, na verdade, como professores somos apenas o ambiente em redor das crianças, que se autoeducam”<sup>33</sup>. Ainda que o foco dessa pesquisa seja o processo das mulheres, como alunas, em um curso de escrita, é importante trazer os aspectos apontados por Steiner referentes à autoeducação de professoras e professores, já que esta pesquisa está inserida área da educação, podendo ser pertinentes as contribuições do autor. Além disso, como professora do curso e como estudante do mestrado, também eu exercito minha autoeducação.

O papel de professoras e professores, na perspectiva steineriana, parece relacionar-se à maiêutica socrática, com a/o mestre no papel de parteira do *vir-a-ser* da/o aluna/o. Para atualizar a noção grega, a imagem próxima seria a da doula: aquela que dá todo o suporte, mas, que, no entanto, não é aquela que pare ou que faz o parto – quem o faz é a própria mulher. O papel de educadora e educador, no pensamento da maiêutica associando-o à autoeducação, é como o da doula: preparar o parto, cuidar da mulher que está em trabalho de parto – preparar a aula, a sala, cuidar da/o aluna/o que está se autoeducando. Se somos educadoras e educadores, se somos responsáveis por criar o ambiente para as/os estudantes, isso só será possível caso estejamos fazendo conosco o que propomos à sala, oferecendo, de modo coerente, o apoio necessário a cada uma e a cada um. Assim, antes e durante a prática pedagógica, a/o docente tem o autoconhecimento como um dos modos de reflexão: conhecer-se para formar(-se).

Para Steiner, é na experiência que o professor consegue fazer as ligações, conexões necessárias entre o conhecimento, a vida e o ser humano<sup>34</sup>. Se a/o professora/professor é aquela/aquele que proporciona o caminho para a vivência da liberdade, passamos a ter a responsabilidade, como educadoras e educadores, em colaborar com o processo das/dos estudantes, criando um ambiente propício, em que não só nossa própria autonomia é trabalhada, mas a das/dos alunas(os) também. Assim,

A necessidade de atualizar o termo se faz necessária não só porque, atualmente, temos a figura da doula, mas também porque Sócrates, nas palavras de Platão, atribui às mulheres um papel “menor”, pois, para eles, as mulheres só são capazes de parir corpos, sendo o filósofo aquele que ajudar a parir almas, algo que seria impossível às mulheres na visão platônica.

<sup>33</sup> STEINER, 2013b, p. 126.

<sup>34</sup> STEINER, 2015b

desenvolver a autonomia é imprescindível para o exercício da docência, pois a(o) professora/professor precisa não só cuidar para que busque um pensamento autônomo próprio, mas, também, garantir que essa vivência de liberdade chegue a suas alunas e a seus alunos.

Esse ambiente será permeado com o melhor que cada um pode dar de si, sempre próximo da criação e da invenção. Para o filósofo austríaco, a/o professora/professor é uma/um artista e não (somente) uma/um técnica(o): inventando a melhor maneira de levar determinado conteúdo, inventamo-nos, criamos a nós mesmos. Nesse sentido, a invenção é uma característica importante, muitas vezes destacada por Steiner. Tal invenção, diferente do senso comum, não está relacionada a uma genialidade, mas, justamente, ao *não saber*: “[...] os senhores educaram bem por não saberem o que só aprenderam no fim do ano; e porque teria sido prejudicial se, no início do ano, já soubessem o que aprenderam no fim”<sup>35</sup>. Nesse processo de criação – tanto para a(o) artista quanto para a(o) mestra/mestre – muitas vezes, aparece a insegurança, o sentimento de insatisfação, justamente por não saber fazer. Ao contrário do que tantas vezes é pontuado em nossas escolas e na sociedade contemporânea, tal sensação, para Steiner, é sinal de um bom trabalho: em diversos momentos, ele pontua a importância desse sentimento como, justamente, a oportunidade para a criação, criticando, inclusive, o excesso de segurança. É possível, fazendo a ponte com a autoeducação, pensar que, quando há certezas demais, não há mais espaço para a autoeducação.

Essa capacidade de criação traz em si ideias que, além de abarcarem a de autoeducação, nesse trabalho de invenção, demonstram que não há receitas nem para o trabalho docente, nem para nenhum outro assunto relacionado à criação. O inédito, o trabalho com as particularidades de cada sala de aula, a possibilidade de apresentar o conteúdo de modo sempre diferente, levando em consideração a singularidade de cada aluna e aluno, é fundamental à prática pedagógica. Criação é característica também da arte. Steiner relaciona a questão da liberdade da/do professora/professor com a educação ligada à vida e à arte. O esquema, a generalização, o engessamento da sala de aula em metodologias fechadas e padronizadas vão na direção oposta ao que Steiner propõe como educação. Para ele, não é possível pensar uma educação distante da vida e da multiplicidade que esta manifesta, sempre de modo único e singular, o que a aproxima da arte. Se a educação, para Steiner, relaciona-se à arte, também seria possível trazer essa dimensão para a autoeducação. Não é possível uma receita pronta para cada um se autoeducar, somente criação inédita – artística.

---

<sup>35</sup> STEINER, 2016, p. 19.

Vida, aliás, é palavra colada à educação steineriana. O modo como Steiner pensa o conhecimento também se distancia do que é comumente proposto na educação<sup>36</sup>. Considerado como algo vivo, o conhecimento não está desconexo da realidade do mundo; ele abarca o todo, de modo holístico, mas também a si mesmo. Para Steiner, o conhecimento não pode ser algo morto, a ser transmitido de modo estéril para alunas e alunos como algo abstrato: para ele, é justamente vivo o que ainda está por vir, o que se transforma. Esse é o processo de autoeducação: não somente a leitura do que está nos livros, mas a observação da vida no cotidiano, em suas diversas manifestações, e a entrega às experiências que a vida mesma propõe. Assim, também é na experiência do mundo, da vida, que o conhecimento ganha sentido<sup>37</sup>. Para que possamos nos autoeducar, é necessária uma entrega à experiência, a qual pode exigir de nós comportamentos, pensamentos, vivências inéditas. Nesse sentido, Steiner propõe para os professores, como autoeducação, que sejam capazes de, o tempo todo, rever e reinventar sua própria prática.

Na relação conosco, no contato com a filosofia, através da espiritualidade ou da psiquê, entregue às experiências da vida, o *eu* se autoeduca, inventando a si mesmo. Fizemos um panorama sobre o pensamento de Steiner acerca da autoeducação. Entretanto, é necessário ir além do autor, pois devemos estar atentas e atentos às questões do nosso tempo e do contexto em que vivemos, como Steiner mesmo coloca. Assim, voltamos ao processo das mulheres na escrita e precisamos pensar de que maneira, na atualidade, a questão da autoeducação pode se relacionar à escrita.

#### 4.2 AUTOEDUCAÇÃO, ESCRITA E MULHERES

Talvez, fosse importante voltar um pouco e “começar pelo começo”. E lá no começo, a história conta de mulheres sem acesso à educação. As mulheres europeias, as mulheres das colônias, as de muitos lugares – mas não de todos – não podiam ter acesso ao conhecimento desenvolvido pelos homens. O que não quer dizer que não tinham conhecimento algum. Como dito no Capítulo 2, *Nós, história, história das mulheres...*, as mulheres foram, durante muito tempo, autodidatas. Gostaria de dizer que foram as precursoras da autoeducação, mas sei o quanto essa afirmação seria ousada e imaginativa demais. Algum tempo depois, autorizaram-nos – algumas de nós – a ler para compreender a bíblia. Aos poucos, a educação da mulher

---

<sup>36</sup> STEINER, 2015a.

<sup>37</sup> STEINER, 2013b.

começou a se popularizar – mas não para todas – fosse para nos preparar para servir aos homens no casamento, fosse para trabalhar para alguém. De todo modo, quando recebíamos alguma educação, esta voltava-se para a servidão – em diferentes graus de violência, é preciso enfatizar. Chamadas de burras, treinadas para ser servis, sendo minorias nas escolas, de onde estávamos, há alguns anos, aos lugares que ocupamos hoje em dia, sendo maioria nos ensinos médio e superior<sup>38</sup>, muitas foram as situações enfrentadas – e ainda são. As marcas deixadas por uma educação sexista, misógina e racista, uma educação engessada, ao contrário do proposto por Steiner, aparecem o tempo todo na fala de alunas, de mulheres, de grandes pensadoras. O que fazemos com essas marcas? Qual a relação da escrita com esse processo? Aqui, de volta, me reconecto com a temática do capítulo – autoeducação – e com o propósito dessa pesquisa – a escrita das mulheres.

Antes de me aprofundar nos temas, é preciso relatar que, dentro das obras pesquisadas de Steiner, não foram encontradas relações diretas entre autoeducação e escrita. Ainda assim, duas observações do autor talvez nos ajudem a fazer algumas conexões. A primeira refere-se à escrita da redação das crianças:

será importante deixar que a fantasia atue sobretudo no que se denomina redação; quando a criança tiver, por si própria, de escrevê-la, de redigi-la. Será importante que a criança, antes de redigir, discuta muito bem o assunto e com ele se familiarize. E o assunto deverá ser tratado com conhecimento, com autoridade de professor e educador. Então a criança, influenciada pelo que foi falado, criará sua redação. [...] Também nesta fase não devemos mandar a criança escrever às cegas; deverá ser despertado o sentimento de que, numa redação, nada deveria constar que não refletisse sua sensação despertada na conversa com o professor ou educador sobre o assunto. Também então deverá reinar a vivacidade. (STEINER, 2013a, p. 123)

Apesar de estar falando especificamente sobre o texto escolar, alguns tópicos chamam a atenção: a fantasia, a vivacidade e a intimidade com o assunto. Esses tópicos, tanto na citação, quanto no anteriormente discutido, parecem estar muito relacionados ao modo como Steiner trata da autoeducação e do conhecimento – pois tratam da invenção, da criação e da importância do conhecimento como algo vivo. O ponto de vista apresentado por Steiner parece muito distante dos manuais técnicos de redação, em que estudantes precisam escrever sem ter tido um contato anterior com o tema. Para além disso, os textos cobrados – nas escolas e na academia – não costumam trazer afeto e fantasia alguma, pelo contrário, costumam ser textos em que ficam claras a falta de vivacidade, a falta de entrega de quem escreve ao assunto e à escrita. Para que se possa vivificar um texto, para que ele tenha alguma fantasia – não somente no sentido de invenção de algo que não existe, mas no sentido de criação de um modo de tratar aquele tema

---

<sup>38</sup> Suzane Carvalho da Vitória BARROS; Luciana MOURÃO, 2018; BELTRÃO; ALVES, 2009.

– a figura do professor, na infância e na juventude –, parece ser importante. Na fase adulta, talvez seja necessário que a própria pessoa encontre um modo de realizar esse tipo de escrita. Para que se possa escrever – de um modo ou de outro – é necessário que se utilize uma linguagem, tema da outra citação de Steiner:

A linguagem é apenas um membro de uma extensa corrente de vivências anímicas. E todas as vivências anímicas que pertencem ao âmbito da linguagem são as vivências anímicas artísticas. A própria linguagem é um elemento artístico. (STEINER, 2013b, p. 57)

As vivências anímicas, para o autor, são aquelas relacionadas ao trabalho com o sentir, estando este intimamente relacionado ao artístico. Por tal motivo, não só a linguagem é onde se expressa o sentir, mas, por isso mesmo, pode ser entendida como artística. Sendo o artístico o lugar da criação, onde cada pessoa expressa sua singularidade, a linguagem torna-se, nesse sentido, uma das formas de expressão de si mesmo. Assim, alinhando essas duas citações de Steiner, poderíamos pensar em uma escrita que se utiliza de uma linguagem artística, capaz de expressar as sensações de quem escreve e, por isso, relacionada à vivacidade e à criação. Pensando no que foi apresentado anteriormente, o processo de criação, de invenção, exige um trabalho interno de quem o faz – exige autoeducação.

O texto a seguir foi organizado a partir das temáticas surgidas dessas citações, discutindo quatro aspectos retirados das ideias citadas acima – a linguagem, o artístico, a escrita e a educação – tendo, no centro, a autoeducação, assim como foi feito anteriormente nesse capítulo. Ao longo do texto, buscarei articular pensadoras e pensadores contemporâneos, alguns ligados aos estudos de Rudolf Steiner, e outras ligadas à temática da educação, da escrita e do feminismo, mas cujas pesquisas dialogam com os temas desse trabalho.

Até aqui, conduzi esse texto buscando deixar o pensamento de Steiner o mais acessível possível. No encontro deste senhor (Rudolf Steiner) com o século XXI, a escrita e as mulheres, outra vez formam-se nós. Como articular esses pensamentos, principalmente porque há pouca pesquisa a associar escrita e autoeducação? Para nós difíceis, ousadias são necessárias: assim, aqui, articulo o pensamento de Jonas Bach Junior e Juliana de Freitas Dias<sup>39</sup> a duas importantes feministas escritoras, bell hooks<sup>40</sup> e Audre Lorde<sup>41</sup>. Ao associar a pesquisadora e o pesquisador

<sup>39</sup> Pesquisadores brasileiros que articulam autoeducação, linguagem e escrita.

<sup>40</sup> bell hooks, pensadora americana negra, tendo sido escritora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista, nascida em 1952 e falecida em dezembro de 2021. O nome da autora é grafado todo em minúsculo por escolha dela, sendo assim que ela mesma o escrevia.

<sup>41</sup> Audre Lorde, pensadora americana negra, foi poeta, escritora, feminista, ativista dos direitos civis homossexuais e ativista da luta antirracista, nascida em 1934 e falecida em 1992.

brasileiros às autoras americanas, o que busco é mostrar a pequena distância – em alguns aspectos – entre o pensamento tanto de bell quanto de Audre e de Steiner, tendo essas associações já sido feitas tanto por Bach Junior quando por Juliana<sup>42</sup>. bell hooks nos diz:

Colaborar com diferentes pensadores para trabalhar em busca de uma compreensão mais ampla das dinâmicas de raça, gênero e classe é essencial àqueles que desejam se mover para além dos formatos unidimensionais de pensamento, de existência e de vida. (bell hooks, 2020a, p. 73)

Esse é um dos principais motivos (além das possíveis aproximações) que trago para cá bell junto com Audre. Duas mulheres pensadoras contemporâneas, capazes de mobilizar escrita, educação e autoeducação. Aguar e diminuir as fronteiras entre diferentes perspectivas, na medida do possível, talvez seja um caminho necessário para que possamos: romper o silêncio e criar uma linguagem, a partir das ideias de Audre; estabelecer um pensamento crítico, como proposto por bell; ou um pensamento autônomo, como proposto por Steiner.

Nos capítulos anteriores, a linguagem foi discutida a partir da visão de que a linguagem das mulheres não atende ao modo como os homens estabelecem suas regras, no que concerne ao cânone; e na necessidade da criação de uma linguagem que seja expressão de nossas subjetividades, associada à noção de autoria. Aqui, também se apresentam ambas as questões. Nos estudos de Bach Junior e Juliana<sup>43</sup>, há um questionamento sobre o modo como nos utilizamos da linguagem, podendo se destacar o aspecto político relacionado à linguagem, principalmente quando lidamos com nossa própria história, pois é através dessa ferramenta (a linguagem) que podemos alterar nossa realidade<sup>44</sup>. Ao vivenciar outras práticas de linguagem, tornam-se possíveis outros modos de se estar no mundo.

bell hooks e Audre Lorde falam sobre a tensão no uso da linguagem, a qual, muitas vezes, traz a violência do opressor – tanto do racismo quanto do machismo, algo relatado por

Tenho uma vontade de choro, não de tristeza ou medo, mas de encontro com algo. Hoje pela manhã, chorei enquanto lia Audre Lorde – ela traduz o que sinto em relação à poesia e ao erótico, mas, mais do que isso, ela me convoca a uma atitude, ela me incita a me revisar, a olhar meus medos, a fazer algo. Acho que foi na leitura dela, pensando em tudo o que estudei sobre a autoeducação em Steiner, que me surgiu a vontade de escrever essa parte do texto de um outro modo.

<sup>42</sup> BACH JUNIOR, 2019d; Juliana de F. DIAS; Vanessa T. de MATOS, 2020; Juliana DIAS; BACH JUNIOR, 2021.

<sup>43</sup> Juliana de Freitas DIAS; BACH JUNIOR, 2021.

<sup>44</sup> Juliana de Freitas DIAS *et al.*, 2021, p. 46

outras mulheres já citadas nesse texto, como Grada Kilomba, Luce Irigaray, Hélène Cixous e Gayatri Spivak. O que faz com que eu traga esse assunto para esse capítulo é o modo como essas duas autoras – bell e Audre – irão procurar solucionar essa tensão, aproximando-se das pontes feitas por Bach Junior e Juliana. bell diz resistir à ideia de uma “língua do opressor”, argumentando que é o uso que se faz dela o problema. Ela enfatiza a necessidade de serem escutadas outras vozes e outros modos de uso dessa língua, mas, mais do que isso, o que propõe é que se tome a “linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, libertando-nos por meio da língua”<sup>45</sup>. Através dessa inversão, na criação de uma linguagem que mistura a própria língua com a do opressor, a liberdade torna-se possível. Já Audre<sup>46</sup> trata da transformação do silêncio em linguagem e ação – aquele silêncio também relatado por Michelle Perrot, no Capítulo 2, Caderno 1. Para Audre, as mulheres precisam conscientizar-se do poder da linguagem, assumindo um compromisso e ressignificando-a, sendo a poesia, para ela, a possibilidade de criação dessa linguagem: “A poesia cria a linguagem para expressar e registrar essa demanda revolucionária, a implementação da liberdade”<sup>47</sup>. Audre, em uma fala mais direta, nos incita à mudança, apontando o quanto esses processos podem ser difíceis e dolorosos, mas também o quanto nos libertamos e o quanto nos tornamos capazes de enfrentar os desafios do mundo. O modo como Audre vivencia e trabalha esse autodesenvolvimento é através da linguagem. Ela nos convoca:

Quais são as palavras que você ainda não tem? O que você precisa dizer? Quais são as tiranias que você engole dia após dia e tenta tomar para si, até adoecer e morrer por causa delas, ainda em silêncio? Para algumas de vocês que estão aqui hoje, talvez eu seja a expressão de um dos seus medos. Porque sou mulher, sou negra, sou lésbica, porque sou quem eu sou - uma poeta negra guerreira fazendo o meu trabalho -, então pergunto: vocês têm feito o trabalho de vocês? (Audre LORDE, 2021, p. 53)

Associando o silêncio ao medo, Audre instiga-nos a repensar nosso posicionamento no mundo e a fazermos as mudanças necessárias. É na invenção dessas palavras, na criação dessa linguagem, em uma autoeducação, que faremos nosso trabalho – o de nos transformarmos, o de rompermos com os ciclos de violência, o de questionarmos o mundo como nos é dado. Nesse sentido, trazendo para cá a noção de liberdade apresentada por Steiner em sua *Filosofia da Liberdade*, a visão de Audre aproxima-se do que Bach Junior indica ao nos dizer como, através da vivência do estado de exceção, em um processo autoeducativo, torna-se necessária a criação de uma nova linguagem, carregada por um estado poético: “O estado permanente criativo do

---

<sup>45</sup> bell hooks, 2017, p. 232.

<sup>46</sup> Audre LORDE, 2021.

<sup>47</sup> Audre LORDE, 2021 p. 48.

eu é um estado poético que, além da poesia *sensu stricto*, abrange uma filosofia antroposófica produtiva”<sup>48</sup>.

Ao nos aproximarmos do poético, aproximamo-nos também do artístico e do âmbito do sentir. Embora no contemporâneo haja um apelo à criatividade, como se esta fosse um fim, o processo criativo é apenas um *meio*<sup>49</sup>. A criação de nova linguagem, como colocado anteriormente, é resultado do encontro de uma percepção ampliada com uma visão anterior – essa transformação ocorreria, de acordo com Felícia Siemsem e Tania Stoltz, no nível do sentir (da vontade) e do pensar. O trabalho de desenvolvimento do pensar e do sentir ocorre através do processo criativo, o qual permite, segundo as autoras, um novo modo de expressar-se. Esse ativamento da capacidade criativa, segundo Bach Junior<sup>50</sup>, faz parte do processo de autoeducação. O pesquisador brasileiro<sup>51</sup>, a partir dos estudos da fenomenologia goetheana, apresenta os modos de atividade da/do artista, a qual, de acordo com Goethe, possui diferentes qualidades em sua atuação. Esses modos traduzem um caminho que passa da simples imitação da natureza, para uma mescla entre imitação e criação, até alcançar o grau em que o artista é capaz de expressar algo único. Para que a/o artista passe por esse caminho, será necessário um trabalho interior, além do treino externo, nem sempre fácil ou evidente. Essa percepção aproxima-se do anteriormente apresentado: não há uma genialidade, pelo contrário, há um trabalho sobre o “não saber”.

O trabalho artístico costuma ser relacionado, na perspectiva de Steiner, ao âmbito do sentir. Na verdade, colocado dessa maneira, acaba-se por reduzir algo muito mais complexo – pois, como já pontuado na parte relacionada à psicologia antroposófica, nenhum desses âmbitos (pensar, sentir e querer) são fixos. O que ocorre, como apontador por Juliana e Bach Junior<sup>52</sup> é uma “dança”, na polaridade eu-mundo, “entre o pensar – que elabora a conciliação entre percepção e conceito – e o sentir: é um bailado em que me unifico com o todo, com o devir universal e retorno ao meu centro, ao meu ser individual através do meu sentir”<sup>53</sup>. O artístico poderia ser considerado como o resultado dessa dança, tornando possível a expressão desse *eu* que, através da autoeducação, conseguiu apresentar-se de forma singular. Assim, nessa dança entre pensar-sentir-querer, em que o artístico se faz presente, trago novamente bell hooks e

---

<sup>48</sup> BACH JUNIOR, 2019b, p. 59.

<sup>49</sup> Felícia SIEMSEN; Tania STOLTZ, 2020.

<sup>50</sup> BACH JUNIOR, 2012.

<sup>51</sup> BACH JUNIOR, 2020.

<sup>52</sup> Juliana de Freitas DIAS; BACH JUNIOR, 2021.

<sup>53</sup> Juliana de Freitas DIAS; BACH JUNIOR, 2021, p. 23.

Audre Lorde. bell fala da importância da imaginação como um modo de aprendermos a pensar diferente, pois nos alimenta de uma energia criativa, a qual “nos levará a um novo pensamento e a formas mais envolventes de saber”<sup>54</sup>. Para bell, “a imaginação é uma das formas mais poderosas de resistência que pessoas oprimidas e exploradas podem usar e usam”<sup>55</sup>. Se pensarmos a imaginação como o resultado de um processo criativo, autoeducativo, logo, quanto mais imaginamos, mais nos utilizamos da fantasia, mais somos capazes de pensarmos autonomamente, quer dizer, mais nos aproximamos da liberdade, desfazendo-nos das objetificações.

Se bell vai no caminho da imaginação, Audre aproxima o criativo do erótico, em um artigo instigante sobre o poder do erótico. Longe de associar a palavra à sexualidade<sup>56</sup>, como é usual, o erótico, para Audre, está relacionado à energia criativa. O deus do Amor, Eros, belo, filho do Caos, como ela traz, seria aquele capaz de despertar em nós um conhecimento profundo e poderoso, principalmente nas mulheres. Mais do que concordar ou não com Audre se esse é um poder exclusivo das mulheres, o que nos interessa é a associação do erótico ao criativo e ao conhecimento – e aqui eu a aproximo da dança a que se referem Juliana e Bach Junior. O erótico, para Audre, “é uma dimensão entre as origens da nossa autoconsciência e o caos dos nossos sentimentos mais intensos”<sup>57</sup>. Assim como a criatividade, para bell, é ferramenta contra o opressor, para Audre, essa ferramenta é o uso do “nosso conhecimento do erótico de forma criativa”, “porque não podemos combater o velho poder usando apenas as regras do velho poder. A única forma de fazer isso é criar toda uma outra estrutura que abarque todos os aspectos da nossa existência, ao mesmo tempo que resistimos”<sup>58</sup>. No processo de criação de si, em que inventamos uma linguagem para produção

Será possível, em texto acadêmico, trazer o erótico, reflexo de um conhecimento vivo, como apontado por Steiner? Espero que sim. Diante desses muitos nós, novamente, chamo pelas mulheres do contemporâneo a pensar comigo e desatar as questões tão emaranhadas. Eu gostaria de ficar nessa parte do texto, me demorar nesse tema, chamar para cá, Agamben e sua A aventura, desenvolver um pensamento sobre escrita, erótica e aventura. Eros pode ser assim mesmo: se não estivermos atentas, perdemos-nos nele e nos esquecemos de nós – e eu, dos nós dessa pesquisa. Nesse processo, amoroso e autoeducativo – desfazemos-nos e voltamos, já outras, transformadas pelo encontro com o amor.

<sup>54</sup> bell hooks, 2020a, p. 107.

<sup>55</sup> bell hooks, 2020a, p. 105.

<sup>56</sup> A autora enfatiza o quanto a associação do erótico com a pornografia serve apenas ao patriarcado racista, mantendo as mulheres distantes daquilo que as potencializa.

<sup>57</sup> Audre LORDE, 2021, p. 68.

<sup>58</sup> Audre LORDE, 2021, p. 126.

de novos mundos, na dança entre o que sentimos e o que pensamos, é fundamental que haja o erótico, pois ele é a expressão do amor na ação. Como nos diz bell, “o amor é uma ação”<sup>59</sup>.

No centro da primeira parte desse capítulo, está o *eu*. No centro dessa segunda parte, está a autoeducação (mais voltada às questões da escrita).

Figura 5 – A autoeducação no centro e as articulações com o texto



Fonte: Da autora, 2022.

Para compreender a associação entre escrita e autoeducação, passamos até agora, pelas questões da linguagem e do artístico. Agora, olharemos um pouco mais detalhadamente sobre a autoeducação associada à escrita. Algo importante para ser destacado em relação à autoeducação relaciona-se ao fato de

quanto mais um eu gera autoconsciência, mais intensa é sua autotransformação. A intensificação da autoconsciência abre para metamorfoses, para possibilidades de surgimento do inédito, expressão da essência da individualidade. (BACH JUNIOR, 2019b, p. 61)

A pergunta que se coloca é como se gera essa autoconsciência? Toda essa discussão acerca da autoeducação, como foi apontado antes, demanda um caminho criado individualmente, ainda assim, a questão de como desenvolvemos esse processo se coloca. O processo para gerarmos essa autonomia não é imediato, como se vê. Exige uma revisão e uma atenção aos sentidos, aos sentimentos, ao pensamento, principalmente quando se decide rever a si mesmo. Muitas vezes, a escrita pode “ativar” esse processo, pois, na lida com o texto – escrevê-lo e reescrevê-lo – somos obrigadas e obrigados a nos relacionar com o que está ali,

<sup>59</sup> bell hooks, 2020b.

materializado em palavras. Utilizando-se da fenomenologia steineriana, Juliana e Bach Junior<sup>60</sup>, indicam um modo lidar com os próprios textos, encontrando maneiras de, no julgamento (uma das etapas dessa fenomenologia), afastar-se dos preconceitos e dos juízos de valor. O perigo, como apontam, é entrar em um movimento de comparação e de autopunição, deixando de fazer o que é proposto – saber o que aquele texto produz na leitura, quais afetos e sentimentos surgem, sem entrar logo em uma análise. A análise seria uma etapa posterior, em que se está mais íntimo do texto. Esse processo com o texto, na perspectiva da fenomenologia steineriana, pode ser considerado como autoeducativo, pois, no encontro com o que foi escrito, a pessoa que o escreveu pode buscar uma percepção dos seus sentidos, seus sentimentos, do que a moveu e de como pensou, em uma “ética do amor”, como apontado por Juliana e Bach Junior<sup>61</sup>, já que não se busca uma métrica comparativa de um texto próprio em relação a de outros, mas do próprio trabalho que cada um e cada uma têm ao longo da escrita e reescrita de seus textos.

Ao falarmos de autoconsciência, podemos nos aproximarmos de bell. O que ela traz encontra eco no que Steiner propunha. A autora afirma “pensar é uma ação”<sup>62</sup>: através do pensamento, podemos compreender a vida, unir teoria e prática.

Assim como Steiner, ela também fala sobre o “pensar sobre o pensar”<sup>63</sup>, sendo esta a base do pensamento crítico. Sem ele, não é possível encontrarmos formas de nos libertarmos da opressão. “A libertação é um processo contínuo”, nos diz, e é necessário que estejamos sempre buscando “novas maneiras de pensar e de ser”<sup>64</sup>. Toda sua trilogia de livros acerca da educação<sup>65</sup>, inspirada no seu contato com Paulo Freire, é um compêndio de possíveis aproximações entre sua visão de educação e a de autoeducação em

Talvez, fosse necessária uma tese de doutorado para mostrar, através de bell, o quanto o pensamento de Steiner pode ser contemporâneo.

Steiner. A educação, para ela, é o lugar de autodesenvolvimento e autorrealização. Por isso, eu gostaria de trazer para essa discussão algo que bell fala sobre as mulheres, em conexão com o autoconhecimento e o amor. O amor, para ela, é “o cerne da autorrealização”, sendo este também uma ação, por esse motivo, ela argumenta, é fundamental para as mulheres que buscam

<sup>60</sup> Juliana de Freitas DIAS; BACH JUNIOR, 2021.

<sup>61</sup> Juliana de Freitas DIAS; BACH JUNIOR, 2021.

<sup>62</sup> bell hooks, 2020a, p. 31.

<sup>63</sup> bell hooks, 2020a, p. 34.

<sup>64</sup> bell hooks, 2020a, p. 57.

<sup>65</sup> *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, Editora Martins Fontes; *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* e *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, ambos pela Editora Elefante.

liberdade encontrarem, antes, o amor – não o romântico, mas a realização dessa ação sobre si mesmas. Ela nos diz:

parece importante falar de amor em uma perspectiva feminista, dentro e fora da sala de aula, sobretudo quando várias de nossas estudantes mulheres que são brilhantes não confiam em si mesmas e se sentem amedrontadas (bell hooks, 2021, p. 249).

Aqui, este trabalho encontra-se com bell, já que essa é uma das observações motivadoras dessa pesquisa. É uma das questões centrais que me trouxe ao Mestrado, como venho relatando desde o início deste trabalho. Como será discutido adiante, no Caderno 3, é fundamental pensarmos no que nos acontece a ponto de perdermos nosso brilho, e o caminho indicado por bell – o do amor – é extremamente valioso. Dessa forma, a “ética do amor”, como trazido por Juliana e Bach Junior, “a sala de aula como lugar do amor”, na perspectiva de bell, o erótico em nossas vidas, junto a Audre, o que todas essas perspectivas trazem é que o trabalho autoeducativo abarca a dimensão amorosa também, uma vez que não é possível trilhar esse caminho sem que haja a possibilidade de amar-se. O amor-próprio dá a força necessária para sustentar o reconhecimento de si como alguém capaz de escrever-se.

Até aqui, pensamos a linguagem e o artístico relacionados à autoeducação. Também trouxemos alguns pensamentos contemporâneos sobre esse processo. Agora, proponho pensarmos a escrita na relação com a autoeducação. Continuo com Audre: ela consegue, de um modo único, trazer uma relação entre escrita, linguagem, conhecimento e autotransformação:

O TIPO DE LUZ sob a qual examinamos nossas vidas influencia diretamente o modo como vivemos, os resultados que obtemos e as mudanças que esperamos promover através dessas vidas. É nos limites dessa luz que formamos aquelas ideias pelas quais vamos em busca de nossa mágica e a tornamos realidade. Trata-se da poesia como iluminação, pois é através da poesia que damos nome àquelas ideias que – antes do poema – não têm nome nem forma, que estão para nascer, mas já são sentidas. Essa destilação da experiência da qual brota a verdadeira poesia faz nascer o pensamento, tal como o sonho faz nascer o conceito, tal como a sensação faz nascer a ideia, tal como o conhecimento faz nascer (antecede) a compreensão. [destaque da autora] (Audre LORDE, 2021, p. 45)

Assim como Bach Junior fala da poética no estado de exceção<sup>66</sup>, aqui, Audre, em outras palavras, traz o que significa, efetivamente, a poesia no processo do conhecimento – e, por que não?, de autoconhecimento. A poesia é a maneira pela qual torna-se possível compreender – o mundo, a vida, a si mesma – de outros modos<sup>67</sup>. No texto de onde esse trecho foi retirado, *A poesia não é um luxo*, Audre defende que as mulheres não vejam a poesia como um capricho ou uma suntuosidade, mas como algo imprescindível. É através da poesia que criamos a

<sup>66</sup> BACH JUNIOR, 2019b.

<sup>67</sup> Algo também pontuado por Flusser (FLUSSER, 2004).

linguagem necessária à nossa transformação. Audre fala da poesia – porque é através desse tipo de texto que ela se expressa a maior parte de sua vida – mas podemos relacionar à palavra escrita, imersa em uma poética capaz de agenciar as mudanças necessárias. Há um clamor de Audre, mas de muitas de nós, como vem sendo apontado, de falarmos, quebrarmos nosso silêncio, utilizando-se de uma linguagem própria, poética, nomeando o que sentimos necessidade de nomear. Tal necessidade, muito cara às mulheres, é o que relata bell depois de uma conversa com Freire:

Em uma conversa em grupo com Paulo Freire, há mais de trinta anos, eu o ouvi afirmar enfaticamente que "não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos". Essa afirmação ressoou em mim. Ela afirmou a importância de eu me encontrar e ter uma voz. Falar, ser capaz de nomear, era uma forma de reclamar para si a posição de sujeito. (bell hooks, 2020a, p. 83)

A afirmação de Freire agora ressoa em nós, porque essa também é uma das questões dessa pesquisa: encontrar uma voz, perceber-se como sujeita. Pensando junto com bell, Audre, Juliana, Freire, Steiner e Bach Junior, a palavra – nomear, encontrar uma linguagem, criar uma poética – parece ser o lugar no qual, quando fazemos por nós mesmas, deixamos de nos sujeitar e nos tornamos indivíduos. Parece haver uma conexão profunda entre transformar-se e ser capaz de usar as próprias palavras.

Ao ser capaz de criar com as próprias palavras, voltamos a pensar na questão da autoria, já debatida anteriormente. Para Juliana e outras autoras<sup>68</sup>, a autoria relaciona-se ao colocar a palavra em ação, diferenciando-se dos discursos postos. Dentro dessa perspectiva, as autoras propõem o conceito de autoria criativa, relacionado às investigações que tem feito sobre escrita, educação e mulheres. O termo busca ampliar o sentido usual, apresentando a noção desse *eu* que, conscientemente, decide ressignificar-se, autoeducando-se através da escrita. As autoras apontam que chamam

[...] de escrita criativa autoral o trabalho de produção textual que está relacionado a um processo de ação consciente do sujeito escritor, a partir de um novo caminho do pensar, de modo a reconstituir as ligações entre as percepções e os conceitos [...]. (Juliana DIAS *et al*, 2021, p. 44)

Para isso, propõe-se o olhar da fenomenologia steineriana, a partir de passos nos quais há um trabalho na escrita e na relação de quem escreve consigo mesmo. Nessa perspectiva, pode-se observar a possibilidade de uma autoeducação, com a dinâmica da escrita sendo agente de uma transformação, junto à pessoa que escreve, de modo que essa pessoa consiga se enxergar como autora/autor de seus próprios textos. Fica evidente o quanto o processo autoeducativo

---

<sup>68</sup> Juliana F. DIAS *et al*, 2021.

relacionado à escrita não se refere apenas à produção de um texto qualquer, mas, principalmente, ao trabalho sobre/na escrita, ou talvez, no tensionamento que surge entre quem escreve e o texto que escreve.

Para Juliana e Bach Junior, é necessário “entender a produção de texto como o espaço aberto para a manifestação do ser”<sup>69</sup>. Aqui, aproximamo-nos da noção de escrita discutida no capítulo 3, Caderno 1, a qual apresenta as marcas de quem escreve, como nos traz Derrida. Será a partir do próprio texto que Juliana e outras autoras<sup>70</sup> discutirão as marcas da autoria, sendo essa um modo de trazer para consciência de quem escreve os processos textuais, na busca por uma estilística. Sendo chamada de escrita autobiográfica, escrita de si, narrativas do eu etc., mais do que caracterizar um gênero textual, o que nos interessa é pensar a autoeducação dessa pessoa que, ao se colocar para escrever, transforma a si mesma. Muitas vezes, é através do trabalho da escrita de sua própria história – e aqui caberia o termo autobiografia – que esse processo autoeducativo acontece. Bach Junior<sup>71</sup> aponta como o trabalho com a própria biografia, a partir da fenomenologia goetheana, pode contribuir na autoeducação do sujeito, pois “estimula a autorreflexão do indivíduo sobre sua própria história de vida”<sup>72</sup>. Para o autor, “a educação biográfica é autoeducação, o próprio sujeito se transforma tendo como parâmetro sua experiência de vida para corrigir rotas, superar impasses e reformular suas tendências individuais”<sup>73</sup>. Essa escrita da própria história pode ocorrer não só em autobiografias, mas também com a escrita de cartas direcionadas a si mesmo, como demonstra o trabalho de Juliana e Vanessa Tavares de Matos, o qual “possibilitou às/aos professoras/es a representarem a si mesmos, a refletirem sobre suas identidades (pessoal e profissional), [...] ao se posicionarem a partir do seu “eu” integral”<sup>74</sup>.

Para bell, há uma dupla função no uso das autobiografias em sala de aula: por um lado, ela argumenta o quanto, “ao escrever várias histórias sobre o eu em mim”<sup>75</sup>, ela conseguiu cicatrizar suas feridas; por outro, sobre a leitura que os alunos fazem de seus escritos, ela conta que, ao ler em voz alta, algo proposto em suas aulas, “esse exercício nos permite ouvir cada história individual e também nos dá oportunidade de ouvir a voz de cada um. A escuta ativa

---

<sup>69</sup> Juliana de Freitas DIAS; BACH JUNIOR, 2021, p. 30.

<sup>70</sup> Juliana F. DIAS *et al*, 2021.

<sup>71</sup> BACH JUNIOR, 2019c, 2019d.

<sup>72</sup> BACH JUNIOR, 2019d, p. 236.

<sup>73</sup> BACH JUNIOR, 2019d, p. 235.

<sup>74</sup> Juliana de F. DIAS; Vanessa T. de MATOS, 2020, p. 71-72

<sup>75</sup> bell hooks, 2017.

nos aproxima.”<sup>76</sup>, o que, para bell, torna possível a criação de uma comunidade, essencial à prática de liberdade e ao desenvolvimento do pensamento crítico. No capítulo 8, será discutido o papel da prática de contar sua própria história e a importância da escuta para as mulheres participantes dessa pesquisa.

Seja através da autobiografia, ou das cartas, e mesmo de outros textos não biográficos, mas em que há uma implicação do *eu*, há uma relação entre autoeducação e escrita. Voltando à citação de Steiner, pensando na implicação da linguagem, como parte de um trabalho relacionado ao sentir, seria possível pensar em como, ao debruçar-se sobre sua própria escrita, em um movimento de encontrar-se, ocorre o processo autoeducativo, com a criação de um modo de dizer artístico, porque singular, porque capaz de, ao trazer o que é somente seu, encontra-se com o outro.

Há um último ponto que gostaria de trazer brevemente para esse capítulo: o da educação, principalmente voltada à prática escolar. É bem lógico que a educação é um tema extenso, o qual remete a muitas pesquisas na academia. Gostaria apenas de trazer o aspecto apontado por Steiner sobre a autoeducação dos professores, relacionando-a a algumas pesquisadoras brasileiras, as quais têm apontado a necessidade desse caminho autorreflexivo de professoras e professores. Tanto Juliana quanto Bach Junior desenvolvem pesquisas na área da educação e têm feito discussões acerca da autoeducação dos professores. bell, inspirada em Paulo Freire, também aponta em seu trabalho a necessidade dos professores se comprometerem “com um processo de autoatualização”<sup>77</sup>, defendendo a sala de aula como o espaço em que se desenvolve o pensamento crítico. Audre Lorde, em alguns de seus ensaios e entrevistas, descreve as implicações de uma educação opressiva, e relata, como educadora, a sala de aula como um local transformador – de si mesma – buscando um modo de lecionar diferente de sua vivência<sup>78</sup>.

Hoje em dia, já é possível encontrar diversos trabalhos<sup>79</sup> que destacam a necessidade do autoconhecimento docente, assim como Steiner propunha há cem anos. É possível criar paralelos entre seu pensamento e o de pesquisadoras e pesquisadores contemporâneos, os quais se afastam de um tecnicismo na educação, evidenciando a necessidade de, para que alunas e alunos sejam pensadores críticos, os docentes precisam fazer o mesmo caminho. Entre os

---

<sup>76</sup> bell hooks, 2020a, p. 92.

<sup>77</sup> bell hooks, 2017, p. 28.

<sup>78</sup> Audre LORDE, 2021.

<sup>79</sup> Cecília WARSCHAUER, 2017a; 2017b; Selma Garrido PIMENTA, 1999; Maria Isabel da CUNHA, 2010; 2018.

diversos caminhos para isso, a escrita pode ser uma ferramenta, como vem sendo discutido, mesmo para professoras e professores, os quais pode se utilizar de diários de classe ou relatórios no exercício de rever-se como docentes.

Nesse capítulo, pudemos nos aprofundar no conceito de autoeducação. Na primeira parte do texto, vimos quais são os modos de um ser humano se autoeducar a partir da perspectiva de Steiner; aqui, apresentados como caminhos relacionados à filosofia, à espiritualidade, à psicologia e à educação. A autoeducação, conforme foi discutido, não se restringe à apreensão de um conteúdo de modo autodidata: ela diz das trajetórias que cada pessoa cria para seu desenvolvimento pessoal, de modo que consiga tornar-se um ser humano mais livre, tanto por ser capaz de enxergar a si mesmo, quanto por não se deixar abater diante das dinâmicas da vida.

Na segunda parte do texto, discutimos a relação entre autoeducação, escrita e mulheres a partir de pensadoras e pensadores do contemporâneo, na relação com as ideias de Steiner. Buscamos associar a linguagem, o artístico e a escrita à autoeducação, em um trabalho de compreensão acerca dos processos que ocorrem na produção de um texto. Dentro da perspectiva feminista, a palavra ganha uma dimensão fundamental tanto para o desenvolvimento (e fortalecimento) interno de cada mulher quanto para seu uso como ferramenta de combate às violências sofridas em uma sociedade misógina e racista. Nas pesquisas apresentadas, fica perceptível haver um processo de autoeducação através da escrita, principalmente quando há uma vontade de implicar-se no próprio texto por parte de quem o escreve.

É preciso que se diga, entretanto, que alguns assuntos importantes escaparam desse capítulo, mas não do pensamento da pesquisadora. Primeiro, gostaria de mencionar que Steiner, ao contrário dos pensadores da sua época, defendia uma educação igualitária das mulheres, não nos vendo como menos inteligentes ou incapazes, dedicando, na obra *Filosofia da Liberdade*, um trecho de seu texto a esse respeito<sup>80</sup>. Ainda assim, em uma palestra na qual discutia o acesso à verdade, em uma visão de que a verdade é uma só, Steiner<sup>81</sup>, utilizando-se do exemplo da matemática, diz que, à afirmação de que  $2+2=5$ , matemáticos poderiam refutá-la, pois dominam a verdade matemática, e que, talvez, donas de casa achariam possível tal conta. Tal exemplo mostra que, mesmo sendo favorável à educação das mulheres, Steiner era um homem de seu tempo e carregava alguns preconceitos relativos às mulheres. Por isso, também é preciso dizer

---

<sup>80</sup> STEINER, 2010, p. 163.

<sup>81</sup> STEINER, 1955, p. 183.

que, apesar de encontrar um pensamento potente e libertador em Rudolf Steiner, isso não significa uma aceitação sem questionamentos a toda sua obra – nem ele mesmo queria isso. É necessário ler qualquer autor – e Steiner também – tendo consciência dos limites de suas propostas, questionando sempre que possível.

Um último ponto que gostaria de mencionar refere-se às questões raciais. Não podemos dizer que as condições educacionais são idênticas entre as mulheres: é preciso considerar o abismo entre as mulheres brancas e as mulheres não brancas. Um feminismo que não abarca as questões raciais e de classe iguala-se ao funcionamento do patriarcado branco colonial. Junto a essa questão, é preciso lembrar que existe um hábito de as pessoas brancas fazerem referência aos não-brancos apenas para ilustrar a miséria e o sofrimento, por exemplo, não considerando outras facetas, desconsiderando toda teoria e pensamento desenvolvidos fora da epistemologia branca. Essa é uma questão cara a Audre Lorde<sup>82</sup> e bell hooks<sup>83</sup>, mas também apontada por Rafia Zakaria, Chimamanda Adichie, Gayatri Spivak e outras pensadoras feministas<sup>84</sup>. Dessa forma, como mulher branca e latina, não gostaria de desenvolver uma pesquisa que não fosse capaz de dialogar com outras epistemologias, reforçando um pensamento segregador acadêmico, pois não me interessa um feminismo que não seja capaz de trocas e escuta, mas, sim, aquele referido por bell hooks:

Não basta chamar a atenção para os modos pelos quais a teoria é mal-usada. Não basta criticar o uso conservador, e às vezes reacionário, que algumas acadêmicas fazem da teoria feminista. Temos de trabalhar ativamente para chamar a atenção para a importância de criar uma teoria capaz de promover movimentos feministas renovados, destacando especialmente aquelas teorias que procuram intensificar a oposição do feminismo ao sexismo e à opressão sexista. (bell hooks, 2017, p. 96-97)

Ao fim desse capítulo, voltando a um dos objetivos desse trabalho – verificar se a escrita pode ser considerada uma ferramenta de autoeducação – percebemos que há essa possibilidade, ao menos na teoria estudada. Agora, eu caminho na direção do campo empírico, no modo como a pesquisa se fez, onde a experiência me diz o quanto esses conhecimentos encontram eco ou não. A pesquisa na área das ciências humanas é complexa e demanda mais do que uma metodologia, demanda uma ética. Para além de comprovar se uma teoria funciona ou não, há uma preocupação com o modo como lido com as mulheres participantes, de que maneira me

---

<sup>82</sup> “Estudar a literatura de mulheres negras exige efetivamente que sejamos vistas como pessoas inteiras em nossas complexidades reais - como indivíduos, como mulheres, como humanas -, em vez de como um daqueles problemáticos, ainda que familiares, estereótipos estabelecidos pela sociedade no lugar de imagens autênticas de mulheres negras” (Audre LORDE, 2021, p. 146).

<sup>83</sup> “É essencial que obras de pensadoras negras visionárias sejam guardadas em arquivos acessíveis, em primeiro lugar, às pessoas engajadas no processo de descolonização” (bell hooks, 2020a).

<sup>84</sup> Gayatri SPIVAK, 2010; Chimamanda ADICHIE, 2019; Rafia ZACARIA, 2021; Grada KILOMBA, 2019.

coloco junto a elas, se estou ali para provar algo ou para escutá-las e rever, não só a teoria, mas também a mim mesma, como pessoa e pesquisadora. Pois, na esteira do que se apresentou nesse capítulo, o encontro com o outro é uma oportunidade para o processo autoeducativo. Que tipo de pesquisadora eu serei se, nesses encontros, eu não for capaz de me autoeducar? Assim, o capítulo seguinte discute de que modo aconteceu a parte empírica dessa pesquisa, buscando alinhar metodologias capazes de abarcar as questões discutidas até aqui.



**5 NOS CAMINHOS: UMA METODOLOGIA NAS TRAVESSIAS**



Quando penso  
 que uma palavra  
 pode mudar tudo  
 não fico mudo  
 MUDO  
 Quando penso  
 que um passo  
 descobre um mundo  
 não paro  
 PASSO  
 e assim que  
 passo e mudo  
 um novo mundo nasce  
 na palavra que penso  
 Alice Ruiz

Nos capítulos anteriores, em cada um deles, começo com a descrição da sala de aula. Faz-se visível, desde o começo, que essa pesquisa acontece na área da Educação. A educação discutida nessa dissertação não se dá no âmbito da escola, mas em um curso livre, em ambiente não formal, com pessoas adultas, mulheres, na sua grande maioria. Entre as abordagens possíveis, é a qualitativa a mais coerente com a pesquisa, pois, assim como discutido pelas autoras Menga Lüdke e Marli André<sup>1</sup>, essa é a abordagem que mais dialoga com as questões educacionais. A pesquisa qualitativa tem foco maior no processo, com *quem pesquisa* imerso *naquilo que pesquisa*, e o que se apresenta, a partir da parte empírica, tem valor especial, não sendo a quantidade o foco do trabalho do estudo. Ainda que números referentes às questões das mulheres sejam uma importante ferramenta para os estudos dessa área, nessa pesquisa, o foco é o processo das mulheres na sua relação com a escrita. Dentro dessa abordagem, como pontuam Menga e Marli, o(a) pesquisador(a) está implicado no seu pesquisar, sendo a subjetividade parte do trabalho. O que não significa dizer que não há objetividade ou qualidade, pelo contrário. Como pontuado na Introdução, ao deixarmos evidente o pessoal e o subjetivo para a pesquisa acadêmica, assumimos que todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – “não há discursos neutros”<sup>2</sup>, como bem aponta Grada Kilomba. Não apenas a primeira pessoa do singular (e do plural) é utilizada ao longo desse trabalho, como também assumo quem sou, onde estou e quais são os interesses em se fazer essa pesquisa – pessoalmente falando, já que, justamente não há neutralidade em discurso algum.

Por isso, toda a metodologia aqui citada propõe uma implicação não só minha como sujeita, mas também das mulheres participantes, em uma pesquisa sujeita-sujeitas, pois todas

---

<sup>1</sup> Menga LÜDKE; Marli ANDRÉ, 2018.

<sup>2</sup> Grada KILOMBA, 2019, p. 58.

colaboraram para que compreendêssemos nossa relação com a escrita – essa, sim, objeto de nosso estudo. Desse modo, também busco sair da condição hierárquica de detentora do saber, do cânone, como tão debatido nos capítulos anteriores.

Para dar conta do objetivo principal desse estudo – como se dá o processo de subjetivação das mulheres através da escrita – e dos objetivos secundários (a questão histórica; o cuidado de si e a autoeducação), pode-se dizer que a pesquisa ocorreu em três fases, as quais se caracterizam tanto no âmbito teórico, quanto no empírico: a primeira, onde foi feita uma revisão bibliográfica, em estudo teórico; a segunda, no encontro com as participantes; e a terceira, a análise dos dados. Ainda que aparentemente separadas, essas fases se misturam o tempo todo: a teoria precisou ser revisitada durante a parte empírica e, durante a revisão bibliográfica, o contato com as alunas influenciava o modo como a teoria era pensada.

*Entre nós, mulheres em travessias* se dispôs a acompanhar os processos das mulheres que escrevem. A base metodológica desse trabalho é a Cartografia, como proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari<sup>3</sup> e algumas pensadoras e alguns pensadores brasileiros<sup>4</sup>, chamada algumas vezes aqui de Cartografia Social para diferenciá-las da Cartografia Geográfica. A cartografia, a ser discutida mais adiante, traz a ideia não de um método a ser seguido, mas sua inversão, na criação de um caminho, assumida como um *éthos*, em processo de experimentação<sup>5</sup>. “Cartografar é acompanhar processos”, nos dizem Laura P. de Barros e Virginia Kastrup<sup>6</sup>: é justamente essa a ideia desta pesquisa: não trazer uma verdade universal acerca da escrita das mulheres, mas afirmar o que se passa nesse processo. Ainda que os objetivos estejam evidentes e colocados, há um olhar para um horizonte, mais do que uma meta a ser alcançada: trago a imagem da própria cartografia geográfica e o exercício do cartógrafo, o qual, enquanto caminha, cria mapas (móveis, mutantes) e tem a bússola como quem diz de uma direção, mas não define o trajeto.

Tanto a abertura ao que aparece na escuta das mulheres, quanto a discussão dos conceitos de *escrita de si* e *autoeducação* trazem um caráter exploratório a esta pesquisa, continuando com a ideia de mapa, de entrar em território novo, em que não se cristaliza, mas se afirma e muito se observa, nos quais os desenhos se fazem ao caminhar pelo território, onde as imagens oferecidas pelos satélites não necessariamente condizem com a realidade

---

<sup>3</sup> DELEUZE, 2010; 2011; 2012.

<sup>4</sup> Virginia Kastrup, Eduardo Passos, Liliana da Escóssia, Silvia Tedesco, e Suely Rolnik.

<sup>5</sup> PASSOS; Regina B. BARROS, 2015, p. 17.

<sup>6</sup> Laura P. de BARROS; Virginia KASTRUP, 2015, p. 53.

apresentada. Pesquisa exploratória, em travessia insegura, tendo como bússola algumas teorias e a percepção de que é em campo que o mapa se forma.

Como se criam mapas? Como se investiga um território? Antes de sair de casa, busca-se saber um pouco mais sobre a região a ser mapeada. A primeira parte dessa pesquisa se deu com levantamento teórico e bibliográfico, investigando melhor as autoras e os autores que dialogam e trazem pistas sobre a história das mulheres e a história de nossa escrita, o cuidado de si e a escrita de si, e sobre a autoeducação. É preciso mais do que saber sobre a região a ser mapeada – é preciso rascunhar um planejamento de como se dará o exercício cartográfico, quais materiais serão levados a campo – protetor solar, água, chapéu. Rascunhar, pois, provisório, o planejamento não vem escrito em tábua de pedra, mas traçado a lápis, consciente de que, ao lidar com um território, é esse quem mostra a direção. Em um segundo momento da pesquisa, já em campo, foram feitos dois encontros em grupo, em formato de Roda de Conversa, assim como proposto por Cecília Warschauer<sup>7</sup>. Além das rodas, também foram feitas entrevistas individuais com cada uma das mulheres participantes da pesquisa. Ambas as abordagens serão discutidas a seguir. Aberta ao que o próprio campo me trouxe, o modo como olhei para os dados, quer dizer, a análise, parte, assim como foi colocado anteriormente, da cartografia.

Eu faço novos mentais – enrolo os fios que formarão aquele texto: me deparo com muitas cores, com muitos autores. Parece que é outra característica: o colorido, o múltiplo, o excesso. Qual é o ponto em que não enxarcamos e não secamos demais?

Não sei se toda pesquisa é inteira articulada entre os muitos assuntos. Vejo a multiplicidade na minha, mas vejo que se articula, dialoga entre muitos.

## 5.1 LEVANTAMENTO DE DADOS: CRIAÇÃO DE ROTAS E RODAS

Por observar o processo pelo qual passavam minhas alunas, conforme fui relatando ao longo desse texto, decidi partir dessa vivência e das questões nela encontradas, e pesquisar junto às ex-alunas do curso de escrita *Travessias Textuais – oficinas de escrita*. No capítulo 3, *Nós, educação e autoeducação*, apresentei brevemente o curso. Aqui, trago mais detalhes sobre ele. O curso, elaborado por mim mesma, inspirado nos trabalhos desenvolvidos por Nina Veiga<sup>8</sup>,

<sup>7</sup> Cecília WARSCHAUER, 2017a e 2017b.

<sup>8</sup> Ana Lygia Vieira Schill da VEIGA, 2015.

como dito anteriormente, e na minha própria experiência como professora e escritora, tem como base a filosofia da diferença e a pedagogia waldorf, e propõe escritas a partir de questionamentos e vivências associadas a questões filosóficas e ao próprio cotidiano das alunas. São doze aulas, divididas em três partes: poesia, narrativas e escritas de si. Para cada aula, são propostas duas escritas: uma, considerada mais “cartográfica”, em que as alunas observam os afetos que as atravessam enquanto fazem uma vivência mais manual (como aquarela, desenhos, tarefas domésticas etc.), e outra, mais direcionada ao gênero trabalhado. O que se busca no curso é menos um trabalho técnico, com regras de escrita, e mais a percepção do que a escrita provoca em cada uma, dependendo do contexto em que acontece e quais são as experiências que as motivam a escrever. O curso é oferecido em modo virtual, mesclando aulas gravadas, disponíveis no site para assistirem individualmente, e encontros ao vivo, em grupo, pela plataforma do Google Meet, e tem duração de cerca de seis (06) meses.

O curso não está vinculado a nenhuma instituição formal de educação, por isso, o Travessias pode ser visto como um espaço de educação não-formal, tendo como base as pesquisas de Moacir Gadotti e Maria da Glória Gohn<sup>9</sup>. Diferentemente dos espaços formais de educação – como as escolas, as faculdades e universidades, ou cursos técnicos, por exemplo –, na educação não-formal, não há uma hierarquia ou uma burocracia a serem seguidas, como também nem sempre são necessárias as sequências, os certificados ou qualquer outra característica desses espaços institucionalizados<sup>10</sup>. Atualmente, pesquisadoras e pesquisadores<sup>11</sup> têm demonstrado como a internet, chamada de ciberespaço, pode ser um local de formação e de educação não-formal (além das mudanças ocorridas devido à pandemia de 2020-2022, a qual levou a educação formal para o ciberespaço, pelo menos por algum tempo). Uma das características apontada por Maria da Glória sobre a educação não-formal dialoga intimamente com o que é proposto no Travessias: “Não basta aspirar algo, é preciso vivenciá-lo. E para isso precisa-se de: auto-organização, planos e estratégias de aprendizagem e autoaprendizagem”<sup>12</sup>. Pela liberdade que costuma constituir esses espaços, a educação não-formal costuma demandar que as próprias estudantes organizem a si mesmas, tirando da figura da professora a cobrança institucional. Se pensarmos no que foi discutido no Capítulo 4, esse modo de funcionar se aproxima do conceito de autoeducação steineriano, pois há uma implicação do sujeito no seu processo educacional. Essa é uma característica importante do

---

<sup>9</sup> GADOTTI, 2005; e Maria da Glória GOHN, 2014.

<sup>10</sup> GADOTTI, 2005.

<sup>11</sup> GADOTTI, 2005; TRIVINHO; Lilian GALVADÃO, 2020.

<sup>12</sup> Maria da Glória GOHN, 2014, p. 46.

Travessias: não há obrigatoriedade nenhuma ou condição alguma para a participação no curso ou mesmo nos encontros. As alunas têm liberdade para se organizarem – o que, algumas vezes, traz alguns incômodos. Desse modo, as participantes dessa pesquisa cursaram o Travessias durante 6 meses, um curso de escrita que se insere no conceito de educação não-formal.

Para a participação na pesquisa, foram convidadas, primeiro, informalmente, através de mensagem enviada pelo aplicativo WhatsApp, depois, formalmente, por e-mail, dez (10) mulheres adultas, alunas que já fizeram o Travessias, de idades variadas e de diversas regiões do país. Como eu já as conheço, escolhi para participar da pesquisa aquelas que relataram para mim, em algum momento, uma ou mais das atitudes seguintes: passou a escrever mais após o curso; já escrevia antes; nunca tinha escrito (esses textos mais literários); fez todas as propostas do curso; e/ou que tenha se sentido insegura com sua escrita em algum momento. Para o levantamento de dados, foram feitos:

- a) entrevistas individuais com a maioria das participantes (só uma não pode ser entrevistada);
- b) dois encontros em grupo, utilizando-se da roda de conversa, com produção escrita durante o primeiro e entre os encontros;
- c) recolha do material escrito tanto pelas mulheres participantes, quanto os registros e o *diário de uma mestranda* produzidos pela pesquisadora.

Os encontros em grupo aconteceram de modo virtual, ao vivo, na plataforma do Google Meet, entre os dias 13 e 27 de agosto, tendo sido gravados e, posteriormente, transcritos. Esses encontros, aqui, são colocados como “rodas de conversa”. As mulheres em roda fazem parte do imaginário coletivo e geralmente associado aos trabalhos domésticos, aos cuidados do corpo, ou às “perigosas” bruxas. Permeadas por um pensamento machista ou pela potência criadora, nessas rodas de mulheres, mais do que os homens poderiam imaginar, sempre houve muitas trocas: das irmãs em oração às lavadeiras a beira-rio, das burguesas bordando enxovais às supostas bruxas<sup>13</sup>. Como apresentado no primeiro Capítulo 2, *Nós, a história, histórias de mulheres...*, tal conhecimento, durante muitos séculos, não era valorizado, sequer considerado como conhecimento.

Não se pretende, com essa imagem, trazer uma ideia que defina a “essência” das mulheres, mas um movimento, uma dança desses encontros, descolando-se da ideia de uma “energia” feminina.

<sup>13</sup> RÉGNER-BOHLER *apud* Emanuelle V. G. LIMA; Maria Simone M. NOGUEIRA, 2021.

Ao nos sentarmos em roda para conversar sobre suas escritas, como proposto nessa pesquisa, a ideia não foi levar um “conhecimento” para (outras) mulheres – em uma relação pesquisadora-objetos de pesquisa, envolto no pensamento colonial de um alguém que leva o saber –, mas, pelo contrário, escutar e trocar com elas sobre suas próprias experiências, valorizando o conhecimento e a experiência de cada uma. A troca entre mulheres é um eixo fundamental para o trabalho empírico desta pesquisa. Nessa circularidade, surge a abertura, conforme também apontado por Margaret McLaren:

mulheres compartilhando suas experiências em pequenos grupos levavam ao entendimento de que os problemas encarados por elas, como indivíduos, não eram patologias pessoais, mas refletiam um modelo muito mais amplo de discriminação social e política. (Margaret McLAREN, 2016, p. 203)

Nas rodas, assim como costuma acontecer no *Travessias*, o ponto levantado por Margaret ficou muito evidente: enquanto conversávamos, podíamos perceber como aquilo que atribuíamos somente a si mesmas também aparecia no coletivo. Como ficará evidente no Capítulo 7, Caderno 2, as rodas tiveram um efeito positivo entre nós, pois, como elas mesmas colocaram, há poucos espaços para que essas trocas aconteçam.

A roda de conversa proposta nessa pesquisa inspira-se no trabalho de Cecília Warschauer<sup>14</sup>, a qual se propõe a investigar como o trabalho desenvolvido em rodas de conversa – em sala de aula, com crianças, e em espaço pedagógico, com professoras – pode trazer uma oportunidade de autoformação para seus participantes. A Roda, assim como colocada nessa pesquisa, vê seus participantes não como objetos, mas como sujeitos capazes de dialogar com aquilo que está sendo proposto. O trabalho de Cecília inspira-se em Paulo Freire, mas, principalmente, em sua experiência mais próxima com Madalena Freire, filha de Freire, pesquisadora da área da educação, e com Ivani Fazenda, também pesquisadora da área da educação. Cecília propõe dois movimentos: o da Roda e o do Registro. Para a autora, tanto um quanto o outro são fundamentais para a autoformação. Nesse sentido, seu trabalho aproxima-se muito do que acontece tanto no curso *Travessias Textuais*, quanto no modo como essa pesquisa foi pensada. As Rodas são consideradas como “grupos de partilha”, em que conversa e escrita ampliam a possibilidade da troca<sup>15</sup>. Sendo essa uma pesquisa em que se propõe sujeita-sujeitas, onde diálogo e trocas acontecem, torna-se necessário haver uma horizontalidade. A Roda traz, justamente, essa ideia (de horizontalidade), na busca por abarcar o plural na multiplicidade, surgida ao reunir pessoas, com suas diferenças, tornando o diálogo enriquecido por cada uma

---

<sup>14</sup> Cecília WARSCHAUER, 2017a; 2017b; 2017c.

<sup>15</sup> Cecília WARSCHAUER, 2017b, p. 214.

contribuir com lógicas distintas: “Das intersubjetividades, nasce o grupo”<sup>16</sup>. Cecília destaca a importância de haver, nas Rodas, a criação de um espaço de fala e de escuta para as narrativas das próprias experiências, incluindo as dificuldades, pois estas enriquecem o diálogo. Assim como Cecília, outras autoras e autores<sup>17</sup>, ao pesquisarem sobre a roda de conversa, também destacam a importância de um grupo não hierárquico, seja como uma possibilidade de criação de um dispositivo de empoderamento<sup>18</sup>, ou como uma valorização do conhecimento pessoal das pessoas participantes<sup>19</sup>. Com a horizontalidade, no formato da roda (ainda que não apareça fisicamente desse modo, principalmente, no virtual), a pesquisadora-mediadora deixa o centro e caminha para a borda, nas laterais, junto às outras mulheres. Se não há ninguém no centro, quem ou o que ocupa esse espaço? No meio, no centro, são os nós – a primeira pessoa do plural e aqueles que pedem para serem desfeitos coletivamente. O modo como as rodas aconteceram está detalhado no capítulo 7, do Caderno 2.

A segunda parte da fase empírica da pesquisa aconteceu com as entrevistas individuais com cada aluna. Partindo do olhar da cartografia para a entrevista, na direção de um diálogo íntimo, de uma troca, distanciando-se outra vez da noção sujeito-objeto, ainda que haja um roteiro de perguntas, interessou-me mais o exercício de criação de um espaço para a escuta. Desse modo, foi possível observar como cada uma se coloca em sua relação com a escrita, dando abertura para que, ao não se sentirem julgadas/avaliadas, pudessem expressar e narrar suas experiências individuais e únicas com seus textos. As perguntas aqui voltam a trazer as imagens da cartografia: perguntas-bússolas, que orientam, mas não mostram o caminho, oferecendo uma direção. As perguntas que orientaram as entrevistas foram as seguintes:

- a) Quanto (qual a frequência) você escreve?
- b) Quando, em quais situações, você costuma escrever?
- c) Como você se sente depois de escrever algo – no momento seguinte e algum tempo depois?
- d) Como você se relaciona com sua escrita? O que acha da sua escrita?
- e) O que torna difícil escrever? O que torna fácil?
- f) Qual tipo de texto você mais gosta de escrever?
- g) O que escrita produz em você? (em um movimento de dentro para fora)

---

<sup>16</sup> Cecília WARSCHAUER, 2017a, p. 67

<sup>17</sup> Juliana SAMPAIO *et al*, 2014; Flávia M. LISBÔA, 2020.

<sup>18</sup> Juliana SAMPAIO *et al*, 2014, p. 1303.

<sup>19</sup> Flávia M. LISBÔA, 2020, p. 179.

- h) Como a escrita te afeta? (em um movimento de fora para dentro)
- i) Por que você escreve?
- j) Você apagaria seu nome de seus textos? Por quê?
- k) Como você percebe seu processo de aprendizagem da escrita? Como você se percebe nesse processo?
- l) A sua relação com sua escrita mudou depois do curso? Por quê?
- m) O que significa, para você, ser mulher?
- n) Como você definiria um *eu*, ou um sujeito/um indivíduo?

A maior parte das entrevistas aconteceu antes das rodas de conversa, entre julho e agosto de 2022; apenas uma ocorreu depois, mas a participante não esteve no encontro em grupo. Também é preciso relatar que, das dez mulheres convidadas, uma não pode estar nem nas rodas e nem ser entrevistada, mas estivemos trocando mensagens ao longo do processo, o que me faz mantê-la nas discussões deste trabalho.

A condução dos encontros – tanto das rodas quanto das entrevistas – inspira-se no modo cartográfico de manejo das entrevistas<sup>20</sup>, no qual, mais do que a coleta de respostas diretas às perguntas, busca-se também o acesso aos afetos experimentados. Desse modo, tanto os relatos de vida quanto a processualidade ocorrida no encontro interessam, enfatizando o papel da linguagem.

É necessário pontuar algo que Silvia Helena Tedesco, Christian Sade e Luciana Vieira Caliman trazem: para os três, na cartografia, não há a busca por um eu que se define, preexistente ao momento da entrevista: a construção da subjetividade acontece no momento da experiência, “como uma conversa que procede por intersecções, cruzamento de linhas, agenciamentos coletivos de enunciação”<sup>21</sup>. Ainda que a base metodológica seja a cartografia, nesse ponto, essa pesquisa torce o método: interessa-nos, sim, a construção dessa subjetividade no momento do encontro, no entanto, não é possível negar esse eu construído anteriormente, pois esta parece ser, justamente, uma das questões levantadas nesse estudo. Quando o “eu” aparece na entrevista, interessa-nos também seu acolhimento, sua observação, junto a todos os outros pontos relevantes à entrevista manejada pelo viés cartográfico. Para Silvia, Sade e Luciana, “a entrevista busca proliferar a questão mais do que obter informação”<sup>22</sup>. Nesse sentido, é importante pontuar que, nesse estudo *Entre nós, mulheres em travessias*, os dois

---

<sup>20</sup> Silvia H. TEDESCO; SADE; Luciana V. CALIMAN, 2016.

<sup>21</sup> Juliana SAMPAIO *et al*, 2014, p. 110.

<sup>22</sup> Silvia H. TEDESCO; SADE; Luciana V. CALIMAN, 2016, p. 110.

aspectos nos interessam: a informação e o proliferamento da questão. Se não estivermos atentas ao eu que surge, às formas como cada uma das mulheres se define, como poderemos, justamente, proliferar as questões? Como foi discutido nos capítulos anteriores, rarificar as informações, no caso dessa pesquisa, pode acabar por perder os nós onde as questões de autoria das mulheres se formam. Ao mesmo tempo, não adianta nos prendermos somente à informação pontual, pois, interessa-nos também os afetos, os atravessamentos surgidos de tais nós, para que seja possível acompanhar os processos de subjetivação, como proposto na cartografia. O manejo cartográfico da entrevista não busca o enrijecimento desses encontros, pelo contrário, busca justamente um trabalho que ocorre entre entrevistador e entrevistado, ambos traçando juntos o território da entrevista. Ao invés de respostas únicas esperadas pelo entrevistador, é o movimento vivo desse diálogo que interessa à cartografia, tornando-se possível a criação de novos sentidos.

A pluralidade de vozes, aspecto importante no manejo cartográfico das entrevistas, compõe com o trabalho das Rodas de Conversa, onde, mais do que uma única pessoa pensando sobre o assunto, busca-se a construção coletiva dessa relação entre escrita e mulheres. Ainda assim, é importante destacar que, mesmo na entrevista individual, tal pluralidade também é necessária – já que os discursos sobre quem somos e como nos fazemos são sempre atravessados por outros discursos que não somente os nossos próprios. Na entrevista em grupo, a figura de quem modera é aquela que está atenta ao modo fluido, não necessariamente preso ao tema, como se dá nesse tipo de encontro: quem modera busca desestabilizar os discursos hierarquizadores, assegurar o acolhimento das diferentes falas, tornando a experiência o eixo do trabalho<sup>23</sup>.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS: OLHAR MAPAS E CRIAR MAPAS

Para essa pesquisa, muitos dados compõem esse mapa: a transcrição dos encontros, individuais e coletivos, os diários e as escritas, minhas e das mulheres participantes. Desse campo enorme produzido, a intenção é de se observar o que forma relevo, perceber os fios, os nós desfeitos, os nós refeitos, as forças – como se compõe esse território, o que se apresenta e o que tende a sumir? Como apresentado no início desse capítulo, o modo de olhar para os dados

---

<sup>23</sup> Silvia H. TEDESCO; SADE; Luciana V. CALIMAN, 2016.

dessa pesquisa vem da Cartografia. O que quer a cartografia? A cartografia observa, dá voz aos afetos<sup>24</sup>. Quais são os afetos pedindo passagem?

A cartografia é tomada como princípio, sendo impossível separá-la, deixando-a apenas no âmbito da análise. A cartografia não se coloca como um método exclusivo de análise de dados, o que não significa dizer que ela não o faça. A análise não se separa, não é deixada para o momento final da pesquisa. A pesquisa cartográfica, por investigar processos, começa pelo meio<sup>25</sup> – afinal de contas, os processos de subjetivação são contínuos, sem interrupção. Por se propor a acompanhar processos, a cartografia se coloca como uma postura, um *éthos*, como apontado anteriormente, diante de toda a pesquisa – não há como separar a fase da análise do restante da pesquisa, pois, o tempo todo, pesquisa-pesquisadas estão tensionando e questionando o modo como essa relação se dá, assim como vão surgindo perguntas antes não visíveis.

O que faz uma pesquisa cartográfica? Acompanha processos. O que faz uma cartógrafa? Dá “língua aos afetos que pedem passagem”<sup>26</sup>. Quais afetos? Os da cartógrafa, os do campo, os das mulheres participantes, todos os que atravessam a pesquisa, pois o que caracteriza uma pesquisa cartográfica é, justamente, essa abertura ao que se apresenta. Tal pesquisa não visa representar uma realidade cristalizada, mas observar, intervir, criar uma realidade outra, móvel, junto aos processos que acompanha, em uma imagem da “colheita de dados”<sup>27</sup> e não da coleta, assim como é dito em algumas metodologias. Por que *colheita*? Porque a cartografia pretende não coletar algo que vem pronto, mas, no sentido contrário, produzir tais dados, entrar em um campo, preparar o terreno, plantar e colher, pois o objetivo da cartografia é a multiplicação de sentidos possíveis para aquilo que se pesquisa. Ao invés de *uma* escrita das mulheres, ao invés de um único modo de se fazer através das palavras, multiplicam-se os sentidos, os significados, os processos de subjetivação.

---

<sup>24</sup> A palavra *afeto*, nesta pesquisa, remete-se à Espinosa (1973) e sua definição de afecções: “Por afecções entendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções.” (ESPINOSA, 1973, p. 184). A teoria espinosana é complexa, mas, nesse ponto, o autor discute quais são os afetos que aumentam ou diminuem a potência de um corpo, chamando de paixão os afetos passivos, quando não somos nós que causamos aquele afeto; e de ação, os afetos ativos, quando agimos de modo a aumentar a potência nossa potência. As paixões, ou afetos passivos, podem aumentar ou diminuir nossa potência (DELEUZE, 2002).

<sup>25</sup> Laura P. de BARROS; Virgínia KASTRUP, 2015, p. 58.

<sup>26</sup> Suely ROLNIK, 2016, p. 23.

<sup>27</sup> Silvia H. TEDESCO; SADE; Luciana V. CALIMAN, 2016.

Suely Rolnik<sup>28</sup> aponta que, mais do que entender algo, é a disposição em deixar evidente os afetos surgidos na pesquisa, sendo tarefa do cartógrafo criar pontes de linguagem, a qual não pretende uma salvação, mas, sim, criar mundos. Ao trazer os afetos da pesquisa, o cartógrafo utiliza-se da própria língua para expressar o que se evidencia. Há um caráter político e ético relacionado ao cartógrafo – político, porque diz da criação de mundos a partir do que lida; ético, pois implica uma postura de cuidado ao lidar com a abertura suportada por cada um e com o mundo a ser criado. Para dar “língua aos afetos”, como diz Suely, para se fazer uma análise do que se apresenta na pesquisa, Eduardo Passos e Regina B. de Barros<sup>29</sup> apontam uma *política de narrativa* (assim como Nina Veiga em sua tese<sup>30</sup>). Para Passos e Regina, a política de narrativa pode ser pensada como

uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. (PASSOS; Regina B. BARROS, 2015b, p. 151)

De que modo apresentar e tratar das muitas falas que aqui se apresentaram? O assunto discutido justamente está carregado por um peso histórico de silenciamento e apequenamento das mulheres. As pesquisas acadêmicas, dependendo do modo como lidam com as pessoas participantes, podem reproduzir as violências já sofridas em outras instâncias. A narrativa surgida nas análises não pode se deslocar das discussões anteriores: ela precisa efetivamente afirmar uma potência, mais do que dar continuidade às violências epistêmicas sofridas pelas minorias. Como fazer uma análise sem perder sua processualidade e diminuir os afetos? O cuidado na narrativa da fala do outro<sup>31</sup> é fundamental, por isso a dimensão ética-política não pode ser descartada, ou tomada levemente, pois o modo de narrar pode ser determinante na maneira de compreender do que se fala. Assim, na análise, aparecem os processos surgidos ao longo da pesquisa, mas tal aparição acontece através de um texto, de uma escrita que, em si mesma é política, já que está implicada naquilo que surge.

Letícia M. R. de Barros e Maria Elizabeth B. de Barro apontam que “o que move a análise em cartografia, portanto, são problemas”<sup>32</sup>, trazendo a visão de que, menos do que a definição de um objeto (de análise), a análise “é, assim, um procedimento de multiplicação de

---

<sup>28</sup> Suely, ROLNIK, 2016.

<sup>29</sup> PASSOS; Regina B. BARROS, 2015b.

<sup>30</sup> Ana Lygia Vieira Schill da VEIGA, 2015.

<sup>31</sup> Shaula M. V. SAMPAIO, 2008, p. 98

<sup>32</sup> Letícia M. R. de BARROS e Maria Elizabeth B. de BARROS, 2016, p. 177.

sentidos e inaugurador de novos problemas”<sup>33</sup>. Além da cartografia não se reduzir somente ao momento de análise, a teoria não se desloca da prática. Alinhada à prática, a teoria está, a todo momento, sendo questionada, verificada, pois, nesse alinhamento entre teoria e campo, há produção de conhecimentos que só se tornam visíveis nesse encontro. Assim, ainda que a teoria tenha sido estudada e aprofundada neste Caderno 1 (e muitas vezes questionada, como apontam as anotações do *diário de uma mestrandia*, localizado no Caderno 2, capítulo 6.2), somente no encontro com as mulheres participantes é que foi possível saber o que se produziu, sem haver como supor antes o que viria, verificando-se, inclusive, o quão interessante é – ou não – a pesquisa que se apresenta.

Para a construção da análise, utilizei-me de alguns conceitos apresentados por Gilles Deleuze e Felix Guattari<sup>34</sup>. Ao longo do trabalho, podemos perceber o trabalho todo como um mapa, mas também cada caderno forma seu próprio mapa. Um mapa, na cartografia, é sempre rizomático. A palavra rizoma é emprestada da botânica e refere-se a um tipo de caule, geralmente subterrâneo, que cresce paralelo à superfície, e pode trazer uma certa autonomia à planta, dependendo da espécie: por exemplo, a grama é rizomática e pode-se tirar pedaços dela, sem matá-la completamente, diferentemente de árvores, as quais, se cortar o caule, podem perder a vida. Os autores franceses buscam relacionar o conceito a um tipo de pensamento que se opõe ao arbóreo – não há uma unidade, não se busca centralizar as ideias, mas constrói-se a possibilidade de algo, um agenciamento, que multiplica as entradas e as saídas:

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE, 2011, p. 24)

Para Deleuze e Guattari, a partir do agenciamento dessas linhas, forma-se um mapa, cria-se um território. Na criação desse território, os autores nos trazem mais conceitos: territorializar, desterritorializar e reterritorializar<sup>35</sup>. O movimento de territorialização diz da criação de um território. Já o de desterritorialização, refere-se àquele que desfaz o território (“do território à terra”<sup>36</sup>), tal movimento pode se referir à desconstrução de um pensamento, como também às catástrofes geológicas: toda vez que algo – uma ideia, um local, um modo de estar no mundo – se desfaz, há uma desterritorialização. No entanto, não há desterritorialização

---

<sup>33</sup> Letícia M. R. de BARROS e Maria Elizabeth B. de BARROS, 2016, p. 178.

<sup>34</sup> DELEUZE, 2010; 2011; 2012.

<sup>35</sup> DELEUZE, 2010.

<sup>36</sup> DELEUZE, 2010, p. 103.

sem reterritorialização, quer dizer, assim que o território se desfaz, ele é composto novamente, de outras maneiras, com outras linhas a constitui-lo.

Nessa pesquisa, pode-se dizer que, neste Caderno 1, criou-se um mapa teórico. No Caderno 2, são as identidades formam um território, desterritorializando um modo se fazer ciência. O Caderno 3 pretende desterritorializar os cadernos anteriores – desfazer tais territórios –, reterritorializando a escrita, nós, mulheres, e teoria. Para isso, no Caderno 3, utilizo-me do conceito de linhas utilizado pelos autores: ao tratarem da criação de territórios. Para eles, três são as linhas a compor os mapas: as linhas molares, as linhas moleculares e as linhas de fuga. Todas as três estão sempre se cruzando, sempre interferindo umas nas outras, não podendo ser pensadas separadamente. Assim:

Há pelo menos três delas: de segmentaridade dura e bem talhada, de segmentação molecular e em seguida a linha abstrata, a linha de fuga, não menos mortal, não menos viva. Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí "literalmente", de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranquila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar. (DELEUZE, 2012, p. 77)

As linhas molares, assim, referem-se às representações, à teoria, às organizações (geralmente, binárias), às generalizações, a uma macropolítica. As linhas moleculares são mais maleáveis, mais abertas aos fluxos, imperceptíveis, capazes de deslocamentos, relacionadas ao subjetivo, mas não somente a isso, os autores as associam a uma micropolítica. Já as linhas de fuga dizem de saídas de territórios que não “cabem” mais (como animais que escapam do perigo), que desfaz as outras linhas, desterritorializantes, complexas, singulares e que trazem a seguinte recomendação dos autores: “devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida.”<sup>37</sup>. Ao criar linhas de fuga, não estamos necessariamente “perdendo” algo, mas, pelo contrário, criando oportunidade de vida em outros territórios: as linhas de fuga podem ser pura afirmação de vida.

Para tentar “traduzir” tais conceitos, busco articular cada um deles de modo que nos seja compreensível. Sem querer reduzir o trabalho dos autores, tenho para mim que a filosofia deva estar ao alcance de todos – de modo que uma linguagem inacessível acaba por continuar elitizando e segmentando, o contrário daquilo que eles mesmos defendiam. Por isso, tenho a necessidade de me utilizar desses conceitos de um modo que a pesquisa não se torne excludente.

---

<sup>37</sup> DELEUZE, 2012, p. 83.

Podemos associar toda a teoria do Caderno 1 às linhas molares, as quais passarei a chamar de duras. A própria linguagem deste caderno é quase um bloco de concreto – assim como as explicações, as regras, as formas impostas. Ao mesmo tempo, nas entrevistas e nas rodas, quando as respostas às perguntas trazem somente a informação, também poderíamos dizer de linhas duras, assim como nas análises do Caderno 3, quando trago explicações. Por outro lado, poderíamos dizer que, por todo o primeiro caderno, há a linha da minha subjetividade atuando, ao modo como decido olhar para a teoria, os deslocamentos que faço: uma linha molecular, que chamarei de maleável, vai se deslocando pelo trabalho todo. As identidades afirmadas no Caderno 2 não são somente linhas maleáveis, mas são atravessadas por elas – Deleuze e Guattari associam também a essas linhas o desejo e as crenças, a tudo aquilo em que cabem as interpretações. Mesmo no Caderno 3, onde há uma sessão dedicada a cada uma dessas linhas, podemos ver o quanto aparecem das interpretações, ou dos movimentos causados por elas. Por fim, as linhas de fuga são aquelas que multiplicam as saídas – podemos encontrá-las ao longo de todo trabalho – seja na linguagem escolhida, que quer fugir da norma; seja na afirmação de identidades, que quer fugir da própria cartografia; ou nas mudanças de assunto nos encontros; entre outras linhas de fuga possíveis e que serão apontadas no Capítulo 8, Caderno 3.

De qualquer maneira, o trabalho que aqui se apresenta buscou se utilizar de todos os recursos metodológicos acessíveis para que, mais do que alcançar um objetivo proposto, fazê-lo de um modo que, criando um território com tantas linhas, seja possível multiplicar as saídas, para que, como mulheres, não fiquemos presas a uma só concepção de escrita. A cartografia, incluindo uma autocartografia, passa a ser a metodologia que mais se aproxima das necessidades desse trabalho, pois, inserida na filosofia da diferença, ela não pretende fechar-se em regras totalizantes, nas quais não caberiam o modo de pensar e escrever de algumas mulheres. Ao utilizar-me dos conceitos desses autores, surge um outro modo de se fazer pesquisa – não menos científica, não menos relevante, não menos aceitável.

Nesse capítulo, apresentei de que maneira essa pesquisa se realizou, a partir do objetivo em se pensar como se dá o processo de subjetivação das mulheres através da escrita, em um curso de escrita. Inserida em uma abordagem qualitativa, no campo da educação, a pesquisa passou tanto pela revisão bibliográfica, quanto por uma parte empírica. Para a realização desta última, foram convidadas mulheres que cursaram o Travessias Textuais, um curso virtual de escrita, para participarem de entrevistas semiestruturadas, duas rodas de conversa e produção

textual. Todo o material produzido nesse encontro foi analisado pela Cartografia Social, metodologia criada por Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Volto, pela última vez, à imagem das minhas alunas e eu, juntas. Agora, saímos da sala de aula e entramos no campo da pesquisa, eu e elas, juntas, nós, convidando a leitora e o leitor a se aproximarem, a ver o que foi produzido em nosso encontro, adentrando aos Cadernos 2 e 3.

