



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JUSSIANA SILVA DOS SANTOS REBOUÇAS**

**QUEM PARIU MATEUS QUE BALANCE?  
UMA CARTOGRAFIA DOS DESEJOS MATERNAIS NA ADOLESCÊNCIA  
CERG-SÃO FÉLIX/BA**

Feira de Santana  
2017

**JUSSIANA SILVA DOS SANTOS REBOUÇAS**

**QUEM PARIU MATEUS QUE BALANCE?  
UMA CARTOGRAFIA DOS DESEJOS MATERNAIS NA ADOLESCÊNCIA  
CERG-SÃO FÉLIX/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Alessandra Alexandre Freixo

Feira de Santana – BA  
2017



**JUSSIANA SILVA DOS SANTOS REBOUÇAS**

**QUEM PARIU MATEUS QUE BALANCE? UMA CARTOGRAFIA DOS DESEJOS  
MATERNAIS NA ADOLESCÊNCIA  
CERG-SÃO FÉLIX/BA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Alessandra Alexandre Freixo – Orientadora (UEFS)

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Suzana Moura Maia – Primeira Examinadora (UFRB)

---

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano – Segundo Examinador (UEFS)

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Bianca Daébs Seixas Almeida – Terceira Examinadora (UFBA)

Feira de Santana, 8 de março de 2017.

Resultado: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Se hoje acredito na educação é porque minha fascinante mãe, um dia sentou-se no chão comigo e juntas confeccionamos um lindo diário. Depois disso confiei que com papel e caneta poderia viver qualquer realidade! Mas chegando à fase adulta fiquei com medo de sonhar! Precisei encontrar-me com um grande homem (meu esposo Cláudio Márcio) que me engravidou com suas palavras de justiça social e assim, selamos uma aliança de amor, companheirismo, lealdade. Só restava-me agora encarar meu maior temor: a morte! Portanto, foi você Clarice Vitória (in memoriam) que me ensinou em apenas dois anos ao nosso lado, que potência de vida é a maior arma do ser humano! Dedico a vocês três esse diário dissertativo, na certeza de que nascimento, crescimento e morte são elementos rizomáticos.

## AGRADECIMENTOS

**G**rata ao DEUS de amor, autor da minha existência, sentido do meu viver;

**R**ainha do meu ser, exemplo de amor e bondade: Muito obrigada minha mãe Valdelice, sua vida é um exemplo de luta e determinação. Minha maior e melhor educadora!

**A**orado pai José, meu companheiro de viagens, tu me ensinaste a ser batalhadora e ao teu lado aprendi a lutar por um mundo mais democrático.

**T**ia Tonha (in memorian), sempre presente em aconselhar e pronta a jamais julgar. Muito obrigada pelos mimos... Você só foi embora quando teve a certeza de que ficaríamos bem.

**I**rmãos Júnior e Daiana, meus companheiros de luta, de conquistas, de sorrisos... Muito obrigada pelas brincadeiras, pelo apoio, pelo carinho, pela atenção, pelos embates de irmãos!

**D**epois que te encontrei, meu coração passou a acreditar que o casamento pode ser uma dádiva! Obrigada por estar ao meu lado, por me amar, me acolher, me incentivar, me abraçar, me fazer acreditar que estudar é acima de tudo conhecer a liberdade! Te amo meu esposo Cláudio Márcio.

**A** minha sogra (Icléa) e meu sogro (Deda), mãe e pai que ganhei e passaram a caminhar comigo, me ajudando e me incentivando a prosseguir. Em continuação a todos os cunhados e concunhados, obrigada por participarem da minha trajetória.

**O**uvir vocês me chamando de tia é o bastante para alegrar o meu dia. Dute para Rai, Guguci para Arthur, Thithia para Clarice Vitória (in memorian), tia Jussi para Gustavo, The para Guilherme, Titia para Daniel e um enigma para Davi que sendo caçulinha da turma ainda não sei como irá me chamar. Amo vocês, e obrigada por me ensinarem a sabedoria da infância.

**S**ou grata também a minha orientadora Alessandra. Nela encontrei uma amiga que sempre disposta a ouvir caminhou comigo esses dois anos de angústias, medos, desejos, sonhos, tristezas, alegrias, vitórias, perdas. Desafiou-me a experimentar novos sabores, escutar diferentes sons e tocar outras texturas. Muito obrigada por me escolher como orientanda.

**E**scola Rômulo Galvão: obrigada pelo espaço constante de aprendizagem. Estudantes, professores, gestores, coordenadores, funcionários... Muito obrigada por escrever comigo essa cartografia.

**M**ães adolescentes: Grata por cada uma! Sem vocês não seria possível essa pesquisa. Obrigada pelo tempo dispensado na escrita dos diários, nas conversas do grupo WhatsApp, nos corredores da escola, nas ruas, nas praças e esquinas. Com vocês experimentei a maternidade sem ao menos ter filhos(as).

**P**rofessores examinadores: Suzana Maia e Marco Barzano. Que bom ter encontrado vocês nesse caminho. Nossos momentos de pouso foram decisivos para o restante da caminhada... E à professora Bianca por aceitar o convite em também passear conosco fazendo e refazendo trajetos. Também aos professores e funcionários do PPGE, a competência e o compromisso de vocês foram decisivos nesta jornada.

**R**estam meus demais colegas do curso: Adriana, André, Aritana, Carolina, Clebson, Diego, Elenilda, Gilmara, Graciélia, Hélio, Hundira, Janaina, Luisa, Luiz Carlos, Nadjane, Rodolfo, Sara, Taiara e Tailanne. Aprendi com cada um...

**ENFIM, MUITO OBRIGADA!**

Terei que morrer de novo para de novo nascer? Aceito. (Clarice Lispector)

## RESUMO

Escola, desejos, sexualidade, gênero e proibição são algumas linhas que atravessam a gravidez na adolescência, se bem que os saberes difundidos pela mídia e pelos profissionais das diversas áreas do conhecimento continuam sendo discursos que emanam o poder de silenciar e negar o protagonismo juvenil. Nesse sentido, a abordagem sobre a maternidade na adolescência necessita de novos sabores, de mutações, de recriações, de invenções para além dos discursos higienistas e moralizantes que aprisionam potências de vida. Por isso, o presente trabalho dissertativo vem apresentando uma cartografia realizada por muitas mãos, uma escrita na qual pesquisadora, comunidade escolar e mães adolescentes se despersonalizam ao mesmo tempo em que se singularizam nas especificidades das experiências, na reafirmação de vozes emudecidas, na travessia das intensidades e na visibilidade dos múltiplos caminhos percorridos. Assim, mediante narrativas sobre dobras e desdobras da memória fomos rabiscando diários, participando de conversas em grupo nas redes sociais, trocando histórias e criando relações. Ora, de que forma as adolescentes experimentam a maternagem, sobretudo em relação às demandas escolares? Como a gravidez (in)desejada é processada no cotidiano dessas meninas entre os significados compartilhados com os pares e a coerção sofrida mediante as instituições sociais? E por fim, quem é responsável por Mateus? Tais indagações estiveram no meio dos nove meses de gestação que longe de representarem uma linearidade temporal constituem desvios, que desarrumam conceitos e desterritorializam verdades imaculadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gravidez, Adolescência, Escola, Cartografia.

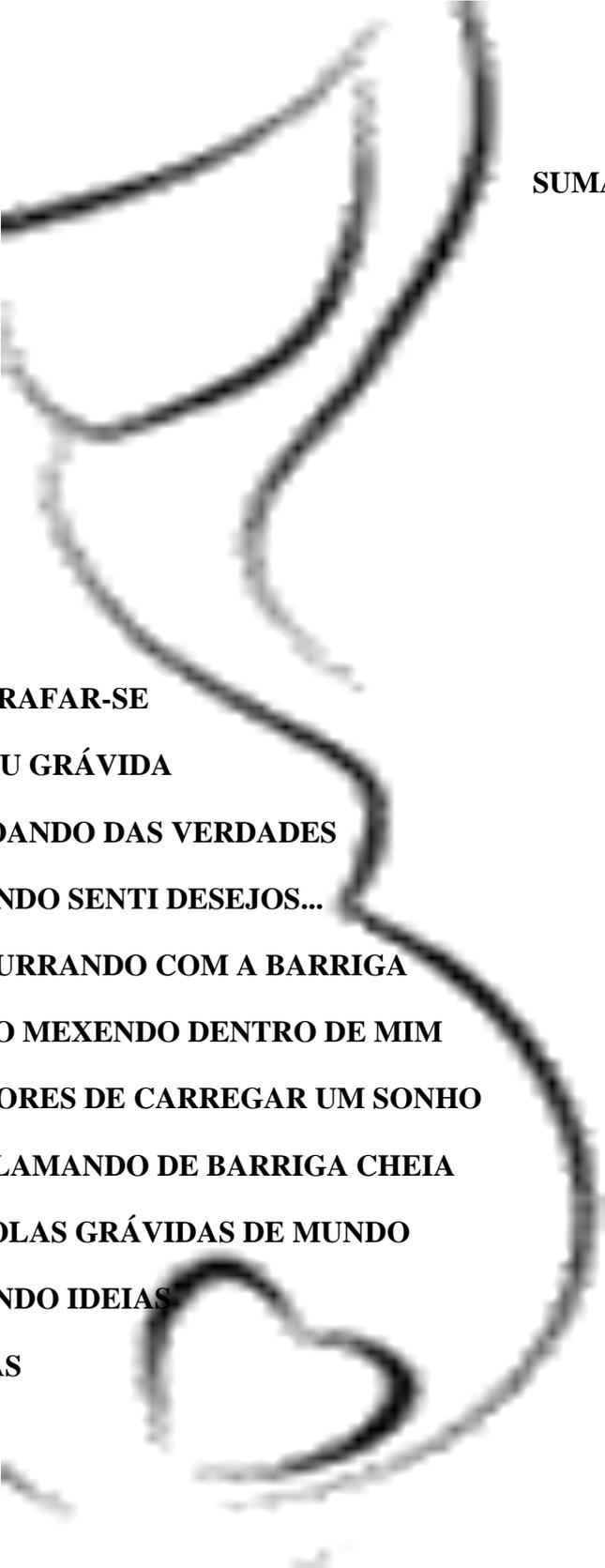
## **ABSTRACT**

School, desires, sexuality, gender and prohibition are some lines that cross adolescence pregnancy, although the knowledge disseminated by the media and professionals of the various areas of knowledge continue to be speeches that emanate the power to silence and deny youth protagonism. In this way, the approach to motherhood in adolescence needs new flavors, mutations, recreations, inventions beyond the hygienist and moralizing speeches that imprison potencies of life. Therefore, the present dissertation has presented a cartography made by many hands, a writing in which researcher, school community and teenage mothers are depersonalized at the same time as they are singled out in the specificities of the experiences, in the reaffirmation of muted voices, in the crossing of the Intensity and visibility of the multiple paths covered. Thus, through narratives about (folding and unfolding) of memory we have been scribbling diaries, participating in group conversations in social networks, exchanging stories and creating relationships. Now, how do adolescents experience mothering, especially regarding school demands? How is (not) desired pregnancy processed in the daily life of these girls between meanings shared with their partners and coercion suffered by social institutions? And finally, who is responsible for Mateus? Such inquiries were amidst the nine months of gestation which, far from representing a linearity of time, constitute deviations, which disarray concepts and deterritorialize immaculate truths.

**KEYWORDS:** Pregnancy, Adolescence, School, Cartography

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1:</b> Fotografia do Colégio Estadual Rômulo Galvão	19
<b>FIGURA 2:</b> Fotografia do diário de campo da pesquisadora	22
<b>FIGURA 3:</b> Fotografia do uniforme para grávidas	81



## SUMÁRIO

<b>UM CARTOGRAFAR-SE</b>	<b>11</b>
<b>1º MÊS. ESTOU GRÁVIDA</b>	<b>24</b>
<b>2º MÊS. ENJOANDO DAS VERDADES</b>	<b>39</b>
<b>3º MÊS. QUANDO SENTI DESEJOS...</b>	<b>59</b>
<b>4º MÊS. EMPURRANDO COM A BARRIGA</b>	<b>73</b>
<b>5º MÊS. ALGO MEXENDO DENTRO DE MIM</b>	<b>82</b>
<b>6º MÊS. AS DORES DE CARREGAR UM SONHO</b>	<b>97</b>
<b>7º MÊS. RECLAMANDO DE BARRIGA CHEIA</b>	<b>108</b>
<b>8º MÊS. ESCOLAS GRÁVIDAS DE MUNDO</b>	<b>119</b>
<b>9º MÊS. PARINDO IDEIAS</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>140</b>

## UM CARTOGRAFAR-SE<sup>1</sup>

"Decifra-me, mas não me conclua, eu posso te surpreender".  
(Clarice Lispector)

Em um momento esquizofrênico, acreditei que seria fácil teorizar sobre a minha própria experiência de vida. Tão logo percebi que o encanto de falar de si carrega o profundo desencanto de que raramente refletimos sobre nossos valores, nossas dores, nossos amores. Assim, “eu jamais conseguiria chegar a uma conclusão” (WOOLF, 1928, p. 7), posso apenas discorrer sobre o que penso nesse exato momento, segundo o espaço e o tempo que ocupo, pois as ideias são mutantes, são polifônicas, são dialógicas, são passageiras assim como as crianças que agora brincam na varanda ao lado do quarto que escrevo. De qualquer modo, acredito também na existência tão filosoficamente pensada por Parmênides, pois o efêmero faz parte da imutabilidade, e tudo que muda de certa forma quer permanecer. Travarei então um diálogo sobre o *locus* do trabalho intelectual na minha trajetória de vida e como nos encontros e desencontros aprendi a gostar de escrever para ler, entender e não menos criar o meu mundo.

Nasci na madrugada de uma segunda-feira em janeiro de 1981 na cidade de São Félix. Filha de um trabalhador rural (divorciado) e de uma professora, fui o segundo rebento da minha mãe e o quinto de meu pai. Nunca tive dúvidas do amor que ambos sentiam por mim e convivi desde cedo com a positividade de uma família e a busca incessante pela dignidade através do trabalho honesto. Tais valores são oriundos do protestantismo batista que meus pais comungavam e que também fizeram parte da minha vida e da dos meus irmãos, marcador decisivo que delineou meus estudos futuros para a história das mulheres. Ora, enquanto mulher cristã sofri a inferioridade do meu sexo, carreguei no meu corpo o estigma do pecado original e enfim reproduzi os valores machistas como se fossem divinamente escritos e por isso mesmo imutáveis, naturais, universais e atemporais.

Entretanto, a alienação nunca é completa, perfeita, pois é preciso entender o outro lado e se desprender dos mecanismos que fazem aparecer sempre dois caminhos opostos e universais (FOUCAULT, 2012). Lembro-me que no natal de 1984 (com quase três anos) rejeitei a boneca que minha mãe comprou com tanto carinho e estima, pois queria o brinquedo

---

<sup>1</sup> Esse cartografar-se foi escrito durante o curso de Serviço Social e faz parte do meu TCC intitulado QUE ELA CRESÇA E APAREÇA, no entanto, por se tratar de uma cartografia da pesquisadora achamos importante que ele fizesse parte da identificação desse diário dissertativo.

(aquaplay da estrela) que meu irmão mais velho havia recebido. Além do mais não gostava de vestidos e ou saias, tais vestes me aprisionavam, obrigavam que meu comportamento fosse comedido (sentar de perna fechada, não correr, não subir em árvores, não brincar de sete pedras...). Queria os shorts, as calças, essas roupas sim me davam sensação de liberdade, de sentir o vento passar nos meus cabelos e então imaginar que podia fazer tudo que quisesse, sem censura e regras. Não é a toa que minha mãe, após ter me dado umas tapinhas e me colocado de castigo, resolveu fazer para mim os shorts-saias. Dessa forma a sociedade via uma menina vestida de “mocinha” e eu com o riso rabelasiano<sup>2</sup> escondia por trás de uma falsa saia, a liberdade de se vestir como um “garoto”.

De fato, minha mãe foi e continua sendo decisiva nas minhas escolhas. Sou professora (assim como ela), e sua pedagogia é exemplo na minha atuação em sala de aula, na arte de aprender e ensinar, no jogo de seduzir as pessoas pelo saber, no brincar com as palavras, na dança de acreditar que o mundo podia ser melhor, porque a gente podia mudá-lo. Com efeito, minha mãe é meu exemplo de uma professora ideal. Incansável e determinada carregava em seu serviço uma vontade imensa de ver seus alunos crescerem intelectualmente, aplaudia em cada avanço, debruçava-se em suas histórias de vida, adentrava em seus sonhos e com eles aprendia constantemente a profissão de educar. Ora, minha mãe tinha a decência e a seriedade na docência.

Destarte, as atitudes de minha mãe, (responsável pelos filhos e marido como rege a sociedade patriarcal e trabalhando tanto em casa quanto na rua) foram marcando uma história de luta, de resistência e de revanchismo feminino, pois “a construção dessa santa-mãezinha, tão cuidadosamente elaborada para se distinguirem as mulheres ‘certas’ e normatizadas das ‘erradas’, acaba por transformando-se numa fenomenal possibilidade de revanche” (DEL PRIORE, 2009, p. 36).

Com efeito, minha mãe, com sua imensa bondade e preocupação profunda com a família, tornou-se a “dona de casa” (FOUCAULT, 1985, p.84), onde filhos e maridos eram seus dependentes, e precisavam constantemente de seus conselhos, seus favores, seus valores. Para sobrevivermos precisávamos constantemente de suas ações e reações, a sua afeição era tamanha que sobre o jogo de uma superioridade masculina, era a nossa mãe que manipulava tudo em volta, até porque meu pai passava a semana fora de casa (trabalhando no sítio em outra cidade). Mas lembro-me também de que minha mãe, mesmo sendo a autoridade do lar,

---

<sup>2</sup> Ver BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

enviava-nos a solicitar ao nosso pai algum pedido (ir para um aniversário, viajar, estudar na casa do colega) e ele prontamente dizia sim a uma situação que já havia sido definida pela influência materna. Nós já sabíamos dessa estratégia desde pequenos, se nossa mãe não quisesse algo ela não nos encaminharia para o pai, mas o porquê dessa atitude só mais tarde eu compreenderia. “O presente muda a compreensão que temos do passado e de nós mesmos. O presente introduz novas mediações para compreender o passado e parece às vezes ampliar ou às vezes diminuir seu significado” (GEBARA, 2000, p. 48). Portanto, agora entendo que minha mãe tinha o poder, mas também comungava de uma simbologia socialmente aceita em que o homem é o chefe, e, segundo as doutrinas cristãs a cabeça<sup>3</sup> da mulher.

Uma segunda consequência da orientação familiar ou doméstica relaciona-se aos aspectos sob os quais as mulheres são vistas pelo resto da sociedade. Percebe-se que estão ligadas a seus filhos; elas têm acesso a um tipo de segurança, a um sentido de posse difusa não acessíveis aos homens. Estes que estão física e socialmente distante de seus filhos podem ter reivindicações políticas e econômicas sobre eles, mas suas reivindicações tendem a ser baseadas mais em sua autoridade abstrata do que no comportamento pessoal. (ROSALDO, 1979, p. 43)

Meu pai era o possuidor do falo, o representante de Adão por isso deveria mandar. Minha mãe nasceu inicialmente Eva (a pecadora e por isso mesmo digna de dominação e adestramento), porém ao casar-se e encontrar-se com a experiência da maternidade transforma-se em Maria que aceita a submissão do marido com resignação e amor. Tais símbolos culturalmente disponíveis demarcam, segundo Joan Scott (1995) um dos quatro elementos inter-relacionados, necessários para a compreensão dos estudos de gênero. Os demais elementos seriam: conceitos normativos, a concepção política (nos mais diversos espaços sociais) e a identidade subjetiva, todos para além de uma explicação universal e muito menos atemporal. Isso porque Scott critica os determinismos que tentavam explicar as desigualdades entre homens e mulheres, seja pela explicação em última instância do campo econômico ou a concepção baseada na vertente psicanalítica e enfim seja pela compreensão puramente biológica. Ora, “num sentido preciso, tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais” (GEBARA, 2000, p. 38), assim pensar em gênero é, sobretudo, discutir o campo simbólico, entender como o gênero dá sentido à organização social.

---

<sup>3</sup> Mas quero que saibais que Cristo é a cabeça de todo o homem, e o homem a cabeça da mulher; e Deus a cabeça de Cristo. 1 Coríntios 11:3.

Salta aos nossos olhos, porém que ainda hoje muitos estudos repousam suas explicações sobre as desigualdades entre homens e mulheres no campo econômico. Não que tal dimensão deva ser descartada, entretanto, os estudos dessa natureza (marxistas) prendem-se à causalidade material, mas não explicam como o patriarcado se desenvolve fora do capitalismo, considerando ainda o gênero como um subproduto das estruturas econômicas cambiantes (SCOTT, 1990). De fato, gênero deve ter o status analítico e não meramente descritivo, a fim de que no grande desafio teórico, esteja centrado em denúncias e mudanças. Bem é verdade que pesquisas atuais estão mostrando que a mulher ingressou no mercado de trabalho e vem desenvolvendo profissões até então vistas como masculinas, as academias estão sendo ocupadas pelas mulheres e os discursos por igualdade entre homens e mulheres beiram os mais diversos setores da sociedade, porém é fato também que o feminino continua sendo símbolo de fraqueza, inferioridade, submissão, perigo [...], sendo necessários o casamento e a maternidade como instrumentos salvacionistas, purificando os males de se ter nascido mulher. Com efeito, “a categoria de classe, rica para análises gerais, é pobre para outros aspectos- não explica tudo” (FALEIROS, 2010, p. 88).

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado de oposição homem/mulher: ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural e divina. (SCOTT, 1990, p. 92)

Nessa perspectiva, a história que conto, e lembrando que contar já é interpretar (GEBARA, 2000), de alguma forma possui algo de universal nas experiências de outras tantas meninas. Portanto, apesar das vicissitudes temporais, econômicas, espaciais, culturais, políticas, a categoria mulher possui um signo definido e relevante. Segundo Rosaldo (1979) ao citar Chodorow, aprendemos como garotas, por exemplo, ao crescermos numa família sem vínculos institucionais formais, como perseguir nossos próprios interesses obtendo a simpatia de outras pessoas, sendo educada, compreensiva e amável (ganhei muitas viagens com famílias amigas, por conta do meu comportamento). Nessa elasticidade de ser o que a sociedade quer e ao mesmo tempo encontrar na alienação sua própria liberdade, foi que deparei-me com a relevância e o significado dos estudos para a minha vida.

Desde cedo aprendi o significado de ter nascido mulher. Cuidava da minha irmã, ajudava nos afazeres domésticos e preocupava-me com cabelos, unhas, perfumes, calçados e roupas para estar bem bonita aos domingos nos cultos, na escola, nas festinhas de aniversário,

em formaturas e nos casamentos. Entretanto tão logo percebi que a sociedade era excludente, preconceituosa e desigual. E, foi dentro da própria instituição religiosa que percebi o meu lugar social: era uma mulher branca, da camada popular, que morava no interior baiano, protestante. Evidente que não sofri a discriminação relatada por Bel Hooks (1995) em ser considerada “só corpo sem mente” (estigmatizada por sua negritude). Pude de fato ser anjo<sup>4</sup> durante oito anos consecutivos na Noite de Natal, mas nunca Maria (já que meus cabelos nem eram lisos nem tampouco compridos).

Na escola por sua vez, (sempre estudei em escolas particulares) percebi também como as meninas e os meninos de famílias ditas de classe média eram tratados(as) diferentemente. Nos desfiles eram os reis, as rainhas, as princesas e os príncipes. Para mim restavam os pelotões onde 40 crianças saíam com roupas iguais. Confesso que meu sonho era um dia também ser destaque, desfilar em uma carruagem com vestidos compridos e ou em carros abrindo a festividade do aniversário da cidade, mas isso não aconteceu. Lembro-me ainda que minha mãe foi em uma reunião de pais e mestres solicitar que minha irmã saísse no desfile em um carro alegórico, sinalizando que ela tinha três filhos na escola e pagava corretamente as mensalidades assim como os demais, por isso exigia tratamento igualitário. Ela conseguiu, mas o papel da minha irmã foi a de madrasta da Cinderela! Ainda recordo nesse exato momento de quando as fantasias eram feitas de papel crepom e só sabíamos do tema no momento de desfilar. Tinha cinco anos quando todas as meninas da minha turma saíram de cozinha... Fiquei tão aborrecida (via outras turmas com lindas fantasias como as cartas de um baralho) que até hoje tenho aversão à cozinha.

Todavia o que fiz com tais experiências? As coisas vividas por mim e contadas aqui são minhas interpretações, fazem parte da minha subjetividade e que assim distingue-se das outras histórias de mulheres que mesmo vivenciando cotidianos semelhantes, o experimentam e o interpretam diferentemente. O mal que me incomodava e continua me incomodando muitas vezes era e é ainda o bem defendido por minha mãe. Até porque “mal e bem se misturam e parecem alimentar-se mutuamente” (GEBARA, 2000, p. 81).

O significado atribuído a um dado evento varia enormemente de um indivíduo para outro. Quando falamos da constituição do indivíduo em sujeito através de múltiplos campos de significação estamos invocando inscrição e atribuição como processos simultâneos através dos quais o sujeito adquire significado em relações socioeconômicas e culturais no

---

<sup>4</sup> “No Nordeste do Brasil, era comum não admitir crianças negras para vestir-se de anjos nas festas religiosas, particularmente nas festas da Virgem Maria. Nunca uma criança negra podia coroar Nossa Senhora no último dia do mês de maio” (GEBARA, 2000, p. 74).

mesmo momento em que atribui significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana. Em outras palavras, como uma pessoa percebe ou concebe um evento varia segundo como “ela” é culturalmente construída: a miríade de maneiras imprevisíveis em que tais construções podem se configurar no fluxo de sua psique; e, invariavelmente, em relação ao repertório político dos discursos culturais à sua disposição. (BRAH, 2006, p. 362)

Nesse caminho passei a questionar os dogmas sociais. Encontrei na escola e nos estudos uma forma de ser diferente, de adquirir poder sobre os outros, de enfim futuramente ter um teto todo meu, um emprego estável e a liberdade de pensar... Deleito-me então nas palavras de Virgínia Woolf que de certa forma estavam presentes nas minhas ideias, alimentadas por minha mãe que sempre trabalhou fora e dentro de casa.

... é impressionante a mudança de ânimo que uma renda fixa promove. Nenhuma força no mundo pode arrancar-me minhas quinhentas libras. Comida, casa e roupas são minhas para sempre. Assim, cessam não apenas o esforço e o trabalho árduo, mas sempre o ódio e amargura. Não preciso odiar homem algum: ele não pode ferir-me. Não preciso bajular homem algum: ele nada tem a dar-me. (WOOLF, 1928, p. 48)

O trabalho intelectual foi tecendo-se em minha vida e passou a significar uma forma de conquistar independência, ser uma mulher capaz de expressar o que acreditava, embora muitas vezes tenha silenciado para não agredir os valores familiares e os da comunidade de fé que frequentava. Com efeito, estudar nunca foi problema na minha vida. Meus pais sempre incentivaram, minha mãe não exigia uma dedicação exclusiva da minha parte para as atividades domésticas, embora eu sempre as cumprisse com a certeza de que precisava ajudá-la, mas ficava totalmente indignada com a coerção social que não exigia do meu irmão a mesma postura. Talvez seja por isso que não aprendi (porque não quis) das muitas atividades ditas femininas (costurar, cozinhar, bordar, tricotar).

O que gostava mesmo era de discutir nos dias de domingo, na hora do almoço, sobre a bíblia e é claro discordar de muitos dogmas, em especial da submissão feminina. Os debates familiares eram incríveis e instigantes. Eis uma determinante que influenciou na minha escolha (aos 18 anos) do curso de História na UEFS, no qual buscava estudar, teorizar para entender e mudar minhas relações sociais. Utilizando-me das palavras de Hooks (1995), jamais pensei em um trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano. Queria continuar protestante, mulher, sonhava em casar e ter filhos, mas almejava viver sem ser vista como sexo frágil, como a colaboradora do esposo, numa prisão simbólica de dominação e controle masculino. Para tanto precisava estudar e paralelamente trabalhar. E

## Um Cartografar-se

assim sou uma “trabalhadora discente”<sup>5</sup> que busca estudar para além dos títulos, mas, sobretudo tentando promover e/ou incitar mudanças sociais. Não é a toa que voltei à academia aos 29 anos, ingressando no curso de Serviço Social na UFRB e atualmente, aos 35 anos, sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela UEFS (um retorno às minhas origens!).

O intelectual não é apenas alguém que lida com ideias. Tenho muitos colegas que lidam com ideias e a quem eu muito relutaria em chamar de intelectuais. Intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo [...] Intelectual é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla. (HOOKS, 1995, p. 468)

Minhas escolhas estiveram sempre preocupadas com a família, com o meu trabalho nas escolas, com a área social na igreja. Casei (escolhi um marido que também comungava das mesmas ideologias), voltei-me para o mundo familiar, mas no fundo sentia falta dos debates teóricos, das pesquisas, de sentar-se como discente, de compreender pensamentos e reconstruir ideias. Ora, só agora pude perceber, lendo Bell Hooks em seu artigo *Intelectuais Negras*, (em alguns aspectos vendo-me nas páginas como um espelho), que a minha posição enquanto mulher desencadeou em minha consciência,

... o senso de que era de algum modo não apenas errado preferir ficar sozinha lendo, pensando e escrevendo, mas também perigoso para meu bem estar e um gesto de insensibilidade para com o bem estar dos outros. Na idade adulta passei anos julgando (e por isso fazendo com que fosse) importante para mim terminar qualquer outra tarefa por mais inconsequente que pudesse ser para só depois me dedicar ao trabalho intelectual. (HOOKS, 1995, p. 471)

Nessa arte de contar, fui tocada por minha própria narração, pois sempre escrevi para vencer o medo do desconhecido, para materializar meus sentimentos, para organizar minhas dúvidas, para me compreender e compreender o outro. Logo, entendo o porquê de ser vista como a professora (leciono na rede estadual no ensino médio no CERG e municipal no ensino Fundamental) preocupada com seus discentes, responsável, competente, amiga, incentivadora! Tudo isso alimenta minha autoestima e enobrece meu fazer profissional. Mas também percebo que não sou vista enquanto intelectual. Este mérito fica para os homens que consequentemente se apresentam dessa forma. A mulher é pró, o homem é mestre! Todavia

---

<sup>5</sup> É o trabalhador que estuda. Ou seja, o trabalho é fundamental, pois lhe possibilita suprir suas demandas e ou colaborar com o orçamento familiar, na medida em que o aprendizado escolar é considerado como algo que vem somar aos anseios materiais e ou subjetivos.

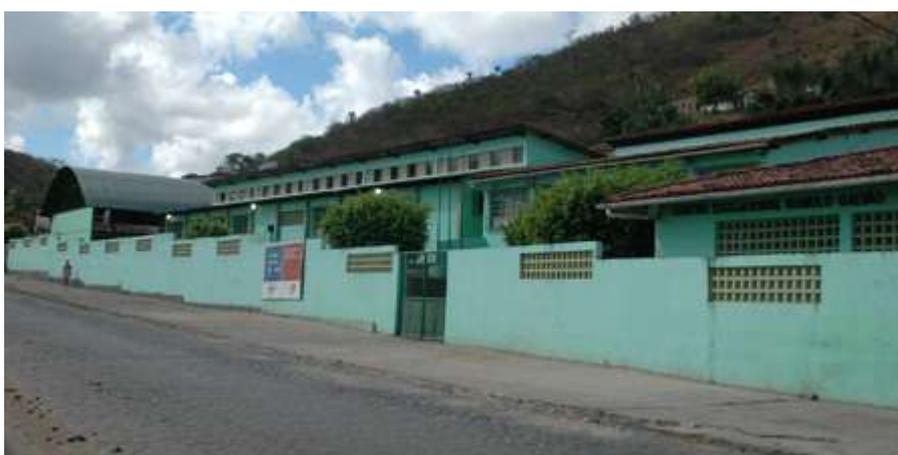
não admito essa litania... E, é preciso encontrar saídas. Trata-se de um trabalho de reeducação dos valores, de materializar a teoria no cotidiano, ou seja, deixar de discutir o sexismo apenas da boca para fora! É preciso como afirmou Bell Hooks, “descolonizar a mente”. Sigo então o meu caminho de luta, solidária aos demais oprimidos, pois acredito na agência social, não com a intenção de provocar uma consciência nos indivíduos, estimulando-os a desenvolverem ações e modificarem o estado das coisas, mas acima de tudo da capacidade que os indivíduos possuem de realização, de poder, de transformação, de jogar com a estrutura, intervindo no curso dos acontecimentos e alterá-lo.

... o cotidiano é, por excelência, um terreno de reflexividades. É a partir do cotidiano que podemos reconhecer que a liberdade de opção, que é própria da reflexividade de ação, pode traduzir-se em ganhos de autonomia, mas também em perdas de aceitabilidade. (PAIS, 2007, p. 30)

Mas antes de fechar esse cartografar-se não posso deixar de falar um pouco sobre o CERG (Colégio Estadual Rômulo Galvão). Primeiro porque representa um espaço significativo para a minha caminhada intelectual e profissional. Ingressei enquanto docente nessa instituição no ano de 2004 e desde então fiz amizades com colegas de trabalho e alunos(as), aprendi sobre leis educacionais, exercitei a minha criatividade e me envolvi em muitos projetos interdisciplinares. Na época o Colégio era de médio porte, pois funcionava em todos os turnos e com todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, em especial o magistério. Os dois pavilhões ficavam lotados de alunos (as), além do Anexo no Outeiro Redondo que funcionava no matutino e vespertino, por isso, com pouco tempo, devido ao crescente número de matrículas passamos a ser de grande porte. Entretanto, quando o processo de municipalização do Ensino Fundamental II deu-se início, mesmo tentando segurar por mais alguns anos, acabamos que perdendo paulatinamente as séries referentes e por fim ficamos apenas com o Ensino Médio, causando transtornos de carga horária para professores e funcionários.

Em segundo lugar vivenciei o crescente desenvolvimento da nossa escola, com a reforma da quadra de esportes, a construção de uma sala de informática, a ampliação do acervo da biblioteca (inclusive estudantes da UFRB, sendo muitos egressos do Rômulo, iam à nossa Biblioteca para pegar livros emprestados), a continuidade da Fanfarra e por fim os múltiplos projetos que o CERG participa. Evidente, que também passamos por momentos de crises, mas sempre buscamos nos reerguer. Vocês podem estar achando um relato romantizado, mas de fato sou apaixonada pelo Colégio que trabalho, embora reconheço que

existam muitas outras unidades escolares estaduais ao longo do nosso país que possuem belas histórias de superação e luta por uma educação pública e de qualidade. Todavia foi do CERG que engravidei! Colégio situado em São Félix<sup>6</sup>, estado da Bahia no território do Recôncavo baiano que atualmente possui 505 estudantes em sua maioria negros e oriundos da camada popular. Somos reconhecidos como uma instituição acolhedora e sempre estamos nos meios de comunicação, sendo uma instituição valorizada e reconhecida, pois aceitamos e investimos em projetos de diversas instituições do ensino superior em especial da UFRB/CAHL (Centro de Artes Humanidades e Letras) em Cachoeira.



**FIGURA 1.** Colégio Estadual Rômulo Galvão-São Félix-BA. Arquivo Pessoal.

Ora, no CERG também encontrei as dez meninas que aceitaram participar desse diário dissertativo. Não sei ao certo quem conheci primeiro, mas também isso não importa. Sei que elas me ensinaram, me desmontaram, me levaram a refletir sobre outras formas de ver o mundo, de sonhar, de viver. **Maria Isabela**, menina parda, mãe aos 14 anos e estudante do primeiro ano do Ensino Médio, me encantou com sua maturidade e sua escrita poética. Muito segura com a gravidez, sempre me recebeu com um lindo sorriso na sua face rosada, em especial quando participei do seu chá de fraldas realizado pelos colegas na escola. Pouco conversava no grupo do WhatsApp, mas lendo suas postagens nas redes sociais, demonstrou-me determinação e ousadia perante as críticas que sofre, em especial por ter se tornado mãe “precocemente” (diante de uma verdade historicamente construída).

**Maria Clara** por sua vez me presenteou com sua confiança, pois fui uma das primeiras pessoas que soube da sua gravidez. Eu já estava de licença quando recebi uma mensagem via WhatsApp declarando-me que seria mãe. Ela estava muito feliz, cheia de

---

<sup>6</sup> São Félix fica à margem direita do Rio Paraguaçu, a 110 km de Salvador.

planos. Queria alugar uma casa, trabalhar e crescer intelectualmente juntamente com sua nova família. Na escola sempre foi dinâmica, amava participar de projetos e das discussões sobre movimento estudantil. Também gostava de debates acerca do racismo e do machismo, por isso mesmo reconhece-se enquanto negra e mulher subversiva. Assim, mesmo sonhando em casar-se com o pai do bebê, acabou não aceitando seus ciúmes e se separaram. Particpei do seu chá de fraldas realizado pelos colegas e alguns professores, os quais demonstravam muito afeto por Maria Clara e até mesmo a enxergavam como líder da sala.

Sobre **Maria Diana**, a conheci quando foi minha aluna no Ensino Médio desde o primeiro ano. Ela engravidou já no segundo ano, demonstrando o quanto ser mãe lhe trouxe uma sensação de responsabilidade. Teve que parar de estudar, pois mudou-se com o esposo para uma cidade vizinha e ele temeroso do mal-estar por conta da gravidez, o que poderia ocasionar a perda do bebê, sugeriu que ela deixasse de estudar, embora garante com muito otimismo estampado no seu rosto amarelo (como ela mesmo se declara) que próximo ano retomará os estudos. Acompanho-a sempre nas redes sociais, cujas postagens me transmitem alegria e encantamento com a maternidade. Tornou-se mãe aos 19 anos, mas por ser magrinha e muito sorridente parece ter uma idade inferior a que realmente possui. Aceitou nosso convite em participar do grupo no WhatsApp, mas diante da sua desistência nos estudos não nos encontramos no momento da conversa e entrega dos diários.

Já **Maria Ester** também foi minha aluna em todo o Ensino Médio e ficou grávida aos dezoito anos, quando já havia concluído a Educação Básica. Menina parda, católica e moradora da zona rural soube dessa pesquisa pelas redes sociais e tão logo solicitou um diário pois considerava sua história de vida muito importante, haja vista que passou por momentos difíceis, mas enfrentou com muita determinação a maternidade, que originou-se de um planejamento processual. Intitulou a sua escrita de Diário de uma Adolescente.

E o que dizer de **Maria Ana**? Foi mãe quando estudava no primeiro ano com 15 anos de idade. Por ser protestante precisou casar tão logo engravidou. Entretanto não desistiu dos estudos, recebeu colaboração dos familiares, amigos e vizinhos, mas em muitos momentos ainda precisou levar o bebê para a escola, inclusive já ministrei aula e apliquei prova com ele no meu colo a fim de que Maria Ana conseguisse realizar as atividades. Menina muito envolvida nos projetos da escola, concluiu seus estudos com 17 anos, carregando um sonho de conseguir um trabalho para dar uma boa educação à prole, mesmo reconhecendo os inúmeros obstáculos sociais que uma adolescente negra e de origem popular enfrenta em nosso país.

No meio do caminho eu encontrei **Maria Helena**. Sua irmã havia contribuído na minha pesquisa anterior, quando eu era estudante de Serviço Social, e então me apresentou Maria Helena que não foi minha aluna, mas me aceitou com muito carinho, inclusive fiz visitas com ela quando algumas das meninas haviam dado à luz. Ela foi mãe aos 19 anos, garota negra e da camada popular, mora com seus pais, irmãs, uma sobrinha e seu nenê. Estava no primeiro ano do Ensino Médio quando engravidou e precisou abandonar os estudos após o nascimento, já que sua residência era distante da escola e o seu bebê teve dificuldades de alimentar-se com a mamadeira. Todavia, ela estava esperando Mateus encontrar-se em idade escolar para matriculá-lo na creche.

Por falar em distância lembro-me **de Maria Eduarda**. Como ela sofreu no período da gravidez para chegar à escola! Morando muito longe e sem transporte para levá-la à instituição escolar, foi muito cansativo continuar estudando, sobretudo nos últimos meses de gestação. Entretanto Maria Eduarda não desistiu e conseguiu concluir o Ensino Médio. Grávida aos 17 anos, negra, protestante, casada, superou não somente as longas caminhadas diariamente, mas também como ela mesma apontou, “a língua maldita do povo!” Menina determinada, sonhava em ficar independente, ter sua própria casa e viver com seu marido, porém ele também era adolescente, assim ambos acreditavam que ao completar 18 anos iriam alcançar autonomia econômica.

Outra relação muito interessante foi com **Maria Aparecida**. Ela também não foi minha aluna. Estudante do Anexo do CERG no Outeiro Redondo (zona rural), grávida aos 19 anos, protestante, negra, casada, concluiu seus estudos em 2015 e aceitou participar da pesquisa e escrever o diário com muito carinho e empenho. Os detalhes do seu cotidiano e sua luta diária me levaram a escrever praticamente um capítulo com suas memórias.

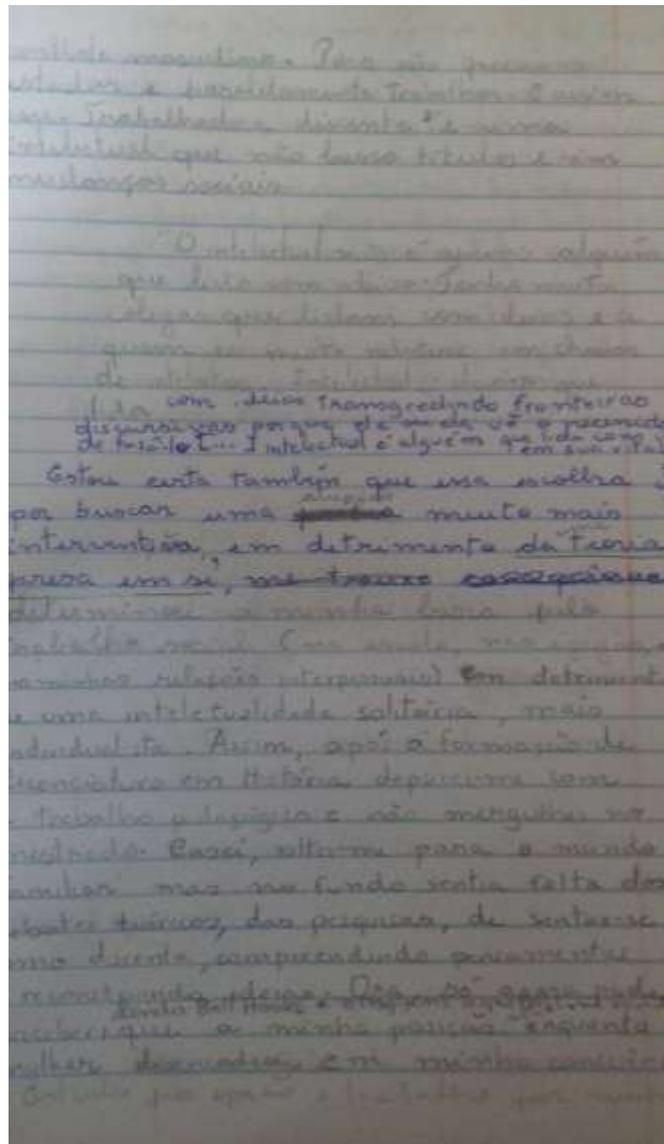
Falando em rememorar tenho que mencionar o diário de **Maria Sophia**. As minúcias escritas foram enriquecedoras para perceber os dilemas encontrados na adolescência diante do desejo da maternidade e o temor da reação dos pais. Grávida aos 15 anos, sonhava com um filho(a) e comungava desse sonho com seu namorado que a aconselhou omitir a gravidez por um tempo, haja vista que namoravam escondido. Menina parda e da camada popular, muito aplicada nos estudos, não sentiu problemas em concluir o Ensino Médio, pois com auxílio dos familiares que aceitaram a gravidez com tranquilidade, superou as dificuldades da maternagem (conjunto de cuidados materiais e biológicos com a criança) com muita destreza.

Por fim **Maria Eli!** Foi minha aluna desde o primeiro ano e namorava um colega da escola que também era adolescente. Menina parda, católica, moradora da zona rural,

## Um Cartografar-se

engravidou aos 17 anos e tão logo casou. O pai do bebê ficou muito feliz e passou a estudar no noturno para trabalhar durante o dia a fim de sustentar sua nova família. Fui professora dos dois e posso afirmar o quanto o garoto amadureceu, até mesmo em relação aos estudos, incorporando um sentimento de responsabilidade e autonomia. Seu bebê nasceu aos sete meses de gestação, porém percebi também como Maria Eli atuou com maturidade e compromisso, conseguindo cuidar do pequeno bebê e ainda concluir seus estudos.

Agora, ao reler essas páginas também leio a “*palavramundo*” (FREIRE, 2001, p.9). E, diante da leitura da minha própria obra, me encanto, reconhecendo, no texto em processo, significados próprios. Significados estes que transmitem anseios, insatisfações, temores, sonhos, alegrias... Gosto ainda de escrever no papel, vendo minha mão manusear a caneta que dança com o ritmo do meu pulso ao som do pensamento. Mas são os rabiscos que me encantam...



**FIGURA 2.** Riscos e Rabiscos. Fonte pessoal

Eles afirmam que nada está definido, e, em cada olhar sobre a realidade pode-se contemplar outras imagens, perceber novas soluções, enfim ler em outros ângulos, contar de outra forma. Paralelamente, é despertada em mim uma consciência crítica, desenvolvendo uma visão mais forte, autêntica, expressiva, significativa, rica sobre o mundo, superando o reducionismo empobrecedor das formas convencionais e impostas de viver. Por isso, na busca de novas rotas desejei e engravidei do diário dissertativo que ora apresento e me apaixonei.

Fui escrevendo ao mesmo tempo em que lia os diários das meninas. Antes eram apenas cadernos com capas coloridas e cheios de desenhos que comprei e entreguei pessoalmente (com exceção de Maria Aparecida) a cada uma. Solicitei que elas escrevessem o que achassem pertinente sobre a gravidez, os filhos, a relação com a escola e a sociedade. Muitos colegas não acreditavam no sucesso dessa metodologia! Cansei de escutar: “os adolescentes não gostam de escrever! Vão te devolver os cadernos em branco!” Mas eu sempre confiei. Não sei se elas já possuíam o hábito de escrever diários, mas posso afirmar que as subjetividades depositadas foram costuradas com as minhas e de outras tantas pessoas que fizeram parte desse diário dissertativo.

## ESTOU GRÁVIDA

Quando vislumbrei a minha aprovação no PPGE-UEFS, tive a mesma sensação de uma mulher quando descobre que está grávida! Era meu sonho fazer mestrado e por isso, assim como declarou Maria Diana ao descobrir sua gravidez, comigo foi só alegria! O que mudou? Naquele momento, tudo! Descobri que precisava me preparar, mudar minha rotina, fazer renúncias, perder noites! Mas estava disposta, pois o meu desejo fora realizado! Por isso, as palavras de Maria Ester contemplam também o meu processo entre as fases da seleção e o momento de êxtase no resultado final.

... falávamos muito em ter um filho mais tinha a hipótese de dar as coisas melhores pro nosso filho e eu nem ele trabalhava. Conversava todos os dias sobre essa gravidez e então desisti pelo fato de tentar há três meses e não conseguir. Já ia no posto de saúde conversar com a enfermeira mais aí desistimos de tentar engravidar só que eu tinha um certo medo achando que tivesse algum problema de saúde. Daí em diante eu tinha relações sem preservativo, não me prevenia com nada. Mas no dia 15 de novembro estávamos na cama deitados e ele disse: - Amor, vamos fazer nosso filho hoje? Eu disse vamos pelo fato de ter um amor e um carinho enorme por ele. Era muito amor. Depois da relação eu fiquei uns minutos sem fazer xixi e esperei um tempinho com as pernas meio pro alto, depois de meia hora fui tomar banho e com um mês já de grávida não sabia. Natal e Ano Novo enjoando e então no mês de janeiro eu fiz o beta e deu reagente. Eu como estava acostumada com negativo eu fiquei sem saber o que era. Voltei para a clínica e perguntei. A moça lá me respondeu: - Parabéns mamãe! Eu com um olhar de tanta felicidade e assustada fiz: Como? Ela disse: - É, você está grávida! Eu com um imenso sorriso no rosto levei o resultado para a minha sogra... (Diário de Maria Ester)

Estava então grávida, a semente de fato havia brotado! Dei-me conta então de que a área educacional me acompanhou por toda a vida. Meu primeiro contato foi através da minha mãe, exemplo de educadora para além do seu tempo, jamais foi vítima de modismos e tampouco encaixava peças de *puzzle* nas salas de aula sem perceber a realidade, as intensidades, os desejos e sonhos de cada educando. Cresci então com essa marca encarnada no meu corpo e assim fui construindo meus desejos, meus anseios, meus pensamentos e meus mundos. “O desejo é a criação do mundo” (ROLNIK, 1989, p.55). Mas meu corpo foi fazendo rizomas com outros, num emaranhado de destinos, cenários, dramas, gostos, estilos, caminhos... E tornando-me também professora, fui tocada por outras meninas, por suas

micropolíticas, por suas subjetividades, por seus desejos subversivos, pelos seus mundos gestados e anunciados pela barriga!

É então nessa direção que a presente pesquisa foi pensada como um diário-dissertativo, na medida em que eu e as meninas-mães vamos experimentando e rememorando experiências que nos acompanham nos nove meses de gestação. Minha gravidez, assim como a gravidez das adolescentes<sup>7</sup>, vão sendo narradas mensalmente, no misto de sentidos, significados, sonhos, frustrações, medos, desejos. Além do mais a escolha por uma escrita como diário carrega em seu bojo a intenção de provocar a tão valorizada escrita impessoal abordada nas academias que além de machista, pois desvaloriza a escrita feminina de cartas e diários, busca uma suposta neutralidade do pesquisador perante o que vem a ser investigado.

Nesse sentido, passado o primeiro mês de gestação, de alegria e comemorações em relação à descoberta da gravidez, experimento o período dos enjoos. Portanto nesta fase relato como enjoei das repetições. Ao iniciar as leituras de inúmeros artigos sobre a gravidez na adolescência, percebi que ainda era forte a ideia do(a) filho(a) indesejado, embora o discurso do desejo também aparecesse em outros tantos estudos. Foi a etapa que senti mais angústia, pois, assim como as meninas, fiquei **ENJOANDO DAS VERDADES** dos alimentos-conhecimentos que até então me nutriam e eram deliciosos ao meu paladar. Enjoei do discurso educacional que condena, nega e ao final propõe uma receita pronta como saída para todos os males dos processos de ensino e aprendizagem. Enjoei da pesquisa messiânica, enjoei da conduta de falar pelo outro. Enjoei por fim da repetição-reprodução. Mas ao final encontrei a relevância de ter enjoado e fiquei curiosa mais uma vez, haja vista que “tanto maior a certeza do pesquisador acerca da verdade que surge em sua experiência com o campo de intervenção, menor a sua dissolvência no plano implicacional e, conseqüentemente, maior a sua sobreimplicação no trabalho de pesquisa” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 125).

Amigos, colegas e familiares me perguntaram então: Vai estudar o que agora? E, com um sorriso rabelasiano nos lábios sempre respondia: A gravidez na adolescência! Mas de novo? (retrucavam com um ar de julgamento). Sim, um tema jamais se esgota e as repetições carregam em seu cerne a diferença. Além do mais eu preciso, sobretudo como educadora, continuar anunciando, (re)criando, (re)construindo, (re)inventando com as mães adolescentes, essas estratégias de **QUANDO SENTI DESEJOS...** Nesse trajeto, (terceiro mês de gestação) encontrei mais uma parceira que lendo um pouco desse desejo, escolheu fazer parte da

---

<sup>7</sup> A faixa etária das nossas adolescentes participantes desta cartografia está de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), que compreende gravidez na adolescência no período que abrange dos 10 aos 19 anos.

---

caminhada... Minha orientadora Alessandra, bióloga de origem e totalmente encharcada das ciências sociais, entendendo assim como Deleuze, que as árvores são apenas formas, aparências e por isso mesmo finitas, me convidou para conhecer as raízes. Além do mais me apresentou as imagens como mapas e não como decalques, porque tudo que se propõe fechado, real, objetivo é demasiadamente perigoso. Ora, “quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. “Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.32). Entretanto “o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.32), fazendo novos desejos sem nunca reduzi-los, interpretá-los, explicá-los e ou revelá-los (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.9).

Eis então a cartografia! Aceitei o desafio e agora, os riscos e rabiscos que vão compondo esse diário dissertativo estão voltados para uma escrita antropofágica, que estará em todo momento “buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias” (ROLNIK, 1989, p.67), aliás, “tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido” (ROLNIK, 1989, p.66), será bem vindo. Por isso, “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (ROLNIK, 1989, p.66). E é pensando nessa multiplicidade que volto continuamente à minha resposta aos amigos, colegas e familiares: vou continuar estudando a gravidez na adolescência porque quem trabalha com a cartografia lida com um objeto em movimento, não aplicando, mas praticando o procedimento cartográfico, que passa a ser único, pois é desenvolvido por indivíduos, contextos e lugares específicos. Farei então rizomas... Estes não começam nem concluem, pelo contrário, se encontram sempre no meio, entre as coisas. Portanto, escreverei por meio de *slogans*, não serei nem uma nem múltipla, mas multiplicidades! Farei linhas e não pontos! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Farei mapas e nunca fotos (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.48). E, por fim, longe dos juízos de valores, me despirei das roupas de general que muitas vezes as autoridades pedagógicas vestem seus professores e aceitarei a vida, me entregando de “corpo e língua” (ROLNIK, 1989, p.68). Até porque “a linguagem, para o cartógrafo, não é um veículo de mensagem-e-salvação. Ela é, em si mesma, criação de mundos. Tapete voador... Veículo que promove a transição para novos mundos; novas formas de história” (ROLNIK, 1989, p.67).

Eduardo Passos<sup>8</sup>, Virgínia Kastrup<sup>9</sup> e Liliana da Escóssia<sup>10</sup> (2015) organizaram um livro intitulado *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, cujo objetivo não foi apresentar regras do método cartográfico, mas sim algumas pistas (no caso oito) que longe de serem hierárquicas ou corresponderem à totalidade, são apenas indícios que sinalizam para reflexões, linhas de referências para coletivizar experiências do cartógrafo. Assim, a questão aqui não reside em descrever regras e ou protocolos a serem seguidos no desenvolvimento do método cartográfico. Até porque a cartografia não se pretende engessada, com fórmulas prontas que devem ser obedecidas, mas sim, cartografar significa buscar um elo com o caráter processual da investigação, acompanhando percursos, produzindo conhecimentos e subjetividades e criando realidades mediante conexões de redes ou rizomas. De fato, estamos frente a um sistema acêntrico, “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 10-11).

Entretanto, se por um lado uma investigação que tem a cartografia como método de pesquisa-intervenção, não deve ser realizada através de regras previamente estabelecidas e/ou objetivos inicialmente formulados, por outro, não se trata de uma ação sem direção, mas uma inversão do sentido tradicional do método: no caminhar, no trajeto é que as metas são traçadas. Ora, a presente pesquisa **QUEM PARIU MATEUS QUE BALANCE? Uma cartografia dos desejos maternos na adolescência**, não se originou de uma vaga e mera reflexão de gabinete, externa ao campo de investigação-intervenção, ou seja, não houve uma suposição de antemão acerca da realidade deslocada das subjetividades dos sujeitos sociais, mas foi construída desde o início sob a égide da observação participante, através das conversas informais nos corredores, nos diálogos travados na sala dos professores, nas aulas desenvolvidas com bebês no colo e ou crianças sentadas nas grandes carteiras escolares, na sala da direção com mães que chegavam com suas filhas adolescentes reivindicando

---

<sup>8</sup> Psicólogo. Possui doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professor associado II do departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

<sup>9</sup> Psicóloga. Possui doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS - Paris), e no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM – Paris), professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, escreveu outros livros tais como: *Políticas da Cognição e a Invenção de Si e do Mundo*.

<sup>10</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) além do Doutorado Sanduiche pelo Centre de Recherche en Epistemologie Appliquée - Ecole Polytechnique de Paris - (2002). Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal de Sergipe.

atividades extras para serem aprovadas cujos professores estavam insensíveis à lei 6.202<sup>11</sup>, de 17 de abril de 1975. Até porque conhecer e fazer, pesquisar e intervir, sujeito e objeto e teoria e prática são elementos indissociáveis.

Nesse sentido, escrevi um projeto traçado segundo minhas experiências e como as adolescentes mães me afetavam e paralelamente eram afetadas por mim no encontro cotidiano em meio ao espaço escolar e nas redes sociais. Sobre essa última ferramenta é importante mencionar que inicialmente a meta era desenvolver um grupo focal com as meninas adolescentes, mas diante das dificuldades de encontros, pois entre exames, pré-natal, parto e enfim licença maternidade a possibilidade de horário e data para organizá-lo era muito restrito. Assim, optamos por um grupo via WhatsApp denominado ‘Mães Adolescentes’, com a participação de seis das dez meninas. “Nesse tipo de pesquisa parece importante, pois, pensar que *ir a campo* é um termo que não dá conta de suas dimensões. Assim, parece que *estar em campo* é mais apropriado, uma vez que nessa direção, mesmo não estando *on-line*, estive sempre em campo” (FÉLIX, 2012, p.137).

Ainda é válido ressaltar que as adolescentes entrevistadas foram ao longo da pesquisa denominadas de Maria! Foi uma escolha também metodologicamente pensada, haja vista que, no jogo dos símbolos míticos, tais meninas deixaram de ser a representação de Eva (a pecadora, perigosa, devassa, intrometida) e metamorfosearam-se de Maria (a santa-mãezinha), após passarem pela experiência da maternidade.

Porém Maria e Eva constituem faces de uma mesma moeda. Sedutora, a mulher é simultaneamente prolífica. Perversa, ela também concebe, faz amadurecer o fruto em seu ventre e dá à luz entre sofrimentos. A mulher que é perdição e pecado é também gravidez. E, na gravidez e nas estruturas mentais que cerceavam a gestação, a mulher passava a ser mito de riqueza, de abundância e de poder. (DEL PRIORE, 2009, p.137)

Todavia, longe de colocá-las como submissas, obedientes e passivas, busquei perceber que a transformação do signo social é uma ação refletida no cotidiano, em que as adolescentes jogam com as cartas que lhes são oferecidas, a fim de conquistarem poder e status social. Elas então são as Marias aclamadas por Milton Nascimento, cujas barrigas grávidas ocupam

---

<sup>11</sup> Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969. Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola. Art. 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto. Parágrafo único. Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais.

desejo, afetos, intensidades, mas também refletem o sofrimento, a debilidade, o enjoo. São as meninas que amam mas muitas vezes sentem a dor da perda, do ciúme, do abandono. Sentem prazer na maternidade, mas semelhantemente carregam o medo da separação, da responsabilidade de cuidar de um outro ser. São adolescentes/ mulheres que nasceram marcadas pelo machismo, pelo racismo e pela desigualdade social, porém lutam e elaboram estratégias de resistência, sonham e brotam mesmo em pleno asfalto. São Evas, pecadoras por engravidarem “precocemente”(visão social ocidental), mas superam a expulsão do paraíso, e diante do castigo, sentem a dor do parto como um rito de passagem, e então roubam as vestes de Maria, que lhes são negadas por ausência de idade, credo ou cor, e com fé e força exigem que a sociedade lhes devolva a honra de ser mulher, mesmo que seja por uma única via: a maternidade.

Maria, Maria  
 É um dom, uma certa magia  
 Uma força que nos alerta  
 Uma mulher que merece  
 Viver e amar  
 Como outra qualquer  
 Do planeta

Maria, Maria  
 É o som, é a cor, é o suor  
 É a dose mais forte e lenta  
 De uma gente que ri  
 Quando deve chorar  
 E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força  
 É preciso ter raça  
 É preciso ter gana sempre  
 Quem traz no corpo a marca  
 Maria, Maria  
 Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha  
 É preciso ter graça  
 É preciso ter sonho sempre  
 Quem traz na pele essa marca  
 Possui a estranha mania  
 De ter fé na vida (NASCIMENTO, 2014)

Partindo desse pressuposto, desenvolvo no quarto mês, momento em que muitas barrigas apontam para o mundo, uma reflexão sobre o uniforme escolar compreendido enquanto cultura material da escola, que carrega em suas linhas e tecidos, uma simbologia

construída para padronizar, homogeneizar e esculpir os corpos, com o intuito de compreender como as adolescentes mães transgridem o que está uniforme e utilizando-se das barrigas escondidas sob os tecidos com roupas distintas da farda escolar, mas desveladas cotidianamente ao crescer e aparecer em meio a uma visão educacional que legitima um discurso de gravidez indesejada e precoce, demarcam territórios e impõem a diferença. Percebo ainda como os corpos, os sonhos e os amores femininos foram historicamente visíveis para o estigma e invisíveis para o sucesso, sendo por isso mesmo vítimas de ações pedagógicas higienistas, homogeneizadoras e moralizantes. Eu e as adolescentes grávidas fomos então **EMPURRANDO COM A BARRIGA**, assumindo os conflitos e as tensões ao enfatizar as barrigas para enfrentar, dominar, demarcar territórios e não menos se autoafirmar. Elas resistindo a homogeneização no Ensino Médio e, portanto a negação de suas demandas e vicissitudes enquanto mães estudantes. Eu, enfrentando o embate de me despir do uniforme acadêmico e com uma roupa mais leve e confortável desvelar minha barriga, minha produção desejante.

Com efeito, meus treze anos de docência no CERG (Colégio Estadual Rômulo Galvão) me possibilitaram a ministrar aulas com filhos e filhas de adolescentes que circulavam nas salas, me deparei com tais crianças nos corredores e pátios da instituição escolar, abri as portas da sala dos professores para que essas mães amamentassem seus bebês, carreguei meninos e meninas para que suas mães pudessem fazer as avaliações finais, conversei com professores sobre a ausência das adolescentes que se encontravam de licença maternidade (embora a gestão soubesse, mas esquecia de avisar) e, muitas vezes, entrei na luta com as mães estudantes que foram reprovadas por professores que desconheciam os seus direitos e ou simplesmente as estigmatizavam por terem engravidado. Mas, diante desse cenário heterogêneo e complexo o leitor pode estar perguntando: Como o cartógrafo organiza os elementos observados? Aliás, quais elementos são selecionados como foco de atenção? Indagações pertinentes, porém um tanto que engessadas para quem se propõe a trabalhar com a cartografia.

Na realidade, “a atenção não seleciona elementos num campo perceptivo dado, mas configura o próprio campo perceptivo” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 35). Um campo que por sinal deve ser visto e tratado para além de uma “política cognitiva realista” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 37), já que o cartógrafo deve, diante de uma atenção flutuante, suspender suas inclinações e expectativas acerca do campo de pesquisa, ou seja, evitar seleções prévias do que viria a ser investigado, a fim de que os elementos surpresas também possam ser

observados. Confesso que essa proposta amedronta qualquer pesquisador que, mesmo aberto para novos métodos e metodologias, ainda precisa de uma base, uma rocha segura para edificar seus estudos. Entretanto eu precisava abandonar as bagagens que carregava, o peso delas exigia que eu pegasse atalhos, atrapalhava o perceber novos horizontes, tirava a minha atenção das paisagens e dos elementos que apareciam no trajeto e eu sequer conseguia contemplá-los. Assim, como o psicanalista que suspende seu fluxo de pensamento para que possa seguir o discurso do paciente em constante processo de escuta (KASTRUP, 2015), também venho desenvolvendo um novo olhar para o trabalho de investigação, isenta de preconceitos e hipóteses, mas pronta para ouvir outros sonhos, ver a invisibilidade dos afetos, tocar nos pensamentos, saborear e sentir a produção dos desejos.

Nesse caso, não estou buscando informações sobre a gravidez desejada na adolescência, fechando conceitos e impondo definições, mas o meu objetivo repousa em acolher as subjetividades, as ideias e as concepções que surgirem, estando aberta ao encontro, deixando que as intensidades cheguem à pesquisa e que as experiências sejam dignas de atenção, em um processo de rastreamento.

O rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. (KASTRUP, 2015, p.40-41)

No rastreio de pistas o pesquisador cartógrafo mobiliza todo o seu corpo e sentidos, o que faz estar sensível a qualquer rugosidade, mudança de relevo ou incongruência da situação até então vista como estável (KASTRUP, 2015). Ora, “tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo” (KASTRUP, 2015, p.42) e este toque eu senti com mais força, juntamente com as meninas, no quinto mês de gestação. **ALGO MEXENDO DENTRO DE MIM** me fez ficar alerta, capturou minha atenção, me fazendo pousar. Um pouso orientado por um reconhecimento atento do território, guiado pela curiosidade de ver o que está acontecendo, não pela forma do objeto, mas pela força que dele emana. Com efeito, as forças uterinas em favor da maternidade na adolescência me tocaram sobremaneira, e assim pousei como uma borboleta que busca na flor a energia para continuar

voando. Mas para onde essas forças me arrastam? Sim, reconheço que os corpos grávidos não estão isolados, não são individuais, mas conectam outros corpos, estão articulados historicamente. E, é justamente esse o objetivo da cartografia: “Desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.57). Mas “para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.57).

Ora, enquanto educadora venho transformando e sendo transformada pelas experiências da maternidade na adolescência e por isso posso abordar que em sucessivas aproximações vou conhecendo a complexidade e heterogeneidade da relação maternagem e demandas escolares. Fiz dessa experiência então, meu caminho de pesquisa, conhecendo e experimentando um método livre de regras e rigidez, mas sim uma trajetória investigativa com rigor metodológico e com uma percepção e valorização profunda das intensidades, das máquinas desejanças, dos rizomas. Isso porque,

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos provimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (PASSOS; BARROS, 2015, p.30-31).

Comecei a entender que minha atuação ao pesquisar fazendo cartografia não se daria mediante uma focalização precípua de alguns pontos a serem investigados no objeto, mas pelo contrário, estaria orientada como afirmou Kastrup (2015) pela detecção de signos e forças circulantes, mediante uma atenção complexa, figuracional e ambivalente. A tarefa tem sido seguir as adolescentes e suas gravidezes, os desejos e os indesejos da maternidade em meio aos estudos na educação básica, os preconceitos e a solidariedade dos colegas, dos professores, da gestão, dos pais, da comunidade, as decisões e indecisões de assumir-se mãe quando a sociedade estigmatiza. Seguir os direitos garantidos e não garantidos e até mesmo conhecidos e não conhecidos. Seguir os rizomas que a maternagem na adolescência vem construindo, alongando, revezando, variando, conjugando, oferecendo múltiplas direções.

---

Perceber cada menina não como uma árvore, mas enquanto raízes pivotantes, com ramificação mais numerosa, lateral e circular (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Mas nessa rota abstrata e tortuosa também venho escrevendo, fazendo rizomas com as mães adolescentes e com todo o espaço escolar, isso porque a função de um cartógrafo é dirigida por uma política construtivista, que toma o mundo, as realidades e os objetos investigados como invenções coletivas. Ora, por tudo isso, dialogando ainda com Kastrup (2015), a questão reside em acompanhar o processo e não representar um objeto, há uma produção de dados e não uma coleta de dados, ocorre um pouso no movimento e não uma parada do movimento e por fim a atenção é flutuante e não uma concentração focalizada.

Lembro-me neste momento, quando percebo que parto pelas linhas de fuga, que desde pequena nunca gostei de regras impostas, mas admirava e cumpria as regras compartilhadas, dialógicas, suaves. No entanto sempre estive na liderança. Tinha medo da profundidade do mar porque não sabia nadar, não experimentava sabores desconhecidos porque poderia não gostar, só brincava com jogos que me garantissem um alto grau de possibilidade para a vitória. Aliás, arriscar nunca foi meu lema, isso porque reconhecia que a vida era demasiadamente cara para colocá-la em risco. E agora? Se cartografar é permitir-se ser levado pelas ondas, degustar novos saberes-sabores e enfrentar enigmas e jogos que surgirem no caminho, como enfrentarei tais dilemas? Ora, Suely Rolnik (1989) me ajudou a compreender tais questões! No seu livro *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, considera que o cartógrafo deve levar no seu bolso um critério (grau de abertura para a vida que cada um se permite em cada momento), um princípio (despir-se da moral e envolver-se sempre com o que é vital), uma regra (a prudência e a delicadeza em favor da vida, discriminando os graus de perigo e potência) e um breve roteiro de preocupações (que consiste no que vai ser investigado sendo definido e redefinido constantemente).

Mas também me encontro com dois amigos de infância: o caderno e a caneta constituem meu diário de campo, instrumento relevante à cartografia e que consistem em escritos que buscam descrever as intensidades, as forças e os afetos de corpos grávidos que gritam em silêncio e silenciam promovendo ruídos por entre os cantos do espaço escolar. Na realidade, o diário de campo trata-se de “anotações que colaboraram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.70). Ou seja, “há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa

circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.70).

Recordo-me ainda ao escrever essas linhas sobre a arte de cartografar, de como a pesquisa sobre a gravidez na adolescência dentro da escola não vem consistindo em uma mera coleta de dados. Juntamente com meus colegas professores, com os gestores e com os estudantes começamos a percorrer novas rotas. Se por um lado as meninas com suas barrigas à mostra e ou com seus filhos no espaço escolar me ensinaram sobre maneira novas possibilidades de desnaturalizar a verdade que colocava a gravidez na adolescência somente enquanto precoce, problema de saúde pública e ou atitude irresponsável, eu, também, ao apresentar cotidianamente minhas percepções, ao comentar sobre as mães adolescentes e suas demandas, pude vislumbrar como a escola foi construindo outras relações. Chá de fraldas assumindo o espaço das aulas, professores antes preocupados com o aparecimento da gravidez na adolescência, agora mais voltados para colaborar com a realização de atividades domiciliares para as mães de licença, gestores mais sensíveis à entrada de crianças no espaço escolar. Evidente que não houve uma inversão maniqueísta da realidade, e de fato, essa dicotomia não existe, senão uma ambivalência, uma complementariedade. Sinalizo apenas para a ideia de que gravidez na adolescência também é festa no Colégio Estadual Rômulo Galvão! Comemos bolo, doces e salgados, tomamos refrigerante e bebemos suco, assopramos bexigas e presenteamos com muitas fraldas.

Ora, se salta aos olhos de qualquer observador, por mais desatento que seja, os problemas que uma mãe adolescente enfrenta ao associar maternagem com estudos, cabe aqui falar dos casos ditos improváveis, pois, mesmo reconhecendo que todo pesquisador deve estranhar o familiar e afastar-se o máximo do local que é também seu espaço de vivência, gostaria de abordar quanto o corpo docente e a gestão do CERG sempre se preocupou com as mães estudantes e esse ponto também foi decisivo para aguçar minha curiosidade sobre tal tema. Já foi solicitada oficialmente uma creche ao governo estadual para ser construída dentro do espaço escolar, professores do noturno se organizam na elaboração de atividades lúdicas para as crianças que acompanham seus pais e ainda diversas palestras, oficinas e seminários foram desenvolvidos acerca da sexualidade, através do Encontro Municipal de Adolescentes (EMA), em São Félix, o qual percebia os jovens e adolescentes enquanto protagonistas de suas próprias realidades. Esse encontro ocorreu por alguns anos no Colégio Rômulo Galvão, incluindo principalmente seus educandos, muitos integrantes do Grupo Protagonismo

Juvenil<sup>12</sup>. Logo, relatar essas iniciativas implica em anunciar que não somente os alunos ressignificam o espaço escolar, mas também os professores (DAYRELL, 1999), em especial os incomodados com a reprodução de currículos preconceituosos e castradores.

No entanto, isso não quer anular o choro, a dor, a solidão, o desestímulo que essas mães adolescentes também passam, em especial quando precisam de estratégias pedagógicas específicas para suas demandas. Nesse sentido, no sexto mês estamos refletindo sobre **AS DORES DE CARREGAR UM SONHO**, apresentando os obstáculos e as barreiras que as mães adolescentes enfrentam para sustentar suas gravidezes desejadas assim como eu venho travando uma luta dolorosa para segurar o peso de uma gravidez indesejada pelos moldes das regras acadêmicas, mas completamente desejada por mim e amigos (as) que fui encontrando na caminhada. Por tudo isso fui levada a refletir: será que a desinformação e a fragilidade da educação sexual poderiam continuar determinando a gravidez na adolescência do CERG como totalmente indesejada? O desejo de engravidar também não existiria? E como as escolas poderiam contribuir com essas meninas na permanência dos estudos? Nesse mês ainda ressalto sobre os silêncios e a ajuda mútua dos familiares e amigos.

Por isso, em tom de brincadeira escrevo que no sétimo mês de gestação, (período em que fazemos os chás de fraldas nas escolas, haja vista que toda grávida corre o risco de ter um bebê prematuro), eu e as adolescentes estamos **RECLAMANDO DE BARRIGA CHEIA**, haja vista que o CERG vem permitindo, mesmo que timidamente, um novo olhar para a gravidez na adolescência, traçando linhas de fuga e permitindo vazamentos que nutrem o nível molecular<sup>13</sup> da escola e vão tentando repassar pela estrutura molar<sup>14</sup> educacional, remanejando seus segmentos e suas distribuições binárias.

É em meio a tais questionamentos que escrevo sobre o oitavo mês de gestação. O desafio que se abre nesse momento para as futuras mães-adolescentes-estudantes é de elaborar estratégias para relacionar a maternagem com atividades escolares quando os rebentos apontarem. Portanto, essa parte do diário foi intitulado **ESCOLAS GRÁVIDAS DE MUNDO: um diálogo político-pedagógico sobre a gravidez na adolescência**. Com efeito,

---

<sup>12</sup> O Projeto Protagonismo Juvenil foi desenvolvido mediante uma parceria entre Prefeitura Municipal de São Félix, Colégio Estadual Rômulo Galvão, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Saúde do Estado (Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto), na medida em que consistia na capacitação de 40 educadores e 40 adolescentes para disseminarem informações sobre sexualidade, drogas, relações interpessoais em especial na escola e na família, mediante encontros anuais e atividades múltiplas no município de São Félix em diversos espaços. O adolescente era visto então como multiplicador de ações de cidadania e saúde.

<sup>13</sup> Representa formas particulares, desterritorializantes, intensidades, implica em inventividade.

<sup>14</sup> Constituem os grandes agenciamentos sociais, o âmbito coletivo, os fenômenos de massa, as estruturas mais endurecidas.

falar de gravidez é falar de vida! Nesse caso, as palavras prenhes de mundo vão gestando novos rebentos, ideias vivas, que são datadas, contingentes e, portanto mutantes, por isso, as discussões apresentadas foram interessadamente escolhidas para anunciar a necessidade da escola em assumir um repensar político e pedagógico que vislumbre as múltiplas demandas de diferentes educandos. Nesse sentido busquei desenvolver um debate acerca da gravidez na adolescência e sua diversidade e diferença no espaço escolar, discutindo sobre seus corpos, seus sonhos e seus amores que historicamente foram negados, e, portanto sofreram a punição, a marca da culpa e o estigma do pecado. Por isso, não era mais o suficiente eu (enquanto pesquisadora) e as meninas engravidarem, mas toda a escola precisava estar grávida de mundo. Dessa forma, ainda nesse capítulo apresentamos vozes de diferentes integrantes da escola (professores, gestores, funcionários e estudantes que não possuem a experiência da maternidade na adolescência), os quais mediante um grupo focal foram motivados a refletir sobre a gravidez na adolescência no contexto escolar.

É válido ressaltar ainda que a cartografia enquanto método transversal nega qualquer tipo de hierarquia desestabilizando os eixos (vertical/horizontal), na medida em que percebe as linhas que não cessam de passar nos mais diferentes dispositivos que compõem a realidade. Mas o que significam essas linhas sinalizadas no método cartográfico? Ora, Kastrup e Barros (2015) mencionam que para Deleuze existem quatro tipos de linha: a da visibilidade, a de enunciação, a de força e a de subjetivação. Então, em cada espaço social e estrato histórico existem conjuntos de coisas e palavras, ou seja, de elementos que vemos e falamos, mas longe de viverem harmonicamente estão em lutas e tensões, são, portanto saberes e poderes que se encontram nas encruzilhadas e buscam existir, por isso mesmo inventam existências.

Partindo então dessas linhas e no vai e vem do dito e não dito, do que é visível e do que sofre a invisibilidade, defendo que a gravidez é um dispositivo utilizado pelas adolescentes para criar subjetivações, e nas bordas do espaço escolar, entram em confronto com outros dispositivos que tendem a dominar e ou instaurar um saber verdadeiro e universal. Dito de outra forma, quando a estrutura das salas, dos banheiros, dos corredores da escola não oferecem espaços com brinquedos, fraldários, salas de amamentação para filhos e filhas de estudantes, esse dispositivo (espaço físico da escola) oculta a possibilidade da existência de mães adolescentes que queiram continuar estudando e paralelamente assumindo a maternagem. Ora, quando os currículos têm como enunciação discursos fechados e engessados em disciplinas que não dialogam com os estudos de gênero, há uma produção do

dizer e do fazer em detrimento de uma construção coletiva do que é importante aprender e ensinar nas escolas do ensino médio.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos?(FOUCAULT, 1996, p. 44- 45)

Nesse sentido, as adolescentes devem ser vistas como sujeitos sociais que constroem suas trajetórias de vida em meio a reflexividades, elas formam rizomas, estão interligadas ao campo social, mas ao mesmo tempo são autônomas. Portanto, não quero reduzi-las a fantoches e marionetes do sistema, reproduzindo interpretações ingênuas que voltadas ao teor economicista, divulgam a gravidez na adolescência como instrumento de inserção em programas focalizados de redistribuição de renda como é o caso do Programa Bolsa Família e/ou enquanto reprodutoras da pobreza. Ao mesmo tempo não pretendo limitar as mães adolescentes à compreensão biologizante, corroborando então para a uma abordagem sobre a iniciação sexual e a gravidez na adolescência enquanto resultado puramente hormonal da puberdade. Ou, por fim, enclausurá-las a um padrão de carência afetiva e emocional. Todas essas são possibilidades, mas matam umas as outras, além de matar outros tantos desejos que existem e estão por existir.

As adolescentes não estão alheias ao movimento da sua própria história. Elas também constroem linhas de força e subjetivações, por isso não há necessidade das escolas criarem “consciência”, pelo contrário é imprescindível “*produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.38). Partindo desse pressuposto, segundo Passos e Eirado (2015) a cartografia enquanto direção metodológica deve ser pensada mediante os aspectos da transversalidade, da implicação e da dissolução do ponto de vista do observador, o que acaba implicando em um plano de intervenção que é desenhado e gerado paralelamente e coletivamente ao longo da pesquisa. Nesse sentido o procedimento cartográfico “exige mais do que uma mera atitude descritiva e neutra do pesquisador” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 110), até porque para o cartógrafo torna-se necessário “transformar a realidade para conhecê-la” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 115). Por isso, longe de ser um trabalho de desvelamento e

ou desocultamento, a pesquisa cartográfica abre-se para a multiplicidade de linhas cruzadas e formas que sempre são abertas e mutantes.

Na verdade trata-se a possibilidade de habitar os pontos de vista em sua emergência sem identificação e sem apego a qualquer um deles. Ser atravessado pelas múltiplas vozes que perpassam um processo, sem adotar nenhuma como sendo a própria ou definitiva conjurando o que em cada uma delas há de separatividade, historicidade e fechamento tanto ao coletivo quanto ao seu processo de constituição. (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 115)

Está se falando aqui de uma proposta metodológica muito complexa e desafiadora. A transversalidade dentro de uma pesquisa implica em sair dos pontos de referências, pôr em “xeque os pontos de vista proprietários e os territórios existenciais solidificados” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 122) e perceber linhas cruzadas que estão aquém e além do objeto observado. Além do mais, o paradigma do cartógrafo não se baseia no puro e simples conhecer, mas no cuidar, até porque só se conhece quem cuida, quem experimenta, quem implica, quem se dissolve. Por isso, a intervenção no espaço escolar com as mães adolescentes não vem sendo uma busca constante pela solução da gravidez na adolescência!

Ora, se não almejo combater a gravidez na adolescência, afirmando-a enquanto indesejada, precoce e situação de risco para as mães, os bebês e a sociedade, também não tenho a intenção de afirmar desejos maternos na adolescência para propor novas ações pedagógicas que contemplem as demandas exigidas pela maternagem. A cartografia, sendo um processo, trata-se de uma construção coletiva, portanto, “intervir para o cartógrafo não pode ser, portanto, conduzir ou dirigir o outro como se levasse nas mãos coisas” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 123). O que importa é que cada barriga grávida é uma criação, uma invenção, uma produção, um imprevisível, um começar sempre de novo! Portanto, chego ao término da gestação e assim eu e as meninas **PARINDO IDEIAS**, vamos caminhando e provocando movimento. Até porque as palavras aqui escritas já evocam para uma ação. Embora concorde com Clarice Lispector ao afirmar que “não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (LISPECTOR, 1998, p. 19).

## ENJOANDO DAS VERDADES

Este mês não estaria fazendo parte desse diário dissertativo se o método cartográfico não fosse meu instrumento de investigação. Isso porque quando peguei o diário de Maria Aparecida, fiquei de início, decepcionada. Em meio a alegria de ser mãe, constava todos os dias, escritos sobre enjoos, mal estar, dores, cansaço, desmaios. Como falar de desejos utilizando-me desse diário? Fingir que ele não existe? Descartá-lo? Mas qual seria realmente a importância do mal-estar na gravidez para a discussão da relação maternagem e escola na adolescência?

24-11-15 (O início bem e meio puxado<sup>15</sup>). O meu dia hoje não foi muito bem porque eu acordei com a minha cabeça pesada, mas como Deus é misericordioso, eu antes de sair do quarto fiz a minha oração agradecendo Deus por tudo que eu tinha feito e tudo que iria fazer. Pedi que Ele estivesse sempre presente e fosse o nosso primeiro pensamento. Ao sair do quarto lavei e escovei os dentes, tomei banho me arrumei e fui para o ponto esperar o ônibus. Fui para a escola e continuei doente por conta da enxaqueca e por isso eu mesmo assim procurava não ficar só deitada porque a tendência disso era piorar.

25-11-15 (Infelizmente um dia cheio). Acordei com dores no pé e por conta disso quase não consigo levantar da cama. Orei a Deus, pedi que ele tirasse todas dores do meu corpo pois eu não aceitava, e como ele é sempre misericordioso e fiel ouviu a minha oração. As dores aliviaram. Logo em seguida tomei banho, me arrumei e fui para a escola apesar da enxaqueca. Cheguei em casa descansei. Tomei banho, orei e almocei. Merendei e por volta das 18:00 horas jantei e quando foi às 19:00 horas e pouca da noite pela fé fui para a igreja porque eu sabia que a minha cura estava lá porque foi a noite de cura e libertação e graças a Deus quando voltei para casa voltei ótima, sem dores porque eu sabia que o Deus que eu sirvo é fiel e não volta atrás da sua promessa. É o Deus de ontem, hoje e eternamente. Louvado seja Deus.

26-11-15 (O meu dia foi cansativo). Minha manhã foi um dia maravilhoso até certo ponto, pois bastou eu sair de casa que fui para o colégio para me sentir mal, pois fiz a primeira prova sem refletir o que eu estava fazendo por conta da enxaqueca. Respondi e logo em seguida a dor aumentou. Pedi a professora para ir ao posto, pois estava começando a suar frio por dentro. Logo em seguida eu já tinha certeza que a minha pressão estava baixa. Chegando lá perguntei se a moça que mede a pressão tinha chegado. Ela disse que não, mas já estava chegando. Aí a recepcionista me perguntou o que eu estava sentindo e eu disse que estava com muita enxaqueca e ela mandou eu esperar. Logo em seguida a moça chegou, mediu a minha pressão, mas por Deus não estava muito baixa porque senão eu já teria desmaiado. Foi então que ela fez o teste do dedo para saber o açúcar quanto

---

<sup>15</sup> Todas essas partes que se encontram entre parênteses no início de cada dia são títulos dados pela própria adolescente em seu diário.

estava e para a minha surpresa estava baixo e por conta disso a minha pressão baixou. Logo em seguida me encaminhou para São Félix. Assim que eu cheguei fiz a minha ficha por volta de 9:00 horas e pouca a 10:00 horas e pouca. Quando eu fui atendida foi 12:45 horas por aí. O médico me passou uma injeção e um remédio paracetamol. Quando ele terminou de me receitar pedi o atestado. Quando ele veio carimbar já era 14:00 horas e pouca. Quando eu voltei para casa já era 15:00 horas e pouca da tarde. Orei a Deus e agradei por ter sido atendida, mesmo tarde.

27-11-15 (Como foi meu fim de semana). Foi péssimo pois eu acordei com a cabeça pesada, mas mesmo assim eu não me entreguei. Levantei, orei a Deus, saí do quarto, escovei os dentes, fiz café, voltei a deitar novamente por conta das dores debaixo dos pés. Depois tornei a levantar, cozinhei arroz, tomei banho e graças a Deus aliviou as dores. Almocei depois de agradecer o pão de cada dia. Descansei e voltei a repousar um pouco. Depois merendei, fiquei deitada e logo depois levantei, tomei banho, esquentei a comida para o meu enteado e já escurecendo o meu marido chegou. Coloquei a comida dele, o café já tinha acabado de fazer algumas horas antes dele ter vindo do trabalho. Portanto hoje era o dia do simulado do 3º ano e por conta disso eu não pude ir fazer, mas como eu peguei o atestado eu tenho direito a segunda chamada.

28-11-15 (Um dia com muitas agitações). Ontem passei o dia todo com dores, mas segundo os médicos é normal esses sintomas e sempre nos avisa que não é para tomar nenhum remédio. Se por acaso for fortes dores voltar o mais rápido possível para o hospital para ser atendido urgente, mas eu não temo porque o maior está comigo que é o meu Senhor Jesus Cristo, o médico dos médicos que vai além do que possamos imaginar. Levantei, escovei os dentes, orei a Deus e a dor passou. Mais tarde merendei e meditei como sempre a palavra do meu Senhor para saber o que ele tem pra me dizer na Bíblia sagrada que é a minha espada de guerra e à noitinha eu jantei, descansei e fui orar para dormir.

29-11-15 (O começo do dia). Acordei bem, orei, levantei, escovei os dentes, tomei café agradecendo a Deus pelo café da manhã e fui lavar roupa. Depois de alguns tempos comecei a sentir umas dores abusadas e senti que a minha pressão estava baixa. Portanto o açúcar que está baixo ajuda também. Fui meditar na palavra de Deus para saber o que meu Senhor tem pra mim nessa manhã. Quando foi à tarde eu merendei, dei alguns minutos depois e fui fazer o cabelo e depois vim para casa pensando em não ir para a Igreja, mas como Deus manda... ele garantiu meu esposo e o filho dele estavam esperando para eu me arrumar. Fui e graças a Deus voltei bem melhor. À noite jantei, descansei e fui orar e dormir.

30-11-15 (O início da manhã difícil) Hoje foi um dia que eu acordei com dificuldade por conta do nariz entupido. Levantei, orei, agradei a Deus, fiz café e depois tomei banho, me arrumei e fui para a escola.

Para quem lê rapidamente o diário de Maria Aparecida, pode simplesmente não perceber os riquíssimos detalhes do seu cotidiano e apenas afirmar que sua vida é uma mera repetição de fatos, uma rotina igual a de muitas outras mulheres, assim como cantou Chico Buarque a música *Cotidiano*, demonstrando uma relação ritualística de um casal e ao mesmo tempo uma jornada de submissão e passividade feminina perante um marido guerreiro, que acorda cedo para prover o sustento da família, deixando para a sua esposa os afazeres

domésticos e a docilidade para acordá-lo e recebê-lo à noite, quando chegar cansado do trabalho.

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar  
E essas coisas que diz toda mulher  
Diz que está me esperando pro jantar  
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar  
Meio dia eu só penso em dizer não  
Depois penso na vida pra levar  
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar  
Ela pega e me espera no portão  
Diz que está muito louca pra beijar  
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pra eu não me afastar  
Meia-noite ela jura eterno amor  
E me aperta pra eu quase sufocar  
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã. (HOLLANDA, 1971)

Entretanto, os diálogos travados neste diário dissertativo foram interessadamente escolhidos para tentar estabelecer um novo olhar sobre a sexualidade feminina diante das suas próprias experiências, utilizando-se de poucos intelectuais masculinos, a fim de que a fala não permaneça sinônimo do falo. Sim, pois o corpo masculino foi historicamente tomado como referencial para ambos os sexos e o órgão genital do macho ainda é considerado simbolicamente um elemento de poder. Por isso, peço licença ao Chico Buarque, mas não queremos um discurso sobre as mulheres originado de seus silêncios. Ou seja, na canção a vida da mulher é narrada pelo homem e de como ele interpreta esse cotidiano. Mas o que faz uma mulher ao longo do dia sem a presença do esposo? O que ela sente? O que ela pensa? Quais seus sonhos, suas dores, suas crenças? Por isso, há uma grande diferença do diário de Maria Aparecida com a música *Cotidiano*, O diário foi escrito por uma mulher, a qual revela

sua experiência de sofrimento, de amor e de fé. Por tudo isso, me questionei várias vezes qual o sentido de Maria Aparecida enfatizar as enfermidades. Lia seus escritos procurando outras questões, mas seu estado físico de fragilidade e ao mesmo tempo de força, me inquietava. Em meio aos problemas de saúde devido a sua gravidez, a adolescente encontrava forças, em especial no âmbito religioso, para superá-los e enfrentá-los com determinação. E

Não me venha falar na malícia  
De toda mulher  
Cada um sabe a dor e a delícia  
De ser o que é. (VELOSO, 1986)

Chamei então Ivone Gebara (2000) para a conversa, pois sua longa jornada de estudos sobre gênero e religiosidade mediante o trabalho fenomenológico iriam me ajudar na apropriação e apreensão dessa experiência vivida e narrada por Maria Aparecida em relação ao divino, a qual apesar das especificidades, do aspecto molecular de sua história, pode ser presenciada de forma molar na caminhada de outras mulheres da camada popular.

Dizer Deus no cotidiano da miséria das mulheres é antes de tudo situar estas mulheres socialmente, mas também a partir de uma situação de GÊNERO. O que quer dizer que seu grito para Deus é um grito que se assemelha aos gritos de todos os pobres e desprovidos do mundo, mas com uma especificidade feminina. Seu grito de mulheres se situa em seu corpo feminino, com todas as relações sociais que ele comporta. O grito delas tem por conseguinte uma tonalidade própria, uma densidade própria, uma cor própria. O grito delas é fruto do jogo das forças que atuam na sociedade e pelas quais são diretamente atingidas. (GEBARA, 2000, p.205)

Com efeito, ao narrar sua relação de intimidade com Deus, Maria Aparecida confirma o cuidado divino com a sua vida e como ela deposita confiança para superar todas as adversidades. Aliás, “agora me lembrei de que houve um tempo em que para me esquentar o espírito eu rezava: o movimento é espírito. A reza era um meio de mudamente e escondido de todos atingir-me a mim mesmo” (LISPECTOR, 1998, p.14). Portanto, apesar do mal-estar e das dores constantes a oração, a leitura da Bíblia e a participação nos cultos são ações indispensáveis para a cura e, sobretudo para que as tarefas domésticas sejam cumpridas.

As mulheres invocam a Deus ou clamam por ele para encontrar alimento, para obter a cura do filho/a doente, para educar os filhos, para o retorno do marido, para sair de situações difíceis, para conseguir terra para plantar, para conseguir uma casa... Não é para a guerra, nem para a vitória de um político,

nem para as grandes questões econômicas do mundo. É em casa que podemos muitas vezes encontrar Deus, é lá que Ele vive, ou até na rua, quando é lá que deve ser travada a luta doméstica. Está presente nas lágrimas quando falta o pão, e também na alegria quando se pode comer. É também nesse sentido que Deus é a imagem delas, isto é, que ele/ela entra na problemática cotidiana de vida das mulheres, se faz presente em seu mundo, mas ao mesmo tempo possui um certo poder além do mundo delas. (GEBARA, 2000, p. 208)

Em contrapartida percebi que a escola, mesmo estando presente na vida de Maria Aparecida, não ocupava um lugar de tanto conforto e cuidado. Notei na verdade sempre um tom de obrigação, não representando um espaço também de “cura” para seus desalentos. Fiquei então a pensar: como a escola poderia contribuir na luta diária de Maria Aparecida? Não almejo com isso retomar uma ideia da escola salvacionista, mas gostaria de refletir sobre o ensino que promove prazer, que acolhe, que auxilia no processo de emancipação e autonomia do indivíduo. Como as escolas podem esquentar o espírito, fazendo movimento? Paraíso (2015) sinaliza que enquanto os currículos estiverem construídos sob a égide da formatação, da homogeneização e da identificação, ou seja, constituindo-se em matéria-forma, não conseguiremos forças para tocar com intensidade nos estudantes. “O problema é que tudo isso paralisa o movimento, o zigzaguear, o fluxo da vida. Se a *forma* paralisa o movimento, a *força* é deformadora das formas, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires” (PARAÍSO, 2015, p.50).

Novamente não se trata aqui de afirmar que as escolas devem se tornar igrejas e ou outros espaços religiosos. Mas convém lembrar que se na religião o ser humano encontra o prazer, uma experiência humana repleta de ambiguidades, a qual pode representar tanto uma forma de sobrevivência como também a mais alta expressão da alegria de viver e de estar com quem se ama (GEBARA, 2000, p.52), por que a escola não vem gerando esse gozo? Evidente que não pretendo aqui ser determinista, generalizando as instituições escolares, como se nada que existisse dentro delas fosse capaz de gerar felicidade e satisfação entre seus membros. Na verdade, “é possível ver lampejos de devires, de forças, de diferenças, porque apesar de todas as formas, de todos os poderes e de todas as identificações, a possibilidade existe em tudo e em todos os momentos. As forças estão ali, aqui e acolá à espera de algo que as façam explodir” (PARAÍSO, 2015, p. 55). Mas são pouco exemplos em meio às inúmeras práticas pedagógicas formatadas, que desconsideram as diferenças, a multiplicidade de gostos, de sons e de cores que podemos encontrar nas salas de aula.

Quando o desânimo e a tristeza invadem um currículo, o aprender se distancia. É necessário, então, fazer um corte nisso tudo. É necessário algo movido pela diferença, que tudo metamorfoseia, para levar vida a um currículo. É necessário que algo aconteça, toque e que convenha para a vida daqueles/as que ali estão. (PARAÍSO, 2015, p.52)

Ora, para um cartógrafo o grande desafio é estar atento ao acontecimento, aos vazamentos, às linhas de fuga, aos escapes, enfim ao inesperado. Todavia, não é fácil! Isso porque na pesquisa acadêmica, por mais movimento e multiplicidades que buscamos, temos a tendência de focalizar uma questão como parâmetro, desvalorizando algumas e muitas vezes permitindo que outras tantas continuem invisíveis. “É que tudo isso não era simplesmente questão de teoria. O pensamento jamais foi questão de teoria. Eram problemas de vida. Era a própria vida” (DELEUZE, 2013, p. 135), nesse caso de Maria Aparecida! Por isso intrigava-me um diário cheio de dores, mas também repleto de satisfação. É o que percebi desde a primeira página;

Assisti um pouco televisão, tomei banho e jantei 18:00 horas, porque não posso me alimentar muito tarde por conta da criança, a minha bênção que Deus me concedeu, o meu primeiro filho. Graças a Deus um fruto de um amor verdadeiro e amado desde o primeiro momento que descobri a gestação. (Diário de Maria Aparecida)

Eu estava aprendendo o processo cartográfico, estava com medo de me aventurar, queria ficar no porto, na segurança, mas logo no segundo mês de gestação passei pela pior fase de uma grávida: os enjoos. Lembro-me muito bem quando começaram! Estava frente ao notebook, estudando com muito prazer e emoção os próximos passos da minha pesquisa-gestação quando recebi um email da minha orientadora. Nele constavam vários artigos para o meu deleite, os quais iriam me auxiliar na delimitação do projeto e arrastar-me nas discussões teóricas sobre gênero, educação e maternidade na adolescência. Debrucei-me tão logo nos textos, estava sedenta, desejosa e muito feliz. Mas desde as primeiras linhas fiz como a menina (ao experimentar pela primeira vez o Ovomaltine) do livro *A Descoberta do Mundo*, de Clarice Lispector, lutei desde o princípio contra o enjoo de estômago, mas fui até o fim frente à responsabilidade perplexa da escolha infeliz, forçando-me a gostar do que deveria ser gostado (LISPECTOR, 1999a, p.342).

Com efeito, assim como a menininha não queria decepcionar o pai, que mesmo pagando muito caro pela bebida de “grosso luxo em copo alteado pela espuma” (LISPECTOR, 1999a, p.342) estava feliz ao assistir sua caçula deliciando-se no bar, sentada

---

em um alto banco giratório em pleno passeio de domingo, eu também não queria decepcionar minha orientadora. Aqueles artigos eram tão bons, falavam da gravidez desejada, falavam dos significados de um filho para a adolescente, sinalizavam para a escola como uma privilegiada instituição de reprodução da orientação sexual desenvolvida pelos poderes governamentais de controle (ALTMANN, 2007), abordavam fatores positivos e não apenas os negativos da gravidez na adolescência, discutindo a generalização do termo precoce e como a adolescente possuía acesso a um novo estatuto de identidade e reconhecimento através do papel materno (DIAS; TEIXEIRA, 2010; DADOORIAN, 2000), apontavam para a gravidez desejada como rito de iniciação (LE VAN, 1998 apud BRANDÃO, 2006), apresentavam a gravidez como uma forma de dar um novo sentido à vida já que essas meninas sofriam desde cedo a exclusão social, sobretudo no âmbito escolar (NUNES, 2013) e enfim ressaltavam a gravidez como uma questão identitária, ou seja, as meninas aprendiam dentro do espaço familiar que constituir família era imprescindível para garantir autonomia em busca de um futuro melhor (SCHWENGBER, 2014-2015).

Fiquei então desterritorializada! Esses autores já haviam apresentado tudo que eu objetivava pesquisar! Fui degustando cada texto e mesmo sabendo que era “comida boa” tive a certeza que “certas comidas requintadas demais estão no limiar do enjoo de estômago. Requintada demais dá cócega ruim: e eis atingido o limiar. Pois também comida boa tem algo de rude nela” (LISPECTOR, 1999a, p.419). Utilizando-me das palavras de Maria Eli em seu diário ao comentar sobre a responsabilidade de acordar sempre durante a noite para amamentar, foi então a partir dessa situação que percebi o quanto ser mãe não é fácil e por isso tem que se preparar muito. Eu estava grávida desse projeto de pesquisa, uma gravidez de ideias, de pensamento e, “desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta” (DELEUZE, 2013, p.133). Com efeito, estava sendo levada pelo vento como um barco à vela e no balanço fiquei bastante enjoada.

Eu enjoei bastante de feijão e galinha. (Maria Clara em conversa via WhatsApp)

Eu também enjoei muito, até hoje eu não suporto o cheiro de desodorante monange. (Maria Eduarda em conversa via WhatsApp)

Fechei então os livros e respondi o email da minha orientadora. Precisava de ajuda porque a minha indignação naquele momento era igual a de Clarice Lispector: “o que fazer desta história? Também não sei, dou-a de presente a quem quiser, pois estou enjoada dela. Demais até. Às vezes me dá enjoo de gente. Depois passa e fico de novo toda curiosa e atenta” (LISPECTOR, 1999a, p.450). E de fato o enjoo foi cessando, sobretudo quando li um novo email de Alessandra que com suavidade e tensão me provocava a refletir sobre a relevância de ter enjoado das verdades previamente estabelecidas por mim como respostas a serem encontradas na pesquisa. Evitar essas certezas seria um cuidado constante no processo investigativo.

Cuidado, por exemplo, de perceber as recorrências sem transformá-las em generalizações; cuidado de não transformar o meu sistema de crenças e valores em verdades a *priori*; cuidado de não confundir rigor com rigidez; cuidado de não relaxar o rigor pela tentativa de conquistar uma linguagem que mais se aproxime das cotidianidades; cuidado em não revestir as relações positivistas com o conhecimento de apenas uma linguagem amena que as camufle. Cuidados que, sinto, expressam alguns medos, alguns fantasmas que, inevitavelmente, terei de enfrentar. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p19-20)

Ora, evidente que novos estudos têm surgido, focalizando a gravidez na adolescência das camadas populares enquanto desejada, buscando, sobretudo a interpretação das adolescentes, colocando-as como protagonistas deste processo. No entanto, acredito que tais pesquisas esbarram nas mesmas críticas que fazem. Ao negarem um enquadramento da gravidez indesejada sinalizam para um desejo, mas que por fim é fruto de uma reprodução social, mediante a exclusão e a subalternidade que as adolescentes fazem parte. De fato, são basicamente três possibilidades apresentadas, que acabam dialogando entre si: a primeira no viés psicológico em que as adolescentes buscam engravidar para suprimir uma carência afetiva (familiar e social), a segunda corresponde a uma gravidez desejada cujo mecanismo é de transmissão intergeracional da pobreza e por fim a última análise mais voltada para o ambiente educacional que vê a gravidez desejada como reflexo da ausência de perspectiva de futuro perante a escola e o mercado de trabalho, encontrando então na maternidade uma promessa de satisfação futura. Ora, os discursos, longe de representarem vozes até então silenciadas, continuam privilegiando o lugar dos especialistas como únicos capazes de montar, segundo Deleuze (2013) uma máquina revolucionária, dando conta apenas “do caráter tirânico, terrorista e castrador do significante” (DELEUZE, 2013, p.33).

Pensando então na primeira possibilidade podemos destacar a obra de Diana Dadoorian: *Pronta para Voar; um novo olhar sobre a gravidez na adolescência*. Suas discussões defendem a compreensão de uma gravidez desejada, que não mais repousa na ausência de informações sobre sexualidade e métodos contraceptivos como fator determinante nesse processo. Nesse sentido, sua abordagem é inovadora e instigante para um repensar no comportamento social das adolescentes, enxergando-as enquanto construtoras de suas próprias histórias, seres capazes de pensar sobre seus próprios sentimentos e escolher diferentes caminhos.

É importante salientar que os enfoques tradicionais até aqui utilizados tratam esta questão a partir da ideia de que a gravidez na adolescência é indesejada, ou seja, através da ótica dos profissionais de saúde. Não se valoriza o discurso da adolescente sobre a sua gravidez, o que explicaria o fracasso de vários projetos de educação sexual, visto que os desejos e fantasias destas adolescentes quando à sua gravidez não são priorizados. (DADOORIAN, 2000, p.164)

Nesse sentido, a autora relaciona a gravidez na adolescência com dois fatores principais: os biológicos (interesse pelo sexo devido a grande pressão hormonal dessa fase) e os não-biológicos, nos quais se inserem os fatores culturais e psicológicos e determinam o destino da gravidez (aborto ou maternidade). Partindo dessa ótica, Dadoorian discute dois caminhos distintos sobre a gravidez na adolescência, julgando a questão da classe social como implicação determinante. Primeiro, considera que a escolha de ser mãe está muito mais centrada na vida das adolescentes de camadas populares, isso porque

O intercurso da gravidez na adolescência é um fato rotineiro e comum nesta classe social. As colegas destas jovens, suas irmãs e sua própria mãe são ou foram mães adolescentes. Verifica-se então uma valorização da maternidade, em que ser mãe equivale a assumir um novo status social, o de ser mulher. (DADOORIAN, 2000. p. 142)

Por outro lado, no que concerne à adolescente da classe média, a maternidade é vista pela autora como, em sua maioria, indesejada, daí a maior incidência nos abortos. Assim, “o desejo negativo de ter um filho, expresso geralmente pelas adolescentes de classe média, reflete a exacerbação da atitude masculina na mulher, visto que frente ao filho interpõem-se outros objetos, como a faculdade e o trabalho” (DADOORIAN, 2000, p. 143). Todavia, a autora por possuir uma formação na área de psicologia clínica, psicopatologia e psicanálise, aborda em suas análises questões de cunho psicossocial, enquanto causas que explicam a gravidez desejada na adolescência. Compreende que a “vivência de situações de carência

afetiva e relacional com a família, pode também provocar o desejo na adolescente de ter um filho, em que este aparece como o objeto privilegiado capaz de reparar essa carência” (DADOORIAN, 2000, p. 17). Além disso, posiciona a família no lugar de “chave mestra” de tal questão, responsabilizando-a pela falta de diálogo, amor, respeito, e, sobretudo, tolerância na vida das adolescentes.

Contudo, algumas indagações são indispensáveis ao travar este diálogo com Dadoorian. Na realidade a autora aborda a gravidez na adolescência nas suas dimensões biológicas e psicossociais, colocando o desejo de ter um filho seja como teste do aparelho reprodutor (acontece com todas adolescentes independente da classe social), seja como “restauração do seu próprio narcisismo infantil abandonado” (DADOORIAN, 2000, p. 143). Destarte, ao colocar a explicação do destino da gravidez como fruto de uma determinada classe social, cuja família desestruturada e ausência de amor realça o desejo da adolescente em possuir um filho para conceder afetividade que outrora não havia recebido, e entre as classes médias o aborto seria a escolha primordial, pois há uma prioridade nos estudos e na vida profissional, a autora universaliza histórias de vida tentando explicá-las e não experimentá-las. Assim, as diferenças são apagadas e o desejo passa a ser concebido como falta. No entanto

... sabemos bem que o objeto real só pode ser produzido por uma causalidade e mecanismos externos, mas esse saber não nos impede de acreditar na potência interior do desejo de engendrar seu objeto, mesmo que sob uma forma irreal, alucinatória ou fantasmática, e de representar essa causalidade no próprio desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.41-42)

Marlucy Paraíso (2015) também demonstra como esse discurso de vitimizar o sujeito diante do meio social que vive, anunciando assim o seu destino, é incorporado pelas escolas e por seus educadores, promovendo então uma eliminação das expectativas e das esperanças perante o crescimento intelectual de estudantes oriundos das camadas populares.

Muitas crianças chegam ali na escola com muitas expectativas: “vim para aprender”, “vim para fazer amigos”, “vou aprender a ler”, “vou aprender a ler e a escrever”, “vou conhecer gente nova”, “quero aprender muito”, “quero conhecer coisas diferentes”, “quero estudar”... Algumas não têm tantas expectativas, mas sabem que é importante ir à escola: “não sei o que vou aprender [...], é importante estudar”; “minha mãe disse que eu tenho que estudar”; “vou para aprender coisas que a professora ensinar”. As professoras, por sua vez, muitas delas, estão esperançosas (a cada nova turma ou a cada novo projeto), estão empenhadas em ensinar e querem que

---

as crianças aprendam: “o objetivo é fazer o aluno aprender”; “todas aqui estamos unidas por um único desejo: possibilitar a aprendizagem para todos”; “não vale usar essa conversa de família desestruturada”; “mesmo as crianças que têm famílias desestruturadas têm que aprender”; “problemas todo mundo tem, então temos que procurar meios de enfrentá-los”; “vamos fazer os alunos que possuem baixo desempenho aprender, custe o que custar”. (PARAÍSO, 2015, p.51)

Já em relação à segunda vertente, que apresenta uma gravidez desejada cujo mecanismo é de transmissão intergeracional da pobreza, apresento Maria Simone Vione Schwengber! Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e pesquisadora membro atuante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq) e do grupo do Grupo de Estudo e Pesquisa Paidotibus em (Ijuí-CNPq), graduada em Educação Física com mestrado e doutorado em Educação, vem trilhando caminhos sobre os discursos da educação de corpos atravessados pelos marcadores de gênero e de geração.

Com efeito, ao refletirmos sobre um dos seus artigos: *Pobres meninas “ricas” com a gravidez* (SCHWENGBER, 2014-2015), a autora problematizou os sentidos e os significados da gravidez na adolescência, analisando então as próprias experiências de adolescentes das camadas populares (garotas entre 14 a 19 anos cadastradas na Secretaria de Ação Social de Ijuí - RS, participantes de Programas Sócio-Educativos Familiares (ASEF) e mais especificamente com o CAAMI/Centro de Atendimento aos Adolescentes do Município de Ijuí-RS) a partir de biografias (trajetórias afetivo-sexuais, familiares, educacionais). Assim, mergulhada na pesquisa etnográfica entre os anos 2006 a 2014, percebeu que essas garotas buscavam afirmação no mundo através de suas gravidezes, haja vista que o estar grávida lhes concederia liberdade e autonomia, um rito de passagem, proporcionando um cuidado e respeito do qual carecem, tanto por conta da sociedade quanto em relação à família. Por outro lado, defendeu que apesar das adolescentes almejarem um rompimento com a tradição familiar, intensificam a história familiar de pobreza e exclusão reproduzindo o mito do amor materno e a ideia naturalizada das equações mulher-esposa e mulher-mãe.

A autora então ressalta que mediante os avanços científicos que determinam um novo papel da mulher em relação ao seu corpo, com a expansão dos diversos métodos contraceptivos e com a idolatria ao prazer sexual, tanto para homens quanto para as mulheres (com suas devidas proporções), mediante uma cultura de massa mais informativa assim como mais apelativa e sexualizada, como explicar a gravidez na adolescência, sobretudo das camadas populares, com dificuldades econômicas de sustentar seus filhos? Ora, se no passado

---

atribuíam-se a chamada explosão demográfica à ignorância dos pobres, atualmente, com a revolução tecnológica, quais os fatores que levam essas adolescentes a engravidar, já que aparentemente a ausência de informação e ou a fragilidade da educação sexual não podem ser mais vistas enquanto explicação primordial?

Nesse exercício hermenêutico de gênero, a professora Schwengber apresenta e analisa entrevistas de duas adolescentes irmãs pertencentes à classe baixa e conclui que suas gravidezes não poderiam ser consideradas acidentes, indesejadas, indevidas, inoportunas, nem precoces, mas sim um fator cotidiano e comum nesta classe social, em que as colegas destas jovens, suas irmãs e sua própria mãe são ou foram mães adolescentes, cuja valorização da maternidade, ou seja, o tornar-se mãe equivale a assumir um novo status social, o de ser mulher. Partindo desse pressuposto, são apresentados dados estatísticos, sobretudo do IBGE, comprovando que embora esteja acontecendo na contemporaneidade um decréscimo em relação ao número de filhos entre as mulheres brasileiras adultas, são as jovens entre 12 e 20 anos que lideram o equivalente a 70% do total de gestantes no país. Ou seja, “na virada do milênio, no Brasil, as mulheres jovens, sobretudo as pobres, continuam a engravidar” (SCHWENGBER, 2014-2015, p.3).

É válido ressaltar, portanto, que a abordagem de Schwengber é inovadora e instigante para um repensar do comportamento social das adolescentes, enxergando-as enquanto construtoras de suas próprias histórias, seres capazes de pensar sobre seus próprios sentimentos e escolher diferentes caminhos. Todavia, essas escolhas são vistas como reprodução social, atravessadas ainda por noções essencialistas e universais de maternidade com linguagens que produzem controle e mensuração do ser- mãe decompondo-o “em uma série de elementos passíveis de serem quantitativamente valorados: idade, nível de escolaridade, situação socioeconômica, tipo de estrutura e apoio familiar, adoção da prática do aleitamento materno, tipos e número de partos anteriores, mapa hereditário ou genético, dentre outros” (MEYER, 2005, p. 91).

Torna-se necessário reivindicar o uso mais dinâmico do conceito de cultura juvenil, explorando inclusive seu sentido antropológico, apelando para modos de práticas cotidianas e modos de vida específicos, os quais expressam determinados significados e valores para além do nível institucional, mas pautados na própria história construída cotidianamente pelos sujeitos sociais. E, é nesse caminho das experiências ditas improváveis que a gravidez na adolescência deve ser também estudada. Para além das determinações estruturais, como se o destino de cada classe e ou geração estivesse traçado e totalmente explicado pelo sistema

---

econômico e ou cultural de uma dada realidade, existem sujeitos que aprendem com as imposições da sociedade e paralelamente as reconstróem segundo escolhas pessoais e ao mesmo tempo influenciadas pelo ambiente social. Coulon (2008), no seu livro *A condição de estudante: a entrada na vida universitária* discute como os estudantes ao entrar no ambiente acadêmico precisam aprender as regras da instituição, ou seja, aprendem o ofício de estudante, no processo de afiliação<sup>16</sup>, para alcançar o sucesso. Entretanto, essa aprendizagem perpassa pelo teor institucional e pelo âmbito intelectual, mostrando que as regras são interpretadas, reinterpretadas, construídas e reconstruídas, seguidas e transformadas pelos sujeitos vivos do ambiente universitário. “Em outras palavras, só existem regras vivas porque universitários, professores, secretárias enfrentam situações a serem regradas, numa prática contextualizada e interativa” (CHARLOT, 2008, p. 12).

Chegando à terceira possibilidade encontrada em minhas pesquisas, que vê a gravidez desejada como reflexo da ausência de perspectiva de futuro perante a escola e o mercado de trabalho, encontrando então na maternidade uma promessa de satisfação futura, apresento a psicanalista, pós-doutora em Saúde Coletiva pelo IMS/UERJ, professora de Psicologia Médica da Faculdade de Medicina da UNESA, Sílvia Alexim Nunes, a qual em seu artigo *Maternidade na adolescência e biopoder* critica a universalização e a homogeneização que perpassa os estudos sobre a maternidade na adolescência, demonstrando que tal postura apaga as diferenças e torna-se uma estratégia fundamental de colocá-la como “problema social a ser combatido, desqualificando tanto as suas condições de produção, quanto os aspectos singulares que colaboram para um evento dessa ordem” (NUNES, 2013, p. 2-3).

Com efeito, segundo Nunes, vem ocorrendo na atualidade uma revitalização da concepção de maternidade como destino natural feminino “ideia que, nascida na modernidade no bojo da constituição do biopoder, foi amplamente questionada e criticada pelos estudos de gênero e pelas lutas feministas das décadas de 1960 a 1980” (NUNES, 2013, p. 1). Em contrapartida, quando a gravidez na adolescência é mencionada, uma nova concepção é instaurada, demonstrando que frequentemente a mídia e a opinião pública expressam a ideia de que os jovens no Brasil têm hoje em dia uma tendência aparentemente incontrolável à precocidade sexual, acarretando por sua vez na gravidez indesejada e nas suas profundas

---

<sup>16</sup> Segundo Alain Coulon a entrada na universidade pode ser analisada como uma passagem, no sentido etmológico do termo, considerando três tempos: Estranhamento (o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele o estudante precisa deixar), o tempo de aprendizagem (quando o estudante se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz) e o tempo da afiliação (consiste no manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-la ou transgredi-las).

consequências negativas ao futuro da mãe adolescente. Mas Nunes, mediante suas pesquisas realizadas com dez adolescentes, percebeu o quanto a palavra desejo entra em cena quando o tema é gravidez. De fato, mesmo as adolescentes que narraram a não intencionalidade de engravidar, ficaram felizes com a possibilidade de se tornarem mães.

A defesa da autora centra-se, portanto, na ideia de que as adolescentes entrevistadas desejosas da maternidade possuíam uma vida social precária, não enxergando na escola uma garantia de futuro e emprego, ou seja, “a maioria não vê a escola como capaz de contribuir para a ampliação de suas possibilidades vitais, além da aquisição dos conhecimentos básicos necessários à vida cotidiana”. (NUNES, 2013, p. 14). Dessa forma, “a maternidade torna-se um projeto único e ideal capaz de assegurar a essas jovens um lugar social valorizado por elas e por seus pares e, conseqüentemente, a possibilidade de satisfação pessoal e da necessidade de reconhecimento pelo outro” (NUNES, 2013, p.14).

Evidente que todas essas determinantes apresentadas são possibilidades que buscam compreender a gravidez desejada na adolescência. O grande perigo reside em fortalecer tais explicações e usá-las para representar universalmente a gravidez na adolescência. Aliás, a própria intenção de explicar já concebe uma tentativa tirânica de impor verdades, negligenciando a polissemia, a policromia e a polifonia das relações sociais.

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos... O que implicam estas considerações a respeito da diversidade cultural dos alunos? Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações, podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes. (DAYRELL, 1999, p.9-11)

Portanto, não poderia descartar os enjoes das adolescentes grávidas nem tampouco os meus enjoes no processo de investigação, pois são essas tensões que nos fazem perceber uma nova vida brotando dentro de nós, e que por isso mesmo exige atenção e cuidado. Isso indica que “a lógica de um pensamento é o conjunto das crises que ele atravessa, assemelha-se mais

a uma cadeia vulcânica do que a um sistema tranquilo e próximo do equilíbrio” (DELEUZE, 2013, p.110).

... quando descobri o surgimento de outra vida dentro de mim, percebi através de enjoos, vômitos, dores de cabeça e muitos desejos. Meu corpo começou a se desenvolver e foi uma grande surpresa para mim e minha família. Começo pelo meu dia a dia, venho passando por dificuldades em minha alimentação, pois tudo ingerido é colocado para fora, nisso eu não como mais nada ao dia com medo de ter a mesma reação, mas preciso de alimento para o desenvolvimento da criança. O médico que frequento diariamente sempre vem reservando a alimentação e os remédios por ele passados. O Combiron é um remédio passado e serve de vitamina para o desenvolvimento da criança, logo após o almoço vem o materna, pois esse será até o final da gestação. (Diário de Maria Clara)

Agora eu estava preparada para a cartografia, passei a sentir na pele o que as adolescentes sentiam, pois “se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto permanecerá não-visível” (DELEUZE, 2013, p.114). Foi aí que percebi a importância do diário de Maria Aparecida e comecei a enxergar que as demais meninas também abordavam sobre os enjoos, em especial como sendo uma parte negativa da gravidez, mas ao mesmo tempo era nesse momento de incômodo que elas se encontravam com o sentido complexo e ambivalente de ser mãe. Com efeito, “toda ‘forma’ que dói, que entristece, que paralisa o movimento e a vida se pode retirar uma ‘força’ que faz delirar; produzindo, assim, rupturas na forma e fazendo conexões com aquilo que produz alegrias (PARAÍSO, 2015, p.51).

Mostrar seu amor e seu carinho apesar das dores e as responsabilidades, apesar das desobediências, das ignorâncias. Mas não deixamos de ser mãe. Agora eu vou saber o que é ser mãe de verdade, sentir a dor que minha mãe sentiu. É muito difícil ser mãe. E só de saber que não sou mais criança, sou uma mulher e que ela vai me chamar de mamãe eu fico muito feliz. Obrigada meu Deus por ter minha mãe e por me ajudar por tudo. Ser mãe não é tão fácil, mas também não é difícil. O difícil mesmo é lidar com doenças que não tem cura. E mais uma vez, obrigada Senhor! Amei a experiência. (Diário de Maria Eli)

Não pensem os leitores que o momento sísmico terminou! Todavia, reconheço que as crises são imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento. “É justamente o que dá aos pensadores uma coerência superior, essa faculdade de partir a linha, de mudar a orientação, de se reencontrar em alto-mar, portanto de descobrir, de inventar” (DELEUZE, 2013, p.134). Dessa forma ainda enjoada assumi a mesma determinação de Maria Aparecida e

---

lancei-me nas leituras em busca de traçar uma nova linha, inventar e criar outros caminhos. Muito embora tenha continuado com o tema gravidez desejada na adolescência, reconhecia em diálogo com Deleuze que nessa repetição há potência para o diferente, pois “sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística”. (DELEUZE, 2000, p. 12). As meninas grávidas também percebiam que, segundo a lei da natureza, a repetição como mera reprodução é impossível (DELEUZE, 2000, p.15), pois cada gravidez carrega consigo uma singularidade manifesta nos diferentes corpos e nas múltiplas subjetivações. E o que seria o eterno retorno, se esquecêssemos que ele é um movimento vertiginoso, que ele é dotado de uma força capaz de selecionar, capaz de expulsar assim como de criar, de destruir assim como de produzir, e não de fazer retornar o Mesmo em geral? (DELEUZE, 2000, p.20).

Toda gravidez tem seu lado bom e seu lado ruim, pois acontecem várias mudanças em nossas vidas como exemplo irei citar algo em que aconteceu durante esses tempos. Vim percebendo que nosso corpo muda, eu mesma emagreci bastante, tudo que como vomito, sinto dores nas cadeiras, dores de cabeça e minha barriga não cresceu como as outras mulheres. Hoje estou com cinco meses de gestante e nem pareço que estou grávida, isso aconteceu durante a minha primeira ultrassom, o médico me disse que tinha três meses e que meu útero era muito fundo e que só iria ter barriga nos sete a oito meses de gestante. (Diário de Maria Clara)

Partindo desse pressuposto o objetivo mudou de rumo, ou seja, no caminho houve um desvio. Como iria conceder explicações universais para gravidezes que se repetem, mas não são as mesmas? Barrigas crescem rapidamente e outras tardam em aparecer, umas mulheres enjoam bastante e outras nada sentem. Desejos surgem, mas de variadas espécies. Aliás, no campo da cartografia o próprio ato de explicar é substituído pelo experimentar, e, como é “agradável não ter que se explicar”! (DELEUZE, 2013, p.113). Aqui, o que pretendo é acompanhar os processos, permitir que as adolescentes narrem suas relações com a gravidez, a maternagem, a escola, a sociedade. Que elas contem de seus enjoos, de seus desejos, de suas alegrias e tristezas, de seus medos e sonhos.

É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de “a atualidade”. (DELEUZE, 2013, p.113)

Mas, para quê? Alguns podem nesse momento estar fazendo essa pergunta. Ora, vou chamar Paraíso (2009) para responder comigo essa indagação: para mostrar a vida, para testemunhar em prol da vida, para encontrar a emoção das adolescentes, para que nós enquanto educadores possamos descobrir como promover a alegria de estudar, para ajudar a ampliar territórios, para possibilitar o encontro com novas experiências, para estimular produções, criações, para dedicar tempo e atenção ao desenvolvimento do outro e paralelamente de si mesmo. Dessa forma assumimos a possibilidade de construir nas escolas “encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e da alegria” (PARAÍSO, 2009, p.279).

Posto isto, defendo a ideia de que as escolas deveriam passar também pela experiência do enjoo. Enjoar dos currículos fechados, enjoar das avaliações punitivas, enjoar dos preconceitos estampados no processo ensino-aprendizagem, enjoar das práticas pedagógicas homogeneizantes. Dayrell (1999) aborda o quanto o espaço educacional desempenha a sua função como uma instituição onde todos os seus participantes possuem objetivos únicos e comungam dos mesmos sonhos e desejos. Ora, difícil mesmo é ouvir questionamentos como: quem são essas meninas grávidas? O que elas desejam? O que pensam sobre a escola? O que querem aprender? O que pensam sobre a vida?

Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: **são alunos**. E é essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. À homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. (DAYRELL, 1999, p.4)

Penso ainda que vez por outra aparecem alguns educadores com náuseas terríveis! Eles chegam na escola bem enjoados, vomitam nas salas da coordenação e nas reuniões de pais e mestres. Os professores estereis ficam logo incomodados com a situação, reconhecem que os sintomas são nítidos de uma gravidez e coletivamente mobilizam-se para o aborto, “porque Deleuze (2001) lembra que no desejo não há mortes, há assassinatos.” (PARAÍSO, 2009, p.280). Por conseguinte, se o educador grávido não abortar por passar a acreditar que seria a melhor saída para uma educação destinada ao fracasso, vai abortar de decepção, de

raiva, de tristeza mediante as palavras fatalistas de seus colegas de trabalho. Bem, com essas palavras não estou sendo determinista, mas relatando um pouco das experiências que vivi enquanto professora, muito embora tenha conhecido educadores grávidos que mediante dobras e desdobras conseguiu salvar sua gestação e pariu filhos lindos, marcando sobremaneira a educação da instituição de ensino que trabalhava. Com efeito, “é preciso conseguir dobrar a linha, para constituir uma zona vivível onde seja possível alojar-se, enfrentar, apoiar-se, respirar- em suma, pensar. Curvar a linha para conseguir viver sobre ela, com ela: questão de vida ou morte” (DELEUZE, 2013, p.142). Acredito que essa potência de dobrar –se e desdobrar –se é alimentada pela força do desejo, pois “quando se constrói um desejo, quando se deseja um mundo, tudo se modifica. O desejo é tão pleno, tão alegre, tão potente que se algo falta, logo se conquista de algum modo” (PARAÍSO, 2009, p. 286). Foi o que aconteceu com Maria Ester no início da sua gravidez.

Dias depois de saber que estava grávida meu marido separou de mim e no dia que me deixou começou a namorar com outra, mas foram tantas tristezas, decepções só que em saber que dentro de mim havia a mais linda criança no meu ventre. Passei por tantas dificuldades, mas estava tão frágil que ele mesmo com a outra ainda ficávamos, mas aceitei porque ele fez a pior coisa da vida, fazer alguém sofrer e ela sabia que eu estava com ele e grávida, mas assim mesmo ela quis! Só tenho duas fotos com ele na minha gravidez, por muito insistir, mandei pro facebook dele, ela viu e teve discussão e ela ainda me disse um monte. Fui me acostumando com a vida de solteira e seguindo minha vida, comprando as coisas do enxoval da minha filha tudo muito lindo, orgulhosa de ser mãe e ainda fazia o papel de pai também. (Diário de Maria Ester)

Diante dos diários das Marias percebemos que existem projetos de vida! Existem sonhos e desejos que constituem suas ações e suas lutas. E, dentro desses projetos as escolas estão incluídas. Resta-nos enquanto educadores, gestores e coordenadores percebermos a diversidade, abrir nossos currículos, ampliar os territórios de possibilidades, buscar conhecer a potência de cada educando. “Com isso, afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou o de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro” (DAYRELL, 1999, p. 9). Entretanto até que ponto a escola vem sendo desejada, ou seja, um elemento importante que assim como o filho ou filha torna-se estímulo de superação dos enjoos que surgem na caminhada?

Eu não podia sentir cheiro nenhum de comida. Se eu passasse em frente a um restaurante e lanchonete eu vomitava. E eu tinha que pedir comida todo

dia aos vizinhos porque a de casa eu não comia. Mas enfim, suportei tudo e amei passar por isso, afinal ganhei meu melhor presente que hoje completa cinco meses (Maria Ester em conversa no WhatsApp).

Mais uma vez fui tocada por cada encontro com as meninas-mães. E agora, ao escrever essas linhas percebo o quanto nossas escolas territorializaram inúmeros desejos, exterminando então suas forças. De fato, nossa educação carrega o ranço católico cristão, pois “cada vez que o desejo é traído, amaldiçoado, arrancado de seu campo de imanência, é porque há um padre por ali” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.18). Por ironia, é a própria escola que difunde os discursos: Essas meninas não querem nada! Arrumando filho com essa idade? Estão vendo, elas não gostam de estudar! Recordo-me que sempre quando aparecia uma adolescente grávida, o raro era encontrar reflexões de como utilizar-se do desejo da maternidade para estabelecer conexões com os estudos e o desenvolvimento da intelectualidade. Aliás, essas meninas não são ao menos ouvidas, e por isso continuam entrando e saindo do espaço escolar sem a concretização de um encontro de fato com a escola.

Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo. Independente dos objetivos explícitos da escola, vem ocorrendo no seu interior uma multiplicidade de situações e conteúdos educativos, que podem e devem ser potencializadas. É fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano. (DAYRELL, 1999, p. 25-26)

Por outro lado, quando um encontro profundo entre mães adolescentes e escola acontece, dá-se grande parte das vezes por meio da tristeza, da punição, dos discursos moralistas, ou seja, um encontro acompanhado pelos sentimentos de desrespeito e de incapacidade perante o crescimento intelectual das meninas. Todavia, é pertinente problematizar sobre possíveis formas de resistência dessas adolescentes ao buscarem uma gravidez em um contexto capitalista ainda patriarcal, até porque “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2012, p. 360). Nesse caso nossas meninas em seus cotidianos nos ensinam que “não devemos jamais nos contentar com os encontros tristes, é necessário saber da potência e da dificuldade do desejo. É necessário saber de sua potência, porque o desejo foge e faz fugir; porque ele possibilita desamarrar os poderes territorializados

e tratar com bom-humor as paixões de todos os tipos: alegres e tristes (Spinoza, 2007)” (PARAÍSO, 2009, p.289). Maria Eduarda nos fala isso com muita esperança, demonstrando que em meio às dificuldades ela vislumbra a solução diante da potência que se instaura e a faz experimentar a alegria da espera.

As únicas coisas chatas na gravidez que eu estou achando são o enjoo e ter que morar ainda com meus pais, é muito chato ser menor de idade, não poder trabalhar, estou dependente deles até o meu marido completar a idade e começar a trabalhar para comprar uma casa ou até mesmo alugar uma pequena casinha prá nós três (Diário de Maria Eduarda).

Dayrell nos aponta que mesmo diante de uma estrutura escolar fechada para o mundo exterior, cujo objetivo principal repousa na disciplinação, moldando corpos, desenhando destinos e determinando sonhos, os estudantes ressignificam os espaços e constroem encontros que potencializam a vida.

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que "matam" aulas. O pátio do meio é re-significado como local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro. (DAYRELL, 1999, p. 13)

Dito isto, considera-se que as gravidezes desejadas na adolescência, em nossas escolas atuais e ocidentalizadas, podem ser apresentadas como resistências femininas, reapropriações que essas meninas fazem de si, desterritorializando os desejos e fazendo rizomas no centro de seus corpos, pois “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.48), portanto elas fazem rizomas com suas barrigas.

## QUANDO SENTI DESEJOS...

Poderosa é essa fase da gravidez... Sentir desejos faz da gestante uma senhora repleta de súditos sempre prontos e alertas para realizar todas as suas vontades. Evidente que cada cultura interpreta esse episódio de uma forma, mas na sociedade brasileira quem negará um pedido de uma grávida? Aliás, muitas gestantes aproveitando da oportunidade exacerbam seus desejos e utilizam-se da gravidez para alcançar mimos e carinhos com maior frequência. “O desejo faz correr, flui e corta” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 16), por isso eu e as meninas estamos sendo apresentadas como máquinas desejanças, que seguem seu próprio fluxo, segundo a energia que flui de cada uma, mas ao mesmo tempo estamos todas acopladas, estabelecendo relações umas com as outras, cortando e sendo cortadas, funcionando desarranjadas, deslizantes e produtoras. Isso porque “não é o desejo que se apoia nas necessidades; ao contrário, são as necessidades que derivam do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 44).

Eu senti bastante desejo, mas cada um estranho. E todos satisfaziam a minha vontade. Era uma coisa diferente, sabe? Eu logo quando descobri que estava grávida deu vontade de comer quiabo com tomate cru. Depois deu vontade de comer sardinha com ovo e salame. Hoje em dia ainda sinto, mas é coisa mais legal como, por exemplo: Bolo, jaca, manga, vitamina, essas coisas assim. Eu nunca me aproveitei da situação. As vezes deve ser bom né? Mas nunca! (Maria Clara em conversa no Grupo do WhatsApp).

Meu primeiro desejo foi sorvete de chocolate e o segundo foi cebola roxa com pimenta. E o resto foi só vontade, mas graças a Deus nunca fiquei sem comer o que queria. Eu já me aproveitei da situação. Kkkkkkk. ( Maria Eduarda em conversa no Grupo do WhatsApp).

No meu caso eu era todo momento enjoando, aí eu senti vontade de mastigar aquelas pedras de gelo. Só que tinha acabado aí eu pedi a prima de minha filha pra me dar o que estava no copo dela. Rsrs. Mas eu me aproveitava muito porque eu só vim comer no fim da gravidez e eu era muito paparicada. Tudo que eu queria minha sogra me dava. E meu outro desejo foi comer feijão com farinha, salame e pimenta assim. Pra mastigar. (Maria Ester em conversa via Grupo do WhatsApp).

Eu também senti desejos. E foram eles que me levaram até às meninas e me trouxeram até o mestrado. Esses mesmos desejos foram expostos na banca de avaliação do pré-projeto de pesquisa e enfim, são eles que continuam correndo, fluindo e cortando essas páginas escritas. No entanto, em um dos encontros com a minha orientadora fui desafiada a pensar sobre eles. Minha pesquisa estava unilateral, embora houvesse criticado a homogeneidade e o

---

direcionamento de todas as pesquisas que apontavam a gravidez na adolescência enquanto indesejada. Ora, para explicar melhor ao leitor, minha intenção era virar a mesa, colocar as ideias midiáticas e também científicas de cabeça para baixo e então apresentar a gravidez na adolescência como fruto do desejo. Evidente que não um desejo irresponsável, inocente, imaturo, mas um desejo compartilhado, coletivo, específico de um determinado grupo social que no nosso caso eram as e os adolescentes do Colégio Estadual Rômulo Galvão. Mas será que lançar-se para uma abordagem da gravidez desejada na adolescência não seria também um risco, haja vista que estaríamos fechando um novo conceito? E os indesejos onde ficam? Com efeito, a minha orientadora estava me provocando a pensar em sistemas abertos, elaborar conceitos que digam o acontecimento, e não mais a essência, isso porque “os conceitos não são generalidades à moda da época. Ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento ordinários” (DELEUZE, 2013, p.46). Precisava então “evitar o reducionismo teórico e político que apenas transforma as margens em um novo centro” (LOURO, 2013a, p.45), para também fazer um movimento de deslocamento para as margens.

Evidente que inicialmente toda essa conversa perturbou meu sono por alguns dias. Como vou largar o desejo? Era o desejo de engravidar, de ser mãe, de encontrar autonomia, de tornar-se mulher que me impulsionava. De fato, era o suposto desejo das adolescentes que alimentava meu desejo de pesquisar, de ler, de estudar! Entretanto, depois de alguns questionamentos e de outros diálogos com a minha orientadora, percebi que não precisaria deixar o desejo, somente permitir que o mesmo não reproduzisse violência e morte, mas liberdade e vida! Por isso, precisava ultrapassar meu Trabalho de Conclusão de Curso, e “as passagens não estão dadas, elas coincidem com os caminhos” (DELEUZE, 2013, p.124) que vou traçando, com as experiências, com os abalos e com os encontros... Assim, mostro como passei de um desejo fechado e opaco para um desejo aberto e artístico, mas que em nenhum momento deixou de ser revolucionário, pelo contrário, tornou-se agora uma “máquina de guerra” (DELEUZE, 2013, p.48), isso porque os inúmeros exemplos históricos nos apresentam que quando a economia do desejo fecha-se em si mesmo “pode também desembocar em fenômenos de catástrofe, de buraco negro...” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 275).

Quando tento colocar o problema do desejo enquanto formação coletiva, evidencia-se logo que o desejo não é forçosamente um negócio secreto ou vergonhoso como toda a psicologia e moral dominantes pretendem. O desejo permeia o campo social, tanto em práticas imediatas quanto em projetos

muito ambiciosos. Por não querer me atrapalhar com definições complicadas, eu proporia denominar desejo a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 215)

As meninas em seus diários foram escrevendo desejos. E esses desejos, mesmo sendo disciplinados, castrados e manipulados foram escritos e inscritos em e por corpos diferenciados. Cada narrativa representa um agenciamento, simboliza uma produtividade extraordinária, e por isso podem ser pensadas como micropolíticas em prol de uma Revolução Molecular, na medida em que “novas formas de subjetividade, também podem se afirmar em sua vocação de gerir a sociedade, de inventar uma nova ordem social, sem que, para isso, tenham de nortear-se por esses valores falocráticos, competitivos, brutais, etc. Elas podem se expressar por seus devires de desejo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 283).

Eu sempre gostei de criança, brinquei de boneca até aos 13 anos, sempre pensei em ter um filho desde bem novinha sempre sonhei em casar e construir uma família, também sempre mantive o desejo de ser mãe com pouca idade, não necessariamente adolescente, mas bem jovem. Comecei a namorar com meu marido em julho de 2013, em abril de 2014 começamos a ter vida sexualmente ativa e eu acabei engravidando com 15 anos de idade e ele com 22 anos de idade... Descobri a gravidez porque meu fluxo menstrual parou e eu tava com todos os sintomas, fiz o teste de farmácia com uma amiga e eu tive a certeza, logo contei para meu companheiro e ele ficou super feliz e eu também, era nosso sonho se realizando porque desde o começo do nosso namoro falamos em construir família... Porém decidimos não contar para nossas famílias logo, porque nós namorávamos escondido. (Diário de Maria Sophia)

Antes mesmo de eu estar gestante, eu e o meu marido que por sinal tem a mesma idade que eu, já pensamos sim, em ter um filho, eu queria tanto que não tava nem aí pra que o povo e os meus pais junto com meus sogros iam dizer, mas não pensei direito porque ainda dependo dos meus pais. Quando descobri que estava grávida, fiquei feliz, preocupada, com medo, triste, emocionada, vários sentimentos em uma pessoa só. Quando contei ao meu marido ele ficou muito feliz e preocupado ao mesmo tempo, eu não sei porque os adultos tem a mania de dizer que nós adolescentes não nos preocupamos com nada, engano deles. Depois contei a minha mãe que ficou preocupada e que contou para o meu pai e ganhei a mó bronca, mas depois aceitou e que está ansioso para a chegada da netinha. (Diário de Maria Eduarda)

Diante dos relatos acima percebemos um movimento marginal, ou seja, as adolescentes juntamente com seus parceiros experimentam os desejos traduzidos em seus

corpos que se comunicam no misto de prazer e temor. Isso porque “existem múltiplos componentes de expressão que não passam pela linguagem tal como é fabricada pela escola, pela universidade, pela mídia e por todas as formações de poder” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 277). Nesse caso, essas adolescentes, tecendo suas histórias de gravidez e desejo, tentam construir uma “nova suavidade” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.283), traçando linhas de fuga, ensaiando outros jeitos de viver, em contraposição à posse de uma faixa etária por outra, da vontade de poder e saber sobre o corpo alheio.

A questão consiste em saber se não há uma outra maneira de ver e praticar as coisas, se não há meios de fabricar outras realidades, outros referenciais, que não tenham essa posição castradora em relação ao desejo, a qual lhe atribui toda uma aura de vergonha, toda essa espécie de clima de culpabilização que faz com que o desejo só possa se insinuar, se infiltrar secretamente, sempre vivido na clandestinidade, na impotência e na repressão (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 216).

Os corpos dessas adolescentes foram e são castrados por uma educação social enraizada nas escolas, nas igrejas, na família e em todas as outras instituições sociais. Ora, percebemos que um dos poderes principais do Estado é o de produzir e impor, especialmente através da escola, as categorias de pensamento e os discursos sobre o mundo, que assumimos enquanto naturais e espontâneos, exercendo nesse sentido o poder simbólico. Dessa forma, a instituição escolar promove uma ação unificadora do Estado no que tange à questão cultural, e promove a legitimação de um determinado saber em detrimento de outros, reproduzindo a exclusão social mediante o privilégio da cultura dominante.

Na verdade uma das múltiplas formas de governabilidade do corpo é dissecá-lo, “folheá-lo como um livro, ler suas entrelinhas, esgotar o orgânico e chegar no *imaterial*, naquilo que vamos chamar de subjetividade...fragmentar e tomar posse desse *imaterial*, fazer o desejo desejar (SOARES, 2011, p.73). Dessa forma, as escolas estão produzindo exclusão social quando tratam as mães adolescentes como estudantes iguais aos demais. Isso porque elas possuem demandas próprias, necessidades especiais, experiências distintas, o que exigem novas e diferentes ações pedagógicas. Além do mais as meninas-mães querem desejar seus próprios desejos, querem criar e produzir afirmando sua diferença e regozijando-se com a alteridade.

Mas tudo isso é tão difícil! “Será tão triste e perigoso não mais suportar os olhos para ver, os pulmões para respirar, a boca para engolir, a língua para falar, o cérebro para pensar, o ânus e a laringe, a cabeça e as pernas?” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 13). Eis uma

indagação que Deleuze e Guattari fazem no livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia volume II* e que me fez pensar nas meninas desejanter de serem mães. Assim, ao materializar o desejo da maternidade essas adolescentes se posicionam contra o discurso hegemônico e desarrumam as ideias de centro, de margem e de fronteiras, enfim, elas vivem intensidades e por isso são CsO (corpos sem órgãos). Ora, “o CsO é o *campo de imanência do desejo, o plano de consistência* própria do desejo (ali onde o desejo se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo)” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18).

Eu sempre quis ter um bebê assim nova. Mas aí sempre falava nas conversas com as amigas que só pretendia com 26 anos! Daí conheci meu parceiro, fomos nos conhecendo e parei de mim prevenir! Daí a melhor notícia que poderia receber foi estar grávida... Foi o meu melhor momento quando ela acabou de nascer e mim mostraram. Eu comecei a chorar. E olha que passei por um momento que foi Deus na minha vida. Ela fez cocô e eu quase me infeccionava, aí fiz uma cesariana de emergência. Mas medo foi a única coisa que não tive, porque tenho muita fé e sabia que tudo ia dar certo. Tipo dói sim, mas só em saber que você está passando por isso pra trazer ao mundo seu melhor presente... Tudo passa... É tudo tão lindo... Nada que o amor de um filho não resolva (Maria Ester em conversa no Grupo do WhatsApp).

Acredito que o leitor já deve estar angustiado com a ideia da maternidade enquanto um ato revolucionário, sobretudo as e os feministas de plantão. Melhor, dizendo, muitos devem defender a ideia de que ser mãe sempre foi uma função imposta pelo “*socius*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 50), ou seja, uma exigência de sociedades que construíram e constroem “corpos em sexo-mulher, sexo-feminino, segundo-sexo, a mulher, singular que apaga toda a multiplicidade de humano transformado em corpo unificado, em pura biologia funcional: seu destino é a procriação da espécie, sua função é a maternidade” (SWAIN, 2011, p. 396).

Podemos viajar um pouco pela literatura para perceber essa luta feminista dividida em três ondas, desde a busca pelo direito ao voto até o domínio do seu próprio corpo, na medida em que as mulheres partem da discussão de uma tirania masculina nos mais diversos espaços da sociedade ocidental. Todavia segundo Costa (2009), no primeiro momento do movimento feminista, de uma forma geral, não há uma discussão sobre os papéis de gênero, nem tampouco um debate em torno da maternagem como uma construção histórica, inclusive ocorre um reforço do ideal da “mulher mãe” na medida em que as mulheres utilizavam-se das

virtudes domésticas e maternas como justificativa para suas demandas, em especial a luta pela licença maternidade.

Dessa forma, Virgínia Woolf (1928) na sua obra *Um teto todo seu*, sinaliza para a falta de privacidade, condições econômicas e liberdade de expressão-opinião que as mulheres eram submetidas. Esses elementos então seriam obstáculos para a participação das mulheres na literatura e no mundo da poesia, pois “a mulher precisa ter dinheiro e um teto todo dela se pretende mesmo escrever ficção” (WOOLF, 1928, p.8). Porém a realidade das mulheres que a antecederam e continuamente das mulheres de sua época era de dependência econômica e subalternidade perante o masculino. Nada de estudos, nem tampouco de negócios, pelo contrário, as mulheres eram vistas como incapazes, mentalmente, moralmente e fisicamente inferiores aos homens o que irrompia a autora em uma explosão de escárnio diante da repreensível pobreza do seu sexo. Assim, as dificuldades materiais eram imensas, porém, piores, eram as imateriais (WOOLF, 1928).

Décadas depois surge uma importante obra, *O Segundo Sexo* da filósofa Simone de Beauvoir, publicado em 1949. Suas análises minuciosas perpassam o âmbito histórico, psicológico e biológico e objetivam desnaturalizar o papel social da mulher e a sua condição de segundo sexo, apresentando a feminilidade enquanto elemento construído histórico e socialmente. “Sua obra lançou as matrizes teóricas do feminismo contemporâneo contestando todo determinismo biológico ou destino divino” (SCAVONE, 2001, p.138).

É portanto, à luz de um contexto ontológico, econômico, social e psicológico que teremos de esclarecer os dados da biologia. A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o *Outro*? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea humana. (BEAUVOIR, 1970, p. 57)

Assim Beauvoir propõe que somente através de transformações morais, culturais, sociais, numa ação coletiva e da liberdade econômica, que a mulher poderia encontrar a liberdade assumindo o seu corpo e seu destino. Além do mais, defendia que a maternidade era um peso, uma desvantagem, uma forma de subordinação da mulher perante a espécie, por isso não deveria ser aceita como destino. Tais ideias influenciaram então a segunda onda feminista.

A fêmea, mais do que o macho, é presa da espécie; a humanidade sempre procurou evadir-se de seu destino específico; pela invenção da ferramenta, a manutenção da vida tornou-se para o homem atividade e projeto, ao passo que na maternidade a mulher continua amarrada a seu corpo, como o animal. (BEAUVOIR, 1970, p. 85-86)

E ainda:

Tudo o que a mulher sadia e bem alimentada pode esperar é, depois do parto, recuperar seu desgaste sem muitas dificuldades. Mas muitas vezes, produzem-se, durante a gravidez, acidentes graves, ou perigosas perturbações e se a mulher não for robusta, se sua higiene não for perfeita, ficará prematuramente deformada e envelhecida pelas maternidades: sabe-se a que ponto o caso é frequente no campo. O parto em si é doloroso, é perigoso. É nessa crise que vemos com maior evidência que o corpo nem sempre satisfaz a espécie e o indivíduo ao mesmo tempo. Acontece a criança morrer e também, ao nascer, matar a mãe ou acarretar-lhe uma enfermidade crônica. O aleitamento é também uma servidão esgotante; um conjunto de fatores — o principal dos quais é, sem dúvida, o aparecimento de um hormônio, a progestina — traz às glândulas mamárias a secreção do leite; a ocorrência é dolorosa e acompanha-se, amiúde, de febres, e é em detrimento de seu próprio vigor que a mãe alimenta o recém-nascido. (BEAUVOIR, 1970, p. 50)

Com efeito, a Segunda Onda Feminista que se iniciou nos anos 60 e perdurou até os anos 80, passou a criticar a ideia de que as mulheres encontram felicidade e satisfação social em apenas cuidar dos filhos e do lar. Esta nova observação incendiou o cenário social, e, com o uso de revistas e jornais, as mulheres passam a levar para a esfera política questões até então consideradas como puramente de ordem privada. A bandeira de luta foi incorporada pela inserção no mercado de trabalho como possibilidade de autonomia econômica e igualdade de capacidade entre ambos os sexos.

Em meio a esses embates que o feminismo vinha assumindo, a ideia da maternidade perpassou diferentes caminhos, que segundo Scavone (2001) são divididos em três importantes etapas. Em um primeiro momento o eixo da luta se situa na corrente do feminismo igualitário, em que a maternidade passa a ser compreendida “como um *handicap* (defeito natural) que confinaria as mulheres em uma bio-classe” (SCAVONE, 2001, p.139). Nesse sentido, recusar a maternidade seria o primeiro passo para a negação da dominação masculina, promovendo assim a possibilidade do desenvolvimento feminino nas mais diferentes áreas sociais. Nesse caso podemos exemplificar com a luta feminista francesa na década de 70 em favor do aborto e da pílula contraceptiva enquanto direitos políticos e

também com a corrente feminista americana que apoiava a chegada dos bebês de proveta, cuja forma de nascimento das crianças seria um acontecimento idêntico tanto para o homem quanto para a mulher, destruindo então a debilidade do corpo feminino perante a gestação e o parto, assim como a total dependência da criança perante a mãe (FIRESTONE, 1976).

Pensando nos avanços das tecnologias reprodutivas, ou seja, no conjunto de técnicas contraceptivas e conceptivas, impedindo ou realizando a reprodução humana (SCAVONE, 1998) percebemos o quanto as mulheres, na conquista de direitos perante seu próprio corpo, encontram possibilidades de desejar ou negar a maternidade e ainda a participar de lutas sobre a legalização do aborto. Por outro lado, essa dominação da reprodução humana, deve também ser vista em outros ângulos, isto é, para além da autonomia feminina, torna-se “um elemento de controle político da natalidade, ou ainda um fator de risco para a saúde” (SCAVONE, 1998, p.87).

Portanto de qual mulher estamos falando quando sinalizamos o fator escolha? Salta aos nossos olhos que se para membros das camadas médias da sociedade desejar um filho biológico quando existem problemas de fertilidade não é fácil, tornando-se muitas vezes um transtorno na vida financeira (empréstimos bancários ou com familiares), desde os tratamentos com o uso de medicamentos custosos, quanto a necessidade de uma inseminação artificial ou inseminação intrauterina, imagine para a classe baixa! Semelhantemente pensamos no aborto, pois quem são as vítimas das condições clandestinas senão as mulheres das camadas populares, em sua maioria negras? A professora Bianca apresentou muito bem um outro aspecto da gravidez na adolescência relatado em um trecho da sua carta argutiva na banca de defesa desse diário-dissertativo.

Bem, eu trabalhei e trabalho com mulheres em situação de violência e também fui professora do município de Salvador-Ba em um bairro da periferia. A periferia aliás é o lugar privilegiado de minha existência. Lá é impossível falar de gravidez na adolescência sem falar de aborto. A sensação de desamparo das meninas, na sua grande maioria pretas e pobres é muitas vezes mais forte que as dolorosas contrações para expelir o feto. As revitimizações que elas sofrem nas unidades de atendimento e as ameaças de serem denunciadas por crime de mão própria aliadas à culpa e ao esfacelamento da espiritualidade, fazem com que esse aborto se prolongue no tempo e no espaço de suas vidas. (Professora Bianca)

E o que dizer das políticas de controle da natalidade, as quais sob discursos poderosos de diversos profissionais das diferentes áreas induzem à esterilização das mulheres de

camadas baixas, em sua maioria negras, apresentando-as como reprodutoras da pobreza e responsáveis pela crise econômica do país por serem usuárias de programas sociais?

Trata-se, no meu ponto de vista, de levar a discussão por uma via que proponha uma reflexão permanente das técnicas existentes trazendo à tona as divergências que as fundamentam, possibilitando que as mulheres e homens envolvidos saibam quais caminhos estão fazendo e possam verdadeiramente fazer escolhas, não ser induzido/as a escolher. Neste processo, as desigualdades sociais dificultam e, na maioria das vezes, impedem o exercício da autonomia individual: por exemplo, a experimentação de novos produtos contraceptivos em mulheres (geralmente pobres e/ou negras), evidenciam a falta de ética na busca pelo avanço da ciência, regida pelo princípio que enobrece os fins não importando os meios, reduzindo a possibilidade de decisões individuais. (SCAVONE, 1998, p.90)

Confesso que tais discussões fazem rizomas com tantas outras abordagens que, peço desculpas aos leitores, decepcionarei cada um(a) quando perceberem as lacunas deixadas nessa nossa caminhada. Em contrapartida, ao seguir nossos rastros e conseqüentemente deparar-se com os limites, estaremos proporcionando novos questionamentos, instigando estudos mais aprofundados e acima de tudo promovendo a necessidade de que outras realidades sejam pensadas, (re)construídas e (re)criadas. Vale ressaltar também que, para uma síntese do discurso, universalizamos os exemplos das tecnologias contraceptivas e conceptivas, mas é importante destacar que razões econômicas, sociais, etárias, políticas, raciais, demográficas, culturais, históricas, subjetivas, religiosas estimulam e orientam o uso dessas tecnologias.

Partindo desse pressuposto, penso que a maternidade evoca simbologias, e, nesse “feixe de relações, mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 2012, p. 369), é que as adolescentes apontam com suas barrigas como se estivessem carregando o rei em seus ventres numa arena de estigma-prestígio e resistência. Trata-se então do corpo que sofre as conseqüências da lógica do poder, que serve, mas também exige ser servido (garantia de direitos) e por isso lança-se na luta diária, contando com a solidariedade da família e dos amigos e elaborando estratégias de sobrevivência, calcadas, no mundo do trabalho, no fortalecimento dos estudos, nas crenças religiosas, nas relações afetivas, na socialização dos seus filhos mediante este fenômeno bio-psíquico-social que é a maternagem.

Nesse sentido, seria realmente a negação da maternidade o melhor caminho para as mulheres conquistarem autonomia política e social? Ora, e a memória de muitas

mulheres/mães guerreiras que deixaram marcas de luta social na História seria então esquecida? Em meio a tais indagações surge em um segundo momento a negação do *handicap*, cuja “maternidade passa a ser considerada como um poder insubstituível, o qual só as mulheres possuem e os homens invejam” (SCAVONE, 2001, p. 140). Eis a corrente diferencialista do feminismo, levantando uma bandeira de liberdade e poder a partir das diferenças e identidades femininas. Ser mãe então passa a ser refletida como uma experiência de poder perante a vida dos filhos e do ambiente doméstico, possibilitando que a vontade feminina adentre nos demais espaços sociais sob as estratégias de persuasão da mãe nas tomadas de decisões do marido, dos filhos e ou demais familiares. Nesse processo ocorre então em um terceiro momento “a ‘desconstrução do handicap natural’, que mostra como não é o fato biológico da reprodução que determina a posição social das mulheres, mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade” (SCAVONE, 2001, p.141).

Todavia, se até a segunda onda feminista ainda existia uma forte ideia de universalizar o “ser mulher” e discutir gênero numa perspectiva binária, foi na Terceira Onda Feminista que, fortemente marcada por uma concepção pós-estruturalista, surgem estudos voltados para abordagens micropolíticas, como é o caso da Micro-História. Somando-se a isso, mulheres negras começaram a se destacar no movimento e negociar seus espaços para revelar as diferenças vividas por mulheres com diferentes condições sociais e étnicas, questionando o padrão branco de classe média-alta das feministas. Tal amadurecimento do movimento contribuiu para o florescimento de novas ideias, incorporando o feminismo da diferença<sup>17</sup>.

Mas segundo Scott (1990), a preocupação teórica com gênero enquanto categoria analítica, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais e ou sexuais, só surgiu no final do século XX, haja vista que até então as principais abordagens de teoria social formuladas perpassavam apenas discussões de oposição entre masculino/feminino e sobre a identidade sexual subjetiva. Todavia, foi no momento de críticas ao cientificismo e à objetividade das pesquisas que a busca por origens únicas e universais do poder masculino sobre o feminino foi substituída pela discussão de gênero no âmbito da análise, dos processos históricos, dos sentidos e significados, emergindo com força entre os espaços acadêmicos e políticos.

O termo gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades

---

<sup>17</sup> Ver BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. *Cadernos Pagu*, janeiro-junho de 2006.

persistentes entre mulheres e homens. A meu ver é significativo que o uso da palavra gênero tenha emergido num momento de grande efervescência que em certos casos toma a forma de uma evolução dos paradigmas científicos em direção a paradigmas literários (da ênfase colocada sobre a causa em direção à ênfase colocada sobre o sentido, misturando os gêneros da pesquisa segundo a formulação do antropólogo Clifford Geertz). (SCOTT, 1990, p. 85)

É em meio a esse pensamento que Scott apresenta o seu conceito de gênero perante duas proposições. A primeira diz respeito ao gênero enquanto um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, implicando em quatro elementos interrelacionados: os símbolos, os conceitos normativos, a concepção de política e a identidade subjetiva. Já a segunda concebe o gênero como forma primária de dar significado às relações de poder. Nesse sentido, a complexidade das relações sociais no que tange à discussão de gênero deve ser vista sempre em uma arena, negando uma ideia a-histórica, dual e essencialista e por isso mesmo passível de investigação das experiências múltiplas de cada sujeito social, seja no sistema de parentesco (centrando-se no lar e na família), seja no mercado de trabalho, na educação e por fim no sistema político.

Temos que nos perguntar mais frequentemente como as coisas aconteceram para descobrir porque elas aconteceram. Segundo a formulação de Michelle Rosaldo temos que procurar não uma causalidade geral e universal, mas uma explicação significativa: “Me parece agora que o lugar das mulheres na vida social-humana não é diretamente o produto do que ela faz, mas do sentido que as suas atividades adquirem através da interação social concreta”. Para fazer surgir o sentido temos que tratar do sujeito individual tanto quanto da organização social e articular a natureza das suas interrelações, pois ambos têm uma importância crucial para compreender como funciona o gênero e como se dá a mudança. Enfim, precisamos substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por alguma coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos “campos de forças”. No seio desses processos e estruturas, tem espaço para um conceito de realização humana como um esforço (pelo menos parcialmente racional) de construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade dentro de certos limites e com a linguagem – conceitual – que ao mesmo tempo coloque os limites e contenha a possibilidade de negação, de resistência e de reinterpretação, o jogo de invenção metafórica e de imaginação. (SCOTT, 1990, p. 87)

Somente no feminismo dos anos 80 que surgem as análises de gênero, como mediação possível de se discutir as diferenças entre os sexos, denunciando o uso dos poderes machistas sob a égide política e por fim, declarando a inadequação das teorias explicativas até então

existentes, as quais evidenciavam seja o caráter puramente biológico para se entender as desigualdades entre homens e mulheres, seja um determinismo cultural, negando a agência social<sup>18</sup>. Sendo assim, a divisão do trabalho, as regras de comportamento social, a sexualidade, enfim, toda a organização da vida em sociedade, passaram a ser vistas enquanto construções históricas e espaciais baseados num sistema de relações de poderes de seres sexuados. Isso porque “gênero não é simplesmente o fato biológico de ser homem ou mulher. Gênero significa uma construção social, um modo de ser no mundo, um modo de ser educado/a e um modo de ser percebido/a que condiciona o ser e o agir de cada um” (GEBARA, 2000, p.106). Portanto a categoria gênero perpassa na construção sociocultural das relações entre homens e mulheres, na ideia do que vem a ser feminino e masculino, sob a égide do poder.

Partindo dessa ótica, a discussão de gênero está socialmente inserida nos mais diversos espaços. Até mesmo a cultura material, os objetos, as moradias, a organização espacial das cidades modernas, reflete e constitui as diferenças de gênero (SCOOT, 1990). Logo, estudos sobre a História das mulheres, passam a valorizar e ouvir os relatos pessoais, a debruçar-se na subjetividade das que vivem e sentem o peso da discriminação, ainda pautado em uma sociedade machista, sexista, racista, determinando a família como uma instituição de grande responsabilidade feminina.

Isto faz parte do método que o movimento feminista, particularmente na América Latina, utiliza para ajudar as mulheres, especialmente do meio popular, a exprimir sua vivência, a falar sobre si mesmas para encontrar o valor de sua própria história. Trata-se de dizer a partir de si mesma, o que é fardo, dificuldade, sofrimento, esperança e alegria. É um método cuja importância cresce com o ato de contar cada história pessoal para descobrir, a partir desta história, a complexidade dos fenômenos psicológicos, sociais, econômicos, culturais e religiosos. A partir da história pessoal de cada uma, chega-se, através deste método, a recuperar uma história mais ampla e a situar-se na história do seu tempo e de sua cultura. (GEBARA, 2000, p. 83)

Assim é válido destacar que, o tradicionalismo da sociedade no que tange à família ainda encontra-se vivo na atualidade. A visão do “chefe de família”, responsável pelo sustento da esposa e dos filhos (embora esse status depare-se com o número crescente de mulheres responsáveis pelo sustento econômico das suas famílias<sup>19</sup>) e da “dona de casa”, a mãe ideal que com seu instinto materno, sua pureza, sua resignação e sua doçura, educa seus filhos e ajuda o seu marido, repousa na mentalidade atual brasileira e persiste em dominar a

<sup>18</sup> Ver GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

<sup>19</sup> Ver <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfildamulher/perfilmulheres.pdf>

mulher, impedindo muitas vezes o desabrochar de suas vidas. Assim, as mães se sentem culpadas quando a prole adocece, quando não há alimento em casa, quando as drogas devastam a família, quando a violência vence o diálogo entre os parentes, quando seu esposo busca relações sexuais fora do casamento, dentre outros.

A partir da função nutritiva do seu corpo, ligada à amamentação, a cultura lhe impõe a responsabilidade de educar e nutrir. E além disso, faz dessas funções opressão, manipulação e destruição de seu ser. São as mulheres que sofrem de modo particular quando falta o que comer e o que beber para os filhos. Igualmente são as mulheres acusadas de não alimentar convenientemente sua família. É ainda delas que se esperam iniciativas para encontrar alimento e bebida quando faltam. A vida das mulheres parece estar ligada a este aspecto primordial ou primário da manutenção da vida. Por conseguinte, o mal de não ter ou a falta do essencial para viver as atinge de modo particular. (GEBARA, 2000, p. 49)

Por outro lado, ao se falar atualmente de adolescência e maternidade no mundo ocidental nos deparamos tão logo com o discurso da gravidez prematura e indesejada, fruto de uma sociedade burguesa em que se aumenta o tempo escolar e enfatiza o mundo profissional enquanto caminho correto para um futuro promissor, sobretudo “as transformações sociais desencadeadas pela emancipação da mulher na sociedade brasileira ensejam novas expectativas sociais para as adolescentes e jovens, para além da maternidade, o que ajuda a explicar a inquietação pública com a gravidez na adolescência” (BRANDÃO, 2006, p. 62).

Assim, se ser mãe antes dos vinte anos era quase uma obrigação social, ou seja, não era fato inusitado até a década de 60 no Brasil, atualmente assiste-se aos estudos medicalizados voltados para tal abordagem, além de cunho sociológico e psicológico. Todos considerando a gravidez na adolescência como problema de ordem pública. Com efeito, “o problema do *socius* tem sido sempre este: codificar os fluxos do desejo, inscrevê-los, registrá-los, fazer com que nenhum fluxo corra sem ser tamponado, canalizado, regulado” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 51). Mas, o que dizem as adolescentes? O que querem? O que pensam? O que sentem? Ninguém as perguntou: “O que são suas máquinas desejantes? O que você faz entrar nelas? O que você faz sair delas? Como isso funciona?” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 426).

Por muito tempo estudos e pesquisas trataram a adolescência mediante diversos discursos alimentados pelo mutismo dos próprios adolescentes que ora os (as) colocavam como problemáticos (as), irresponsáveis e desviados (as) e ora eram percebidos (as) como imaturos (as), vítimas do sistema e incapazes de pensar sobre seu próprio destino. Dessa

forma, buscando ir de encontro aos escritos acadêmicos nutridos por silêncios, tentei explicar a gravidez na adolescência, buscando seus significados, seus símbolos, suas representações. Mas aos poucos essa busca também se tornou vazia, insípida, inodora, incolor. Senti que estava ficando estéril e isso me arrastava para longe das belas barrigas carregadas de vida! Ora, se penso em cada adolescente-mãe como um CsO, uma máquina desejante que se tornou revolucionária na medida em que deixou de produzir segundo os ditames da máquina social, não posso almejar explicar nem tampouco interpretar seus desejos maternos. O desejo não quer ser interpretado, ele quer criar, quer expandir-se, portanto não explicamos o CsO, mas o vivemos, o experimentamos. Dessa forma, as adolescentes ao descobrirem suas próprias máquinas desejantes, se revoltam contra o organismo, tornam-se inimigas da instrumentalização que a sociedade lhes impõe. Tornam-se então mães e assim rompem com o adestramento do corpo, a rotina da mente, a produtividade organizada dos órgãos. Nesse momento as adolescentes-mães sentem-se vivas, prenhes de intensidades e sensações, abalando as estruturas sociais e incomodando sobremaneira a ordem que regula os órgãos e o corpo e busca reprimir os desejos.

Se o desejo é recalcado é porque toda posição de desejo, por menor que seja, pode pôr em questão a ordem estabelecida de uma sociedade: não que o desejo seja a-social, ao contrário. Mas ele é perturbador; não há posição de máquina desejante que não leve setores sociais inteiros a explodir. Apesar do que pensam certos revolucionários, o desejo, é, na sua essência, revolucionário- o desejo, não a festa! – e nenhuma sociedade pode suportar uma posição de desejo verdadeiro sem que suas estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 158)

É nesse universo de adestramento do corpo que nossas meninas estão inseridas. Os profissionais da área da saúde, da educação, da religião, da economia e das políticas públicas não cansam de apresentar novas regras, diferentes descobertas, variados projetos, outros sermões e inovações pedagógicas que apontem para uma vida de sucesso e desenvolvimento, produzindo então desejos artificiais, desconectados e estéreis. Mas ao engravidar essas meninas passam a ser o corpo sem órgãos, um ovo atravessado por eixos e fronteiras, “por latitudes, longitudes e geodésicas,... atravessado por *gradientes* que marcam os devires e as passagens, as destinações...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 34). E as meninas, como máquinas desejantes que produzem corpo sem órgãos não cessa de produzir desejos, sempre conectadas e formando conexões com outras máquinas, no movimento revolucionário apaixonado, em que a alteridade promove trocas e potencializa a vida.

## EMPURRANDO COM A BARRIGA

Percebi nesta calorosa tarde de domingo, ao encontrar um pouco de silêncio e um teto todo meu, utilizando-me das palavras de Virgínia Woolf (1928), que se a minha pesquisa não tinha uma forma de juízo, nem tampouco se caracterizava em aplicar conceitos prévios, eu precisava produzir uma nova estética de observação. De fato eu precisava me despir do uniforme que modela e engessa muitos estudantes-pesquisadores para colocar minha própria indumentária, desenhar meu próprio estilo, que fosse confortável, leve, que eu me sentisse mais livre e acima de tudo que fosse uma veste tecida por muitas mãos (pesquisadora, mães adolescentes e enfim participantes da comunidade escolar). Isso porque estou em fuga! Fugindo das imagens dogmáticas que atravessam a mídia, o pensamento educacional dominante e o senso comum, fugindo dos mapas prontos, fugindo das certezas, trata-se, pois de uma criação, de produção de conceitos, de recortes, de traçar novas rotas, outras linhas. Desse modo, ao retirar o uniforme que me aprisionava, deparando-me com a nudez, pude vislumbrar minha gravidez de devires e assim comecei a refletir, no processo de pesquisar estilisticamente, sobre as (in) tensidades entre o desvelar e o esconder a barriga grávida no uso do (des)uniforme escolar. E, utilizando-me das palavras de Foucault;

Sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quero dizer qual revolução, se ela vale a pena e qual pena). Que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la. (FOUCAULT, 2012, p. 362)

Eu e as adolescentes grávidas fomos então empurrando com a barriga, não no sentido do ditado popular, que sinaliza para a inexistência de alternativas suportando então uma situação desagradável, para o vivido ao acaso ou para o isento de compromisso. Pelo contrário, apresento nesse relato de experiência o inverso: adolescentes que mediante conflitos no ambiente escolar, apresentam suas barrigas à mostra para enfrentar, dominar, demarcar territórios e não menos se autoafirmar. Gravidezes pensadas, desejadas, geradoras de emancipação que em meio a arena de negociações refletem a luta cotidiana, aprendendo socialmente a revelar-se, viver e resistir. Com efeito, essas meninas representam trajetórias ditas improváveis: adolescentes mães que continuam a estudar e a planejar vidas. Aliás, o

filho muitas vezes tornou-se o símbolo de mais esforço e determinação para o sucesso emocional, intelectual e profissional da adolescente.

Foi muito tranquilo minha gravidez, fui muito mimada, amei estar grávida, quando realmente pude curtir a minha gravidez, e em relação aos estudos não atrapalhou em nada, pelo contrário, me estimulou e muito. Em março... Ela finalmente começou a dormir a noite e foi quando eu comecei a ir para a escola, em momento algum pensei em parar de estudar. (Diário de Maria Sophia)

Toda a vez que minha princesa mexe dentro de mim é uma alegria, se eu estiver triste e começar a conversar com ela, ela começa a mexer, é como se ela estivesse me entendendo e a minha tristeza vai embora. Hoje eu posso dizer que a minha filha é a melhor coisa que já me aconteceu e o melhor presente que Deus poderia me dar. Nossa filha que antes mesmo de nascer já nos traz muitas alegrias. Estou tão ansiosa de chegar o dia dela vir ao mundo, eu amo tanto a minha princesinha que por ela daria a minha vida. Já estou com seis meses de gestação, não vejo a hora de fazer logo 9 meses para chegar o dia dela nascer, pra eu abraçá-la, beijá-la muito e dar carinho, atenção sempre. A única razão de eu estar viva é por minha filhota.   
(Diário de Maria Eduarda)

Hoje sou feliz, porque penso: os obstáculos vêm para te atrapalhar, mas Deus nos ajuda sempre. Minha história é um espelho que quando a gente quer a gente consegue e parar de estudar não é motivo algum, é falta de interesse mesmo. Agora a meta é trabalhar. (Diário de Maria Ana)

Eu então fui caminhando e aprendendo com elas! Portanto, escolhi também travar uma disputa com a academia e nessa Pesquisa Estilística, definida por linhas de energia e de sentido, não busco convencer nem ganhar uma batalha teórica com quaisquer formas de pensamento acadêmico, mas almejo “produzir um sentido partilhável, interessante, que forneça algo para pensar” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.33), para criar realidades, não com a pretensão de imitar o real, mas com a única certeza de que não há uma verdade a ser copiada, mas um conjunto de relações que sentimos, saboreamos, cheiramos, ouvimos e enxergamos na dinâmica da vida. Mas não vou aqui deixar de relatar que no começo foi difícil. Estranho olhar para as cadeiras e perceber que nos assentos existem colegas uniformizados, padronizados, que aceitam passivamente as regras e os dogmas impostos por uma pesquisa científica vista como legítima. O medo apareceu, o desconforto também, e embora aquele uniforme antigo também não correspondesse aos meus desejos, senti que meu estilo não era aceito e por muitas vezes fiquei confusa, carregando um sentimento profundo de que a qualquer momento encontraria o fracasso. Mas, enquanto eu vivia essa angústia intensa, minha barriga apontava para o mundo, e nesse emaranhado de

dogmas e fugas, voltei a acreditar na possibilidade da diferença. Na verdade, foram os relatos de Maria Eduarda e Maria Clara que deram visibilidade e possibilitaram uma reflexão sobre a ambivalência da minha própria experiência.

Eu usei farda até os dois meses, mas a saia começou a apertar e minha mãe mandou eu ir de vestido. A farda do colégio é horrorosa, mas preferia a farda do que os vestidos que usava para ir a escola. No começo eu não gostava de usar vestidos porque minha barriga ainda estava pequena. Eu também me sentia desconfortável todas as minhas colegas de farda e eu de roupa comum, mas depois me acostumei. No começo me sentia excluída sim, mas depois fui me adaptando e gostando e tal (rsrsrsrsrsr). Eu não gostava de ir no começo pra escola de roupa comum porque me achava a única diferente, e tem pessoas que fica olhando torto... Mas depois começaram a aparecer outras garotas da mesma idade que estava grávida e ir de roupa comum. Daí em fui me adaptando... (Fala de Maria Eduarda via WhatsApp)

Só acho um pouco constrangedor. Ser diferente não era nada legal. Eu me sentia excluída das coisas. Porque a gente era excluída principalmente da escola, porque tinha atividades diferentes que não podíamos fazer e várias outras coisas... (Fala de Maria Clara via WhatsApp)

Medo-coragem, adaptação-desajustamento, ficar-fugir, uniforme-desuniforme, aceitação-resistência são expressões que fazem parte do mesmo jogo, por isso supõem conflitos, tensões, contradições e desafios para uma pesquisa que não objetiva inventar as formas, reproduzindo o que já se encontra visível, mas captar as forças e fazer ver o que ainda não podia ser visto (DELEUZE, 1981). Entretanto, “o uniforme é mais fácil de comprar e de usar. Ele esconde as diferenças. Reprime a complicada busca pela descoberta de cada uma das cores” (MUSSKOPT, 2004, p.140). E, se não há cores, também não há espaço para a diversidade, para a diferença, para a multiplicidade das culturas, para os desejos que proporcionam ao ser humano “condições de afirmar, preservar e transformar suas vidas” (ARAÚJO, 2013, p.2).

Recordo-me agora de outras adolescentes, que não eram mães, mas me chamavam bastante atenção ao usarem o uniforme escolar de forma ousada e tensa. Elas cortavam as blusas da farda e com a barriga de fora faziam questão de nos intervalos circular pelos corredores da escola, na área e nas salas, com a cabeça erguida e as barrigas pontiagudas, como se estivessem chamando para um enfrentamento corpo a corpo. Essa situação gerava muito desconforto na gestão escolar, cuja punição era receber outro uniforme e/ou serem ameaçadas a ficar do lado externo da escola caso não respeitassem as normas da instituição. Na sala de aula não faltavam manifestações, afirmando que o uniforme era feio, muito quente,

muito grande e que descaracterizava a feminilidade das garotas. Eu, enquanto professora, tentava ouvir e ficava curiosa em compreender o que aquelas barrigas de fora queriam falar! Era sem dúvida, como afirmou Louro (2013b), uma prática discursiva marcada no território do corpo e expressa materialmente na concretude de suas vidas.

Talvez se esperasse que nós fôssemos, também, uma espécie de estudante "padrão". Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nós "éramos a escola"! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento "adequado", respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento. O uniforme — saia azul pregueada e blusa branca com um laço azul-marinho — era, ao mesmo tempo, cobiçado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões. A saia, mantida num comprimento "decente" no interior da escola, era suspensa ao sair dali, enrolada na cintura de forma a conseguir um estilo "mini", mais condizente com a moda; o laço descia (do botão mais alto da blusa rente à gola onde deveria estar) alguns centímetros, de forma a proporcionar um decote mais atraente (o número de botões dependia da ousadia de cada uma). Essas subversões, quando descobertas por alguma funcionária ou professora da escola, em qualquer lugar da cidade, eram alvo de repreensões individuais ou coletivas, particulares ou comunicadas aos pais e mães etc. (O olhar panóptico ia muito além das fronteiras do prédio escolar!) A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajés de suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral. Apesar de submetidas a seu uso obrigatório, a maioria de nós tentava introduzir alguma marca pessoal que pudesse afirmar "esta sou eu". Adolescentes, estávamos cada vez mais conscientes de que podíamos inscrever em nossos corpos indicações do tipo de mulher que éramos ou que desejávamos ser. (LOURO, 2013b, p.19)

E Araújo ainda completa:

... esses corpos marcados e castrados pela escola estão inseridos culturalmente, por isso mesmo fazem parte do “jogo sincopado de signos e símbolos que, com sua plasticidade e cromaticidade, traduz as intensidades e extensões do destino das sagas humanas”. (ARAÚJO, 2013, p.2)

Portanto relato nestes rabiscos um debate acerca da gravidez na adolescência, refletindo sobre seus corpos, seus sonhos, seus amores que historicamente foram visíveis para o estigma e invisíveis para o sucesso, sendo por isso mesmo vítimas de ações pedagógicas higienistas e moralizantes. Escolhi, pois a análise do uniforme escolar, compreendido enquanto cultura material da escola que carrega em suas linhas e tecidos uma simbologia construída para padronizar, homogeneizar e esculpir os corpos, com o intuito de compreender como as adolescentes mães transgridem o que está uniforme e que legitima um discurso de

gravidez indesejada e precoce, utilizando-se das barrigas escondidas sob os tecidos, mas desveladas cotidianamente ao crescer e aparecer no espaço escolar.

De fato, segundo Vera Lucia Silva e Ivanir Ribeiro (2012) em um determinado momento histórico os uniformes escolares não permitiam nenhum tipo de variante, ou seja, a parte visível era totalmente manipulada, desde os sapatos e meias com cores e marcas adequadas, assim como a forma de usar os trajes, blusa por dentro das calças e ou saias (demarcando também o espaço do gênero e regulando os modos femininos de se vestir e comportar-se socialmente). Por outro lado, sabe-se que nos dias atuais percebemos algumas brechas onde os estudantes podem “escolher” (lembrando nesse caso que a escolha também é uma construção social ainda no tocante às condições econômicas, culturais, religiosas de um determinado indivíduo e grupo social), seus calçados, suas calças jeans e alguns adereços que, diante de um olhar atento, crítico e reflexivo, servem para demarcar posições e comunicar significados que ultrapassam o fardamento escolar.

Nesta perspectiva comungo da ideia de que a gravidez na adolescência venha a expressar também desejos e objetivos que tensionam com a concepção do indesejável através de corpos à mostra. Penso assim, ao observar, quando na escola essas adolescentes apresentam-se com roupas que enfatizam o crescimento da barriga, mostrando-a com muita satisfação. Na verdade, o que considero bem interessante é quando, ao saberem que estão grávidas, fazem questão de não mais utilizar o uniforme escolar e desfilam com mais intensidade por todo o pátio. Então, o que essas barrigas à mostra querem nos dizer? Quais símbolos estão envolvidos? Que poder transmitem? O que motiva a escolha das adolescentes grávidas em substituir imediatamente o uniforme escolar?

Porque querem ser melhor que todos, ficar tipo se achando e ainda dando “dibique” que elas podem e já as outras não podem entrar na escola nem sem sapato. (Fala de Maria Ester via WhatsApp)

Eu amava ir de roupa normal. (Fala de Maria Helena via WhatsApp)

Está gestante com certeza dá um certo poder a mulher... Vou sentir falta do meu tempo de gestação. 🤔🤔🤔 (Fala de Maria Eduarda via WhatsApp).

Eu era bastante paparicada pelos meus colegas e principalmente minhas professoras que gostavam de mim e do meu abuso. Kkk. Até hoje sou paparicada. (Fala de Maria Clara via WhatsApp)

Assim, se “a prática de uniformização transformou-se num elemento fundamental para a construção de um sistema educativo baseado no ideal de igualdade de oportunidade para todos, ainda que muitas vezes essa igualdade seja mais estética do que efetiva” (SILVA; RIBEIRO, 2012, p.579), essas adolescentes são exemplos de resistência ao afirmarem a identidade de ser mãe dentro do espaço escolar. Ora, ao desfilarem com as suas diferenças por todo pátio elas emanam poder, comprovam que foram desejadas, negam o estigma de irresponsáveis e imaturas e resistem diante da maternidade e do status de ser mãe, com as cartas que lhes são oferecidas e, mesmo que limitadas socialmente, as utilizam no jogo cotidiano de adaptações e improvisos e vão empurrando com a barriga em busca de seus sonhos e desejos.

Por todas essas razões, seria pertinente, antes de tudo, indagar sobre os significados que, neste momento e nesta cultura, estão sendo atribuídos a uma dada aparência corporal; seria importante indagar sobre os processos históricos e culturais que possibilitaram que determinadas características se tomassem tão especiais; sobre os processos que permitiram, finalmente, que certas características passassem a "valer mais" do que outras. Porque, no fundo, é disso que se trata: não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação. (LOURO, 2000, p.62-63)

Entendendo então que o poder encontra-se entre as coisas mais escondidas no corpo social (FOUCAULT, 2012), percebemos então que essas mães adolescentes “nos rasgos de suas contradições rebentam formas alterativas e alternativas de manifestação das vozes dissonantes que afirmam as feições da heterogeneidade” (ARAÚJO, 2013, p.6) no espaço escolar. Guacira Louro (2000) aponta que para um olhar imediato ou até mesmo para um desatento observador, parece que o corpo ficou fora da escola. Isso porque tanto nos cursos de preparação para docentes quanto nas diversas teorias educacionais percebemos que a mente é exaltada em detrimento do corpo, cuja invisibilidade e ou ocultamento nos remete ao dualismo filosófico ocidental.

Nesse sentido, professores (as) e estudantes são levados (as) constantemente a negar suas emoções, esconder seus desejos, domesticar os impulsos e movimentos. Mas, ledo engano para os que acreditam na indiferença das práticas pedagógicas no que tange a corporeidade! Isso porque o “disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda

---

estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos” (LOURO, 2000, p.60). Dessa forma cada faixa etária, cada gênero, cada etnia, cada classe social, cada grupo religioso, enfim, cada indivíduo no ocidente teve seu corpo modelado no ambiente escolar segundo convenções sociais específicas, inscritas no espaço-tempo sociocultural.

Ao viajarmos com Silva e Ribeiro (2012) na história educacional brasileira, a qual foi marcada por ideias de médicos brasileiros influenciados pelos modelos higienistas franceses, podemos vislumbrar que existia um grande conjunto de regras exigidas para o bom funcionamento das escolas, cuja preocupação voltava-se tanto para o físico quanto para o intelectual e o moral dos estudantes. Com efeito, a sociedade brasileira precisava afirmar-se no progresso que a modernidade estava a oferecer e, portanto, com o advento da República e a expansão do ensino fazia-se necessário cada vez mais exigir ordem nas escolas e civilizar os indivíduos para os padrões de urbanização e industrialização, vistos enquanto pilares decisivos para o progresso social. Nesse vasto programa o vestuário também era tema de destaque, na medida em que se inicia um processo de ordenamento das vestes de meninos e meninas, pois se por um lado as justificativas reinavam em torno de evitar doenças, (usando roupas limpas e que não fossem apertadas, escolhendo o tecido ideal para cada estação do ano) por outro, havia um forte apelo moral, em especial para as mulheres, combatendo então as imposições da moda e ensinando quais tipos de vestes separam uma mulher honrada para a lasciva.

Partindo desse pressuposto é válido sinalizar que a gênese do uniforme escolar também carrega em seu bojo um marcador de gênero relevante, atrelado em especial à questão da sexualidade. Sem sombras de dúvida, os estudos e as pesquisas sobre sexualidade tornaram-se comuns em diversos espaços da sociedade civil (escolas, ONGs, igrejas, dentre outras instituições), em que projetos, ações, sobretudo voltadas para educação, comunicação ou medidas de regulação, são elaborados e desenvolvidos enquanto elementos importantes de discurso social acerca da vida sexual. Mas a questão sobremodo intrigante é: Quem elabora esses discursos? Por que elaboram? O que falam? Como falam? Ou ainda: “como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos”? (FOUCAULT, 2012, p. 344). Ora, qual o porquê da sexualidade ocupar um lugar privilegiado na contemporaneidade, tornando-se *locus* de onde se constroem uma verdade de proibição e moral?

Se agora, mais do que nunca, são múltiplos e conflitantes os discursos interessados na sexualidade, é preciso reconhecer que alguns discursos se revelam privilegiados nessa disputa política: eles carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada. Refiro-me às formulações construídas pela linguagem médica, marcadas pela autoridade da ciência, um selo quase sempre confiável. O apelo a uma matriz biológica, compartilhada por todos os seres humanos, independente de classe, raça, gênero, nacionalidade, religião, é utilizado como base dessas formulações e se constitui, via de regra, num argumento aparentemente decisivo. A biologia é, supostamente, imutável, está fora da história e escapa da cultura e tudo isso parece particularmente "verdadeiro" quando o tema é a sexualidade. (LOURO, 2000, p. 64-65)

Entretanto, mesmo diante do poder que o saber legitimado impõe sobre os estudantes mediante um padrão curricular, estes resistem aos tentáculos da homogeneização, refazendo os fardamentos escolares através de desenhos, pinturas, detalhes e cortes nos uniformes que demonstram a insatisfação pelas imposições que predominam na escola, assim como novas formas de encarar os discursos excludentes, como é o caso do desejo de engravidar das adolescentes, o que implica então em um repensar pedagógico sobre a diversidade e a diferença no contexto escolar. Ora, por que os uniformes escolares não são pensados também para os(as) gordos, os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, os idosos e as grávidas, enfim os diferentes?

(...) um educar que implica nos processos de afirmação e de renovação dos valores e dos sentidos que dão Sentido e encantamento à vida de seus protagonistas e que pode contribuir expressivamente nos processos de afirmação e de fortalecimento das identidades culturais, no entrecruzar das relações interculturais envidando o sendo de pertencimento local e do co-pertencimento planetário. (ARAÚJO, 2013, p. 21)

Cabe mencionar aqui que no CERG já existe um uniforme para as grávidas! Evidente que não foi uma produção governamental, mas nasceu no meio da própria escola, surgiu mediante as demandas, foi fruto da invenção da diretora Hozana que sensível às barrigas desejanteras teve sua potência produtiva aflorada.

Foi assim, via as nossas meninas aparecerem grávidas com a farda e uma calça folgada. As blusas eram muito apertadas, aí eu pensei que poderia solicitar a uma costureira a feitura de batas para grávidas. Foi o que fiz! Peguei cinco blusas, levei para uma costureira e depois de prontas entreguei as minhas alunas grávidas da sede e do Anexo. Informei que após a gravidez elas deveriam devolvê-las para outras alunas. Mas isso não aconteceu. Irei no entanto providenciar outras. (Fala da diretora Hozana)



**FIGURA 3.** (Des) uniformizando o uniforme escolar. Fonte Pessoal

Assim, refletindo com a Pedagogia do Fuxico<sup>20</sup> apresentada por Araújo (2013), bem que os uniformes escolares poderiam ser multicores, com texturas diferenciadas, estampas múltiplas, pois não basta cada um carregar em seu corpo vestes singulares, é preciso que a condição ontológica de semelhança e diferença atravesse por entre as linhas e tecidos para que os uniformes passem a possuir diálogo entre as culturas e identidades.

---

<sup>20</sup> Araújo (2013) ao refletir sobre as tradições culturais dos sertões utiliza-se da metáfora do fuxico (artesanato feito de tecido colorido, com estampas variadas e texturas distintas) para provocar a ambivalência escrita nos corpos e nas culturas dos sertanejos, além de demonstrar como a diversidade é importante, gerando tensões, conexões, diálogos, partilhas e, sobretudo vida!

## ALGO MEXENDO DENTRO DE MIM

É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de “a atualidade”. (GILLES DELEUZE)

Hoje, 7 de setembro de 2016, feriado nacional que supõe uma Independência do Brasil, fato forjado datado em 1822 e que tão ironicamente me irrita com mais precisão neste ano, quando assistimos a mais um golpe da elite brasileira perante os direitos sociais e diante de uma atordoada, mas existente democracia. Ora, “eu não quero apostar corrida comigo mesmo. Um fato. O que é que se torna fato? Devo-me interessar pelo acontecimento? Será que desço tanto a ponto de encher as páginas com informações sobre os "fatos"? Devo imaginar uma história ou dou largas à inspiração caótica?” (LISPECTOR, 1999b, p.15). Em meio a tais questionamentos, algumas figurações que tentam me demarcar ensinam que “o caos, aqui, não é a desordem ou o nada, mas a prenhez de tudo” (PEREIRA, 2016, 158). Portanto, se em minhas veias correm sangue de historiadora, assistente social e educadora, cursos-acontecimentos que me impulsionam a agir em meio aos discursos-teorias, não poderia deixar de considerar que minha gravidez era processual e por isso mesmo problemática.

Problemático não tem a ver com resolução de problemas. Problemático também não se refere, como classicamente se vem compreendendo, com “resultado duvidoso” ou com “defeituoso”. Problemático assume, aqui, uma acepção muito própria junto ao pensamento de Deleuze, como acontecimento que vai se dando junto a encontros. Portanto, estamos constituindo um modo de pensar a pesquisa que evoca uma existência nas águas quentes-frias-claras-escuras, quase sem respiração, quase com-respiração. (CLARETO, 2011, p.22)

Semelhantemente penso a gravidez da adolescência no CERG não como um problema, mas sim como uma problemática, ou seja, um acontecimento que se constitui nos encontros. “Problemático como um permanente exercício de se diferenciar na singularidade” (FERRAÇO, et al., 2015, p.646). Dessa forma, cada instituição escolar, cada professor e cada professora, cada gestor e cada gestora, cada coordenador e cada coordenadora vão seguindo as marcas heterogêneas das barrigas que apontam e empurram as paredes estáticas das escolas.

Com efeito, não é o objetivo da nossa cartografia se tornar um molde, um exemplo a ser imitado, uma experiência a ser reproduzida, “mas é preciso deixar-se afetar pelo campo” (BARROS; BARROS, 2014, p. 186), no qual diferentes e novas atividades são criadas, implicando sempre nos sentidos e nos valores que implicam tais ações.

Falar de singularidade de um grupo é também uma resistência: resistir a contar uma história, uma linearidade temporal de uma constituição. É também resistir às generalizações daquilo que constitui o grupo e constitui cada um do grupo, numa coletividade grupo. É, ainda, resistir a uma busca de invariantes naquilo que constituiu e constitui a processualidade desta constituição. (CLARETO, 2011, p.23)

Entretanto, mesmo pensando que cada barriga é um platô, sabemos também que elas fazem rizomas, estão conectadas, se cruzam com outros tantos nós e pontos de singularidades. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para creches e outros meios de responsabilidade governamental para com as crianças, os conhecimentos médicos envolvidos nas questões de fecundação e esterilização, as leis trabalhistas e educacionais que amparam a mulher-mãe são exemplos de alguns desses nós, os quais carregam em seu bojo um poder hegemonicamente branco, masculino e burguês.

Portanto, mais uma vez, torna-se necessário “focalizar a diferença em nome de uma maior inclusão” (CRENSHAW, 2002, p.173) a fim de que a gravidez na adolescência seja vista como uma questão interseccional entre dimensões de gênero, raça, classe social dentre outras matizes que nos ajudam a compreender a produção dos discursos e os interesses envolvidos em marginalizar e impor a um determinado grupo social, uma forma “correta” de ver e atuar no mundo.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

Mas voltando ao meu sentimento matinal, de fato hoje acordei diferente das outras vezes, pois senti neste quinto mês de gestação, que algo mexeu dentro de mim! E não foi

---

simplesmente um fato, um feriado, um impeachment injusto, um golpe burguês... Mas foi-é e está sendo um acontecimento! Confesso que ao iniciar essa escrita, cheguei por vezes a apagar a discussão sobre os ranços da política brasileira. Isso porque a sensação era de mudança de rota, como se eu estivesse sufocando os estudos sobre a gravidez na adolescência e ou mesmo encontrava-me desprovida de novidades teóricas. Por outro lado, perguntava e respondia a mim mesma: “Será que estou me traindo? Será que estou desviando o curso de um rio? Tenho que ter confiança nesse rio abundante. Ou será que ponho uma barreira no curso de um rio? Tento abrir as comportas, quero ver a água jorrar com ímpeto” (LISPECTOR, 1999b, p.16).

Enquanto pensava em meio a essa avalanche de indagações algo continuava mexendo dentro de mim. Era um misto de incômodo, de surpresa e de felicidade! Senti assim como Maria Clara um desejo forte de abortar, pois o ser dentro de mim tinha vontade própria e eu não conseguia acomodá-lo. Mas abortar no quinto mês de gestação? Seria possível sem que minha vida também estivesse correndo risco? Ora, este seria o momento de desistir? Aliás, “saber desistir. Abandonar ou não abandonar— esta é muitas vezes a questão para um jogador. A arte de abandonar não é ensinada a ninguém. E está longe de ser rara a situação angustiada em que devo decidir se há algum sentido em prosseguir jogando” (LISPECTOR, 1999b, p.14).

Em julho de 2014 minha barriga começou a crescer aí foi que eu fiquei bem assustada porque na estava dando mais para esconder a gravidez e meu bebê começou a mexer e eu não sabia o que era fiquei com muito medo cada vez que ela se mexia ou chutava eu achava que estava perdendo ela, nem sabia direito o que pensar. Confesso que estava muito assustada mesmo durante os meses anteriores, pois estava conseguindo esconder uma gravidez da minha família. Evitava ficar em casa e não reclamava de dor com ninguém e como eu sou magra durante a gravidez engordei aí a barriga acompanhou o corpo e foi fácil esconder. Em agosto de 2014, as pessoas da cidade e da escola começaram a comentar e a me perguntar e eu negava. Jamais pensei em tirá-lo, mas decidi esconder porque achava que nunca era o momento de contar para minha família. Em setembro meu namorado decidiu que já era hora de contar, eu fui contra, mas ele acabou me convencendo que não dava mais para esconder... Era o quinto mês de gestação. (Diário de Maria Sophia)

Brandão (2005) ao escrever um artigo sobre a revelação da gravidez na adolescência em famílias de camadas médias apresentou a possibilidade do aborto não como uma solução, mas enquanto gerador de tensões e dilemas dentro do ambiente familiar. Isso porque diante da complexidade desta decisão, a qual envolve questões médicas-biológicas, socioculturais e religiosas, há um temor-receio em que a opção escolhida venha gerar transtornos familiares

futuros. Ou seja, Brandão percebeu que alguns pais das adolescentes grávidas e ou dos meninos que estariam no aguardo da paternidade, preferiram esperar a decisão dos filhos sob a vida do futuro neto, afirmando que estariam apoiando-os em qualquer circunstância. Todavia, comentaram que se sentiram aliviados quando souberam que a decisão deu-se pela manutenção da gravidez.

Em outros casos alguns pais-avós que tinham o aborto como alternativa mais viável, respeitaram a decisão dos filhos em prosseguir com a gestação, o que promovia um sentimento de segurança para esses adolescentes, já que mesmo contrários ao pensamento inicial dos pais, estavam recebendo o apoio parental. Ainda existiram outros que participaram de uma avaliação com especialistas, os quais ponderavam muito em relação aos riscos de um aborto no segundo trimestre de gestação, momento em que a gravidez era desvelada para toda a família. Ambivalências de sentidos e sentimentos marcam então a gravidez na adolescência, mas se nossa cartografia perpassa pelo desejo, não podemos deixar de pousar sempre em seus devaneios e sentir como ele age em meio à tentativa angustiante da estrutura social em sufocá-lo, engessá-lo, enrijecê-lo. Ainda Brandão ressalta em sua pesquisa:

Quando surgem discordâncias entre os desejos dos jovens e o de seus pais os conflitos tendem a se agravar. Primeiro porque, qualquer que seja a escolha do jovem-levar a gravidez a termo ou abortar-, ele sabe que não terá condições de viabilizá-la sem ajuda da família. Segundo, porque esse é um momento de dúvidas e de dilemas vividos pelos pais em relação ao futuro dos filhos. Em algumas famílias, a manifestação feminina da vontade de ter o filho, compartilhada com o parceiro, não foi suficiente para que prevalecesse a decisão. Como alguns jovens ficam muito indecisos e temerosos, eles se tornam mais vulneráveis às opiniões de familiares e médicos, convocados a opinar. Adotando a solução que consideram ser a melhor para os filhos, alguns pais conseguem convencê-los a fazer um aborto e, por vezes, chegam a impor essa alternativa. Dois casais de jovens relatam ter sentido alívio pela impossibilidade de realização do aborto, pelo tempo gestacional. Em um caso, a imposição adveio da mãe do rapaz, em outro da mãe da gestante. A entrevistada que fez um aborto por pressão dos pais, ao qual o namorado era contrário, engravidou três meses depois. Ela estava ciente de que a alternativa de interrupção não poderia ser acionada, em razão das restrições médicas de um segundo aborto em um certo intervalo de tempo. (BRANDÃO, 2005, p. 122-123)

E o que dizer das nossas meninas? O aborto fez-faz parte dessa cartografia? Primeiramente é válido destacar que estamos falando de meninas em sua maioria negras, de classe baixa, estudantes da rede pública de ensino e moradoras do Recôncavo baiano. Isso porque,

... assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados à suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença. na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação.(CRENSHAW, 2002, p.173)

Isso significa que as adolescentes mães do Colégio Estadual Rômulo Galvão constroem suas histórias, além do machismo, também sob a égide do racismo, da pobreza e da exclusão social. Portanto, ao construir essa cartografia no processo de qualificação com a professora Suzana Moura Maia e o professor Marco Antônio Leandro Barzano, tive a certeza de que o aborto não era a solução para a minha gravidez. Ela e ele foram especialistas-analistas que me seduziram a articular outros tantos fragmentos que não estava vendo na paisagem habitada por mim, pelas adolescentes, pela escola e por minha orientadora. “Uma vez convidados a participar da produção de conhecimento, os professores também se tornam analistas e, com isso, uma nova realidade pode emergir” (BARROS; BARROS, 2014, p.191).

Quero dizer com isso que a qualificação, para além de um ritual, uma obrigatoriedade e até mesmo de um momento de crescimento intelectual-acadêmico para a continuidade da pesquisa e da escrita, consistiu em uma experiência do compartilhar conhecimentos, permitindo que a pesquisa desenvolvida fosse interrogada e fazendo de todos e todas envolvidos(as) coparticipantes da cartografia.

Rompe-se, assim, com uma lógica da neutralidade em pesquisa, afirmando-a como intervenção. Inquire-se a gênese e o funcionamento das instituições que constituem sujeitos e objetos de pesquisa; criando-se possibilidade de emergência de outros modos de pensamento/ação, a pesquisa se faz criação. A realidade não é capturada como forma dada, tida como natural, mas tomada como forma a ser posta em análise. (BARROS; BARROS, 2014, p.180)

Assim, ao ser instigada na qualificação para pousar na questão étnica como relevante marcador social, acabei enxergando novas rotas, novos modos de análise que foram surgindo e “insurgindo-se contra qualquer palavra de ordem que decreta haver eterna e infinitamente uma ordem predeterminada” (BARROS; BARROS, 2014, p. 180). Dessa forma, percebi através dos relatos em diários como o apoio familiar, em especial das mães, demonstra que engravidar na adolescência faz parte da cultura dessas meninas negras de origem popular, as quais, diferentemente das adolescentes brancas de classe média e alta, não carregam em seu corpo a exigência de prolongamento dos estudos e de constituição familiar tardia.

Mais com todo esse processo, ou seja, essa fase que não está sendo nada fácil, posso dizer que a mim não interferiu em nada, principalmente na minha vida escolar, pois venho faltando. Faltei duas semanas devido a minha ida para o posto e também fazendo muitos exames. Meu último exame feito deu um pequeno probleminha, mas que hoje está se resolvendo. Dei muitas infecções devido a gestação. O médico me disse que era para eu me cuidar, pois poderia prejudicar o bebê. Assim foram surgindo novos motivos a qual tive que faltar a escola por alguns momentos nesse mês. Mas graças a Deus tudo está se resolvendo e venho sendo cada dia mais surpreendida por pessoas que me apoiam e ficam durante esse momento ao meu lado: como amigos, minha família e meu marido. (Diário de Maria Clara)

... eu com um imenso sorriso no rosto levei o resultado para minha sogra pelo fato de meu marido está viajando. Ela com uma felicidade tão grande por ser avó deixou tudo e ligou para o filho. Sendo que ela falou não era pra ter acontecido isso pelo fato de estarmos sem trabalho, mas só para não dar ousadia a nós. Mas foi a maior alegria dela. Hoje só tenho a agradecer primeiramente Deus aos meus familiares e amigos por ter feito o que fez e faz comigo. A família do pai fez o possível por mim, gosta muito de mim, então não tenho porque não gostar e agradecer. Que Deus nos abençoe e que sejamos felizes para sempre. (Diário de Maria Ester)

... contamos para nossas famílias. No começo todos ficaram assustados, uns até me julgaram por só ter 16 anos. Mas minha mãe me deu todo apoio e em seguida aceitaram bem minha gravidez... só tenho a agradecer a Deus por todos os momentos e por morar perto da escola e a minha mãe por ter me apoiado em todos os momentos e aos outros familiares e amigos por ter partilhado desses momentos tão especiais para mim. (Diário de Maria Sophia)

Agradeço a Deus todos os dias por cuidar de mim e da minha família e por ter me dado um pai e uma mãe que tem tido paciência comigo. (Diário de Maria Eduarda)

Então chegou dia 03. Eu estava sozinha sem minha filha. Chegou dia 04-07-15, ela veio para mim e minha família foi me visitar principalmente minha mãe que estava gestante de oito meses perto de nove meses. Ela ficou muito feliz e emocionada ao ver a netinha que nasceu de baixo peso, com 1,820Kg e prematura. E então foi para casa chorando. No dia 05 ela estava falando comigo no telefone e a bolsa rompeu e ela voltou para o hospital de São Félix para ter neném, mas o hospital não pôde fazer o parto dela porque ela estava com a pressão alta e os médicos disseram que não queriam colocar a vida dela e do neném em risco e então transferiram ela para o hospital de Feira. Quando as enfermeiras foram me falar que a minha mãe estava naquele hospital fiquei emocionada e feliz por saber que ela estava bem. Então as enfermeiras por ficarem tão emocionadas com aquilo, resolveram colocar ela comigo na mesma sala onde fiquei com a minha filha. Então lá dentro da sala uma ajudando a outra a cuidar dos filhos. Eu ajudando a cuidar do meu irmão e ela me ajudava a cuidar da netinha dela. Então todos acharam aquela história linda porque nunca viram mãe e filha ter neném juntas. Obrigada meu Deus por ter minha mãe e por me ajudar por tudo. (Diário de Maria Eli)

O interessante é que o apoio das famílias não foi vislumbrado apenas nos escritos. Na escola, nas ruas e nas casas (quando fiz visitas) sentia essa relação de ajuda mútua. Isso não quer dizer da inexistência de embates, mas defendo que entre a luta diária em criar um novo ser e recebê-lo dentro do seio familiar reinava também a alegria e a solidariedade. Entretanto, reservo um pouco destas linhas para contar como minha experiência também de apoio familiar atravessou a história de Maria Eli contada acima.

No dia 07-07-15, eu estava no Hospital de Feira de Santana ajudando minha irmã que havia tido bebê na noite anterior. Eu estava com Guilherme (meu sobrinho recém-nascido) nos braços quando percebo uma menina entrar no quarto. Era Maria Eli com seu lindo bebê! Estava tão pequenino, mas ao mesmo tempo forte e saudável. Ela me contou da história de sua mãe que também tinha tido neném e encontrava-se no mesmo quarto que ela. Senti naquele momento que sem intenções estávamos construindo uma cartografia e nosso encontro foi muito importante para ambas as partes, isso porque estávamos nós duas em terra alheia, com pessoas desconhecidas e muitas vezes vulneráveis... Mas com palavras de entusiasmo e força fomos mutuamente encorajadas a passar por aquele momento com alegria e esperança. Depois voltei ao leito de minha irmã e comentei: como posso ter dados para minha pesquisa sem ao menos ter entrado em campo para coletá-los? Minha irmã sorriu e naquele momento compreendi que “a cartografia procura estabelecer outro ponto de partida, abrangendo também o plano coemergente da experiência, a partir do qual sujeito e objeto se constituem” (BARROS; BARROS, 2014, p. 182). “Por isso, quando nos referimos à relação com a pesquisa de campo na cartografia, é mais apropriado falar em cultivo do que coleta” (BARROS; BARROS, 2014, p. 182).

Assim, cultivando subjetividades com autores, professores, familiares, adolescentes-mães, gestores, orientadores e examinadores, percebi que se no contexto das meninas brancas a gravidez na adolescência é indesejada para seus pais, para a sociedade, para a escola... e assim há uma imposição que seja também indesejada para elas. Por outro lado, em relação às nossas meninas, a gravidez na adolescência é de certa forma aceita pela família, vem sendo repensada pela escola, mas grande parte da sociedade ainda quer rotular e afirmar: é indesejada! Estranhamente fiquei “amarrada” neste parágrafo. Pensei em muitos julgamentos que os leitores poderiam me fazer: Ela caiu em uma armadilha! Está representando a gravidez na adolescência? Está lançando verdades? Está adotando o que tanto buscou desconstruir?

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto — e o mundo não está à tona, está oculto em suas

---

raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras — quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. (LISPECTOR, 1999b, p.15)

Resolvi então assumir esse embaraço. Não estou buscando representar um modelo de gravidez na adolescência, não estou dicotomizando as ideias nem tampouco construindo uma verdade. Só estou mais uma vez problematizando embora vocês leitores possuam a liberdade de me questionar. Até porque “vale considerar que a vida é uma coleção de exemplos. Cada modo de existência -seja ele ficcional ou não- representa uma alternativa para caminhos de existencialização” (PEREIRA, 2016, p.172). Portanto, o enfoque não é apresentar uma representação dessas meninas, pois reconheço que a busca por uma identidade estável prejudica o fluxo, mas objetivamos trabalhar com a multiplicidade de sentidos e significados. Entretanto, não podemos desconsiderar que os marcadores sociais formam um campo de possibilidades dos desejos, ou seja, as meninas vão construindo e reconstruindo seus projetos de vida também sob o processo de exclusão que estão submetidas.

Logo, é preciso como afirmou Sueli Carneiro (2003), enegrecer o feminismo. Isso porque, como encaixar as mulheres negras em uma luta contra a proteção paternalista se essas nunca foram vistas enquanto frágeis, mas pelo contrário, nas lavouras como escravas sofriam com o sol que rachava seus corpos e ou com a chuva que pesava sobre seus ombros resfriando-lhes a alma. Além do mais, quando as feministas anunciaram que as mulheres deveriam romper com o espaço doméstico e enfrentar as ruas como trabalhadoras de quem estavam falando? Evidente que das sinhazinhas, pois as negras eram forçadas a se prostituir, a enfrentar os perigos das ruas como vendedoras e quituteiras, sofrendo abuso sexual e moral de todas as partes. E a luta por igualdade de gênero no mercado de trabalho? Uma abordagem dessa natureza ignora que a desigualdade se dá inicialmente entre as mulheres, haja vista que enquanto uma branca é representada como o corpo marcado pela “boa aparência”, a mulher negra continua sendo vista como objeto sexual, corpo descartável, incapaz de desenvolver atividades que exigem esforço intelectual. Portanto restam-lhes atividades estigmatizadas como inferiores e, portanto desvalorizadas economicamente como é o caso do trabalho doméstico. Ora, se é fato que o trabalho doméstico apresentou-se e ainda apresenta-se enquanto uma das poucas alternativas para a entrada de muitas mulheres no mercado de trabalho, sobretudo as mais pobres, é verdade também que historicamente o trabalho doméstico erigiu-se da escravidão;

... onde as relações de trabalho foram organizadas com base no racismo e também no patriarcalismo. Esses sistemas, responsáveis pela subalternização de africanos e povos indígenas nas Américas, engendraram relações onde as mulheres escravizadas respondiam, principalmente pelos serviços domésticos e de cuidados, como mucamas, amas de leite e criadas. Transcorrido mais de um século da abolição da escravidão no Brasil, o serviço doméstico ainda se apresenta como a ocupação com o maior número de mulheres negras no país. (MORI, et al., 2011, p. 9)

Por tudo isso a categoria raça é imprescindível para entender o estigma social que o trabalho doméstico carrega e o espaço que o mesmo ocupa: “como o lugar do não-prestígio, da não-cidadania, do não-direito, da não-pessoa”(MORI, et al., 2011, p. 9). Não é a toa que o mundo do trabalho doméstico garantiu e garante, sobretudo às mulheres negras, experiências de abusos sexuais por parte em especial dos patrões e de seus filhos, os quais munidos pela mentalidade não somente machista, mas também escravocrata, percebem essas trabalhadoras domésticas enquanto objetos de prazer, em que a negra escrava não era dona de seu corpo, de sua vida, nem tampouco da sua sexualidade. Enfim, quando o caso parte para as mulheres negras, o acesso a direitos como saúde, educação, capacitação, recursos econômicos, proteções relacionadas ao mercado de trabalho, participação política são oferecidos com maior escassez. Por outro lado, essa própria sociedade que oprime, julga-as enquanto reprodutoras da pobreza, vigiando e punindo sua gravidez.

Partindo desse pressuposto é válido pensar: se para as mulheres brancas constituir família e ter filhos era uma obrigação social que lhes concedia status, embora submissa ao marido, para as mulheres negras a ideia de núcleo familiar não fazia parte do seu cotidiano, haja vista que sempre conviveram com o risco da separação, em que filhos, maridos e demais parentes eram constantemente vendidos e ou assassinados pelos senhores. Nesse sentido se a luta do feminismo também engloba a não obrigatoriedade da mulher ser mãe e casada, para as muitas mulheres negras casar-se e tornar-se mãe concedendo aos seus filhos educação, saúde, alimentação, lazer e moradia de qualidade, é uma forma de restituição social, de garantia de direitos e de resistência contra uma sociedade que sempre lhes negou a possibilidade de escolha.

Um exemplo de subinclusão é a esterilização de mulheres marginalizadas em todo o mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, milhares de porto-riquenhas e afro-americanas foram esterilizadas sem seu conhecimento ou consentimento. Esses abusos foram predominantes nos anos 1950, mas também ocorreram em períodos mais recentes. Embora as mulheres porto-riquenhas e afro-americanas fossem, de forma desproporcional, as vítimas mais prováveis dessa negação dos direitos reprodutivos por causa da sua raça

---

e classe, o ataque a esse direito humano fundamental raramente tem sido reconhecido como um dos exemplos mais flagrantes de discriminação racial já perpetrados contra povos racializados nos Estados Unidos. Em geral, a esterilização forçada de mulheres em todo o mundo não tem sido tratada como uma questão racial, embora, quando cuidadosamente examinada, se reconheçam aí fatores de risco, como raça, classe e outros, que determinam quais mulheres, mais provavelmente, sofrerão e quais não sofrerão esses abusos. (CRENSHAW, 2002, p.175)

Com efeito, é nesse regime de discriminação movente e cada vez mais sutil, por isso mesmo poderosa, que estamos mergulhados (as). Não é raro ouvirmos que o Programa Bolsa Família incentivou a gravidez entre as mulheres-meninas pobres e em sua maioria negras, tornando-se também uma política de desvalorização do trabalho e dos estudos. Ora, como afirmou Deleuze (2013), estamos vivendo em uma *sociedade de controle*, cujos indivíduos são induzidos a construir desejos calcados no sistema mercadológico. Portanto, para a grande mídia, a representação da gravidez na adolescência perpassa o mundo da pobreza, da evasão escolar, do desemprego e por fim das políticas compensatórias. Além do mais ao visualizarmos os quadros pintados socialmente, são as mulheres negras que encontram-se nos espaços marginalizados, vistas como culpadas de suas próprias escolhas desregradas de procriação.

A propaganda sexualizada direcionada às mulheres racializadas também pode contribuir com a subordinação política das mesmas, especialmente em contextos relacionados às políticas reprodutivas e de bem-estar social. As justificativas para políticas que comprometem os direitos reprodutivos de mulheres pobres e de minorias, tais como a esterilização, o controle forçado da natalidade e a imposição de punições econômicas e outros desestímulos à gravidez, são, muitas vezes, baseadas em imagens preexistentes de mulheres pobres ou étnicas como sendo sexualmente indisciplinadas. Isso poderia ser enquadrado como discriminação interseccional, já que os aspectos da subordinação nessas imagens derivam, simultaneamente, de estereótipos de gênero preexistentes que apontam diferenças entre mulheres, baseados em percepções da conduta sexual e, também, de estereótipos raciais e étnicos, os quais caracterizam alguns grupos como sexualmente indisciplinados. Consequentemente, as mulheres que estão na intersecção desses estereótipos tornam-se especialmente vulneráveis a medidas punitivas, baseadas em como suas identidades são percebidas pelos outros. (CRENSHAW, 2002, p.178-179)

Diante disso tudo, senti outro forte movimento dentro de mim. Comunguei então da experiência de Maria Sophia que ao sentir seu bebê mexer e chutar bastante ficava com medo de perdê-lo. O que estaria acontecendo? Qual o motivo de tanta ebulição? Estaria perdendo minha pesquisa-filha? Como desenvolverei tantos pontos distintos? Isso não implicaria em um

aborto espontâneo do projeto inicial? Fiquei com um pouco de falta de ar. Foi aí que tentei me acalmar e respirar com profundidade. Realizei esse exercício por algumas vezes e aí notei que aos poucos aprendi a viver com o movimento. Na realidade, segundo Barros e Barros (2104) ao mencionar Despret, eu precisava deixar-me afetar pelo campo, estar atenta às múltiplas vozes, sejam em palavras e ou ações-movimento. Ora, “nossa experiência não é transparente para nós mesmos; há dimensões da experiência que não são conscientemente reconhecidas em nosso habitual de estar no mundo. É preciso dispor de método (a suspensão) e de técnicas de atenção específicas para acessar essa experiência” (BARROS; BARROS, 2014, p. 198).

Toda a vez que minha princesa mexe dentro de mim é uma alegria, se eu estiver triste e começar a conversar com ela, ela começa a mexer, é como se ela estivesse me entendendo e a minha tristeza vai embora. Hoje eu posso dizer que a minha filha é a melhor coisa que já me aconteceu e o melhor presente que Deus poderia me dar. (Diário de Maria Eduarda)

Eu achei muito estranho no começo. Demorei um pouco para me acostumar, mas no finalzinho achei muito legal. É uma sensação ótima de saber que dentro de mim existia uma outra vida que hoje é meu grande amor e minha maior felicidade. (Maria Clara em conversa via WhatsApp)

Mas encontrar tranquilidade em plena ventania não é fácil. Aliás, o tempo todo corremos o risco de sentir novamente algo mexendo forte dentro de nós que pode gerar dor, incômodo, insegurança. Portanto não posso deixar de pontuar nesse momento que a proposta inicial da minha pesquisa-filha residia em ouvir as meninas, descrever suas emoções e desenhar seus desejos mediante um grupo focal com debates, dinâmicas e oficinas. As meninas gostaram e demonstraram interesse, no entanto encontramos nosso primeiro e nesse caso, definitivo obstáculo: O tempo! Em qual horário poderíamos nos encontrar? No turno oposto às aulas? Mas se existiam meninas do matutino, outras do vespertino e algumas do noturno? Sempre alguém estaria em desvantagem e poderia perder as aulas daquele dia, o que já seria um grande prejuízo, haja vista que essas adolescentes por conta de exames, das consultas de pré-natal e de indisposições oriundas da própria condição de gestante já ficavam ausentes em alguns momentos escolares.

Lançar fora a presença do presente, pensar somente no objetivo, descartar toda rachadura, todo acontecimento que possa vazar do ato mesmo e por em risco o objetivo mesmo. Constituir um outro, perder o rumo é *abrir-se à barbárie*? Não seria tão somente sentir a brisa, olhar o por do sol, ver o jato do vômito sobre a murada, perder o equilíbrio no vai-vem das ondas. Isso tudo eliminaria o porto?(VEIGA, 2011, p.50)

Com efeito, uma data precisa ficou impraticável! Foi então que surgiu a ideia, em conversa no WhatsApp com Maria Clara, de fazer um grupo virtual. Eu já tinha o telefone de algumas meninas que no primeiro momento ao responderem um questionário de sondagem haviam destacado o interesse em continuar as conversas, concedendo então o número dos seus celulares. Maria Clara também me enviou alguns contatos e assim criei o grupo intitulado *Mães adolescentes*, convidando as meninas para participar. Mas, fazer uma pesquisa cartográfica em ambientes virtuais exigia conhecimento teórico sobre os procedimentos, as categorias de análise e as especificidades de investigação em relação às outras metodologias, portanto, fui desafiada na qualificação a debruçar-me nos estudos da “netnografia”, conceito introduzido por Robert V. Kozinets na década de oitenta.

Trata-se de “uma descrição escrita resultante do trabalho de campo que estuda as culturas e comunidades *on-line* emergentes, mediadas por computador, ou comunicações baseadas na Internet, onde tanto o trabalho de campo como a descrição textual são metodologicamente conduzidas pelas tradições e técnicas da antropologia cultural. (PINTO et al., 2007, p.5)

Bem, um dos primeiros procedimentos básicos de metodologia referente à netnografia é o “Entrée cultural”. Este consiste na elaboração dos tópicos a serem analisados e no levantamento do (s) grupos(s), fóruns e ou comunidade(s) partícipes da pesquisa. Todavia, reconhecemos que na construção cartográfica não existem etapas seguidas de forma linear, isso porque a análise sempre caminha ao lado da participação. Dessa forma podemos afirmar que as atividades de formação do grupo de WhatsApp foram construídas ao longo da aproximação informal com as adolescentes, na medida em que elaborei um texto introdutório explicando o motivo do grupo e o tema a ser abordado. Essa introdução também sinaliza para a ética, ponto de grande relevância e responsabilidade social, pois assim todas as participantes passaram a conhecer os objetivos da pesquisa e a se conhecer, além de receberem a garantia do anonimato ao serem tratadas por pseudônimos.

Se há algo de analítico na escolha inicial dos procedimentos a serem empregados é porque, em cartografia, não há como separar a análise das demais fases da pesquisa. Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise; tal atitude subtende também algum tipo de sequência de separar radicalmente a análise da dita “coleta” do material de campo, há a caracterização da análise como um procedimento de decomposição em relação ao sentido, isto é, como um meio

de determinar onde se localiza o sentido obtido ao final do processo – se no mundo objetivo ou na subjetividade do pesquisador. (BARROS; BARROS, 2014, p. 182)

A aceitação dos convites para a participação do grupo foi geral, mas alguns números que tínhamos não eram de WhatsApp, portanto ficamos com seis adolescentes integrantes ao longo da pesquisa. Todas elas foram minhas alunas, possuíam um elo de amizade e comungavam símbolos e normas específicas referentes ao ambiente escolar, o que garantia a confiabilidade dentro da comunidade virtual, pois mais do que estar na escola eu cresci e venho crescendo nela e com ela. Podemos ainda dizer com isso que a confiança na cartografia encontra-se no meio e na conclusão da pesquisa. “Meio porque ela responde pelo engajamento com base em uma experiência compartilhada, e fim porque esse engajamento ganha sentido ampliando a potência de criação coletiva de territórios existenciais” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2014, p.89).

Dessa forma, o que parecia um grande problema para o desenrolar da pesquisa, gerou uma alternativa interessante, pois favoreceu que o grupo trocasse ideias e experiências coletivamente, mas cada qual no seu tempo, de acordo com suas possibilidades<sup>21</sup>, ultrapassando os limites da timidez (pois não sendo presencial todas poderiam expressar com mais segurança), da dominação da fala e até mesmo concedendo um determinado livre-arbítrio para os participantes, pois não sendo face a face “o participante tem liberdade para deixar de cumprir algumas das exigências e atuar de acordo com seu interesse e sua maneira de viver. Inclusive, participando de mais de uma lista, saindo dela quando quiser ou julgar necessário, respondendo ou não aos *e-mails* etc” (PINTO et al., 2007, p. 3).

Outro destaque importante no uso colaborativo de algumas características da “netnografia” foi não precisar passar pela transcrição, haja vista que “como transposição virtual das formas de pesquisa face a face e similares, apresenta vantagens explícitas tais como consumir menos tempo, ser menos dispendiosa” (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 36), e, diga-se de passagem, transcrever entrevistas é uma experiência cansativa e enfadonha para grande parte dos pesquisadores. Logo esse ganho de tempo permitiu que eu me dedicasse melhor às reflexões e leituras, sobretudo de literatura, pois se almejava trabalhar com subjetividades eu precisava tocar e ser tocada, compartilhando emoções, preocupações, dúvidas, alegrias com todas envolvidas. Recordo-me de ajudarmos coletivamente uma mãe

---

<sup>21</sup> Nesse caso refiro-me às comunicações assíncronas em que os participantes se comunicam em tempos diferentes, mas coletivamente, mediante a cooperação, troca de conhecimentos e experiências (PINTO et al., 2007).

---

que estava angustiada com seu bebê de quatro meses, cuja febre e dificuldades respiratórias a assolavam por dias, mesmo tendo ido à emergência por três vezes. Não faltaram receitas de remédios caseiros e palavras de força e otimismo. Senti-me completamente envolvida e de certa forma responsável por uma solução. Dessa forma entrei em uma conversa particular e percebi que existia também um problema financeiro profundo o qual impossibilitava a compra dos remédios adequados. Não preciso relatar quais minhas ações, mas o importante foi receber dia após dia a notícia que a criança estava se recuperando.

Entendemos que a aprendizagem que faculta a formação do cartógrafo é produtora de subjetividade e objetividade, produz realidade. Um processo que não está entre um sujeito e mundo (...). Sujeito e mundo são inventados no processo investigativo, marcados pelo inacabamento e pela experimentação. (POZZANA, 2014, p. 56)

Partindo desse pressuposto, é aqui onde residem nossos maiores entraves com a teoria da netnografia, até porque “o aprendizado que nos forma, que nos traz ganhos, se faz sempre por inscrição corporal, e não apenas por adesão teórica” (POZZANA, 2014, p.42). Sendo assim, se por um lado a netnografia defende-se enquanto “menos subjetiva, além de menos invasiva já que pode se comportar como uma janela ao olhar do pesquisador sobre comportamentos naturais de uma comunidade durante seu funcionamento, fora de um espaço fabricado para pesquisa” (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 36), por outro para a cartografia “a pesquisa é intervenção: porque ela gera articulação” (BARROS; BARROS, 2014, p.187) e é esse o diferencial para pensar uma realidade que vai sendo construída em todo tempo e não uma verdade a ser desvelada e, portanto representada. Mas então como conseguir trabalhar com grupos virtuais em uma pesquisa que se propõe cartográfica? Somando-se a isso, se na netnografia perde-se em termos de gestual e de contato presencial *off-line*, como então poderia estar desenvolvendo uma pesquisa-intervenção?

Bem, reconheço então que a ausência de uma leitura do corpo na etnografia virtual é um aspecto negativo, mas quando o recurso virtual é utilizado sob a ótica do acompanhar processos, atrelado a outros recursos que valorizem a subjetividade e a construção coletiva de conhecimento, a exigência da contínua presença física é ressignificada. Com efeito, na minha experiência com as adolescentes, pude ultrapassar os textos apresentados não somente por conta dos *emoticons* e símbolos padronizados pelo aplicativo, mas porque, sendo também professora dessas meninas e tendo lido seus diários mergulhava em cada texto escrito e ao ler é como se estivesse vendo gestos, sorrisos, dúvidas, alegrias, tristezas. Somando-se a isso,

minhas percepções eram novamente devolvidas ao grupo a fim de que ocorresse um *feedback* com as adolescentes, surgindo possivelmente novas questões. Na verdade, em uma pesquisa cartográfica “busca-se ‘estar presente’ em seu campo, desde que consideremos como presença esse estado de atenção em que se torna possível restituir ao dado seu caráter de acontecimento” (BARROS; BARROS, 2014, p.196).

Vale ressaltar então, que assim como “somente através de um exame mais detalhado das dinâmicas variáveis que formam a subordinação de mulheres racialmente marcadas pode-se desenvolver intervenções e proteções mais eficazes” (CRENSHAW, 2002, p.177), discutir a gravidez na adolescência no Colégio Estadual Rômulo Galvão exige também perceber que tal instituição pertencente a São Félix Recôncavo Baiano, é um espaço socialmente marcado pela atuação de mulheres negras que lutaram contra a escravidão e atualmente outras tantas continuam jogando o jogo da resistência mediante “poderes informais” prenes de significações.

## AS DORES DE CARREGAR UM SONHO

Esse foi o mês de maior estresse. As lágrimas foram muitas vezes inevitáveis, o desânimo dominou em alguns momentos o meu corpo e minha mente, as responsabilidades pesaram sem piedade e o tempo fugia desesperadamente. Encontrei na escrita então uma “tentativa de fazer da vida algo mais que pessoal, de liberar vida daquilo que a aprisiona” (DELEUZE, 2013, p.183), de me distrair, sobretudo de mim mesma (LARROSA, 2003). As mães adolescentes também viveram essa angústia. Nossos hormônios causavam uma grande flutuação de humor e não vou negar, às vezes sentia que meu corpo não suportaria a compressão que o útero fazia sobre os órgãos próximos e que a qualquer momento a gestação seria interrompida. No entanto, sabemos que “a criação se faz em gargalos de estrangulamento” (DELEUZE, 2013, p.171) e dessa força então nasce a potência, por isso não poderíamos negar o corpo, a carne, a dor. Sem eles estaríamos mudas, sem sonhos, sem alma, aliás, a “alma não é mais que um nome para chamar algo de corpo” (NIETZSCHE, 2014, p.42).

Em meio a essa experiência corporal, em especial por possuir um corpo que carrega outro corpo dentro de si, é que já inchadas e sobrecarregadas em pleno sexto mês de gestação, precisávamos instaurar novas relações sociais para a pesquisa, sejam na categoria de tempo, quanto de espaço, de linguagem, de pensamento, de leitura e até mesmo de memória. Nesse caso minha relação com algumas características da “netnografia” foram relevantes para o desenrolar da construção cartográfica, haja vista que as meninas-mães já encontravam-se bastante atarefadas, além da ausência na escola seja pela licença maternidade, sejam pelos trabalhos do cotidiano. Até as meninas grávidas costumavam se ausentar para exames de pré-natal, compras do enxoval dentre outras atividades que perpassam uma gestante. Portanto o grupo virtual foi decisivo nesse processo, pois nosso horário de diálogo era impraticável presencialmente. Ora, era somente a partir das 23h00min até 01h00min, (momento em que os bebês dormiam e as tarefas domésticas haviam cessado), coincidindo também com o meu melhor horário de conversa, já que nem estava na sala de aula como professora nem como estudante de mestrado, que trocávamos mais experiências. Por outro lado vale ressaltar que algumas participavam com maior dinamicidade, outras entravam na conversa de forma esporádica, todavia em muitos momentos o silêncio foi a resposta mais percebida.

Na realidade os primeiros cinco meses do grupo foram de muitas falas-escritas. Todas as participantes buscavam expor suas ideias e expressar as experiências da gravidez e ou da

maternagem. Semelhantemente eu estava cheia de questionamentos, dúvidas, curiosa para trocar experiências, afinal também estava grávida da pesquisa e esses primeiros meses foram de grandes mudanças no meu corpo subjetivo, pois entre os enjoos existiam os desejos e, portanto minha barriga era um troféu em meio aos julgamentos moralizantes e palavras punitivas que buscavam me enquadrar em um modelo apresentando academicamente como “o correto”.

Mas com o sexto mês o peso ficou concentrado e me causou intensas dores nas costas. Percebi que me encontrava sobrecarregada, as obrigações me roubavam as noites por isso como afirmou Maria Diana, dormir de bruços nem pensar! Minha barriga estava grande demais, o sonho pesava sobre meus ombros. Sentia muitas câibras, pés, mãos e tornozelos incharam de tal modo que por mais que tentasse não conseguia realizar as tarefas mais básicas como ler, escrever, estudar. Para Maria Ester, por exemplo, era impraticável cortar as unhas dos pés. Além do mais assim como Maria Clara declarou que viajar nesse mês era um incômodo, eu também senti dificuldades em realizar viagens reflexivas. Assim, foi o mês que mais enviei mensagens para a orientadora me desculhando em não estar conseguindo cumprir os prazos estabelecidos. Mês de dores, de muito sofrimento e de choro!

Minha esperança residia então nas meninas. Queria trocar as experiências, mas no grupo me deparei com o silêncio! Parecia que as meninas tinham perdido a vontade de participar. Será que as questões não eram mais interessantes e por isso não dedicavam tempo para as trocas de experiências e ou estavam desistindo mesmo da pesquisa? Mas essa aparente percepção era negada quando vez por outra surgia uma querendo ressuscitar o grupo, ou apenas alguns olhinhos (símbolo do WhatsApp) querendo dizer que estava observando à espera de conversas. Queria entender as determinantes de tanto silêncio! Foi então que Maria Eduarda e Maria Clara comentaram que após o nascimento da criança estava muito difícil acompanhar os debates, além do mais fui comunicada também que nesse processo alguns celulares quebraram (inclusive derrubados pelos próprios bebês), houve mudança de número, outras ficavam sem crédito e assim não tinham acesso à rede móvel, algumas usavam o wifi da vizinha e ou dos parentes próximos e por conta do cancelamento da linha ficaram impossibilitadas de participar. Todavia, o interessante era que ao conseguir ficar *online*, entravam no grupo e explicavam a situação, o que garantia a manutenção e preservação da rede pelas participantes. Bem, eu precisava entender que na netnografia o estar no campo era constante, por isso, a pesquisa era influenciada de forma mais intensa pelos afazeres cotidianos, os imprevistos da vida, as decepções, os medos, as frustrações, as alegrias e as

mudanças repentinas. Ora, “os mundos, *online* e *off-line*, não são necessariamente realidades separadas – mundo real *versus* mundo virtual – mas podem ser considerados um *continuum* da mesma realidade. De tal forma, o pesquisador deve desenvolver técnicas que o permita analisar esse *continuum*” (NOVELI, 2010, p.109).

Semelhantemente ocorre com a cartografia, pois visando a escrita de um processo “o sentido de ‘estar no campo’ não se restringe à presença física do pesquisador no campo, como se a noção de ‘estar presente’ fosse uma questão meramente geográfica” (BARROS; BARROS, 2014, p.187). Importa, pois que as respostas e perguntas, as dúvidas, os sentimentos e tantos outros pontos que as meninas me apresentam, estejam conectados à minha atenção e a uma análise constante. Somando-se a isso, precisava estar atenta também às minhas próprias perguntas (BARROS; BARROS, 2014), impedindo que as mesmas se tornassem rígidas, absolutas e castradoras. Porém as palavras continuavam ausentes. Perguntava, mudava de pergunta... Mas somente o silêncio preenchia o vazio! Estava sentido nesse sexto mês de gestação, o peso de carregar um sonho. Como iria continuar esse diário-dissertativo?

Fiquei dias sem conseguir escrever. O peso do meu corpo não concedia espaço à inspiração e o cansaço juntamente com a angústia de nada produzir deixavam meu corpo dolorido! “Aliás eu não queria mais escrever... Eu queria ficar calada... Há um grande silêncio dentro de mim. E esse silêncio tem sido a fonte de minhas palavras. E do silêncio tem vindo o que é mais precioso que tudo: o próprio silêncio” (LISPECTOR, 1999a, p. 76). Sim, o silêncio tornou-se então minha linha de fuga, mas não era por falta de palavras, pelo contrário, era uma necessidade de ouvir o silêncio e silenciar os grandes ruídos.

O silêncio é o som peculiar do estudo. Não esse calar intimidado que se produz quando o poder é o único que fala. Tampouco a mudez, essa incapacidade para a palavra. O silêncio que o estudo guarda é o do respeito pelas palavras, o da delicadeza para com as palavras. O silêncio do estudo é o silêncio das palavras. O estudo exige calar o bulício que, sobrepondo-se às palavras, mata o silêncio que as palavras ainda contêm. O silêncio do estudante é um exercício de ascese. Anulação de toda essa verborreia, de todo esse ruído que torna impossível qualquer experiência da palavra. O silêncio do estudante é atenção e pureza, escuta e recolhimento. (LARROSA, 2003, p.37)

Mas por que eu também escolhi o silêncio e nele encontrei descanso? Esta foi a pergunta que me fez refletir sobre o silêncio das meninas. A partir daí percebi que “a impossibilidade de dizer não é silêncio. É um grito. Urro. É crime. O indizível é crime

hediondo, inafiançável” (VEIGA, 2011, p. 39). Assim, temerosa de anunciar a minha dor, pois as pessoas poderiam me julgar (Para que continuar estudando? Você já trabalha como professora com 60 horas de jornada de trabalho e escolheu realizar o mestrado, portanto aguente sozinha!) escolhi, pois gritar e chorar por dentro.

O estudante  
estuda  
voltado para dentro  
os cotovelos sobre  
os joelhos  
a frente  
entre  
as mãos voltada  
para dentro  
as costas  
encurvadas  
para dentro  
uma cápsula  
de vazio  
voltado para dentro. (LARROSA, 2003, p.45)

Partindo desse pressuposto as meninas-mães silenciavam em vários momentos a fim de evitar críticas moralizantes, afinal, elas carregavam um sonho e reconheciam que as dores, o fardo e o cansaço surgiriam na jornada. Em contrapartida a crença de que sempre encontrariam suporte, sejam nos amigos, na família, no afeto do(a) filho(a) e ou no sagrado, fez e faz do silêncio um elemento indispensável para o amadurecimento, uma forma afirmativa de viver a esperança. Aliás, os devires, operam em silêncio, são quase imperceptíveis (FERRAÇO, 2015, p.661).

Ontem tive uma azia retada, acho que é devido a criança. O médico relatou que poderia ser do crescimento capilar do bebê e que era normal que isso acontecesse durante essa fase. Tive apoio de vários colegas, amigos e familiares, mas alguns ao mesmo tempo em que apoiavam, criticavam. Mas graças a Deus, pois eu não reclamava e me apoiava bastante. Nesse momento sinto falta de várias coisas que fazia antes mesmo de engravidar, mas sei que é uma nova fase de minha vida que está começando, sei que não será fácil, mas terei que continuar a caminhada com o apoio de meus colegas, que para mim são a parte mais importante nessa batalha. (Diário de Maria Clara)

As escolas, segundo Foucault (1999), entendem muito bem de ordem e de um silenciamento que oprime e cala. Todavia, nossas instituições que ousam falar em educação reflexiva, democrática, múltipla, precisam aprender a silenciar-se, desenvolver uma boa escuta, ouvir com atenção os estudantes, e no nosso caso, as mães adolescentes. Depois,

“recolher-se, guardar o silêncio para melhor gravar o que se ouviu, e fazer um rápido exame de si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p.421), avaliando o que vem sendo realizado, como e com qual finalidade. Além do mais, toda comunidade escolar tem sempre algo a dizer sobre a gravidez na adolescência, inclusive o currículo oficial que através dos discursos já estabelecidos aborda sobre uma sexualidade biologizante em detrimento das relações de gênero, arrancando e extorquindo dos estudantes a possibilidade de também possuir uma verdade.

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.107)

Talvez esse tenha sido o entrave mais difícil do início da pesquisa, quando ao escrever meu TCC e desenvolver as entrevistas de campo eu não era apenas mais uma estudante da UFRB que precisava concluir meus estudos, mas era também a professora do CERG, aliás, eu era a própria escola, e assim carregava eu meu corpo o estigma da punição, do discurso científico detentor do poder-saber. Com efeito, “‘o cachorro magro corre na rua, este cachorro magro é a rua’ grita Virgínia Woolf. É preciso sentir assim. As relações, as determinações espaço temporais não são predicados da coisa, mas dimensões de multiplicidades” (DELEUZE; GUATARRI, 2012, p 43).

Restava-me então ouvir o que as meninas me diziam sem voz! E nesse momento, minhas palavras me levariam à morte justamente porque as meninas-mães, já acostumadas com os conhecimentos midiáticos e científicos difundidos sobre a gravidez na adolescência, sobretudo os que tratam sobre a falta de informação dos adolescentes, a irresponsabilidade e ou imaturidade dos mesmos, preferiam silenciar o que pensavam e sentiam, falando o que acreditavam que eu queria ouvir! “De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 2013, p.166).

Eu, porém até então não estava promovendo espaços vazios e silenciosos para que as meninas construíssem suas falas. Não é à toa que escutei muito das afirmativas: - Foi um descuido! - A escola, a família e a igreja não falam sobre os métodos contraceptivos! – Eu não queria, mas aconteceu! Ainda hoje muitos estudantes pesquisadores escorregam nesses discursos de resistência e os apresentam cegamente como verdades, pois não conseguem

perceber os silêncios, as desconfianças e as resistências dos adolescentes perante as intenções acadêmicas.

Que significa calar-se tanto quanto possível? Significa, é claro, que não se deve falar quando um outro fala. Mas é preciso igualmente - e é este, creio, o ponto importante do texto de Plutarco sobre a tagarelice que quando se ouve alguma coisa, quando se acaba de ouvir uma lição, quando se acaba de ouvir um sábio falar, quando se acaba de ouvir um poema ser recitado ou uma sentença pronunciada, cercar então a escuta que acaba de se operar com uma aura e uma coroa de silêncio. Não reconverter de imediato aquilo que se ouviu em discurso. No sentido estrito, é preciso retê-lo, isto é, conservá-lo e evitar convertê-lo de imediato em palavras. (FOUCAULT, 2006, p.411)

Foi assim que como Zaratustra no meio do bosque e do silêncio, olhou para dentro de si mesmo e então soltou um grito de alegria porque contemplou uma verdade nova (NIETZSCHE, 2014, p. 26) eu percebi na ausência das palavras que as meninas escondiam no silêncio segredos internos de desejos, de potência, de vida! Eis que tais segredos só seriam revelados mediante a confiança e um alto grau de amizade. Mas como alcançaria então a dignidade de conhecer tal enigma? Nesse caso precisaria ser “iniciada” no meio das adolescentes, teria que me tornar uma delas, pois até o momento “a minha condição de não-iniciada marcava resistência à abertura de certos assuntos, imprimia tangenciamentos a temas e respostas monossilábicas para as minhas curiosidades. Daí a decisão por entender a(s) ordem(s) desses não-ditos. E o silêncio tomava corpo” (SILVEIRA, 2004, p.43).

Mas quais segredos estariam escondidos? Como ouvir os silêncios? Parece que ainda ouço a voz de Marco Barzano sussurrando com bastante sabedoria no processo de qualificação que o vazio tem conteúdo, ou seja, um copo vago está cheio de ar. Restava-me então respirar o mesmo ar que as meninas-mães, compreendendo a completude dos seus copos aparentemente vazios. Mas, nesse mesmo ambiente de qualificação a professora Suzana soprou em minhas narinas o fôlego necessário para continuar sobrevivendo na caminhada. Ela me questionou o porquê do candomblé não estar fazendo parte da cartografia, já que estávamos falando de Recôncavo baiano, território marcado pela cultura afro-brasileira. Ou seja, Suzana apontava para um elemento silenciado, não só pelas meninas-mães, mas por mim e por toda uma história oficial eurocêntrica, branca e elitista.

Tal questão tirou meu sossego por alguns dias. Minha origem protestante havia me ensinado a ver o candomblé como elemento maligno e diabólico e embora já estivesse abandonado essas informações há algum tempo, eu não tinha conhecimento profundo sobre tal religião. Metaforicamente falando é como se um estranho estivesse pesquisando o

candomblé e acreditasse que os segredos seriam desvelados, desconhecendo que historicamente o povo-de-santo no Brasil sempre se valeu de múltiplas e diferentes estratégias de resistências contra a cultura dominante. Portanto, mesmo diante de uma nova conjuntura social cuja intolerância religiosa é pauta de reivindicações, em especial com as ações políticas do Movimento Negro, sabe-se que o mundo mágico e secreto do candomblé é o que fortalece sua preservação e difusão, tornando-o também detentor de um saber-poder.

Por isso mesmo, a linguagem do silêncio, tematizada no segredo, é tanto instrumento político quanto pedagógico. É político porque é opção de resistência ao estranho, à alteridade que se constituiu ao longo da história de lutas empreendidas pelo povo-de-santo na preservação da cultura africana. É também instrumento pedagógico, porque os sentidos que nascem no discurso do silêncio desvelam importantes questões epistemológicas do fazer educacional do terreiro que circunscreve a sua pedagogia no espaço do desejo, da experimentação e da troca. (SILVEIRA, 2004, p. 110)

Mas qual o porquê de tal metáfora? Muitos podem me exigir uma argumentação plausível e coerente, no entanto lamento decepcioná-los: “explicar uma metáfora ou expressá-la ‘em outras palavras’ é desfazê-la, destituí-la de sua propriedade mais peculiar. Sua virtude está, justamente, na capacidade que ela tem de proporcionar um lance intuitivo que produz um sentido possível em um significado impossível” (PEREIRA, 2016, p.146). Por outro lado posso ressaltar que o candomblé também é parte integrante dessa cartografia, na medida em que mesmo nenhuma adolescente ter declarado o candomblé como sua religião reconhecemos que a negação e a invisibilidade nas falas fazem parte de uma história de segregação, perseguição e preconceito perante os africanos, cuja escravidão negou-lhes direitos, usurpando-os de suas crenças, seus sonhos e suas vidas. Dessa forma, permanecemos com uma escravidão que não acabou com o marco de 1888, mas que se estendeu juntamente com uma elite racista que domina para acumular e mandar. Os ex-escravos tiveram de se virar para serem absorvidos pela sociedade altamente racista e sobreviverem, tiveram de fazer suas trajetórias de vida unindo forças para a preservação cultural e elaborando estratégias de sobrevivência. Ainda hoje permanecem as lutas pela participação equitativa de negros e negras nos espaços da sociedade brasileira, pela busca de respeito ao culto de matriz africana, pela luta contra o discurso da mulher negra enquanto símbolo da sexualidade desmedida, enfim, a “bancada evangélica” atual e o Movimento Escola sem Partido nos assustam sobremaneira pois percebemos o quanto a sociedade brasileira é conservadora e vem investindo no retrocesso das relações sócio-raciais.

---

Todavia o silêncio sempre foi um elemento indispensável no saber africano (SILVEIRA, 2004), isso porque o segredo não é dito, mas sim aprendido através da convivência, da experiência de aprendizagem do silêncio mediante as relações nos terreiros. Da mesma forma, o silêncio dos integrantes do candomblé perante os recém-iniciados aponta para a necessidade de um momento certo de conhecer, ou seja, refere-se ao processo de amadurecimento que vai se conquistando com as trocas sociais construídas dentro da comunidade, não de forma linear, mas num complexo emaranhado que implica acima de tudo o interesse e a potência do sujeito que busca aprender.

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.37)

Semelhantemente as adolescentes precisavam do silêncio, e eu deveria silenciar-me como profundo sentimento de respeito pela necessidade alheia. Nesse sentido, o silêncio deixou de ser um incômodo na pesquisa transformando-se em um impulsionador da curiosidade, promotor de conhecimento, criador de sentidos, construtor de uma ética também cartográfica. Ora, ao experimentar o silêncio me percebi convivendo com as decepções e as alegrias, as vitórias e as dificuldades, os amores e os desamores, os desejos e os indesejos do cotidiano das adolescentes. Entendi que não deveria ficar fazendo perguntas, questionando os silêncios ou tentando “forçar” um diálogo com palavras e vozes, pois nossa interlocução não havia cessado, continuávamos nos comunicando em silêncio.

Quando essa postura então passou a ser incorporada por mim entendi que as meninas não sentiam a obrigação de falar no grupo do WhatsApp! E isso não era algo negativo, pelo contrário, “se alguns silêncios podiam implicar uma hostilidade virulenta; outros, em compensação, eram um índice de uma amizade profunda, de uma admiração emocionada, até mesmo de um amor” (FOUCAULT, 2014, p.192). De fato, nossa pesquisa não consistia numa relação entre pesquisadora e objetos a serem analisados, mas sim entre sujeitos sociais que constroem coletivamente uma cartografia dos desejos maternais na adolescência. Portanto, nessa relação de *latitudes* e *longitudes*, ou seja, de afetos, de velocidades, de lentidões, descobri que “atrás da cortina [da fala] nada há para se ver” (DELEUZE, 2005, p. 63).

---

Para que o silêncio do discípulo seja um silêncio fecundo, para que, no fundo deste silêncio, se depositem como convêm as palavras de verdade que são as do mestre, e para que o discípulo possa fazer destas palavras algo de seu, que o habilitará no futuro a tomar-se ele próprio sujeito de veridicção, é preciso que, do lado do mestre, o discurso apresentado não seja um discurso artificial, fingido, um discurso que obedeça às leis da retórica e que vise na alma do discípulo somente efeitos patéticos. É preciso que não seja um discurso de sedução. É preciso que seja um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa dele apropriar-se e que, apropriando-se dele, o discípulo possa alcançar o objetivo que é o seu, a saber, ele próprio. Ora, para isto é preciso que, do lado do mestre, haja um certo número de regras, regras que, uma vez mais, incidam não sobre a verdade do discurso, mas sobre a maneira pela qual o discurso de verdade será formulado. (FOUCAULT, 2006, p. 442-443)

Segundo Paraíso (1997), apesar dos diferentes grupos organizados, sobretudo de mulheres que vêm oferecendo suporte teórico e produção de reflexões em torno de uma educação que abale as crenças machistas e o patrimonialismo ainda tão vigentes em nossas instituições de ensino, as relações de gênero continuam representando um campo de silêncio do currículo oficial. Mas os silenciamentos do currículo oficial nada escondem, pelo contrário, tudo revelam. Ora, ao omitir as relações de gênero, ao camuflar o preconceito com a gravidez na adolescência utilizando-se de discursos científicos que também são construções históricas, ao negar a voz dos próprios estudantes, as relações dentro da sala de aula são definidas e estruturadas sob um viés de desigualdade social, etário, racial e de gênero. Portanto como afirmou Foucault (1996), não há um mutismo repressivo, mas sim uma regulação do que deve ser dito, pensado e difundido enquanto correto em detrimento de outros saberes. Assim, nossas adolescentes não são obrigadas a se calarem sobre sexo e sexualidade, mas mediante uma proliferação de discursos conservadores, elas aprendem a pensar e falar sobre tais temas de acordo com toda uma produção teórica, científica e política contemporânea.

Quem então **fala**? Talvez nossas meninas possam responder: Eu **falo**! Por isso, é preciso ir mais longe para que o órgão sexual masculino não seja reproduzido nos discursos das mães adolescentes, e que então os segredos mais íntimos sejam aflorados, nos concedendo um aroma de prazeres e desejos profundos. Trata-se do cavalo preto, lustroso e inteiramente selvagem de Lispector (1998), o qual nunca lhes puseram rédeas e ou selas, porque de fato jamais morou em outra pessoa, senão em cada um de nós. Ora, “a sexualidade não é mais o grande segredo, mas ela é ainda um sintoma, uma manifestação do que há de mais secreto em nossa individualidade” (FOUCAULT, 2014, p.200).

Por isso caros leitores e em especial, amigos professores, não é o barulho nos corredores das escolas ou a indisciplina com conversas e brincadeiras na sala de aula que devem ser nosso foco de problematizações, e sim, os silêncios escondidos nessa necessidade de chamar a atenção, nas resistências camufladas, na aparente falta de interesse, nos gritos mudos que imploram compreensão e incentivo. E o que dizer dos estudantes que ficam calados? Esses também não deveriam ser lembrados no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, dos planos de aula, das avaliações? Com efeito, todos os estudantes “chegam à escola como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104).

Nessa concepção, “crede-me a mim, ruído do inferno! Os maiores acontecimentos nos surpreenderam, não nas horas mais ruidosas, mas nas horas de maior silêncio” (NIETZSCHE, 2014, p.172). Nesse caso as barrigas aparecem e crescem em silêncio, mesmo e apesar dos múltiplos barulhos que a sociedade e a escola fazem em torno da gravidez na adolescência! Palestras, oficinas, debates... Estão levando a sério o que almejam os jovens adolescentes? Urge que as escolas tornem-se, assim como as mães-adolescentes, CsO (corpos sem órgãos). Dessa forma, “será mister, em primeiro lugar, romper-lhes os tímpanos para que aprendam a ouvir com os olhos?” (NIETZSCHE, 2014, p.19). Sim, os olhos escolares enxergam as barrigas, mas ainda não aprenderam a ouvi-las! Para tanto é necessário ter estilo, observar no cotidiano como os estudantes falam e gritam mediante as paredes riscadas e pintadas, os uniformes customizados, os sorrisos escancarados, as mesas transformadas em assentos, os bonés rebeldes, os ventres pontiagudos... O currículo em ação!

Fica evidente, assim, que o currículo em ação é um espaço em que as aprendizagens “masculinas” e “femininas” se processam cotidianamente, ou seja, o currículo em ação contribui para a construção do gênero, para a atribuição de papéis e de características específicas a homens e mulheres. Ainda que no currículo oficial o gênero seja silenciado, ainda que as/os organizadoras/es do currículo oficial e dos livros didáticos não deem ao tema a legitimidade necessária, para conceder-lhe “espaço” nas disciplinas e nos cursos, o gênero é tão vivo e presente nas relações cotidianas “das instituições”, que parece escapar das armaduras do currículo oficial para marcar presença forçada no currículo em ação (PARAÍSO, 1997, p.34).

A pergunta que surge agora é: Como a escola pode adquirir tal estilo? Com certeza traçarei linhas de fuga a partir desse questionamento e em continuação produzirei pistas. Isto

porque estamos desde o início comungando da ideia de que “criar não é comunicar mas resistir” (DELEUZE, 2013, p.183), logo minhas palavras seriam em vão se buscasse propor modelos pedagógicos para se pensar a gravidez na adolescência. Posso mais uma vez apontar que o estilo “tem necessidade de muito silêncio e trabalho para produzir um turbilhão no mesmo lugar” (DELEUZE, 2013, p.172), nesse caso, aconselho que as escolas fechem suas portas por alguns dias, busquem a privacidade e escolham o melhor lugar para ser fecundada. Cada escola então ficará prenhe, seus filhos serão frutos do próprio sangue e assim “aprenderás que sangue é espírito” (NIETZSCHE, 2014, p.19), mas também é carne, é sonho, é dor. Dessa forma, as escolas somente serão criadoras, quando estranguladas por um feixe de impossibilidades, construam o seu próprio possível, sua própria saída. Parafrazeando Nietzsche (2014) diante das palavras de Zaratustra, as mães adolescentes descobriram que diante dos seus enigmas existia a solução: ela chama-se gestação. Que nossas escolas comecem a gerar novos rebentos.

## RECLAMANDO DE BARRIGA CHEIA

Sem sombras de dúvidas a mulher grávida reclama de barriga cheia! Cheia de vida, cheia de sonhos, cheia de amor, cheia de esperança, cheia de alegria, mas também pode estar cheia de morte, cheia de desilusões, cheia de ódio, cheia de dores. Tais elementos, para além da dicotomia, carregam a ambivalência do convívio entre a agência/estrutura social, e a complexidade dessas relações no que tange escolha e obrigação. Não obstante, a descrição desse ato em reclamar de barriga cheia, sinaliza tanto para nossas mães adolescentes, quanto para a minha gravidez dessa pesquisa cartográfica, pois em pleno sétimo mês de gestação começamos a proclamar constantemente como o corpo encontra-se pesado, desconfortável e cansado, mesmo em plena alegria de a qualquer instante ter seu filho ou filha nos braços. Repousamos então nesse misto de “coragem e preguiça, desespero e esperança, de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada, não conduz a nada, e de repente aquilo que se pensou que era ‘nada’ – era o próprio assustador contato com a tessitura do viver” (LISPECTOR, 1999a, p.445-446).

Com efeito, apesar dos incômodos da gravidez, pois muitos lugares passaram a ficar apertados demais, outros muito abafados, somando-se aos distantes e aos entediantes, esse mês também é acompanhado de muita colaboração dos amigos e familiares, sobretudo porque estamos sujeitas a ter um bebê prematuro. É o mês da arrumação final do quarto, de comprar os últimos elementos para completar o enxoval do bebê e dos famosos e cada vez mais luxuosos chás de fralda.

Em dezembro fiz meu chá de fraldas e terminei o enxoval da pequena. Todos os dias ficava olhando as roupinhas, os sapatinhos e as coisinhas dela... Em janeiro a ansiedade me consumia, queria vê ela logo... (Diário de Maria Sophia)

A partir disso, é essencial não perder a perspectiva de como fui acompanhando as gravidezes das nossas mães adolescentes do CERG via redes sociais, em especial curtindo muitas fotos no facebook dos lindos chás de fraldas que mais pareciam festas de aniversário, com direito a bolos, doces, salgados, painel, bolas, lembranças, familiares, amigos e temas variados. No CERG, por exemplo, eu participei de vários chás de fraldas, inclusive estive presente no de Maria Clara e de Maria Isabela. Grosso modo, estes são realizados pelos colegas de sala de aula, tendo sempre a participação de professores, gestores e demais funcionários da escola. Ou seja, as

aulas e salas nos últimos seis anos passaram a ser solicitadas com mais frequência para tais eventos e conseqüentemente sempre são concedidas, além do auxílio econômico por parte de alguns profissionais de educação acompanhado de presentes para o bebê. Nesse caso Mateus vem sendo balanceado também, mesmo que timidamente, pela instituição escolar. Ora, não só apresento minhas impressões como docente do CERG mas também a fala dos meus colegas de trabalho sobre as ações que a escola vem desempenhando acerca da gravidez na adolescência. Não quero dizer com isso que a comunidade escolar possui uma visão única sobre a maternidade entre os adolescentes, nem tampouco negar a existência de uma visão a rotuladora e moralizante que pairam nos corredores da escola. De fato diferentes pensamentos circulam o CERG, fazendo desta instituição um grande e belo mosaico de possibilidades e interpretações.

Sendo a escola um espaço social que abarca a todos(as) e, na maioria das vezes, considerado familiar por muitos, acreditando ser por laços afetivos entre seus membros, o grupo de gestores e professores cumprem o papel de orientadores para que as alunas não acabem por engravidar (muitas vezes sem uma decisão prévia), porém, quando de qualquer maneira as garotas engravidam recebem o apoio e, sobretudo direcionamentos para que possam prosseguir com os procedimentos cabíveis (dentro e fora da escola). Elas não são apenas orientadas, mas cuidadas. A escola aponta caminhos que devam seguir com segurança para mãe e filho(a). (Docente 1)

A escola, dentro de suas condições, tem tentado acompanhar o processo de gravidez das alunas, informando-as de seus direitos. (Docente 2)

Acolhimento, escuta e inclusão às estudantes gestantes por parte da comunidade escolar. Respeito e cumprimento à legislação no acompanhamento e atividades avaliativas. Adequação do fardamento escolar à realidade da estudante gestante. (Docente 3)

A escola tem contribuído muito para a permanência das alunas grávidas e também para a permanência pós-gestação. Durante toda a minha vida nunca vivenciei uma experiência como esta. Até hoje esta é a única escola que conheço que dá toda assistência às gestantes. Os professores e direção da escola têm todo um cuidado especial na realização das atividades e avaliações. Muitos professores que já são pais e mães se põem no lugar destas gestantes. Pelo menos é o que observo. (Docente 4)

A escola tem contribuído com as meninas que literalmente estão de barriga cheia, pois temos dado condições através de criação de tempos extras para realização de tarefas, permissão de crianças no espaço escolar dando condições de crescimento intelectual à aluna do noturno. (Docente 5)

O CERG faz e tem feito muito pelas futuras mães. Desde o tratamento diferenciado com um olhar carinhoso e acolhedor até a preocupação com um fardamento adequado com as mudanças físicas do corpo. Elas, as futuras

mamães não têm do que reclamar. Os professores do CERG têm um olhar diferenciado com essas meninas. (Docente 6)

O Colégio Estadual Rômulo Galvão têm uma preocupação muito grande com as jovens de barriga cheia. Observa todo contexto da jovem do início da gravidez até a sua conclusão com o nascimento do bebê. Oferece oportunidades para entrega de trabalhos, pesquisas, avaliações e atividades pendentes. As jovens de barriga cheia também são agraciadas com um cafezinho além da merenda do cotidiano. (Docente 7)

A escola disponibiliza um horário flexível. A aluna pode realizar um tempo reduzido de aula além de realizar suas avaliações em casa. Um diferencial foi o fardamento específico para gestante. (Docente 8)

O CERG procura acolher as gestantes de forma cuidadosa, buscando assim a permanência delas pós-parto. Procuramos acatar de forma maleável os atestados e muitas vezes de forma bem flexível à ausência das mesmas. A gestante recebe em seu domicílio atividades complementares bem como condições especiais para a realização de atividades avaliativas bem como provas. (Docente 9)

Existe um certo acompanhamento com as grávidas mas fica muito na questão da atividade, do perguntar sobre, da facilitação na realização de atividades de segunda chamada, mas nada que seja organizado e padronizado. (Docente 10)

Durante a gestação as alunas podem realizar as atividades normalmente em sala de aula e são dispensadas quando da necessidade de realizar exames rotineiros como pré-natal, etc. Após ter o nenê a aluna é permitida a realizar as atividades em casa, no período da licença maternidade e quando esta termina a aluna retorna às aulas realizando as atividades normalmente. (Docente 11)

A escola nunca pariu, abortou um feto natimorto, que no grito horrendo da jovem mãe, que na dor chorou, chorou, chorou o parir do seu filho. A escola trata de suas jovens mães. (Docente 12)

Vale ressaltar que mesmo de licença remunerada para frequentar o Mestrado jamais fiquei ausente por completo das salas de aula do CERG. Isso porque sempre me relacionando com os gestores, a coordenadora e os demais docentes em grupos *online*, também era solicitada para participar de eventos, reuniões, desenvolver palestras, dinâmicas e oficinas, em especial com os líderes de turma, mas também em datas comemorativas, o que me fazia estar sempre conversando também sobre a gravidez na adolescência dentro da comunidade escolar. Configura-se assim uma complexa rede de conexões em que não havia dificuldade relacional em desenvolver as atividades para a pesquisa, embora a questão tempo fosse peça chave de entraves para os encontros organizados. Logo, não eram apenas as meninas-mães que tinham problemas quanto ao horário para o desenvolvimento de um grupo focal, mas também os

docentes. Dessa forma, em diálogo com a coordenadora, recebi o conselho de utilizar alguns minutos, sempre quando necessário, das reuniões de atividade complementar (AC), haja vista que seria o único momento em que os professores estariam juntos para finalidades de estudos e reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Portanto os escritos apresentados acima são frutos de uma reunião que participei no dia 19 de outubro de 2016, depois de alguns outros momentos marcados e cancelados por inúmeras determinantes.

A reunião foi composta pelos professores, pela coordenadora e pelos gestores do CEREG, cuja pauta continha a avaliação sobre o Projeto da Feira de Conhecimento já desenvolvida sobre Jorge Amado, a organização da IV Unidade centrada no tema da Consciência Negra atravessando questões de gênero e enfim um debate acerca da nossa cartografia sobre os desejos maternais. Bem, esse foi o último tópico, e embora o tempo estivesse escasso, tivemos uma discussão bastante acirrada e enriquecedora. Com efeito, os participantes afirmaram da necessidade de continuarmos dialogando sobre o tema em outro momento e sinalizaram para a grande necessidade da escola continuar aberta para compreender melhor a gravidez na adolescência em suas múltiplas facetas.

Iniciamos a conversa com uma dinâmica das flores (cada participante recebeu uma flor-caneta relacionando sua ação profissional com as características de uma determinada espécie de flor existente no jardim-escola), mas preferimos devido o horário, retirar a reflexão coletiva, haja vista que a reunião havia começado às 14h00min, mas somente às 16h00min que nos foi concedido a oportunidade de conversar sobre a pesquisa. Nesse momento demos prosseguimento com uma breve apresentação do que estava sendo o diário-dissertativo e o que significava o método cartográfico, porém com poucos minutos de exposição a pesquisadora e os demais sujeitos da pesquisa foram diluídos, não existindo então relações de oposição e hierarquias do sujeito cognoscente sobre os “pesquisados”, assegurando assim uma relação de coprodução e coemergência. Com efeito, o tema gerou inúmeros questionamentos, relatos de experiências pessoais, muitas dúvidas, certezas, crises. Tínhamos três homens e doze mulheres presentes, representantes de todas as áreas do conhecimento, alguns efetivos, outros contratados e até mesmo estagiários do curso de História da UFRB, o que só fez enriquecer as possibilidades de distintas ideias, percepções e subjetividades.

É nesse sentido que a cartografia traça e acessa o plano comum e coletivo abrindo e ampliando as relações intra e intergrupais. Esse procedimento produz coletivos não identitários por meio dos quais podemos criar condições para o acesso do sujeito ao seu plano de subjetivação. O coletivo, aqui, não pode ser reduzido a uma soma de indivíduos ou ao resultado do

---

contrato que fazem entre si. É a rede de composição potencialmente ilimitada de seres tomados na proliferação das forças de produção de realidade. Lembramos mais uma vez que no plano de produção, plano coletivo das forças, lidamos com o que não é de propriedade de alguém ou de uma comunidade particular, nada que seja privado, já que todas as forças estão disponíveis para serem experimentadas. É aí que entendemos se dar a pesquisa cartográfica: experimentação no plano coletivo, construção do comum, experimentação pública. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p.26)

O bate-papo não foi gravado. Nesse primeiro momento já se utilizando de um espaço “roubado”, pois era uma reunião da coordenação pedagógica, foi preferível realizar uma conversa informal. Até porque “roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre". Seria isso, pois, uma conversa”(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6-7). E, de fato, se estamos caminhando, traçando percursos coletivamente e não assumindo ação pré-fixadas, tínhamos que construir as regras ao longo da trajetória, em um jogo onde todos e todas são protagonistas e, portanto podem estabelecer as normas cabíveis e viáveis para a cartografia. Nesse caso, são meus relatos diante do diário de campo que podem expressar nessas linhas, as memórias e as ideias de cada participante.

De antemão gostaria de afirmar o quanto fiquei vislumbrada com o interesse recíproco que vinculou pesquisadora e demais participantes, por isso, longe de buscar traduzir essa conversa enquanto uma revelação invariável da realidade, realizo uma aventura em não ser indiferente às diferenças e aos afetos envolvidos. Nesse caso, objetivo desenvolver um plano comum, o qual envolve tanto a ampliação quanto o “alargamento das subjetividades pela conexão com singularidades heterogêneas e semióticas até então estranhas” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 37).

Deste modo mergulhamos em múltiplas questões. Passamos pelo machismo entre a submissão feminina do cuidado com o filho e a ausência-abandono do pai nas relações matrimoniais, entramos na participação efetiva das avós na criação dos netos, ouvimos relatos de professoras que experimentaram a gravidez na adolescência e tiveram que continuar seus estudos de forma tardia, assim como outras que viveram a situação inversa e passaram pela experiência da maternidade após os trinta e cinco anos, pois optaram em estudar e adquirir um trabalho antes de constituir uma família. Um professor também apresentou sua experiência de como o pai também engravida e mesmo possuindo um emprego efetivo e não estando mais na adolescência foi violentado por palavras que o julgavam irresponsável em optar por um filho

antes de estabilizar-se economicamente e ainda por cima sua esposa encontrava-se estudando na universidade.

Foi aí que duas professoras apresentaram um dilema semelhante: ambas já adultas sofreram também a punição de seus familiares e da sociedade em geral por engravidarem ao mesmo tempo em que faziam um curso superior em universidades públicas. Na realidade as palavras moralizantes já defendiam a ideia de que os estudos seriam interrompidos e ou abandonados, haja vista que a ideia de ser mãe já sugere uma entrega total de sua vida para os filhos, “sempre colocando as necessidades bio-psico-sociais destes à frente das suas, em quaisquer circunstâncias ou condições” (MEYER, 2005, p.88). Vale ressaltar ainda que essas duas professoras não tiveram seus direitos garantidos dentro das universidades. Uma delas ainda está com o processo em tramitação, pois os professores não realizaram as atividades domiciliares nem reconheceram sua licença maternidade como falta justificada, portanto acabou ficando com um escore baixo o que implica em não conseguir bolsas de iniciação científica ou participar de outras políticas de valorização estudantil. A segunda professora também foi vítima do machismo institucional, pois mesmo tendo seu processo deferido, este foi engavetado e, portanto jamais chegou ao colegiado. Conseguiu formar, pois já estava no último semestre da graduação e do bacharelado (fazia os dois concomitantes) e com muito esforço e determinação concluiu suas avaliações.

Tais relatos nos fizeram perceber que a mulher para além da sua faixa etária carrega uma moral socialmente construída de que a maternidade determina sua vida, seus projetos e suas responsabilidades de forma que seus corpos e suas ações são vigiados não somente no âmbito privado, mas também no que tange ao espaço público. Assim, em meio a esse jogo de ambivalências, na dialética da sobrevivência, a mulher foi e continua sendo “vítima física e social da maternidade” (DEL PRIORE, 2009, p. 137).

... as mulheres continuam a maternar, e maioria das pessoas ainda se casa. As mulheres ainda sofrem discriminação na força de trabalho e continuam desiguais na família, e a violência contra as mulheres não está diminuindo. Continuamos a viver numa sociedade machista, muito embora as bases legais de dominação machista estejam ruindo. Esses aspectos de nossa organização social contemporânea do gênero são comuns à maioria das outras sociedades e nos ligam ao passado ocidental pré-industrial e pré-capitalista. (CHODOROW, 1990, p.21)

Nesse sentido, comungo da ideia de que ainda possuímos uma mentalidade medieval que atravessou a modernidade e na contemporaneidade ainda apresenta a mulher (ocidental)

---

como um ser que, segundo Gebara (2000) carrega o mal<sup>22</sup> em seu corpo. E este mal não perpassa pelo serviço de tornar-se mãe, amamentar, cuidar dos filhos e ou até mesmo casar-se, mas encontra-se na imposição, ou seja, na determinação de tais papéis como sendo destino e não uma escolha, na busca de colocar o corpo feminino sempre a mercê da sociedade patriarcal e do projeto colonizador. Há de fato, “uma espécie de ‘destino’ uma carga pesada que é imposta às mulheres, a responsabilidade pelo sustento da família. Em muitos casos, essa responsabilidade cultural se torna um peso, um mal que impede o desabrochar de suas vidas” (GEBARA, 2000, p.50).

Você sabe que não é nada fácil criar e educar um filho, ainda mais nos dias de hoje nessa juventude. Eu vou me esforçar o bastante para dar o melhor de mim para meu filho ou filha. Tenho 18 anos, mas e as outras garotas que já são mães que tem entre 14 a 16 anos será que sabem algo para ensinar a seu filho? Tá aí a pergunta que não temos a resposta, hoje o mundo tá aí para nos dizer o que podemos ou não ensinar aos nossos filhos. (Diário de Maria Clara)

Brincando e falando sério com as subjetividades das professoras-mães-jovens no grupo focal e das mães adolescentes, as quais sofreram igualmente olhares punitivos e palavras moralizantes em relação à gravidez, mesmo reconhecendo que tais situações são complexas, específicas, polifônicas, percebemos que todas participam de um elo comum, no qual a questão de gênero homogeneiza determinada compreensão. Ou seja, a questão é perceber que apesar das vicissitudes temporais, espaciais, socioeconômicas, culturais e religiosas, a categoria mulher tem um sentido definido e relevante.

Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes”. Cada descrição está referida a uma condição social específica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões. É agora axiomático na teoria e prática feministas que “mulher” não é uma categoria unitária. Mas isso não significa que a própria categoria careça de sentido. O signo “mulher” tem sua própria

---

<sup>22</sup> Segundo Ivone Gebara em sua obra *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia do mal*, busca mergulhar nas más experiências vividas pelo feminino, cujos sofrimentos são impostos socialmente como destino, implicando em uma aceitação pacífica por parte das mulheres, sobretudo um encontro com a felicidade. Nesse caso os múltiplos relatos também sinalizam para o lugar social que cada mulher ocupa mediante os diversos marcadores sociais (classe, etnia, religião, idade).

---

especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. (BRAH, 2006, p, 341)

Por outro lado, “há sem dúvida ‘alguma coisa’ de universal nas experiências pessoais do mal. Mas é preciso compreender as particularidades para dar consistência ao que chamamos de universal” (GEBARA, 2000, p. 46), portanto, não podemos negar que nossas adolescentes do Rômulo Galvão passam pela tríade (etnia, gênero, classe) sob a égide do estigma e do sofrimento. Ou seja, partindo da “compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo três, eixos” (SCOOT, 1990, p. 73), pode-se destacar que todas as meninas entrevistadas do CERG são de origem popular, oriundas da escola pública, instituição que carrega atualmente em sua estrutura simbólica o estigma do fracasso e da incapacidade de seus membros em alcançar sucesso profissional e econômico e por isso mesmo seus discentes são considerados (pelo ideal eurocêntrico) de baixo nível cultural. No entanto, ao mesmo tempo em que este mito as aprisiona, é nele mesmo onde as adolescentes encontram instrumentos de resistência, de autonomia, de status social, de poder perante uma sociedade entranhada do machismo. “Há como que um não-conformismo diante do sofrimento imposto, há um espécie de resistência que parece enfrentar a desgraça não escolhida” (GEBARA, 2000, p. 53).

Enfim falar desse assunto é muito especial para mim, pois me considero uma vencedora porque passei por tantas coisas, tantas lutas. Mas me fortaleceu sempre. (Diário de Maria Ana)

Bom, eu não irei mentir que no começo foi fácil se adaptar à língua maldita de algumas pessoas, porque não foi. Porque cara, o povo não te sustenta, não te dá nada e quer se meter na sua vida. Acho isso totalmente ridículo e uma falta de respeito. (Diário de Maria Eduarda)

Eu fiquei muito assustada porque pra mim foi tudo muito novo... Foi meu primeiro contato com um recém-nascido e tudo para mim foi novidade... Minha filha dormia o dia todo e a noite ficava acordada... Foi bem cansativo no começo... Mas entrei no ritmo dela de trocar a noite pelo dia... Minha mãe me ajudou em tudo e a todo momento... E aí eu ficava mais tranquila. Com um mês de vida foi emocionante. Fizemos um bolo pra ela e comemoramos com a família e amigos... Mas o que me deixou mais feliz foi o fato que finalmente minha pequena pegou o peito e desde aí então não houve mais dificuldade de amamentar. Desde então não senti mais dificuldade de amamentar... Já me sentia segura em ficar com minha filha sozinha, fazia questão de cuidar dela sozinha sem minha mãe ou minha sogra estarem presentes em todos os momentos. (Diário de Maria Sophia)

É possível afirmar que o Colégio Estadual Rômulo Galvão vem se permitindo, se abrindo na busca incessante de respeitar e valorizar o protagonismo juvenil, em especial no que tange à gravidez na adolescência. Isso não quer negar os embates, pois se por um lado existe no CERG um espaço de ensino em que dá ênfase ao caráter da pluralidade cultural-religiosa, étnica, sexual, por outro se acredita na ênfase de palestras, trabalhos, oficinas sobre doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos como a solução para o combate a gravidez precoce. Nas conversas travadas com os docentes e diretores percebemos a multiplicidade de interpretações: gravidez precoce, gravidez não-planejada, gravidez desejada, gravidez irresponsável, gravidez feliz, gravidez poderosa! Mas estávamos criando realidades, inventando significados, construindo um mundo que fosse ao mesmo tempo comum e heterogêneo. Portanto, a questão não residia em abrandar as diferenças, mas na experiência da partilha e do pertencimento tomamos a gravidez na adolescência como uma problemática comum e então partimos para um caminho cheio de curvas, encruzilhadas, labirintos, obstáculos.

O devir decorrente da caminhada foi se constituindo como um espaço cada vez mais aberto, possibilitando diferentes visões de mundo o que na verdade consistiam em movimentos moleculares que faziam sentido para os participantes, ou seja, embora percepções distintas sobre a gravidez na adolescência, fazíamos rizomas com uma linha sempre presente no meio do debate: a responsabilidade que as adolescentes precisavam assumir, ou seja, o processo de maternagem, denominado também de *maternação*<sup>23</sup> para alguns autores. O grupo então comungou da ideia de que a *maternação* precisa ser discutida nas salas de aula, não como tema mecanicamente apresentado, com seus clichês e verdades estabelecidas sobre um modelo de mãe adolescente a ser seguido, mas como repetições performáticas, em que a cada conversa e experiência construímos e inventamos agenciamentos.

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3)

---

<sup>23</sup> Segundo Chodorow no seu livro *A Psicanálise da Maternidade* (1990), ocorre uma reprodução da *maternação* no mundo contemporâneo através de processos psicológicos estruturalmente induzidos, ou seja, as mulheres internalizam o gosto e o prazer em matinar. Portanto, apesar das mudanças nas relações sociais, não existiram paralelas mudanças nas relações domésticas de reprodução.

Assim, ao invés de ensinar como e porque não engravidar, qual idade melhor para tornar-se mãe e ainda que condição econômica apresenta-se viável para constituir uma família, a necessidade repousaria nas explicações sobre o desejo das gravidezes, nas expectativas frente a maternidade, nas dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas mães adolescentes na contemporaneidade, nas desigualdades entre homens e mulheres. Eis um desafio pedagógico, político e teórico para as instituições educacionais. As discussões então devem passar pela compreensão de como as relações entre homens e mulheres são construídas, como elas funcionam e conseqüentemente como podem mudar. Ora, as adolescentes então, partícipes de um estudo mais aprofundado sobre as relações de gênero, de classe e de etnia, terão então a possibilidade de potencializar suas reflexividades, fazendo escolhas mais críticas perante a sociedade e enfim contemplar um número maior de possibilidades. Isso porque,

A maternação das mulheres não é um fato universal transcultural imutável. Embora as mulheres, e não os homens, tenham a primeira responsabilidade pelas crianças, muitos aspectos dessa responsabilidade sofrem mudanças. Organização da família, cuidado infantil e criação de filhos, e as relações entre o cuidado materno e outras responsabilidades se modificam em resposta a certas mudanças na organização da produção. O papel das mulheres, tal como o conhecemos, é um produto histórico. O desenvolvimento do capitalismo industrial no Ocidente acarretou que o papel das mulheres na família se tornasse cada vez mais envolvido com relações pessoais e estabilidade psicológica. A maternação é marcadamente uma função de base psicológica. Consiste na experiência pessoal e psicológica do eu em relação com o filho ou filhos. (CHODOROW, 1990, p.52)

“Mas ao mesmo tempo tudo é tão fugaz. Eu sempre fui e imediatamente não era mais” (LISPECTOR, 1999b, p.13). Acabo então de refletir sobre um desafio pedagógico e me vejo sugerindo um modelo? Ora, escrever é confuso, é complexo, é contraditório! Fiquei um tempo digerindo essa inquietação. Entretanto agora “eu já estou livre: escrevo para nada. Eu abro caminho por mim mesmo. Vivo sem modelos. Escrevo sem modelos. Ser livre é o que me dá essa grande responsabilidade” (LISPECTOR, 1999b, p.82). Dessa forma, se nosso diálogo com os profissionais da educação gerou uma reflexão para o CEREG, essa é uma construção particular que não deve impedir a fluidez das contínuas perguntas, mas também já faz parte de uma coerente intervenção dentro do ambiente escolar. Ora, o grande perigo como afirmou Larrosa (2003) é quando as respostas estão órfãs de perguntas.

Não é a toa que eu e as meninas reclamamos de barriga cheia! Estamos com respostas que crescem em nosso meio, mas as perguntas nos inquietam, mexem dentro das barrigas,

dificultam o andar, incomodam no deitar-se, incham nossos pés, provocam cansaço e enfim sentimos muita fome de mais respostas. Portanto **barriga é coisa que não se esconde!**

Ouvi essa frase no portão da escola entre um grupo de quatro meninas adolescentes dentre elas uma mãe que possuía seu filho de apenas um mês nos braços da sua irmã. Não sei de qual das meninas partiu a afirmação, mas parecia que todas comungavam de tal verdade. Interessante foi perceber que assim como a barriga deve estar à mostra, o filho também é apresentado na comunidade escolar e, assim, chama atenção de todos! Funcionários, gestores, professores e não menos colegas são envolvidos com os bebês que estimulam carinho, evocam proteção, cuidado e promovem inquietações! Sim, inquietações e desconforto foram sentimentos que senti quando mães adolescentes carregavam seus filhos nos braços e ou controlavam os pequenos nos corredores da escola. Outros colegas ainda as ajudavam em um processo de solidariedade e parceria, mas ao mesmo tempo impossibilitava tais adolescentes de se concentrarem e permanecerem em sala de aula<sup>24</sup>.

Realmente, barriga é coisa que não se esconde no Rômulo Galvão, mas também só pode ver quem vive, participa, observa com um olhar desvinculado das imagens midiáticas, que tanto oprimem e usurpam o lugar da voz e da ação dos protagonistas: os próprios adolescentes!

---

<sup>24</sup> Anotações do Diário de Campo do dia 19-11-13, utilizada no meu TCC: Que ela cresça e apareça: Gênero, corpo, poder e gravidez desejada entre as adolescentes do Colégio Estadual Rômulo Galvão, São Félix – BA (2012-2013) em Serviço Social.

## ESCOLAS GRÁVIDAS DE MUNDO

Saiu da casa da cartomante aos tropeços e parou no beco escurecido pelo crepúsculo — crepúsculo que é hora de ninguém. Mas ela de olhos ofuscados como se o último final da tarde fosse mancha de sangue e ouro quase negro. Tanta riqueza de atmosfera a recebeu e o primeiro esgar da noite que, sim, sim, era funda e faustosa. Macabéa ficou um pouco aturdida sem saber se atravessaria a rua, pois sua vida já estava mudada. E mudada por palavras — desde Moisés se sabe que a palavra é divina. Até para atravessar a rua ela já era outra pessoa. Uma pessoa grávida de futuro. Sentia em si uma esperança tão violenta como jamais sentira tamanho desespero. Se ela não era mais ela mesma, isso significava uma perda que valia por um ganho. Assim como havia sentença de morte, a cartomante lhe decretara sentença de vida. Tudo de repente era muito e muito e tão amplo que ela sentiu vontade de chorar. Mas não chorou: seus olhos faiscavam como o sol que morria. (Clarice Lispector)

Nesta manhã chuvosa de terça-feira, sentada na varanda, ouvindo o som das gotas d'água caindo no telhado, buscava inspiração para escrever sobre vida! Precisava perceber a chuva como o elemento que faltava à terra seca, trazendo então o verde da esperança nos brotos de cada semente. Mas não era isso que enxergava! Meu plano de imanência diante do que senti e vivenciei no dia anterior, me levava a ver a chuva como lágrimas de dor e frustração! Perdemos mais dois estudantes do CERG para o tráfico. Vidas que foram ceifadas nas ruas da cidade, sorrisos que não mais veremos e olhos que não voltarão a brilhar nas salas de aula. Perguntei por várias vezes onde havíamos errado. Aqueles meninos conviveram anos na escola, mas vistos como estudantes irreverentes, difíceis de serem moldados e engessados pelas regras homogêneas de disciplina e conduta, não foram fecundados pelo futuro. Na verdade, tais discentes receberam uma sentença de morte anunciada pela escola, decretada pela sociedade e mediante a divindade da palavra, carimbada como verdade nos corpos desses educandos.

Mas para que tanta prosa sobre violência, drogas e juventude, se o que estudo é gravidez na adolescência? Ora, é urgente repensar a escola e a ação pedagógica dos educadores. De fato precisamos ser como a Madame Carlota (a cartomante), comunicar narrativas de mudança e superação, pois não necessitamos apenas de denúncias: A escola pública é um fracasso! Os professores não são respeitados pelos alunos e não são valorizados pelo Estado! Faltam recursos materiais nas escolas! A estrutura da escola pública é precária! Os estudantes não querem nada! Os professores nada ensinam! A questão aqui não reside em julgar tais posicionamentos enquanto pertinentes, e sim problematizar a posição da escola

perante questões étnico-raciais, culturais, religiosas, etárias, de gênero, de classe social, enfim, da relação identidade-diferença. Isso por que

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1999, p.1)

Em uma das conversas no grupo do WhatsApp Maria Clara abordou que as escolas deveriam engravidar de forma educativa e prolongada como elas que carregam nove meses seus filhos na barriga! Fiquei digerindo por dias esse comentário. Tinha um sabor doce de esperança e um saber de quem realmente experimentou a necessidade de uma comunidade escolar parceira, com pedagogias que superem a ideia de disciplinar corpos que resistem à mera docilidade, de silenciar falas desejosas, de manipular olhares apaixonados, de adestrar ouvidos curiosos! Sim, Louro (2013b) ao rememorar suas vivências na adolescência relatou como ela e suas amigas participavam com muito prazer das rodas de conversa:

Elas serviam, de certo modo, para fazer uma separação entre quem ainda era menina e aquelas que já eram "moças". Essas conversas representavam, quase sempre, a porta de entrada para muitas outras confidências e discussões sobre a sexualidade e se constituíam num espaço privilegiado para construção de saberes sobre nossos corpos e desejos. (LOURO, 2013b, p.24)

Por isso, não bastava eu (enquanto pesquisadora) e as meninas engravidarem, mas toda a escola precisava estar grávida do mundo, pois me utilizando de Freire (2001) as palavras das mães adolescentes devem engravidar as escolas, e assim, prenhes de um novo ser, quem sabe essa instituição passe pela experiência da morte, fazendo dela uma “verdadeira criatividade institucional” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.88-89), e assim saia da enorme inércia, tornando-se então uma instituição revolucionária! Aliás, “como diz Nietzsche, igrejas, exércitos, Estados, qual de todos esses cães é aquele que quer morrer?” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.89).

A escola deve se sentir grávida juntamente com essas meninas, utilizando-se da necessidade de entender que elas estão em um estado de muitas dúvidas e por isso deve-se acolhê-las desde o 1º mês até o pós-parto, orientando-as e

ajudando-as nesta função nova e com tantas surpresas no decorrer do processo. (Docente 5)

Recordo-me ainda que certa vez em reunião com os professores do CERG, um professor de Geografia comentou que nosso papel era destruir a escola, matá-la. Parece que ainda vejo olhos arregalados, assustados, confusos e prontos para julgar o educador chamando-o de louco, rebelde, herege! Evidente que ele sentiu a necessidade de explicar comentando que a estrutura escolar que temos é que deve morrer, a fim de que uma nova escola nasça na ideia e nas ações de cada sujeito integrante, pois “a experiência da morte é a coisa mais ordinária do inconsciente, precisamente porque ela se faz na vida e para a vida, ela se faz em toda passagem ou todo devir, em toda intensidade como passagem e devir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.437).

Via-se perfeitamente que estava viva pelo piscar constante dos olhos grandes, pelo peito magro que se levantava e abaixava em respiração talvez difícil. Mas quem sabe se ela não estaria precisando de morrer? Pois há momentos em que a pessoa está precisando de uma pequena mortezinha e sem nem ao menos saber. Quanto a mim, substituo o ato da morte por um seu símbolo. Símbolo este que pode se resumir num profundo beijo mas não na parede áspera e sim boca-a-boca na agonia do prazer que é morte. Eu, que simbolicamente morro várias vezes só para experimentar a ressurreição. (LISPECTOR, 1998, p.83)

Uma mãe adolescente em seu diário também narrou de forma poética sua experiência de morte, ou seja, de passagem para uma nova vida através da maternidade.

Me tornei mãe na adolescência e com isso após a maternidade a minha vida mudou por completo. Acredito que eu renasci no dia em que o Mateus nasceu, pois toda a minha existência mudou. Me tornei um pessoa melhor, uma pessoa mais forte, me tornei responsável, tudo o que eu faço é para ele e por ele. Acho que a maiores mudanças foram o meu corpo, a minha maneira de ver a vida, a organização na minha casa, minhas prioridades, minha paciência, minha sensibilidade, minhas roupas e, principalmente minha capacidade de amar e de surpreender com coisas e atitudes que certamente antes de Mateus não faziam diferença na minha vida. Hoje estou no 2º ano e ele está com 8 meses de vida. Hoje sou mãe, conheci o amor mais que verdadeiro, eterno e incondicional e ganhei um verdadeiro amigo e parceiro para sempre! (Maria Isabela, trecho do diário)

Meu colega de trabalho estava certo, e por dias fiquei elaborando estratégias de como mataríamos a escola. Foi aí que as meninas mães com suas barrigas à mostra mais uma vez

me deram a pista... Vamos fazer com que a escola morra de parto, porque dessa forma enquanto uma desaparece a outra nasce e não nos sentiríamos tão inseguros, embora “nenhuma sociedade pode suportar uma posição de desejo verdadeiro sem que suas estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.158). Entretanto esse desejo deve ser coletivo, educadores, educandos, gestores, funcionários, pais e comunidade precisam sentar juntos, trocar ideias, dialogar possibilidades e então assumir a gravidez da escola. Aliás, penso que, assim como Deleuze (2013) nós precisamos pegar a escola por trás e fazer um filho nela<sup>25</sup>. Sobretudo um filho que contemple todas as nossas inquietações, nossas angústias, nossas demandas, nossos deslizes. E, se nós somos a escola, ficaríamos assim como Macabéa, a personagem de Clarice Lispector em a Hora da Estrela, engravidados de nós mesmos.

As unidades nunca estão nas pessoas, no sentido próprio ou “privado”, mas nas séries que determinam as conexões, as disjunções e as conjunções de órgãos. É por isso que os fantasmas são fantasmas de grupo. É o investimento coletivo de órgãos que liga o desejo ao *socius* e reúne num todo, sobre a terra, a produção social e a produção desejanse. (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.189)

Mas não é muito difícil perceber os fantasmas da nossa sociedade! O uno, o absolutismo da verdade, a universalização do saber, a soberania científica tentam esconder a diversidade, as diferenças, os desejos que pulsam. Nas escolas em particular, “o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas” (DAYRELL, 1999, p. 5), e é nesse quadro que nossas mães adolescentes ficam de fora!

Segundo Meyer (2004) vivenciamos na contemporaneidade uma *nova politização da maternidade*, que vem sendo desenvolvida e ampliada mediante ordem de discursos e processos sobre a correta e verdadeira relação mãe-filho, em prol de uma educação infantil que fomente adultos saudáveis, bem-sucedidos e aptos para promover e acompanhar o progresso mundial. São então inúmeras condutas, formas de sentir e agir que orientam as mães a refletir sobre o destino dos seus filhos, responsabilizando-as em maior grau sobre o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e moral das crianças. E, em relação às

---

<sup>25</sup> Deleuze no Livro Conversações narra que se imaginava chegando às costas dos autores que ele lia e fazendo um filho neles, embora em Nietzsche, tenha acontecido o inverso, haja vista que “filho nas costas é ele quem faz”. (DELEUZE, 2013, p.15)

mulheres mais pobres, o foco ainda recai para os investimentos educativo-assistenciais de cunho moralista e higienista.

Nesse contexto, gerar e criar filhos ‘equilibrados e saudáveis’ passa a ser social e culturalmente definido, também, como um ‘projeto’ de vida, responsabilidade individual de cada mulher que se torna mãe, independentemente das condições sociais em que essa mulher vive e dos problemas que ela enfrenta – um projeto que deve começar a ser preparado, em todos os sentidos, desde muito cedo, e que deve pautar sua vida como mulher (não beber, não fumar, exercitar-se, comer as coisas adequadas, escolarizar-se, ter equilíbrio emocional, condições financeiras, escolher bem o parceiro, fazer exames regularmente etc...). (MEYER, 2004, p.16)

Por tudo isso a escola passa a ser promotora e reprodutora de tal discurso. Assim, mediante parcerias com os profissionais da saúde, muitas ações pedagógicas são implementadas para fortalecer a ideia da grande importância da mãe no sucesso de seus filhos, seja na participação de reuniões, no acompanhamento das atividades escolares, na higiene do corpo, expresso muitas vezes na limpeza do uniforme escolar até mesmo na alimentação adequada. Portanto, ao direcionarmos nosso olhar para as escolas públicas do ensino médio notamos que esse mesmo pensamento nutre a observação para a gravidez na adolescência, na medida em que evasão escolar e reprodução da pobreza são vistas como consequências da maternidade precoce.

Acredito que dentro das disciplinas, encontrar um momento para trabalhar a questão do desejo e como controlar de forma que venha a reduzir o número de gestantes na adolescência. (Docente 8)

Diante das circunstâncias atuais, onde muitas meninas não sabem lidar com a situação da gravidez, por falta de experiências, dentre outros motivos, a escola poderia pensar momentos com oficinas, relatos de mães experientes, palestras com pediatras, nutricionistas, psicólogos. Também poderia selecionar programas que mostrem como lidar com crianças nos primeiros momentos de vida, sequenciando passo a passo. (Docente 1)

Com efeito, indiretamente as meninas-mães são “expulsas” das redes de ensino, haja vista que sob o discurso de “quem pariu Mateus que balance” professores, gestores, colegas, familiares, amigos exigem dessas adolescentes uma dedicação exclusiva aos filhos, diminuindo suas alternativas de escolhas frente ao crescimento intelectual e/ou profissional. Isso porque a própria sociedade normatiza para essas adolescentes que agora devem enclausurar-se no espaço doméstico, deixar de estudar e procurar trabalhar para sustentar seus

filhos. Suas objetivações passam a ser filtradas socialmente, por isso mesmo um alto índice de evasão escolar acompanhado do trabalho precarizado. Ora, segundo Chodorow (1990), “devido a conexão aparentemente natural entre as capacidades das mulheres de dar à luz e amamentar, à sua responsabilidade pelo cuidado do filho e ao prolongado cuidado na infância dos seres humanos, a maternação das mulheres tem sido admitida como evidente” (CHODOROW, 1990, p.17-18).

Além do mais, ainda pensando com Meyer (2005) sobre a prática do aleitamento materno que é recomendada, e pensada atualmente como alimentação exclusiva do bebê até os seis meses de vida, como as escolas do ensino médio vêm assumindo esse discurso? Também, mediante “as políticas de gestão da maternidade”<sup>26</sup>? Ora, nossas adolescentes possuem o direito em lei de uma licença maternidade de três meses<sup>27</sup>, mas e o outro período? O que fazer com a alimentação da criança?

Hoje eu e Maria Helena juntamente com sua filha fomos visitar Maria Clara que tinha tido nenê há quinze dias. Perguntei a Maria Helena como estavam os estudos e ela com um ar de tristeza me falou que queria estudar, mas não podia. Seu bebê apenas mamava e sua casa era longe demais da escola, o que impossibilitava de sair em algum momento para a amamentação. Além do mais procurou vaga na creche próxima à escola, mas não havia vagas para menores de um ano. Fiquei me sentindo inútil, mas tenho esperanças que essa pesquisa nos ajude a pensar e implementar projetos pedagógicos que incluam as inúmeras demandas das estudantes mães. (Diário de campo do dia 29-03-16)

Matado e vivo o nascido morto torna-se a criança que cresce e aparece agarrada no bico do peito materno, caído de tanto aleitar. As crianças crescerão e mortos ou vivos continuarão seu caminhar. A escola em pleno século XXI chegará a termo em breve. (Docente 12).

Maria Isabela também demonstrou dificuldade em retornar aos estudos devido o processo de alimentação do seu bebê:

---

<sup>26</sup> Meyer fala de “políticas de gestão da vida e da maternidade” utilizando-se das concepções de Michel Foucault sobre a Biopolítica, ou seja, no conjunto de tecnologias de saber-poder que, na sociedade moderna ocidental, vão sendo incorporadas nos corpos, nos discursos, na organização das cidades, enfim nas diversas formas de existência, disciplinando e monitorando a vida.

<sup>27</sup> Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969. Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola. Art. 2º Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto. Parágrafo único. Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação dos exames finais. Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Tive meu filho com 14 anos e logo quando cheguei em casa tive 22 dias de atestado escolar, e não foi fácil estudar e ao mesmo tempo criar meu filho. Quando eu ia para a escola tive que botar meu leite do peito na mamadeira todos os dias pela manhã e deixava com minha mãe para ir à escola. Sempre fiz esse recurso até ele completar seis meses de vida, depois foi ficando melhor, pois ele começou a tomar mingau e água. E até hoje minha mãe olha ela para eu ir à escola. (Maria Isabela, trecho do diário)

Pensando melhor, nem a Lei 6.202/1975 que atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044 de 1969 é conhecida e divulgada nas escolas. Portanto são inúmeros e distintos casos que presenciamos, os quais as mães adolescentes são penalizadas pela escolha da maternidade. Gestores que recebem atestados médicos e não assumem as providências necessárias, professores e coordenadores que não fornecem as atividades domiciliares e enfim toda a comunidade escolar que encerra o ano letivo da adolescente, forçando e atestando um abandono dos estudos e então reafirmando “a centralidade da díade *mulher-mãe*, sintetizada agora como *família*, que segue sendo sustentada pelo pressuposto essencialista de que ‘a reprodução e a sexualidade causam diferenças de gênero de modo simples e inevitável’” (MEYER, 2004, p. 17).

Ela durante a noite chorou porque ela teve dificuldade de pegar o peito e eu também de amamentar. Tão logo pela manhã a enfermeira deu banho nela... Às nove da manhã minha família chegou para nos levar para a casa!!! Foi bom porque eu tava louca pra ir pra casa, pra levar minha filhinha pra casa pra ela conhecer o quarto dela!!! Só pensava em tá em casa com ela!!! O primeiro dia da minha pequena em casa... Minha família, minhas amigas e amigos... Toda atenção era para a pequena... Eu ainda não tinha muito jeito pra trocar fraldas e nem para amamentar. E em função disso os primeiros dias foram um pouco complicados. Eu tive muita dificuldade em amamentar... Eu tinha bastante leite, mas não sabia como fazer para ela pegar o peito... E ela chorava muito, apesar de ser um bebê bem tranquilo, acho que foi porque ela sentia fome e não pegava o peito. Diante dessa dificuldade foi necessário eu tirar o leite do peito com uma bomba e por na mamadeira. No primeiro mês foi emocionante. Fizemos um bolo pra ela e comemoramos com a família e amigos... mais o que me deixou mais feliz foi o fato que finalmente minha pequena pegou o peito e desde aí então não houve mais dificuldade de amamentar. Desde então não senti mais dificuldade em amamentar... já me sentia segura em ficar com minha filha sozinha sem minha mãe ou minha sogra tá presente em todos os momentos... Apeguei-me tanto a ela. Tanto, tanto, tanto, ao ponto de tomar banho, almoçar em poucos minutos pra ficar com ela... Só confiava em deixar ela com minha mãe e meu marido... Foi difícil porque fiquei muito possessiva com ela. (Diário de Maria Sophia)

Mas as dificuldades não se resumem no processo da amamentação. Quem vai cuidar da criança no período dos estudos da mãe-adolescente também é um grande entrave. Nesse caso a solidariedade da família, dos amigos e vizinhos faz parte do cotidiano dessas meninas.

Minha mãe começou a trabalhar então tive que pagar pra tomar conta de Mateus. Depois de dois meses a moça achou um trabalho melhor e aí ficava sendo obrigada a levar Mateus para a escola e de tarde para o curso e quando tinha simulado meu marido perdia o dia de trabalho pra me ajudar. Foram uns tempos assim, até que Deus mandou a vitória. A professora de uma creche me viu levando Mateus para a escola e me chamou e falou que era para matricular ele lá e assim eu fiz e o meu filho teve que ficar lá. (Diário de Maria Ana)

Poderia existir creches voltadas a atender as crianças, filhos de alunas, sobretudo no período da amamentação, para que as atividades não fossem interrompidas. (Docente 11)

A escola deveria promover um acompanhamento maior. Deveria existir troca de informações entre escola e estudante e estudante e escola. Poderíamos ter também espaço para as estudantes que já são mães deixarem seus filhos enquanto estudam. (Docente 10)

Poderíamos ter um melhor sistema de acompanhamento oferecendo palestras sobre os vários temas que permeiam a situação, capacitando as mães adolescentes sobre legislação e oferecendo um serviço de creche durante o horário das aulas. (Docente 2)

Espaço reservado para a estudante prestar assistência ao bebê em seu retorno às atividades escolares (trocas de fralda e amamentação). Oficinas e cuidados com o bebê para todos os estudantes. (Docente 3)

A escola tem contribuído muito para a vida destas gestantes, tanto no turno matutino quanto no noturno. No turno noturno observo um maior número de alunas que vem para a escola e trazem seus bebês. A ideia era que tivesse uma sala especial na escola para que essas mães deixassem os seus bebês enquanto assistem as aulas. Além da sala que tivesse pessoas para cuidar destas crianças. (Docente 4)

A escola deveria ter um espaço onde essas jovens mães pudessem deixar seus filhos no momento em que estivessem em sala, pois como mãe de “primeira viagem” ficam muitas vezes com receio de deixar ou ficar longe de seu rebento. Poderíamos ter uma creche mãe aqui na escola. (Docente 9)

O que devemos fazer? Palestras, criar um espaço dentro do próprio colégio, para que as jovens mães coloquem os seus filhos para que possam continuar os seus estudos. Esse novo espaço deve ser bem cuidado com muita segurança e pessoas que na realidade gostem de cuidar de crianças. (Docente 7)

O que o CERG e as instituições devem fazer a meu ver é pensar no momento dessas meninas, no momento pós-parto. E aí passado a licença gestante,

---

como retornar à escola tendo que deixar um filho em casa? É preciso viabilizar a estadia, o retorno dessas meninas na escola sem tantas preocupações com seus bebês. Onde deixar? Com quem deixar? (Docente 6)

Com essas questões provocativas, como calar-se e ou ficar indiferente diante das relações de gênero enquanto educador? Logo, cabe pensar o espaço da escola como campo rico, plural e complexo para a pesquisa e além de tudo um espaço onde segundo Foucault (2012) o poder-saber adentra na arquitetura, nos discursos da sala de aula, nos corpos, nos livros. Assim, nesse processo de domesticação da sexualidade dos (as) adolescentes, a mulher ainda tende a ser mais afetada e estigmatizada por suas escolhas, sendo vítima da maternidade, cujo peso e consequências recaem sobre seus ombros. Aí surgem as “verdades”! O filho por si só impossibilita a continuação dos estudos. O filho de mãe adolescente de camada popular acirra a pobreza. A gravidez na adolescência é indesejada. O adolescente é imaturo e irresponsável. Mas essas adolescentes são ouvidas? O que elas falam sobre suas barrigas? Ora, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p.37).

Nesse caso, são os médicos e demais profissionais da saúde, os psicólogos, os educadores, os sociólogos que falam sobre a gravidez na adolescência. Assim, entre a repressão e a liberação do sexo encontramos o poder que penetrou no corpo dos indivíduos, invadindo os desejos de cada um pelo próprio corpo (FOUCAULT, 2012). Não estou querendo dizer com isso que os avanços científicos sobre o corpo são sempre negativos, pelo contrário, o poder age também de forma positiva e daí provém a sua força.

... Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo- como se começa a conhecer- e também no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. Foi a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. (FOUCAULT, 2012, p.238-239)

Por outro lado, quem detém esse saber-poder? E quais desejos são produzidos? De fato, se há um constante refinamento do poder e este gera saberes, reconhecemos também que existem apropriações de discursos, o que implica em instituições as quais veiculam verdades e as garantem em prol da burguesia. Portanto, a escola representa uma instituição que muitas

---

vezes silencia os outros tantos saberes que não estejam na ordem do discurso, classificando grupos sociais e promovendo a interdição da palavra. Ora, “se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado” (FREIRE, 1987, p. 26).

Em algum momento substituíram nossas escolas fábricas por um teatro antigo!<sup>28</sup> Não necessitamos de representação, mas de produção! Portanto nós educadores precisamos saber quais são as máquinas desejantes dos nossos discentes, “como elas funcionam, com que sínteses, com que entusiasmos, com que falhas constitutivas, com que fluxos, com que cadeias, com que devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.449). As barrigas grávidas, também estão cheias de mundo! Não porque um dia perderam a esperança, deixaram de acreditar na mudança, reproduziram vivências ou até mesmo porque estavam à procura de satisfazer uma ausência. Pelo contrário, as gravidezes são desejos e, portanto máquinas em movimento que apontam para a apropriação de espaços, para uma tomada de posição, para a existência da paixão e não da falta. “Em suma, quando se reduz a produção desejante a uma produção de fantasma, contentamo-nos em tirar todas as consequências do princípio idealista que define o desejo com uma falta e não como produção, produção ‘industrial’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.43).

Enfim, utilizando-me mais uma vez das palavras de Paulo Freire (1996), agora não temo mais a liberdade, pois decidir é romper e assumir a responsabilidade das ações. É preciso um novo olhar dentro do ambiente escolar para a maternidade na adolescência, enxergar essas mães enquanto protagonistas de suas próprias histórias e por sua vez carentes de ações pedagógicas libertárias. Pois se por um lado afirmar a igualdade sob a negação da diferença é gerar desigualdade social, por outro, aceitar as diferenças sem propor alternativas e práticas pedagógicas que assumam a possibilidade da igualdade é omissão de direitos, e por isso mesmo é dominação e violência. Se é arriscado? Sim, “não há liberdade sem riscos” (FREIRE, 1996, p.36)! Mas termino com Clarice Lispector (1998) ao afirmar que transgredir nossos próprios limites é sobremaneira fascinante!

---

<sup>28</sup> Deleuze aborda que quando o desejo passa a ser representação o inconsciente deixa de ser o que é (fábrica, ateliê), para se tornar um teatro, uma encenação.

## PARINDO IDEIAS...

**Parto** do pressuposto de que este diário chegou ao fim. **Parto** então para outros rumos, diferentes ideias, distintos relatos, ulteriores projetos, pois hoje, em pleno nono mês, eu enfrento o **parto**. Ainda, **parto** meu corpo que outrora atravessado por outro corpo, agora se separa, nascendo o novo autônomo, diferente, criativo, pensante, potente e que aponta para o inconclusivo, o infinito e o movente. Enfim, acabei de parir... Acontecimento tão esperado pelas meninas mães e objetivo último do mestrado. Momento de despedida da grande barriga, dos mimos oferecidos em meio aos desejos, das atenções exacerbadas realizadas pelos familiares e amigos, das carícias no ventre, dos movimentos internos... Mas também nos libertamos das dores nas costas, dos pés inchados, dos enjoos... Até, quem sabe, engravidarmos mais uma vez!

**Parto** então para o desconhecido. O que vem agora? Como será? Quem é esse novo ser? O que construiremos juntos(as)? Quais experiências nos atravessarão? Fui parindo saberes em meio a inúmeros questionamentos tal qual ressaltou Sócrates, compreendendo que assim como parir, a arte de “pensar é um exercício ocasional, genital, advindo de um desgarramento vital inaceitável” (KOHAN, 2002, p.127). Mas não foi fácil, aliás, foi o momento mais difícil da gravidez! E não pensem que foram as dores que me assustaram, mas sim a ausência delas. Sabia que já era a hora de parir, não tinha mais tempo... Os prazos estavam cessando, a orientadora aguardava compreensivamente a in(conclusão) do diário dissertativo e a banca precisava conhecer minha filha-dissertação um mês antes da apresentação pública. Mas as contrações não chegavam. Eu estava assim como Teeteto ao afirmar a Sócrates que nada sentia em minha alma que desejasse vir à luz. As meninas por sua vez não precisaram de estímulos para as contrações. Pelo contrário, em seus diários relataram as intensas dores, acompanhada dos medos e das angústias que marcaram o processo do parto enquanto separação de corpos. Até porque “nascer significa sair da mescla, da *con-fusão* de corpos” (NEUENFELDT, 2004, p.98), é uma nova identidade que almeja sair forçando a única passagem que vislumbra para o encontro com a libertação. Portanto momentos sangrados... “nasce-se com sangue e com sangue corta-se para sempre a possibilidade de união perfeita: o cordão umbilical. E muitos são os que morrem com sangue derramado por dentro ou por fora. É preciso acreditar no sangue como parte importante da vida. A truculência é amor também” (LISPECTOR, 1998, p.99).

Minha gravidez foi boa mais na hora tão esperada virou um terror. Todos os dias eu ia para os hospitais e me mandavam ir de volta para casa. Minha família e meu marido ficaram com medo de me perder, aí então meu marido me levou ao Hospital de Cachoeira onde ele optou pelo parto particular. Ninguém aguentava me ver mais chorando e sofrendo também. (Diário de Maria Ana)

No dia sete de setembro eu estava diferente, não quis nem almoçar, quando deu de madrugada eu senti uma dor de barriga. Só que com preguiça não queria levantar, mas foi preciso. Fui ao banheiro e lá vi que não era uma simples dor de barriga e sim o momento de chegar a mais linda vida. Minha bolsa não estourou e saiu um rajado de sangue. Então fui ao hospital e não era naquele momento que era para nascer, mas sim no mesmo dia. Sentindo tantas dores, mas não descia uma lágrima porque eu sempre falava que ia gritar, mas só iria sair uma lágrima dos meus olhos quando minha filha chegasse ao mundo. E assim foi. Fiz tantos exames de toque e estava dilatando muito devagar só que eu estava tão nervosa que gritei socorro, aí a doutora chegou com ignorância e disse: - É o que você está fazendo esse escândalo todo? Eu disse: - Não aguento mais de dor e ela fez outro toque e viu que algo estranho estava acontecendo. E foi mesmo. A minha filha defecou na barriga. Aí quando tinha tudo para ser normal tive uma cesárea de emergência. A mulher que era pra ter depois de mim ficou pra depois. (Diário de Maria Ester)

No dia 26-01-2015 às 22h16min mais ou menos comecei a sentir as contrações. Foi horrível. Vinham de 5 em 5 minutos e ia ficando mais forte... E então fui para o hospital com minha mãe e meu marido. Às 03h18min da madrugada mais ou menos as minhas contrações vinham de cinco em cinco minutos, uma dor insuportável... rrsrrsrs. Cheguei ao hospital às 03h50min. O doutor me examinou e disse que eu ia ter mais ou menos 8:00 horas e eu fiquei internada desde então. Foi um momento muito complicado porque assim que eu fui internada me deixaram sozinha na sala de pré-parto e não pude ficar com ninguém da minha família. Foi muito difícil. Horas depois que eu cheguei à sala chegaram outras mulheres, sendo que duas mulheres deram à luz ali mesmo na sala de pré-parto. Elas gritavam muito chamando as enfermeiras, mas elas não as atendiam. A primeira teve o bebê sozinha. A doutora só chegou na hora de tirar a placenta e a segunda o bebê tava a ponto de cair quando a enfermeira chegou. Nossa foi muito difícil. Eu fiquei apavorada ao presenciar aquelas cenas, foi muito complicado. E com o passar das horas as dores só aumentavam. Eu fiquei com muito medo de ter minha filha sozinha e acabar perdendo ela e então começava a chorar. Fiquei sozinha e somente às vezes que uma enfermeira vinha para mexer no meu soro, mas não me deu nenhuma atenção, foi horrível. (Diário de Maria Sophia)

Tudo começou no dia 02-07-15, um dia de quinta-feira que eu estava no desfile. No dia 03-07-15 pela manhã fui fazer uma ultrassonografia e o médico me disse que eu estava perdendo líquido. Fui para o Hospital de São Félix imediatamente para o meu médico que faço pré-natal. Ele me atendeu e disse que ainda não era a hora do parto e mandou que eu fosse para casa. Chegando em casa a bolsa rompeu. Voltei novamente para o hospital mais o médico falou que não podia fazer meu parto ali. Ele então me transferiu para

o hospital de Feira de Santana ou de Salvador. Eu preferi ir para Feira por ser mais perto da minha cidade. Chegando ao Hospital de Feira de Santana eles não quiseram me atender por não ser de lá, mas estava sentindo muitas dores, pois era um absurdo eles não me atenderem. O médico de Feira me atendeu e disse que não era a hora do parto, que era para não colocar muita força. Mas eu colocava muita porque eu não aguentava de dores. As enfermeiras me faziam um monte de perguntas. Mas não queria saber de nada pois estava muito dolorosa. Cheguei ao Hospital de Feira às 13:00 horas e passava 13:00, 14:00, 15:00 horas e nada de ter. Fui ter às 19:00 horas. Então ali eu estava vendo o que era ser mãe. Fiquei internada na sala sozinha sem minha filha por ela ser prematura. Fiquei 4 dias internada, sentindo dor e a neném ficou 13 dias porque ela teve que ficar na incubadora por causa da glicemia alta. Então me desesperei passando noites acordada só pensando como era que ela estava. Então eu fiquei no lugar chamado Casa da Puérpera. Eu esperava as enfermeiras pedirem para eu descer para eu amamentá-la toda noite. (Diário de Maria Eli)

**Parto** do princípio de que a violência obstétrica relatada pelas adolescentes acima não são exemplos raros. Com efeito, o abuso de cesarianas, o desrespeito à Lei 11.108, de 7 de abril de 2005, também chamada Lei do Acompanhante, o tratamento cruel, desumano e degradante perante as dores e a fragilidade, a violação dos seus corpos sem consentimento e explicação, muitas vezes verdadeiros abusos sexuais, além da violência verbal e moral que as parturientes são submetidas nas redes de saúde pública e também particular, demonstram o quanto o poder-saber da medicina que é altamente machista continua infiltrado nas relações institucionais. Além do mais, essa violência obstétrica intersecciona com a discriminação racial (mulheres negras são consideradas “fortes” por isso não precisam de anestesia e ou maiores atenções na hora do parto), de classe, quando as mulheres pobres são criticadas pela quantidade de filhos e acabam ouvindo no atendimento:- “Não chora não, porque ano que vem você tá aqui de novo.” (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012, p.2), religiosa (quando se é negada, por exemplo, a concessão para a parturiente levar a placenta para casa com fins ritualísticos) e também etária, em especial quando são adolescentes parece que há uma maior punição, fazendo com que elas sintam dores intensas como forma de expurgar o “pecado” de ter engravidado. Del Priore (2009) sinaliza que essa ideia de redenção da mulher mediante as dores do parto no Brasil Colônia era uma forma de Igreja e Estado adestrarem as mulheres no papel de mães ideais, “cujo paradigma era o modelo da santa-mãezinha” (DEL PRIORE, 2009, p.266). Talvez seja a mesma reação que muitos profissionais de saúde apresentam diante das mulheres que estão sofrendo um aborto, espontâneo ou não, são cruelmente recebidas, ignoradas perante o sofrimento, passando por agressões físicas, psíquicas e morais.

---

Entendemos por violência obstétrica toda conducta, acción u omisión, realizada por personal de la salud que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, afecte el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012, p.32).

**Parto** dessas cicatrizes que marcaram o corpo e a mente de algumas das nossas adolescentes e que muitas vezes ainda como grandes feridas continuam gerando sofrimento para muitas mulheres em todo o mundo. Mas muito ainda se tem por estudar e conquistar, pois como tão sabiamente declarou a professora Bianca na banca de defesa, se a escola deve acolher com ternura as mães adolescentes, da mesma forma deve encontrar-se preparada para abrigar as que por diferentes motivos, abortaram.

**Parto** dessas denúncias e reflexões para percebê-las como de extrema relevância, mas delas devem partir os anúncios e as mudanças. Logo, as escolas e as universidades enquanto instituições produtoras de conhecimento têm por dever promover espaços para esses debates, proporcionar pesquisas dessa área, não se restringindo apenas aos estudantes-pesquisadores da área de saúde, mas e acima de tudo, das ciências humanas e sociais, garantindo um aprofundamento das relações histórico- sociais que perpassam a violência obstétrica. Ora, temos o exemplo da episiotomia, “cirurgia realizada na vulva, cortando a entrada da vagina com uma tesoura ou bisturi, algumas vezes sem anestesia” (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012, p.80), cuja alta frequência da sua realização no Brasil (71,6%) sinaliza para uma prática obstétrica brasileira “em descompasso com as recomendações internacionais fundamentadas em evidências científicas” (BRASIL; CEBRAP, 2008, p.167), pois alguns estudos apontam que existem evidências consideráveis dos riscos associados ao procedimento da episiotomia tais como: dor, edema, infecção, hematoma e dispareunia<sup>29</sup>, e também sinalizam que seu uso historicamente encontra-se pautado na possibilidade de atendimento de um número significativo de partos hospitalares, devido a redução do período expulsivo. Isso demonstra como a medicina continua mantendo uma relação de saber-poder, decidindo sobre os corpos e as vidas, pautado em estudos defendidos enquanto verdades prontas e acabadas. Assim, grande parte da realização de episiotomia desenrola-se sem ao menos o consentimento pós-informação das parturientes, relatando desde a necessidade até os seus riscos (AMORIM; KATZ, 2008). Ainda é plausível destacar a ideia de que o discurso médico sugere uma episiotomia preocupado com o prazer masculino, haja vista que o pênis precisaria de um

---

<sup>29</sup> Dor que acomete algumas mulheres durante ou na tentativa de relação sexual.

orifício devidamente continente e estimulante. Nesse caso desconsidera-se que a vagina e a vulva são órgãos ativos, que se contraem e relaxam. Portanto percebemos o quanto a questão é muita mais centrada em uma representação da mulher passiva tanto para a relação sexual como para o parto, do que em uma busca de afirmação da explicação científica (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012). Além do mais;

... a questão da episiotomia é marcadamente um problema de classe social e de raça: enquanto as mulheres brancas e de classe média que contam com o setor privado da saúde, em sua maioria serão "cortadas por cima" na epidemia de cesárea, as mulheres que dependem do SUS (mais de dois terços delas) serão "cortadas por baixo", passarão pelo parto vaginal com episiotomia. Como as mulheres negras têm características diferentes em termos de cicatrização, pela maior tendência a formação de quelóides [cicatrices tumoriformes mais comuns nos indivíduos de raça negra], acreditamos que estão mais sujeitas a complicações cicatriciais da episiotomia. (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012, p.89).

**Parto** então desses direitos que não são garantidos e como nossas adolescentes agem com maturidade e denunciam a prática abusiva marcada institucionalmente pelas ações irresponsáveis dos profissionais de saúde para um **parto** que também é um momento sagrado. De fato, se por um lado sangrar indica dor e sofrimento, por outro, sangue e fluxos são líquidos poderosos, portadores de vida, caminho de liberdade, instrumentos que deixam passar todo esse processo de renovo e esperança. “É o sangue que tem poder misterioso, que flui sem matar, que jorra poderosamente sem licença para passar, sem fronteiras que conseguem conter” (NEUENFELDT, 2004, p. 97). E toda essa sacralidade exige celebração, rito, e por isso mesmo, múltiplos significados subjetivamente criados. Sim, “é necessário passar pelo crivo da dor para depois aliviar-se vendo à frente uma nova criança no mundo” (LISPECTOR, 1999b, p.48).

Dores e mais dores e assim eu fui suportando. Quando tomei a anestesia fiquei aliviada só que a criança não nasceu chorando. Levei um susto tão grande, mas não desanimei. Só que não estava tão feliz como antes de nascer. Achei que tinha nascido morta e, além disso, falaram que era menino, mas isso nem importava o sexo. Isso era só um detalhe: queria ser Mãe! Foi minha melhor alegria pegar minha filha nos meus braços. Chorei de alegria e as dores não passavam mais tinha que suportar tudo porque eram tantas dores e uma maior recompensa! (Diário de Maria Ester)

Mais quando ele nasceu foi tudo lindo. Um amor que nunca senti por ninguém. Encheu meu coração e ele é tudo para mim abaixo de Deus. (Diário de Maria Ana)

Treze horas da tarde não suportava mais as dores, só encontrava consolo nas minhas orações e na alegria de saber que finalmente iria conhecer minha filha. E aí então finalmente entrei em trabalho de parto e minha filha começou a sair. Ouvi uma voz de uma mulher chamando a enfermeira e então ela veio e me levou para sala de parto e eu finalmente conheci minha pequena às 13h20min. Foi muito emocionante para mim, vê que ela, minha princesinha, estava bem! Foi lindo!!! Quando fomos pra sala de maternidade e minha mãe e meu marido chegaram para conhecê-la. No começo fiquei com medo de pegar ela no colo com medo de machucá-la. Mas a vontade de possuí-la em meus braços foi bem maior e quando segurei tão logo senti medo, mas me senti muito bem... (Diário de Maria Sophia)

Mas, apesar do sagrado, do sentimento de alívio após o nascimento, temos que concordar com Lispector (1999a), que as dores de **parto** são terríveis! Aliás, paira no ar um sentimento de que sempre morremos depois do **parto**. E de fato morremos! Tal experiência nos transforma ao enfrentarmos “a coragem de ser o outro que se é, a de nascer do próprio parto, e de largar no chão o corpo antigo” (LISPECTOR, 1999a, p.224). Nesse caso, não somente as mulheres sentem as contrações, mas o vivenciar a paternidade sobremaneira faz com que o corpo do macho abra-se por “dentro em parto” (LISPECTOR, 1999a, p.316). Com efeito, o homem aceitando ou não a paternidade vai sofrer o peso da histórica responsabilidade social, de ser o provedor da família. Não é a toa que ouvimos falar da Lei da Pensão Alimentícia no Brasil como uma das mais eficazes, cuja punição pode chegar à prisão do alimentante. Portanto observo que grande parte dos meus alunos quando se tornam pais ou vão estudar no noturno haja vista que precisam trabalhar durante o dia para sustentar a nova família constituída ou simplesmente desistem dos estudos (uma quase evasão sem retorno) o que não acontece com grande parte das meninas, que mesmo desistindo por um tempo, voltam posteriormente para concluir o Ensino Médio, pois como sinalizou Maria Diana em uma das conversas no WhatsApp: Um dia eu irei me formar, melhor dizendo, vou concluir próximo ano.

**Parto** para o homem seria então uma experiência dolorosa inútil? Ao parir não vislumbraria recompensa alguma? E o que dizer do pai adolescente? Todas essas questões chegavam como fortes contrações e dobrando-me em duas vi que o nascimento da minha dissertação-filha estava se aproximando a duras penas... “Não, não, estou me referindo a procurar escrever bem: isso vem por si mesmo. Estou falando de procurar em si próprio a nebulosa que aos poucos se condensa, aos poucos se concretiza, ao poucos sobe à tona – até vir como num parto a primeira palavra que a exprima” (LISPECTOR, 1999a, p.278). Com isso lembrei-me que no CERG os meninos também se utilizam das barrigas grávidas enquanto

instrumentos de poder e afirmação da masculinidade. Na maioria das vezes os pais não são da mesma turma e ou turno das mães adolescentes, no entanto, os colegas de sala alisam as barrigas, abraçam as meninas e com um sentimento de desejo, em que a fantasia naquele momento passa a ser uma realidade, falam: Professora, olha, é meu filho! Isso implica em perceber que ser pai para o adolescente lhe traz prestígio social, reafirma sua masculinidade, inserindo-o muitas vezes no mundo do adulto, do responsável, pois diferentemente das meninas, ser pai na adolescência, mesmo que isso gere uma confusão com a família do garoto devido a questões de ordem econômica, raramente implicará em um processo de desonra.

Cabe aqui mencionar um pouco do que sei e ouvi falar do **parto** de um Projeto denominado “Brincadeira de Negão”, desenvolvido no CEC (Colégio Estadual de Cachoeira) no CERG por estudantes de graduação e do mestrado de Ciências Sociais da UFRB sob a orientação do Dr. Osmundo Pinho, cujo objetivo centrou-se na pesquisa da produção de subjetividades masculinas juvenis e racializadas nas cidades de Cachoeira e São Félix. Assim, em meio a palestras, mesas-redondas, exposição de filmes, debates, conversas informais, grupo focal desenvolvidos no projeto, é sobre uma oficina de Cinema realizada no ano de 2013 que desejo relatar. Primeiro é de extrema relevância destacar que nesse ano eu e meus colegas enfrentávamos uma angústia muito grande, pois existia uma turma de primeiro ano do Ensino Médio no turno vespertino que vinha mexendo com o todo o corpo docente da escola, no que tange a indisciplina, desinteresse e falta de motivação. Eles não querem nada! É o que ouvíamos e falávamos nos corredores, nas salas dos professores e na própria sala de aula, pois apesar das novas estratégias didáticas metodológicas a turma não correspondia aos objetivos estabelecidos nos projetos e planejamentos escolares. Pior do que isso: grande parte dos estudantes estava desaparecendo das aulas, embora estivessem na escola. O que está acontecendo? Onde estão? O que fazem? O que querem? Essas e outras perguntas eram feitas, mas nossas certezas nos concediam sempre a mesma ladainha: Eles não querem nada! Ledo engano de nós professores! Essas meninas e esses meninos estavam em outra sala de aula participando da oficina de cinema e elaborando um belíssimo e riquíssimo material audiovisual que encantou a todos(as).

**Parto** então da seguinte indagação: O não querer nada significa nada mesmo? Evidente que esse “nada” não sinaliza um sujeito passivo, inerte às transformações sociais, alheios aos projetos de vida impostos pela sociedade. Esse nada simboliza a contradição perante o desejo dos professores para seus educandos, tais como: assistir as aulas, ler pelo menos as apostilas e ou os livros didáticos, ser responsável ao prazo dos trabalhos e das

atividades escolares, estudar para as avaliações, respeitar colegas e professores, enfim, preocupar-se com a suposta “ordem” do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, os estudantes dizem que querem sim alguma coisa! Querem professores dinâmicos, querem atividades criativas, querem viagens, querem namorar, querem abolir as provas e enfim querem a aprovação! Em meio aos dois lados da moeda, parece que tanto os professores quanto os estudantes almejam situações possíveis e que acabam por participarem da mesma origem. Entretanto como esses dois grupos querem objetivos entrelaçados, mas acabam vivendo com se estivessem em mundos diferentes? Qual o porquê de tantos conflitos e embates ideológicos? Será que realmente possuem metas semelhantes ou apenas é um jogo de contradições camuflado na aparente harmonia das ideias? No entanto, mergulhada em inúmeras interrogações e no olhar de observação e paralelamente participação penso que apesar de educadores e educandos proclamarem seus anseios e perspectivas por uma educação pública e de qualidade, o que nos faltam são ações e iniciativas correspondentes às nossas exigências. Ou seja, se olharmos de forma mais profunda, nota-se que queremos sempre mudanças no outro, sonhamos com ações alheias, criticamos o que o outro lado deixa de fazer ou faz contrário às nossas vontades, mas raramente discutimos e analisamos nossas próprias atitudes e dificilmente sonhamos com o que podemos fazer para alcançarmos nossas metas. Nesse sentido, talvez o mais importante seja inicialmente repensarmos (professores e educandos) nossas ações e refletirmos se nós mesmos queremos alguma coisa!

Até agora só sei dizer que esses estudantes estigmatizados pela escola como desinteressados e indisciplinados, **pariram** um vídeo intitulado “Quem é o patrão?”. Tudo se passou na própria escola, em que o protagonista chamado Catchamer, o qual representava o patrão, o barril, o grande chefe, o “pegador”, após se envolver afetivamente com Talita (Tatá), menina que estudava na mesma escola que ele, deparou-se com uma gravidez. O garoto ao receber a notícia através da sua própria namorada demonstrou-se desesperado e em alto som declara que a menina não tinha juízo em querer ter um filho dele, pois ele era uma “vida louca”. Talita (Tatá) por sua vez afirma que não foi somente ela a responsável, e sim os dois encontravam-se envolvidos em tal acontecimento. Sai chorando e pensativa ao lado das duas colegas, interrogando a si mesma: E agora? Como meu filho vai crescer sem pai? O que vou dizer a ele? As amigas aconselham que conte a verdade para a criança, e quando ela procura conselho com outro amigo, este declara que a primeira coisa a ser feita é procurar um médico e se cuidar, postura assumida imediatamente por Talita. O interessante é perceber que em nenhum momento o aborto é mencionado, nem pelo pai adolescente, nem entre os amigos e

---

nem tampouco por parte da mãe adolescente. Vale ressaltar ainda que Tatá foi expulsa de casa por conta da gravidez e por isso foi morar no Morro com a amiga Pimentinha, o que mais tarde gerou uma confusão na família e uma relação de violência corporal entre as duas. Catchamer quando soube que sua “mulher” (forma como ele menciona sobre Talita) foi agredida ficou enfurecido e afirmou que iria pegar Pimentinha e “cortar” toda. Foi assim que Pimentinha ao sair da Escola com seu namorado são recebidos por Catchamer com ameaças e o namorado de Pimentinha tomando a frente entra em uma luta corporal e termina recebendo um tiro.

**Parto** então desse vídeo para problematizar algumas questões acerca desse diário dissertativo. Primeiro demonstrar como a gravidez na adolescência é pensada pelos próprios estudantes adolescentes, haja vista que o roteiro do vídeo foi todo escrito por eles. Segundo, relatar que esse vídeo foi apresentado para toda a escola (iniciativa dos membros do Projeto juntamente com o corpo docente e a gestão escolar) com mesa redonda e debates, cujos atores estavam à disposição de perguntas, críticas e esclarecimentos. Terceiro, gostaria de mencionar que essa cartografia, escrita quase que exclusivamente por mulheres, tendo a colaboração de poucos homens docentes do CERG e o professor Marco Barzano, não objetivou abordar o processo gravídico como eminentemente feminino. Todavia, defendendo a ideia de que no vídeo o “patrão” tem “patroa”, por isso mesmo a vida de Catchamer como o grande “dono da boca”, após receber a notícia de que iria ser pai, passou a cuidar da sua “mulher” e seu bebê como bens valiosos, e, portanto entrava em qualquer conflito para defendê-los. Não sei se todos (as) que assistirem esse vídeo terão a sensibilidade de perceber o protagonismo feminino, mas é importante destacar que foi Talita a escritora principal de todo o drama apresentado. Ora, diante do contexto em que as mulheres foram historicamente marcadas pela opressão e discriminação, amordaçadas e silenciadas diante dos desejos de seu próprio corpo, é que depositamos nesse diário-dissertativo, nosso protagonismo. Por outro lado, negar a paternidade na adolescência como uma questão rica e ainda pouco explorada pela literatura científica, sendo acima de tudo uma chave para compreender também a díade mãe adolescente-filho (a), seria um equívoco para quem pretende fugir da visão maniqueísta. Isso porque, “não podemos compreender a maternidade sem abordar a paternidade, a mãe sem o pai, no sentido biológico e social do termo” (SCAVONE, 2001, p.142). São relatos de abandono, traição, mas também de amor, companheirismo, sonhos construídos coletivamente, conquistas, que nos fazem perceber a importância também de estudos sobre a paternidade na adolescência, sobretudo para apresentar diferentes experiências que desconstruam a

universalidade da solidão feminina perante a renúncia e a indiferença do pai-adolescente.

A avó parte de pai foi a primeira a ver. Depois que tive ela chegou na sala primeiro do que eu e pediu para me ver e a neta também. Ela toda besta ficou, kkkkkkk. Não parava de olhar. No dia seguinte o pai chegou pra ver no hospital e eu e ele como não nos falávamos, malmente ele disse: Oi, e eu respondi oi. Não deu nem um tchau e triste fiquei. Ele ficou cinco dias em casa mas não falava comigo nem ia no quarto. Ele mandava a mãe levar a filha na sala para ele ver, pelo fato das pessoas me perguntarem como tá o pai? Está besta? E eu dizia que não, daí ele ficou sabendo e se chateou. Mas se ele não se importava mesmo. Meu sonho era criar minha filha com o pai. Com o passar do tempo ele foi vendo que eu era a mulher certa e então voltamos e enfim uma família unida e muito feliz. (Diário de Maria Ester)

Percebi então que o vento soprava muito forte em minha janela. “Era depois do **parto**, e tudo úmido repousava, tudo úmido e morno respirava” (LISPECTOR, 1999a, p.393). Meu corpo estava cansado e dolorido. Minha filha-dissertação nasceu de cesariana, e eu nem havia entrado em trabalho de parto. Aconteceu comigo o que vem acontecendo com muitas mulheres no Brasil, cuja prática da cesárea eletiva, cirurgia realizada sem necessidade clínica, agendada e desenvolvida antes do início do trabalho de parto ou realizada durante o trabalho de parto sem caracterizar urgência ou emergência (PARTO DO PRINCÍPIO, 2012), é utilizada tanto por conveniência médica quanto por opção da paciente que por busca de comodidade e ou temendo a dor do parto, escolhe pela cesárea, desconhecendo que a sua vida e a do bebê correm maiores riscos. Engraçado é a contradição médica em declarar que uma gravidez na adolescência pode impossibilitar a passagem do bebê pelo canal vaginal, sendo obrigado então a realizar uma cesárea de emergência, mas ao mesmo tempo apelar através da mídia para a publicidade e a apologia a cesárea. Posso afirmar então que cesariana sem necessidade é nascimento cruel. “Devia-se deixar dormir o que quer dormir” (LISPECTOR, 1999b, p.141). Parecia que meu bebê não queria nascer ou simplesmente não sabia como nascer. Não ouvi seu choro, mas tão logo soube que estava vivo! Peguei-o nos meus braços e naquela hora vivi um misto de alegria e medo. De fato, assim como Maria Sophia “eu fiquei assustada porque para mim foi tudo muito novo... Foi meu primeiro contato com um recém-nascido e tudo para mim foi novidade...” (Diário de Maria Sophia).

Os primeiros dias foram um pouco complicados... Ele chorava muito, apesar de ser um bebê bem tranquilo. Acho que foi porque ele sentia fome e não pegava o peito. Foi bem cansativo no começo. Mateus dormia o dia todo e a noite ficava acordado. Minha mãe me ajudou em tudo e a todo o momento. (Diário de Maria Sophia)

No momento que minha filha nasceu, a vontade primeira foi colocar ela para dentro de novo. Pari uma ideia sobre maternidade e aquele romantismo todo de amamentação, cuidados maternos, pura balela... Tive que aprender a gostar de ser mãe, apesar do paradoxo de ter desejado imensamente minha filha, ter programado tudo certinho, até induzido ovulação... Mas que coisa frustrante esse ser mais querido deixar de ser parte de mim! (Relato de Alessandra (minha orientadora) ao rememorar seu parto mediante essa construção cartográfica).

Parto agora para o desconhecido! Sou atravessada por muitos questionamentos. Necessitarei de conselhos dos mais velhos? Precisarei aprender a ser mãe? Vou gostar de ser mãe? Como será minha relação com Mateus? Acho que agora inicia-se o processo de maternagem/maternação. As meninas mães me relataram das dificuldades que começaram após o corte do cordão umbilical. Noites perdidas, dores para amamentar, gastos com fraldas, preocupação com as quedas, o nascimento dos dentes, acompanhamento rígido com o cartão de vacinação... Enfim, eis aqui o meu Mateus. Agora ele está pronto para viver em meio aos aplausos e as críticas. Porém, reconheço que a responsabilidade não é só minha! Nem tampouco as outras crianças, filhos e filhas de nossas Marias são apenas responsabilidade dos pais e familiares, em especial de quem pariu. Basta lermos o Estatuto da Criança e do Adolescente para visualizarmos no Art.4º que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar às crianças e aos adolescentes, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Portanto, encerro aqui dividindo a minha responsabilidade e corrigindo o ditado popular: Quem pariu e bateu que balance!

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 287-310. dez. 2007.
- AMARAL Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Famecos*. Porto Alegre: PUCRS, 2008.
- AMORIM, M.M.R.; KATZ, L. O papel da episiotomia na obstetrícia moderna. *Femina*, vol. 36, n. 1, 2008, p. 47-54.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. *Tradição Cultural, diversidade e interculturalidade. Tradições Sertânicas: por uma Pedagogia do Fuxico*. 2013. Disponível em [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INTERCULTURALBILINGUE/RL E2332\\_AlmirLima.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INTERCULTURALBILINGUE/RL E2332_AlmirLima.pdf). Consultado em Março de 2016.
- BARROS, Laura Pozzana de. KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da.(Orgs). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BARROS, Letícia Maria Renault de. BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Pista da Análise: O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum-Volume 2*. Porto Alegre: Sulina 2014.
- BEAUVOIR, Simone De. *O Segundo Sexo*. 4<sup>a</sup> Ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade e Diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, 2006. PP.329-376. Disponível: [www.scielo.com](http://www.scielo.com).
- BRANDÃO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(7):1421-1430, jul, 2005. Consertar no dia Helen. Tirar 2004.
- \_\_\_\_\_. Revelação da Gravidez na Adolescência em Famílias de Camadas Médias: Tensões e Dilemas. In: HEILBORN, Maria Luiza. DUARTE, Luiz Fernando Dias. PEIXOTO, Clarice. BARROS, Myrian Lins de.(Organizadores). *Sexualidade, Família e Ethos Religioso*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- \_\_\_\_\_. Gravidez na Adolescência: um Balanço Bibliográfico. IN: HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M.L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela Riva. *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.
- BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade e Diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, 2006. PP.329-376

BRASIL. Ministério da Saúde; CEBRAP. Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS) 2006 – Relatório Final. Brasília, DF: MS/CEBRAP, 2008.

CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero". In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CHODOROW, Nancy. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CLARETO, Sônia Maria. Na Travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth A. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Orgs.). *Entre Composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> . Acesso em 05-11-16.

COSTA, Ana A. A. O Movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. IN: PISCITELLI, A.; PUGA, V. ET ALL. *Olhares feministas*. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

DADOORIAN, Diana. *Pronta para voar: um novo olhar sobre a gravidez na adolescência*. Rio de Janeiro: Rocco. 2000.

DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. CARRANO, Paulo. Introdução. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

\_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Volume 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. 1925-1995. *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*. Volume 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011b.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. 1995-1997. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Volume 2. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. *Francis Bacon: Logique de la Sensation*. Paris: Éditions de la différence, 1981.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: José Olympo, 2009.

DIAS, Ana Cristina Garcia. TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. *Paideia*. jan.-abr. 2010, Vol. 20, No. 45, 123-131.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Estratégias em Serviço Social*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. GOMES, Marco Antonio Oliva. GOMES, Maria Regina. PIONTKOVSKY, Danielle. Currículos e Culturas: entre clichês e identidades e diferenças e... *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 645-666, set./dez. 2015.

FIRESTONE, Shulamith. *A dialética do sexo*. Rio de Janeiro, Labor, 1976.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o Silêncio; uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias dos desejos*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOLLANDA, Chico Buarque. Cotidiano. In: HOLLANDA, Chico Buarque. *Construção*. Rio de Janeiro, Phonogram/Philips, 1971. 1 Disco sonoro. Lado A. Faixa 2.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*. Ano 3. 2º semestre-1995.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da.(Orgs). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOHAN, Walter Ornar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. *Educação & Realidade*. 27(2): 123-130. Jul/Dez. 2002.

LARROSA, Jorge. *Estudar: Estudar*. Tradução Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Um Sopro de Vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999b.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Revista Educação e Identidade*. Julho-dezembro-2000

\_\_\_\_\_. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre (organizadoras). 9ª edição. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. (organizadora). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 3ª edição. Tradução dos Artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e Políticas de Gênero: fragmentos históricos e desafios-atuais. *Revista Brasileira Enfermagem*, Brasília (DF) 2004 jan/fev; 57(1):13-8.

\_\_\_\_\_. A Politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Gênero*, Niterói. V. 6, n.1, p.81-104, 2.sem., 2005.

MORI Natalia. FLEISCHER, Soraya. FIGUEIREDO, Angela. COSTA, Joaze Bernadino. CRUZ, Tânia. *Tensões e experiências: Um retrato das trabalhadoras domésticas de Brasília e Salvador*. 1ª Edição. Brasília: Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 2011.

MUSSKOPF, André Sidnei. Além do arco-íris: corpo e corporeidade a partir de 1 Co 12.12-27 com acercamentos do ponto de vista da Teologia Gay. In: STRÖHER, Marga J.; DEIFELT, Wanda; MUSSKOPF, André S. (Orgs.). *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade*. São Leopoldo: Sinodal/CEBI, 2004.

NASCIMENTO, Milton. BRANT, Fernando. Maria, Maria. In: NASCIMENTO, Milton. *Maria, Maria e o Último Trem*. Rio de Janeiro, Emi Music Ltda. 2004. 1 CD. Faixa 01.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NOVELI, Marcio. Do *Off-line* para o *Online*: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet? *Organizações em contexto*, Ano 6, n. 12, julho-dezembro 2010.

NUNES, Silvia Alexim. Maternidade na adolescência e biopoder. *Rev. Epos* vol.4 no.1 Rio de Janeiro jun. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIS, José machado. Cotidiano e reflexividade. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC/ Cortez, n.102, nov., p.23-45, Nov.1997.

\_\_\_\_\_. Currículo, Desejo e Experiência. *Educação e Realidade*. maio-agosto. 2009.

\_\_\_\_\_. Um currículo entre formas e forças. *Educação*. (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

PARTO DO PRINCÍPIO. *Dossiê da Violência Obstétrica: “Parirás com dor”*. Brasília: 2012. Disponível em [senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VM%20367.pdf](http://senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VM%20367.pdf) . Acesso em: 21 dez. 2016.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da.(Orgs). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da.(Orgs). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da.(Orgs).

*Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.* Santa Maria: EdUFSM, 2016.

PINTO, Virginia Bentes; SILVA NETO, Casemiro; COSTA, Maria de Fátima; BEZERRA, Fabiola M. Pereira; SOBRINHO CAVATI, Heliomar; CYSNE, Maria do R.Fatima. "Netnografia": uma abordagem para estudos de usuários no ciberespaço. 2007 P. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11579>

POZZANA, Laura. Pista da Formação: A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum-Volume 2.* Porto Alegre: Sulina 2014.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.* Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

ROSALDO, Michele "A Mulher, a Cultura e a Sociedade: uma revisão teórica" (33-64). In ROSALDO e LAMPHERE (org.) *A Mulher, a Cultura e a Sociedade.* Editora Paz e Terra, 1979.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. Pista da Confiança: O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum-Volume 2.* Porto Alegre: Sulina 2014.

SCAVONE, Lucila. Tecnologias Reprodutivas: novas escolhas, antigos conflitos. *Cadernos Pagu* (10) 1998: pp.83-112.

\_\_\_\_\_. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu* (16) 2001: pp.137-150.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Pobres meninas "ricas" com a gravidez. *Revista Periódicus.* 2ª edição novembro 2014 - abril 2015.

SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e Realidade*, 20/2, 1990, pp.71-99.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. RIBEIRO, Ivanir. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set. 2012.

SILVEIRA, Marialda Jovita. *A educação pelo silêncio: o feitiço da linguagem no candomblé.* Ilhéus-Ba: Editus, 2004, 207p.

SOARES, Carmen Lúcia. A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. IN: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque, VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (org). *Cartografias de Foucault*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SWAIN, Tania Navarro. Para além do sexo, por uma estética da liberação. IN: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque, VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (org). *Cartografias de Foucault*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TADEU, Tomaz. CORAZZA, Sandra. ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

WOOLF, Virgínia. *Um Teto Todo Seu*. São Paulo: Círculo do Livro, 1928.

VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. A cardação: cartografia de um breve instante na fiação. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth A. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Orgs.). *Entre Composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2011.

VELOSO, Caetano. Dom de Iludir. In: VELOSO, Caetano, *Totalmente Demais*. Rio de Janeiro, Polygram, 1986. CD. Faixa 9.