



UMA FIGURAÇÃO PARA QUESTIONAR PADRÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

UNA FIGURACIÓN PARA CUESTIONAR PATRONES DE GÉNERO Y SEXUALIDAD

A FIGURATION TO QUESTION PATTERNS OF GENDER AND SEXUALITY

Erika Neres Markuart¹, Cleci Maraschin²

¹ Pedagoga e Mestra em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul. E-mail: emarkuart@gmail.com

² Professora Titular Aposentada do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente e orientadora do PPG em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. E-mail: cleci.maraschin@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva acompanhar, problematizar e analisar uma oficina imersiva para discutir as possibilidades de produção de *breakdown* em relação a questões de gênero e de sexualidade com um grupo de graduandas em pedagogia. A teoria da enação contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem para além da ênfase representacional, acentuando seu caráter enativo, imersivo e corporificado. Por vezes, hábitos e discursos moralizantes acabam definindo a disposição para a ação diante de situações relacionadas ao gênero e à sexualidade. A oficina apresenta uma narrativa distópica na qual crianças e adolescentes consumiram, durante os anos de 2020 a 2030, alimentos com moderadores de gênero. Os participantes da oficina são convidados a avaliarem os efeitos desse consumo. Os resultados apontam para o potencial imersivo da oficina, levando os participantes a uma troca afetivo-cognitiva através da qual é possível problematizar padrões de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Pesquisa-Intervenção. Narrativas Imersivas. Oficina. Teoria da Enação.

Abstract

This article aims to monitor, problematize and analyze an immersive workshop to discuss the possibilities of producing breakdown in relation to gender issues with a group of undergraduate students in pedagogy. The theory of enation contributes to the understanding of learning processes beyond the representational emphasis, accentuating its enactive, immersive and embodied character. Sometimes, habits and moralizing discourses end up defining the disposition for action in situations related to gender and sexuality. The workshop presents a dystopian narrative in which children and adolescents consumed, during the years 2020 to 2030, food with gender moderators. Workshop participants are invited to assess the effects of this consumption. The results point to the immersive potential of the workshop, leading the participants to an affective-cognitive exchange through which it is possible to problematize patterns of gender and sexuality.

Keywords: Research-Intervention. Immersive Narratives. Workshop. Theory of Enation.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo monitorear, problematizar y analizar un taller inmersivo para discutir las posibilidades de producir rupturas en relación a la temática de género con un grupo de estudiantes de pregrado en pedagogía. La teoría de la enación contribuye a la comprensión de los procesos de aprendizaje más allá del énfasis representacional, acentuando su carácter enactivo, inmersivo y encarnado. En ocasiones, los hábitos y los discursos moralizantes terminan por definir la disposición para la acción en situaciones relacionadas con el género y la sexualidad. El taller presenta una narrativa distópica en la que niños y adolescentes consumieron, durante los años 2020 al 2030, alimentos con moderadores de género. Se invita a



los participantes del taller a evaluar los efectos de este consumo. Los resultados apuntan al potencial inmersivo del taller, llevando a los participantes a un intercambio afectivo-cognitivo a través del cual es posible problematizar patrones de género y sexualidad.

Palabras clave: Investigación-Intervención. Narrativas inmersivas. Taller. Teoría de la Enación.

Submetido em 11/02/2021

Aprovado em 25/05/2021

Introdução

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, construído durante o governo de Dilma Rousseff, traz diretrizes para a inserção de temáticas étnico-raciais, de gênero, inclusão e meio ambiente em todos os níveis de ensino. Anteriores a ele, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1, de 17 de junho 2004) orientavam a inclusão, no ensino superior, das questões étnico-raciais nos conteúdos das disciplinas obrigatórias, na pesquisa e na extensão. Nessa direção, um dos desafios colocados à educação superior é construir dispositivos de aprendizagem que articulem informação a um fazer ético no qual, além de justificativas para agir, seja possível aprender uma prontidão para a ação que mantenha congruência entre ação-pensamento-afeto em temas que muito facilmente assumem discursos moralizantes. Muitas das propostas se focam em abordagens informativas e normalizantes ao considerar que um saber-sobre os marcadores sociais das diferenças seja suficiente para suportar uma ação ética. Conforme Varela (1995), grande parte das análises ocidentais sobre ética indagam a respeito da racionalidade de seus princípios morais. Para Ramm, Baum e Maraschin:

O intuito de Varela não é negar a relevância dos juízos deliberados, refletidos. Ele reconhece sua importância, mas acredita que os mesmos representam uma parte menor de nossa experiência ética. Trata-se, enfim, de diferentes ênfases dadas a dois tipos de conhecimento no fazer ético, o que o autor chama de *saber-fazer* e, outro, o *saber-o-que*. O primeiro, envolve a imediatidade de ações que se dão pela história de experiências - uma prontidão para a ação - e, o segundo, conhecimentos deliberados, decorrentes da construção de juízos sobre as ações. Trata-se de uma distinção entre confronto imediato/pré-reflexivo e conhecimento reflexivo (p. 126).

Assim, o desafio é desenvolver propostas de aprendizagem que possam favorecer a articulação entre ‘saber-fazer’ e ‘saber-o-que’. Uma das apostas é que o conceito de *breakdown*, discutido na sequência, seja um operador interessante para realizar a articulação entre esses saberes. Neste texto, o termo *breakdown* poderia ser traduzido como colapso ou desestabilização, mas optamos deixá-lo na língua inglesa pois é assim que é tratado por outros pesquisadores brasileiros em referência à teoria da enação (KASTRUP, 2005; SORDI; DE-NARDIN, 2009; GURGEL;



KASTRUP, 2017). Junto com ele, nos apoiamos na noção de figuração, trazida por Haraway (1997). A figuração oferece situações nas quais são potencializados deslocamentos capazes de problematizar certezas e identificações habituais. Para a autora, as figurações são imagens performativas que podem ser habitadas. As figurações disponibilizam mapas condensados de mundos, sem serem representativas, pois não buscam literalidade nem identidade (MARKUART, 2020).

Com o intuito de contribuir para a construção de dispositivos de aprendizagem, apresentamos neste artigo uma oficina imersiva, denominada Indústria do Gênero, desenvolvida pelo Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS/UFRGS). A oficina teve a participação de estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e consistiu em um dos campos de pesquisa de mestrado da primeira autora (MARKUART, 2020). A oficina convida a participar de uma fabulação distópica com personagens que utilizaram durante sua infância e adolescência alimentos com suplementos de hormônios e estabilizadores emocionais para controlar desvios da heteronormatividade. Em razão de problemas ocorridos com alguns consumidores, a indústria teria interrompido a produção e iniciado uma avaliação dos efeitos desse consumo. Antes de proceder a apresentação e discussão da oficina faremos uma incursão no conceito de *breakdown*, destacando seu potencial para problematizar juízos habituais e como ele pode ser favorecido em oficinas figurativas imersivas, como é o caso da Indústria do Gênero.

Breakdown como produtor de variação

Fundamentado na teoria da enação, este artigo toma a cognição como viva, enatuada, modulada na experiência. Na teoria enativa, nossa ação em relação aos marcadores sociais não está dissociada do processo de viver em um mundo de significância, de produção de sentido. Para essa abordagem, o modo como percebemos, sentimos e avaliamos se faz em uma contingência que, por conservar sua recorrência e complementaridade, é qualificado como acoplamento estrutural. Perceber não consiste em captar sinais ou informações de fora e processá-los em representações mentais, mas produzir correlações sensório-motoras congruentes com as perturbações que afetam um corpo em um domínio particular de acoplamento estrutural. Assim, os modos de pensar e de sentir constituem normatividades enatuadas nos diferentes acoplamentos que experimentamos (DI PAOLO *et al.*, 2010).

Tais normatividades são constantemente postas em xeque uma vez que participamos de dinâmicos e distintos domínios de acoplamento estrutural, que contêm incongruências entre si. Essas incongruências podem causar desestabilizações que Varela, Thompson e Rosch (2003)



chamam de "entrada no núcleo da tempestade da experiência" (p. 116). É como se a cada momento de desestabilização trouxesse perturbação, mas também uma oportunidade para produzir desvios, aberturas que possibilitam à cognição diferir de si mesma.

A tempestade, quando efetiva, demanda uma mudança na percepção, produz uma afecção que envolve todos os órgãos dos sentidos, solicita que se estabeleça uma outra relação com as sensações e seus julgamentos, assim como com os impulsos que irão daí emergir, podendo ser de raiva, desejo ou mesmo alegria. Os autores também fazem referência que o *breakdown* abala a disposição para agir, podendo modificar os padrões habituais que compõem nosso modo de agir-pensar-sentir (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003).

Assim, para esses autores, as aprendizagens não decorrem do hábito, mas do *breakdown*. “Quando o hábito não dá conta de algo que acontece, abre-se um campo de possibilidades, o *breakdown* se produz como ativação; no momento que uma possibilidade se estabiliza, gera uma nova microidentidade e um novo micromundo associado” (MARKUART; GAVILLON, 2019, p. 252).

Para as autoras Gurgel e Kastrup (2017, p. 1131),

O *breakdown* sinaliza uma desestabilização da dinâmica autopoiética. Ele é vivido como um estranhamento, ou uma ausência momentânea de sentido. Frente a ele, acoplamentos estruturais e padrões de ação são questionados e podem se tornar obsoletos. Essa experiência nos faz sair de um modo de agir automatizado e recognitivo. Esse tipo de experiência pode nos acometer quando somos forçados a sair de nossos territórios existenciais [...]. Por um lado, o *breakdown* nos destitui de nossa presteza e somos forçados a pensar, tomar decisões ou aprender novas ações. Por outro, ele gera uma abertura que possibilita a criação de novos acoplamentos e modos de operar. Assim, podemos nos reinventar, criando novas maneiras de viver.

Como referimos, construir experiências de aprendizagem que abram espaço para imersão e problematização é um desafio tanto nas salas de aula quanto em pesquisas. Assim, o objetivo deste artigo é acompanhar movimentos de *breakdown* capazes – ou não – de desestabilizar coordenações e percepções habituais, podendo questionar modos de pensar sobre questões de gênero/sexualidade.

‘Oficinando’ pensamentos e afetos

Para o estudo foram convidadas estudantes de graduação em pedagogia que cursaram a disciplina Sociologia da Educação, ministrada no primeiro semestre de 2019. A disciplina também foi campo de análise da dissertação de mestrado da primeira autora, portanto, podemos acompanhar como foi seu processo, desde a sala de aula.

O primeiro convite não pode ser aceito por incompatibilidade de horários entre oficineiros e participantes. Foi então combinado um segundo horário, cujo convite foi acompanhado por cartazes enviados através do *e-mail* da turma.

Figura 1 – Cartazes da oficina Indústria do Gênero.



Fonte: NUCOGS/UFRGS, 2019.

Em sala de aula, a leitura do convite foi feita com atenção, demonstrando curiosidade e entusiasmo com a atividade. Produzir interesse consiste em uma boa entrada para predispor à aprendizagem. O inusitado da fabulação parecia colocar as estudantes no problema.

A oficina ocorreu no dia 14 de maio de 2019 com a participação de seis estudantes da disciplina, além de seu professor ministrante. Participaram como facilitadores dez integrantes do grupo de pesquisa. Foi realizada nas dependências da biblioteca do Instituto de Psicologia da UFRGS e utilizou duas salas, em uma estavam as personagens e na outra estavam as participantes e três facilitadores. As participantes tiveram à sua disposição apenas um número de *WhatsApp* para conversar com as personagens, portanto foi preciso combinar para organizar suas perguntas e comentários.

A oficina ocorria com a seguinte sequência: após a exibição do vídeo Indústria do Gênero, as participantes eram convidadas a colaborar na avaliação dos efeitos dos alimentos, interagindo com as personagens por meio do *WhatsApp*. O vídeo está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HEmZe1tqSjxJe4Awh3e2ihubqYh7AxIt/view>. As personagens eram interpretadas por integrantes do NUCOGS e ficavam, como mencionado, em uma sala separada, dispondo cada qual de um número para acesso ao aplicativo. Oficineiras acompanhavam



as participantes intervindo (minimamente) caso houvesse alguma dificuldade técnica ou de entendimento no processo da oficina. Após 30 minutos de comunicação via aplicativo, as participantes eram convidadas para uma roda de conversa com as pessoas que interpretaram as personagens, quando se trocavam impressões, afetos da proposta de imersão e sobre a temática da oficina.

A narrativa inicial do vídeo é a que segue:

A indústria do gênero produziu, entre os anos de 2020 e 2030, alimentos para crianças que incluíam hormônios e medicamentos psicotrópicos em doses baixas. Os produtos mais consumidos por meninas na época foram: “Bananinha: o petit suisse da florzinha”, “Cerejinha: petit suisse com cuidado essencial” e “Cereal Zen vegano”. Todos estes continham doses baixas de progesterona, estrogênio, de risperidona e sertralina. O principal produto consumido por meninos foi o LactoBoys, iogurte que incluía doses de somatotropina, metilfenidato e leucina. A publicidade, o sabor e a praticidade na organização dos lanches escolares fez com que eles passassem a ser os preferidos pelas crianças da época.

A infertilidade havia sido um problema para as gerações anteriores, o que justificou o uso da progesterona desde a infância, a fim de corrigir o problema de saúde pública. O estrogênio estava justificado por ser o hormônio responsável por “acentuar a feminilidade natural”, também agindo sobre o crescimento das células, aumentando o tamanho das mamas, quadris, coxas, dando um formato ovoide a essa região. Uma de suas justificativas era aumentar a autoestima das meninas, assim como prevenir situações de bullying na infância e adolescência. A risperidona era usada para controlar os transtornos do comportamento tais como agressão verbal e física, desconfiança doentia e agitação, entendidos como típicos do feminino e considerados como um transtorno, na medida em que impedem as mulheres de serem levadas a sério em alguns momentos. Em doses baixas “se acreditava” que seria uma prevenção para “condutas inadequadas”, transtornos mentais e problemas escolares.

O uso destes alimentos não era entendido como o uso de um medicamento, mas como uma espécie de vitamina ou complemento alimentar. Não se sabe ao certo que efeitos o consumo destes alimentos pode ter tido na geração que os consumiu. Muitas avaliações vêm sendo feitas através de pesquisas organizadas pelas empresas e pelo Estado. Você está sendo convidado a participar de uma destas avaliações, que se dará através da criação de um grupo de whatsapp com seis pessoas que viveram suas infâncias nos anos 2020-30 e não conhecem umas às outras. Assim que você entrar no grupo, todos irão se apresentar, inclusive você. Após isto, conversas sobre a experiência estão abertas durante 20 minutos.

Na sua frente, encontram-se cartazes com publicidades da época, assim como quatro produtos da indústria do gênero. Antes de iniciar a conversa, caso queira, você pode escolher um deles para experimentar (INDÚSTRIA DO GÊNERO, 2019).

Todo o processo da oficina foi gravado. A performance das personagens foi gravada em áudio, a conversa por *WhatsApp* está registrada em formato de texto, os diálogos entre as participantes enquanto interagiam com as personagens assim como a roda de conversa também foram registradas em áudio e transcritas.

A oficina iniciou com o envio de mensagens pelas personagens.

Daniel: Olá pessoal, meu nome é Daniel, sou um cara bem normal. O app me mandou vir aqui e acho muito massa defender esses alimentos que salvaram minha vida.



Flor: Oi gente, então...nem todo mundo se beneficiou dessas comidinhas...sou a Flor, tenho 22 anos, sou massoterapeuta e, apesar do meu nome estar em várias propagandas desses iogurtinhos, eu vomito assim que como um produto de gênero. Pode ser pra meninos ou meninas, não interessa. Eles não passam do meu estômago.

Beto: E aí galera, aqui é o Beto! Venho de uma comunidade pobre. Na comunidade de onde vivo os iogurtinhos são coisa de branco. Consegui uma bolsa para a escola da *high-tech*. Na escola todos tomam os iogurtinhos. No ensino médio escrevi um livro falando da minha experiência tomando os iogurtinhos para uma disciplina de literatura. Conteí no livro que não achava que os iogurtes faziam tanta diferença e acabei perdendo a bolsa por causa disso. Eu nem apareci no vídeo porque me apagaram total do sistema, mas eu vim mesmo assim. E é isso aí!

Ana: Oi, eu sou a Ana, tenho 24 anos, comecei a tomar o iogurte bananinha, pelo efeito contraceptivo, após os meus pais terem se separado.

Alex: Oi galera, sou o Alex, tenho 21 anos, sou *gay* e estudo direito. Tomo *Lactoboy*s desde a adolescência a fim de acentuar algumas características físicas!

Liz: Sou a Liz, tenho 23 anos, sou lésbica e tomei muito bananinha na vida. Durante a adolescência o efeito colateral dos antidepressivos de diminuição da libido me ajudaram a lidar com o desejo que tinha de ficar com meninas.

Logo após a exibição do vídeo e a apresentação das personagens, houve um breve silêncio por parte das participantes, até que uma delas fez uma pergunta.

Participante 1: Qual é a pergunta? Qual é a proposta que temos que fazer?

Oficineiro: Vocês conversam com essas personagens sobre o assunto.

Participante 1: Mas foi isso que o narrador propôs no início?

Oficineira: A ideia é que vocês sejam as avaliadoras do uso desses produtos.

A numeração das participantes foi utilizada para demonstrar quantas pessoas participavam da conversa que acontecia ‘fora do *WhatsApp*’.

Arelada a essa experiência, havia a necessidade da utilização de um aplicativo já conhecido e usado em *smartphones*. Isso possibilitou um rápido reconhecimento da tecnologia para a conversa proposta.

De início, as participantes estavam atentas à tarefa a ser cumprida e buscavam entender a mecânica da oficina, enquanto algumas aprendiam sobre o funcionamento do aplicativo no computador. O grupo se organizava, ao mesmo tempo que lia a apresentação das personagens e decidiam as perguntas que seriam feitas.

A preocupação por cumprir adequadamente a tarefa aparece como primeira predisposição para a ação, extrapolando seu caráter lúdico. As participantes pareciam guiadas pela premissa de que um bom desempenho na tarefa correspondia à nitidez da demanda e atenção focada dos demandados. Atentar ao comando parecia mais importante que explorar a situação inusitada na qual



se encontravam. Tal predisposição para uma ação guiada configura uma política cognitiva da aprendizagem, mais voltada ao reconhecimento e à eficácia na execução da tarefa.

Em seguida, as participantes iniciaram a conversa com as personagens realizando diferentes perguntas. Na conversa a seguir, as participantes perguntam à personagem Liz sobre os efeitos do uso dos produtos. Observa-se que, em meio a conversa, uma pergunta geral foi endereçada ao grupo, a qual não obteve retorno.

Participantes: Oi Liz, tudo bem?

Participantes: Gostaria de saber quais efeitos você observou no uso dos produtos

Participantes: e que de fato tiveram sucesso no que desejava?

Liz: Eu me sentia anestesiada, sem libido

Participantes: Explique melhor, por favor

Participantes: Em 2030? Qual o regime político no Brasil?

Liz: Isso me ajudava, porque, antes de lançarem o bananinha, em 2020, eu sentia vontade de ficar com meninas. Na escola, ninguém falava na questão da homossexualidade. Tivemos uma palestra de educação sexual, mas que só falou em prevenção numa visão heteronormativa

[...]

Liz: Então eu queria muito não sentir o que estava sentindo

A conversa por aplicativo apresenta a característica de que nem todas as mensagens são respondidas, entram na conversa. Em alguns extratos, a notação '[...]' indica que um trecho foi retirado para manter a sequência da conversa. Entretanto, a mistura de conversas produziu um movimento interessante, pois problematizou a necessidade estrita de correspondência entre personagem-história-e-posicionamento em relação aos produtos.

A conversa com Liz se deslocou, e as participantes, por sugestão do professor regente da disciplina, interrogaram as personagens se o consumo dos produtos modificados seria ainda uma opção atual, pois iniciaram quando crianças, levados por seus pais e/ou educadores.

Participantes: Quando crianças vocês tomaram essas comidinhas como escolha dos pais. Hoje vocês escolheriam esse tipo de alimento e consumiriam rotineiramente?

Daniel: Claro! Ainda tomo direto

Beto: Tomei enquanto estava na escola. Fiquei até o segundo ano tomando se não me engano

Liz: Todas tomavam

[...]

Beto: Depois não tomei mais

Alex: Tomo! Ops! Tomaria com certeza! Garantir um corpo riscado!!!

Participantes: não foi proibido? Como tu tá conseguindo o produto?

Flor: Ah, se eu pudesse não ter passado por tudo o que passei e só ter tomado os bananinhas eu teria com certeza tomado. Tomaria hoje também, apesar de estar bem resolvida com as minhas terapias zen!

Daniel: Na China não tem mimimi

Beto: Todas entre aspas... Lá onde eu moro a maioria não pode tomar

Participantes: porque?



[...]

Beto: É que na vila onde eu moro é complicado, tem outras prioridades

Enquanto conversavam pelo aplicativo com as personagens, as participantes trocavam ideias entre elas. A preocupação no momento era descobrir a posição dos personagens perante o consumo dos alimentos.

Participante 1: Mas o Beto não falou que isso era coisa de branco?

Participante 2: Sim, ele disse que tomou até ser expulso da escola, perdeu a bolsa.

Participante 3: O único que defende é o Daniel.

Apesar de determinadas interações intercaladas, a temática de gênero começa a ser comentada:

Participante 1: Ela [Flor] disse que se pudesse ela teria tomado só o bananinha para não ter passado pelo bullying que ela passou por ter um corpo masculino, por não ter um corpo bem definido de mulher.

Participante 2: Então, ela tá dizendo hoje que tá tudo bem ela tá dizendo que ela é bem definida, mas aqui ela tá dizendo que não é bem isso que ela tá vivendo...

Participante 3: É...

Uma das participantes se dirige até o computador para digitar.

Participante 4: Pergunta sobre o acesso ao produto.

Participante 5: Vou perguntar qual a diferença entre quem toma e quem não toma, pode ser?

Participante 1: Mas de repente a gente consegue ver isso com o Beto, por exemplo.

Participante 5: Não, mas o que eles julgam o que é diferente da classe que toma e que não toma, se tem uma inserção melhor no mercado de trabalho, se causa uma distinção assim...

Participante 2: ... até a adolescência pelo visto causa, né? Porque a Flor não tomava e sofria bullying na escola, sofria preconceito...

Participante 1: Mas ao que me parece ela lutou para se afirmar no gênero feminino... quando ela fala aqui se ela pudesse ela tomaria só o bananinha não era isso que ela queria, talvez ela estivesse feliz com a forma como ela se apresentava, mas ela não era aceita...

Participante 3: ...no grupo.

A conversa entre as participantes revela uma imersão na figuração. A pergunta bem inicial: “Em 2030? Qual o regime político no Brasil?”, já indica essa imersão. Tal imersão faz com que passem a habitar o problema e desloquem a questão de atentar na tarefa. Trata-se de um outro tipo de atenção, uma atenção mais aberta, que busca estabelecer relações com diferentes matizes do problema.

Outra marca da imersão das participantes na figuração é o que acontece no trecho a seguir, no qual uma participante se coloca no lugar da personagem e responde ao questionamento da Flor.



Participantes: Você se afirma em algum gênero?

[...]

Participantes: Quais as diferenças na vida adulta de quem pode tomar e de quem não pode tomar?

[...]

Flor: Me afirmo no gênero feminino né. Nasci mulher e é isso. E você?

[...]

Participantes: Passei pelas transições da adolescência e nunca questioneei e nem tive dúvidas da minha sexualidade que acho ser o mais importante neste momento...e não o gênero de nascimento.

A inversão de posições entre Flor e a participante, além de apresentar um indicativo da imersão na figuração, atesta um importante deslocamento: a implicação com a temática tornou-se mais interessante do que responder adequadamente à tarefa. Além disso, a conversa faz emergir posições pessoais vinculadas à experiência de cada um e não um julgamento sobre o assunto, mais próximo de um saber-como do que um saber-sobre.

A razão da proibição dos produtos, que não é explicitada na narrativa inicial, foi também alvo de problematização.

Participantes: E porque o produto foi proibido?

[...]

Alex: Algumas pessoas diziam que ficavam viciadas. Eu, pessoalmente, acho um atraso essa proibição!

[...]

Participantes: Hoje, vc conseguiria ficar um dia sem usar o produto?

Flor: Hmm. Já vi um discurso parecido, mas geralmente as pessoas que levantavam esses discursos eram suspensas do colégio... [referindo-se ao comentário de Alex]

Daniel: Pra quê?

[...]

Ana: Nem sempre esses produtos traziam benefícios, quando eu parei de ingeri-los de forma brusca, eu comecei a passar mal, como se estivesse tendo uma abstinência pela falta dos produtos

Participante 1: Porque o alimento foi proibido?

Participante 2: A gente perguntou, é porque viciava.

Outra problematização realizada na oficina foi a relação das escolas com a indústria e com as políticas educacionais.

Participante 1: A marca [dos produtos] tinha uma escola, tinha tipo uma rede de escolas?

Participante 2: A marca patrocinava uma rede de escola e dava os mantimentos, iogurtes, para as escolas. Tá, vamos perguntar isso.

Participante 2: Ele falou, as escolas eram da rede...

Participante 1: Então não eram todas as escolas que tinham acesso aos alimentos...

Participante 3: Não, só as escolas da rede *high-tech*... todas as crianças tinham acesso a escola será?



Participantes: Quando crianças vocês tomaram essas comidinhas como escolha dos pais. Hoje vocês escolheriam esse tipo de alimento e consumiriam rotineiramente?

Beto: Tomei enquanto estava na escola. Fiquei até o segundo ano tomando se não me engano

[...]

Liz: Todas tomavam

[...]

Beto: Todas entre aspas... Lá onde eu moro a maioria não pode tomar

Participantes: Porque?

Beto: É que na vila onde eu moro é complicado, tem outras prioridades

Liz: Que horror! Tadinhos... força pros teus conhecidos

[...]

Beto: Já até me estressei no colégio por causa dessas coisas... Tinha professor que achava que todo tinha obrigação de tomar os produtos

[...]

Liz: Ah, eu queria muito ter estudado em uma escola da rede *high-tech*

Beto: É que pra falar bem a real na escola a maioria tinha dinheiro pra comprar os produtos

Participantes: a marca patrocinava a escola ou a rede?

[...]

Liz: As escolas eram da rede

Liz: Algumas

Beto: E os professores achavam que todos tinham condições... Eu não

Flor: Hmm. Já vi um discurso parecido, mas geralmente as pessoas que levantavam esses discursos eram suspensas do colégio.

Participante 1: As pessoas que levantavam outro discurso eram simplesmente expulsas do colégio.....interessante...

Participante 2 : Não podiam ir pra outro colégio?

Observa-se como os diálogos vão, ao mesmo tempo, tornando as participantes interessadas, e construindo relações que não estavam postas na narrativa inicial da figuração. Essa dimensão inventiva da oficina faz com que as envolvidas, as personagens e/ou as participantes, produzam em conjunto uma complexificação da própria narrativa. Assim, as participantes vão imaginando como esse mundo escolar se constitui:

Participante 1: É como se todas as escolas particulares fossem de uma rede só...

A figuração ganha maior complexidade no momento em que questões sobre diferenças de classe são trazidas:

Participante 2: Queria fazer uma pergunta em relação a classe social.....quem estuda na nível A vai pra fora e as que não estudam são mão de obra.

Participante 2: E quem não estuda pras vagas internacionais depois trabalha no quê?

[...]

Participantes: existe algum outro tipo de escola

Daniel: As *high-tech* são nível A

Beto: Mas pra te falar a verdade, não sinto falta do colégio e nem dos produtos... História pra vender e lucrar



Beto: Só riquinho kkkk
Daniel: Quero que meus filhos estudem nelas
Beto: Tá louco
Participantes: e nas outras escolas que não são nível A, e
Participantes: como funciona a comidinha?
Liz: Existe, mas não preparam tão bem os alunos como a *high-tech*, que os deixa competitivos para concorrer em vagas internacionais
Daniel: Tu colocarias teus filhos numa escola C? Com tiroteio?
Beto: Claro que não, mas é o que infelizmente tem
Flor: Eu prefiro fazer o ensino domiciliar... eles até têm um aplicativo pras mães que fazem isso, com diretrizes curriculares... só não tem décimo terceiro nem nada. Mas né, normal hoje isso...
[...]
Beto: É nem toda escola C como tu diz tem tiroteio
Participantes: Todos querem trabalhar em vagas internacionais?
Participantes: Então não existe em 2030 um profissional habilitado para tal?

Aproveitando a construção coletiva que se dá na oficina, as personagens levantam questões entre si, incrementando o debate sobre o contexto das diferentes escolas, sua relação com a indústria de alimentos, com a classe social e com as perspectivas dos egressos das diferentes escolas. Preconceitos são expostos e confrontados.

Participantes: Daniel você já viveu em uma comunidade ou de fato foi conhecer a forma como estas pessoas vivem?
[...]
Daniel: Sou parça do pessoal da diar-uber que vem aqui em casa
Daniel: Contam horrores
[...]
Participantes: que serviço te fornecem?
[...]
Daniel: Limpam a casa, arrumaram o vazamento. Tu não usa?
[...]
Participantes: Você se importa com a realidade das outras pessoas que não fazem parte do teu círculo?
Daniel: Claro, por isso contrato o diar-uber
Flor: É super bom. A própria pessoa faz seu próprio horário. Se quiser pode trabalhar ao longo da noite... tem gente que até deixa a pessoa dormir na casa do contratante
[...]
Daniel: Senão a galera não tem trabalho
[...]
Participantes: e o que isto contribui para mudar a realidade de um tiroteio?
Daniel: Como assim? Tiroteio se resolve com polícia
[...]
Participantes: @Beto, e o que além de ficar estressado vc faz para mudar a sua realidade e do lugar onde vive?
Beto: Aqui onde eu moro a gente sobrevive.
Beto: Passando dos 30 já é lucro...

A conversa entre as participantes e as personagens busca tensionar a posição ético-política desses últimos em relação às diferenças sociais existentes nesse mundo ficcionado e futurístico. Mas as personagens não se mostram permeáveis ou sensíveis a tais questionamentos.



Existem momentos de flutuação da imersão, no qual as participantes misturam o seu mundo com o mundo ficcional. Por vezes, relembram ser uma ficção. Um exemplo disso foi quando ficaram em dúvida com a expressão “diar-uber” utilizada por uma das personagens.

Participante 1: Diar-uber é uma diarista, né?

Participante 2: Existe já?

Participante 3: Não, mas naquele tempo...

Participante 2: Bah! Que belo *insight* tu teve...

Por possuir uma narrativa inicial que foca em questões de gênero e sexualidade, essas temáticas estiveram presentes na oficina.

Participante 1: A Beatriz tomava os dois, né? O masculino e o feminino.

Participante 2: Pergunta depois... de que só os hormônios masculinos trabalhavam a questão da intelectualidade e a das meninas...

Participante 3: A questão do corpo... qual deles tomou os dois?

Participante 1: A Bia que não falou antes.

Participantes 4: Chama a Bia aí e pergunta... você notou a diferença das outras meninas em relação aos meninos... coloca um arroba e chama ela...

Participante 1: O arroba vai na frente? Obrigada porque eu nem sabia isso...

Participantes: @Beatriz, como vc sentia em relação ao *Lactoboy*, agindo na sua intelectualidade e assertividade, e das meninas a questão hormonal?

Participantes: @Alex, como vc se sente sendo *gay*, relacionando a comidinha? E como você enxerga a homofobia em 2030?

Alex: Não sei a Beatriz, mas minha assertividade ficava muuuuito melhor!

Saí pro mundo graças a eles!

[...]

Alex: Olha, se for bem bofe e não der muita bandeira. Fica tudo bem. Na escola, só precisei ir bem nos esportes e o resto se resolvia. Mas tem que guardar, né?

[...]

Participantes: E como você chegou ao aplicativo?

Alex: Qual aplicativo, o *Grindr*?

Participantes: Este mesmo?

[...]

Alex: Este mesmo o *Grindr*? Só entrei no *Grindr* por conta do *Lactoboy*. Mas no aplicativo aqui entrei por que meu pai pagou, para garantir meu futuro!

Quase ao final da conversa via aplicativo, umaicineira presente na sala pergunta: “Dá pra chegar a alguma conclusão sobre essa alimentação?”

Participante 1: Essa alimentação é perturbadora né?

Participante 2: Eu acho que a alimentação não teve nada a ver foi só uma questão de consumismo mesmo...porque o Daniel era um "abostado" e ele iria ser um "abostado" com ou sem a comidinha.

Facilitadora: Talvez vocês pudessem perguntar alguma coisa nesse sentido...

Participante 3: Vai ver era tudo placebo...

Participante 4: Eu ia abrir minha boca pra dizer isso agora!

Participante 5: É...porque o homem branco hétero tá dizendo que ajudou ele.... enfim....



Participante 6: Eu queria era saber a resposta da Beatriz que é uma mulher negra que o pai queria que estudasse [Na ocasião a personagem Beatriz estava sendo feita por uma oficinaira que se encontrava em outro local, e infelizmente teve problemas de conexão e não pode fazer a personagem].

Participante 6: É, e quem respondeu foi o Alex, ela não respondeu.

Participante 2: E o outro menino que o pai queria que ele tomasse ele ficou bonito e tudo e participa de um grupo homossexual, então pra ele não faria diferença.

Participante 6: Só ajudou ele a desenvolver o corpo.

Participante: Mas eu acho perigoso deixar o Daniel de lado, ele é o que mais reproduz, né? E dissemina, porque tá maravilhoso pra ele.... é isso que ele quer, que continue assim, então não tem como a gente colocar ele de lado.

Os comentários anteriores evidenciam que a experiência possibilitou às participantes continuar envolvidas com o problema. Não se trata de buscar uma resposta para as questões apontadas, mas constituir dúvidas, seguir pensando. O último comentário em relação ao personagem Daniel é muito instigante pois, por suas posições conservadoras, costuma despertar afetos de raiva. Em muitas oficinas é escanteado, mas a última frase mostra o malefício de deixá-lo de lado, de seu cancelamento, pelo perigo que suas posições representam.

Como comentamos acima, após a conversa entre as participantes e as personagens pelo aplicativo, realizamos uma roda de conversa com todas as pessoas envolvidas na oficina.

Oficineira: Gente, agora a gente tem o nosso momento da roda de conversa para vocês fazerem uma conversa com as personagens, ao vivo.

As participantes se mostraram surpresas com a informação, ao perceber a reação das participantes outro oficinairo comentou.

Oficineiro: Com os atores.

Oficineira: Eles não vêm do futuro, são nossos colegas.

As participantes acham graça e iniciam uma conversa paralela enquanto aguardam a chegada das pessoas que interpretaram as personagens. A conversa foi assim iniciada:

Oficineira: Como é estar nesta experiência imersiva? Assim, conversando com pessoas de um futuro mais ou menos distante, não tão distópico, até certo ponto distante... Como é esta experiência assim com o *WhatsApp*, como você se sentiram?

Participante: É bem legal porque parece que tu realmente está falando com as pessoas, porque a gente estava falando com pessoas né? Não parece que a gente está falando com os personagens... me deu um medo assim...

Já referimos o quanto as participantes tinham dado demonstrações de estarem imersas na figuração. Apesar do afeto de estranhamento expresso pela palavra medo, o silêncio não prevaleceu. Tal atitude contrasta com a expressão de medo dita em sala de aula por uma estudante: “não



podemos errar”, “temos medo de falar em sala de aula”, “não podemos pensar diferente” (Diário de campo, registro em 26 março de 2019). A experiência se mostrou diferente do que acontecia em sala de aula, onde ocorria uma opção pelo silêncio diante de situações de dúvida e/ou medo, conforme a fala anterior. Colocar o problema em termos de uma experiência vivida pode ter sido importante para as participantes sentirem-se encorajadas a expressar pensamentos e afetos.

Na sequência da conversa, outra participante traz uma justificativa da atitude adotada na interação com as personagens, que se iniciou por uma tentativa de conhecê-los e apreender melhor seu contexto.

Participante: É, a gente fala diariamente sobre conhecer o contexto social, conhecer as pessoas, então a gente tentou na oficina fazer isso, primeiro conhecer, saber com quem a gente tá falando, o que tá acontecendo, se situar, pra depois rebater, debater, enfim... e talvez a questão do tempo, realmente assim a sensação física que eu tenho, tá meio remexido meu estômago, entendeu? [todas riem].

Ao finalizar sua fala traz a questão da sensação de estar com o estômago remexido. Embora não explicita as razões para tal, essa sensação remete a uma desestabilização da zona de conforto. A risada das demais colegas confirma que esse não foi um sentir individual, mas coletivo. Ou seja, diante de um encontro até podemos tentar seguir um planejamento: conhecer as pessoas, conhecer o contexto social. Mas no movimento do conversar, razões e emoções se hibridizam, produzindo ações nem sempre tributárias de um plano racional. Essa questão é retornada às participantes:

Oficineira: Achei legal o que tu falou das realidades que a gente tem que conhecer, né? Mas na prática a gente não tem tempo de conhecer as realidades né?

Participante: ... E foi isso que aconteceu aqui também, e aí tu te obriga a te posicionar, te obriga o quê, dizer algo sobre aquilo, e aí a gente sempre tem o nosso lugar de fala, o nosso ponto de vista da nossa própria realidade, entende?

Então a gente percebe que na maioria tá muito próxima né? Tem aquele que não fala nada, tem aquele que diz tô indo na onda, porque tem que ir porque não tem outra escolha, tem aquele que acha que é o mundo ideal, que é o caso do Daniel, tem o Beto que tá lá que sabe que não é aquilo ali, que tá errado, mas ele também não tá fazendo nada pra mudar a realidade dele, né? Ele tá só discordando, tá ok, também é um direito dele, mas só botar o fogo e não ensinar, não mostrar como é que apaga, também não adianta. Então a oficina assim também tem isso, da gente se colocar nas coisas que estão nos espremendo diariamente, a gente fala né? Coisa boba, aquele ali é quem joga o lixo no chão pra dar emprego pro gari.

A provocação realizada já apontava para uma impossibilidade: a falta de tempo, que é habitualmente utilizada para justificar dificuldades nas interações educativas por não ter tempo de conhecer bem o outro, somos obrigadas a nos posicionar em nosso lugar habitual de fala. Embora a conclusão não seja necessariamente decorrente da premissa, essa proposição parece, no



entendimento da participante, liberar a professora para uma atitude recognitiva. A expressão que utiliza: “tem aquele que...” evidencia como somos habitadas por categorias prontas para classificarmos sujeitos e situações. Mesmo com o estômago embrulhado, essas categorias seguem sendo afirmadas. Podemos verificar que o *breakdown* é um processo e não se faz em ato contínuo ao estranhamento. Após a sensação de estômago embrulhado, ou seja, após a sensação de um afeto que indica uma quebra cognitiva, temos alguns caminhos. Um deles é uma ativação, uma problematização que segue repercutindo e buscando outras respostas. Mas também podemos seguir um caminho de rejeição e tudo o que escapa das figuras/categorizações anteriores é desconsiderado ou julgado com menor valor. Mas por quais caminhos seguiu a experiência da oficina? Como nem todas as estudantes da disciplina puderam participar do encontro, foi proposto pelo professor regente a discussão da experiência na aula subsequente.

No dia 16 de maio de 2019, uma de nós participou da aula que se seguiu à oficina. Ao iniciar a conversa sobre a experiência, observou-se pouco interesse na discussão. Foi então que uma das alunas que havia participado da oficina propôs exibir o vídeo inicial. Com ele, produziu-se um clima para a discussão. Após o término do vídeo, uma das participantes fez um rápido resumo das personagens às colegas de sala de aula: “Liz, lésbica; Ana, quase não apareceu; Beto, novo personagem; Beatriz, não foi; Flor, uma esperança que não aconteceu; Daniel, escroto; Alex, falava do seu corpo” (Diário de campo, registro em 16 de maio de 2019). Com essa fala as personagens foram caricaturadas, traduzidas como planas, sem muita complexidade, parecendo ter havido pouco deslocamento das categorizações habituais com as quais qualificamos as pessoas. Entretanto, outra dimensão de afeto começa a aparecer: a frustração com algumas personagens diante das quais haviam depositado expectativas de poderem ter tido uma atitude mais crítica e combativa em relação à situação em que foram colocadas em suas infâncias.

Revelaram ter ficado muito surpresas ao descobrirem que as personagens foram interpretadas por estudantes da graduação e da pós-graduação e também por uma professora e um professor – “no início pensamos que eram atores de verdade”. A surpresa evidencia a imersividade na oficina que, além de uma técnica, é também uma política ao configurar um espaço-tempo para experimentação, com narratividade e regras próprias. A figuração incorpora ideias conflitantes de modo a conservar paradoxos, como o caso da personagem Flor, acima comentado pelas estudantes. As figurações não nos dizem o que fazer, em vez disso, fornecem ferramentas por meio das quais as decisões podem ser problematizadas e, talvez, deslocadas.

As inquietações relatadas pelas participantes podem ser índices de *breakdowns*, colapsos afetivo-cognitivos que não paralisam, pelo contrário, nos convidam a permanecer com o problema e



buscar outros modos de agir. Uma estudante comentou: "e nós com nosso olhar de pedagogas estávamos buscando informações para compreender a realidade". E outro aluno disse: "depois que eu saí de lá fiquei pensando em várias coisas que poderíamos ter perguntado ou dito". Tais reverberações evidenciam o dinamismo do *breakdown*. A oficina não é um esquema estímulo-resposta, mas coloca em jogo uma outra temporalidade que necessita um trabalho de produção de um outro corpo, outra sensibilidade.

Considerações finais

A oficina 'Indústria do Gênero' se mostrou um campo interessante para provocar a expressão de pensamentos, sentimentos e afetos em uma narrativa que era, ao mesmo tempo, ficcional e próxima às realidades dos participantes. Metodologias imersivas ou figurações, capazes de conter paradoxos, são oportunas para a produção de modos diferentes para tratar temáticas que, por seu aspecto controverso, são difíceis de caber nos planos de aula, dedicados mais fortemente a um saber-sobre. A oficina coloca em ação o fazer-com ao demandar uma prontidão para a ação diante de uma situação efetiva, embora ficcional, mobilizando afetos e pensamentos.

Certamente é impossível configurar um processo formativo que garanta respostas hábeis para um conjunto imprevisível de situações. Entretanto, é possível ao mesmo tempo que se convida a participar de um domínio estabelecido de conhecimentos ou de preconceitos relativos a diferenças, problematizá-los, afastando-se do julgamento moral do certo e do errado.

A realidade distópica apresentada na oficina 'Indústria de Gênero' serviu como figuração para provocar articulação entre o saber-fazer e o saber-o-que'. As participantes estavam atentas às características trazidas pelas personagens desde o início, e esse movimento demonstra que elas foram afetadas pela proposta da oficina. A conversa inicial sobre o consumo dos alimentos foi dando lugar para perguntas referentes ao momento e posicionamento social das personagens, o que mostra que metodologias que convocam a uma prática cognitiva focada na ação evoca outros saberes, ao mesmo tempo que promove uma atenção à desestabilização nos modos de agir, provocando aberturas.

Referências

BRASIL. Constituição (2004). Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais: para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil, Seção 1, v. 1, n. 1, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**: planejando a próxima década. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2021.

DI PAOLO, E. *et al.* Horizons for the enactive mind: values, social interaction, and play. In: STEWART, J.; GAPENNE, O.; DI PAOLO, E. (ed.). **Enaction**: Towards a New Paradigm for Cognitive Science. MIT Press Scholarship, 2010.

GURGEL, V. T.; KASTRUP, V. Ressonâncias entre a abordagem da enação e a psicologia clínica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1122-1139, set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/37705/26571>. Acesso em: 25 maio 2021.

HARAWAY, D. **Modest Witness@Second_Millennium.FemaleMan©_Meets_On coMouse™: Feminism and Technoscience**. New York and London: Routledge, 1997.

INDÚSTRIA DO GÊNERO. **Vídeo-abertura oficina**. Realização: Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS). 2019. (8 min.), son., P&B. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1HEmZe1tqSjxJe4Awh3e2ihubqYh7AxIt/view?usp=s_haring. Acesso em: 29 jan. 2021.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005

MARKUART, E. N. **Movimentos de pensar, fazer e sentir na formação docente**: a potência do conceito *breakdown*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sabi.ufrgs.br/F/A7CNERHCKMC9S6NKB4JTSIMIBEXBEYTJQPHYLNEMMRNUBLIDJN-07870?func=find-b&request=Erika+Neres+Markuart&find_code=WAU&adjacent=N&x=34&y=6&filter_code_2=WLN&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=&filter_code_4=WYR&filter_request_4=. Acesso em: 15 abr. 2021.

MARKUART, E. N.; GAVILLON, P. Q. Ensino Enativo. In: MAURENTE, V.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (org.). **Enação**: percursos de pesquisa. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019. p. 251-264. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/200755/Ena%c3%a7%c3%a3o%20Digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2021.

RAMM, L. V.; BAUM, C.; MARASCHIN, C. Ética e enação: pistas em uma ocupação secundarista. In: MAURENTE, V.; MARASCHIN, C.; BAUM, C. (org.). **Enação**: percursos de pesquisa. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019. p. 121-146. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/200755/Ena%c3%a7%c3%a3o%20Digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SORDI, R. O.; DE-NARDIN, M. H. Contribuições de Francisco Varela ao estudo da aprendizagem inventiva em sala de aula. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 82-92, jul./dez. 2009.

VARELA, F. J. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Ed. 70, 1995.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.