



PROFESSORAS, EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E SUBVERSÃO: ESPAÇOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Christian Muleka Mwewa¹

<https://orcid.org/0000-0002-7079-5836>

Gabrielle Mansur Araújo²

<https://orcid.org/0000-0003-2867-1722>

Lúcia Lacerda dos Anjos³

<https://orcid.org/0000-0002-5362-6387>

RESUMO

Os espaços formais de educação são campos de tensões entre as concepções de corpos, identidades de gêneros e infâncias. Os educadores negligenciam seus corpos e seus prazeres, em prol de um comportamento compulsório e adaptativo ao cenário elitista educacional, que impõe estereótipos da profissão, impactando a formação das crianças durante sua prática pedagógica. Essas crianças são sujeitos produtores e reprodutores de cultura, afetadas pelos sujeitos à sua volta e também capazes de afetá-los. Portanto, subversivas. Mais do que afirmar as opressões que as instituições depositam sobre elas, mas também é preciso questionar além, perguntando até que ponto as crianças conseguem absorver, subverter e reproduzir tais opressões.

Palavras-chave: Corpos; Escola; Feminismo.

TEACHERS, EDUCATION, CHILDHOOD, AND SUBVERSION: FORMAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

ABSTRACT

Formal educational environments are tense due to with different conceptions of bodies, gender identities, and childhood. Teachers neglect their bodies and pleasures in favor of a compulsory behavior, adapted to an elite educational context. This context imposes stereotypes of the occupation. This causes an impact on the formation of children during their pedagogical practices. Children are productive and reproductive subjects of cultures, affected and able to affect other subjects in their surroundings. Consequently, they are subversive. It is not enough to admit institutional oppression upon them. It is necessary to question how much children can absorb, subvert and reproduce such oppressions.

¹ Coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado (PPGEdu/CPTL) e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado (PPGEdu/CG) ambos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (UFMS/CPTL). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), com estágio doutoral na Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne (2008). C.V. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9098713298204255>. E-mail: <christian.mwewa@ufms.br>.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPTL, foi bolsista do Programa Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), e participou do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC). Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Três Lagoas, na linha de Infância, Educação e Diversidades. E-mail: <gabrielle1araujo@gmail.com>.

³ Bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Estácio de Sá (1992). Especialização em Fundamentos de Matemática pela UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2005). Graduação em Psicologia AEMS - Associação de Ensino e Cultura de MS(2018). Atualmente mestranda em Educação (UFMS/CPTL). E-mail: <lacerda.lcia@yahoo.com.br>.

Keywords: Bodies; School; Feminism.

DOCENTES, EDUCAÇÃO, INFANCIA Y SUBVERSIÓN: ESPACIOS DE EDUCACIÓN FORMAL

RESUMEN

Los espacios formales de la educación son campos de tensión entre las concepciones de los cuerpos, las identidades de género y la niñez. Los educadores descuidan sus cuerpos y sus placeres, en favor de un comportamiento compulsivo y adaptativo al escenario educativo elitista, que impone estereotipos de la profesión, impactando la formación de los niños durante su práctica pedagógica. Estos niños son sujetos productores y reproductores de cultura, afectados y capaces de afectar a los sujetos que los rodean. Por lo tanto, subversivos. Es necesario, más que afirmar las opresiones que les imponen las instituciones, más bien también cuestionar hasta qué punto los niños son capaces de absorber, subvertir y reproducir tales opresiones.

Palabras clave: Cuerpos; Escuela; Feminismo.

INTRODUÇÃO

A carência de pesquisas destinadas a estudar a construção das identidades de gêneros na infância pode ser reflexo da falta de pensamento crítico dos profissionais e pesquisadores a respeito dessa temática. Tratar esse assunto pela perspectiva pedagógica, ajuda a pensar na criança/aluna em sala de aula e sua historicidade, enquanto sujeito no exercício reflexivo do professorado durante suas práxis pedagógicas.

Essa temática surgiu ao longo da trajetória acadêmica do Mestrado, ao observar que, no programa de pós-graduação em Educação, poucos trabalhos dos discentes procuram entender o próprio professorado, na perspectiva de gênero, corpos e identidades. Este campo de estudo, muitas vezes, é focado em pesquisar assuntos sobre a construção identitária da criança, metodologias de práticas pedagógicas e políticas educacionais, enquanto negligencia a construção identitária do próprio professorado. A identidade e o corpo do educador são ignorados e colocados apenas enquanto instrumentos pedagógicos.

Discutir feminismo, gênero e sexualidade, no contexto educacional, sempre foi, e ainda é, um desafio a ser superado pelos educadores. Compreender a história e os acontecimentos que culminaram no solapamento deste assunto é fundamental, para compreendermos o nosso próprio “comportamento educado”, enquanto profissionais da educação, em constante busca pela emancipação.

O artigo está dividido em duas partes: a primeira é focada em abordar a dualidade corpo x mente, que ocorre nos espaços formais de educação, numa perspectiva assexuada do

corpo docente. Decorre disso, a negação do Eros, presente no desejo de autorrealização e no prazer, durante a prática pedagógica. Esse comportamento dualista, que divide corpo e mente, é reflexo do movimento adaptativo a um ambiente elitista e estereotipado.

Esse mesmo movimento é realizado pelas crianças e a segunda parte do artigo aborda como elas são sujeitos ativos na sociedade, mesmo que as instituições de ensino rejeitem essa subversidade.

Entender que o comportamento do educador e da criança formam e transformam as escolas, pode contribuir com a construção de um ambiente de ensino formal, onde haja menos tensões e opressões e no qual, os sujeitos possam se entender de maneira completa; não, fragmentada.

A NEGLIGÊNCIA DO CORPO DO EDUCADOR

A pedagogia tradicional, que ainda faz a intermediação da relação entre aluno e professor, negligencia os aspectos que permeiam nossas identidades de gêneros, corpos e sexualidades e, de preferência, os deixa intocados. Pode-se dizer, de modo geral, que a prática da “pedagogia assexuada” proíbe a entrada destes tipos de temática nas salas de aulas, sejam elas do ensino básico ou superior. Isso se reflete no próprio comportamento do docente que transmite, mesmo inconscientemente, a dicotomia entre corpo e mente, onde o corpo é sempre esquecido e negado.

Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre corpo e mente (...) Chamar atenção para o corpo, é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens (...) O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido. (hooks, 2018, p. 145)

Nessa perspectiva de bell hooks (2018), os educadores não conseguem reconhecer e se apropriar do Eros de seu próprio trabalho pedagógico, uma vez que tudo relacionado à excitação e ao desejo é tratado no mundo privado e remetido à impureza. No entanto, o Eros deve estar presente na sala de aula, como um impulso motivador para alcançar a plena realização. A pedagogia crítica feminista busca quebrar a dicotomia entre corpo e

mente, para fazer com que os profissionais entendam que ambos devem interagir em harmonia. O Eros nada mais é que uma contribuição ao processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão de que Eros é uma força que intensifica nosso esforço global de autorrealização, de que ele pode fornecer uma base epistemológica que nos permita explicar como conhecemos aquilo que conhecemos, possibilita tanto professores quanto estudantes a usar tal energia no contexto da sala de aula para revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica. (HOOKS, 2018, p.150)

A busca pelo conhecimento, quando unimos a mente e o corpo, permite-nos experimentar a paixão pela união da teoria e da prática. Tal paixão deve estar enraizada pela consciência de que nos inspiramos e conseguimos inspirar; que podemos fazer com que a sala de aula seja um lugar dinâmico, promovendo de fato transformações sociais; podemos sentir amor ao educar e fazer com que a mente e o corpo possam conhecer o desejo por isso; essa mudança de postura profissional carrega o intuito de quebrar o “grande muro” elitista e santificado, que separa o mundo externo do mundo da academia, o que, para muitos, é assustador.

Persistentes distinções entre o público e o privado fazem-nos acreditar que o amor não tem lugar na sala de aula (...) Espera-se que professores e professoras publiquem, mas realmente não se espera ou exige que nós de fato nos importemos com ensinar de modo extraordinariamente apaixonado e diferente. (HOOKS, 2018, p.154)

Esse comportamento do “corpo educado” mostra a falta de disciplinas e trabalhos acadêmicos que tratem a temática de gênero nas suas interseccionalidade com outras dimensão estruturantes das diferentes subjetividades. A verdade é que os espaços acadêmicos também são espaços de relações de poder que buscam manter os assuntos polêmicos anestesiados. Por consequência, as universidades mais livres, que possuem espaços e conceitos mais concretos de sua finalidade, tornam-se centros de estudos sobre a temática, enquanto as demais universidades dedicam pequeno índice de estudos ao tema. Estamos criando mais guetos acadêmicos do que espaços plurais para essa discussão.

As professoras e professores necessitam aceitar questão sujeitos de representações que, conscientemente ou não, remetem a algo e alguém. Porém, eles mesmos não se reconhecem, negam sua essência e negligenciam os aspectos de gênero e sexualidade,

durante sua prática pedagógica, em prol de um estereótipo de “professor intocável”. Esses mecanismos acabam por reforçar estruturas opressoras.

Professores e professoras – como qualquer outra categoria social – foram e são objetos de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os produzem. Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação, não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o “real”. (LOURO, 2014, p.103).

O ensino básico e o ensino superior, assim como qualquer espaço social, são espaços genereficados. Não é coincidência que a educação infantil e o ensino fundamental sejam espaços feminilizados, enquanto o ensino superior é marcado pela maior presença de homens. Ainda que hoje saibamos que o afeto é parte importante do processo de aprendizagem, historicamente os “atributos femininos”, que se correlacionam com a maternidade, foram enraizados nesses espaços, para que se tornassem o contexto de uma profissão mais admissível e conveniente para mulheres. Quem projetou essa ideia, quem fez com que isso se tornasse concreto, foram os homens, no processo de entrada de mulheres enquanto profissionais de educação. Quem atuou mais ativamente foram eles, ao idealizar e engessar a ideia de “professorinha”. E ainda estamos longe de quebrar essa idealização, pelo fato do espaço do conhecimento ser historicamente masculino.

Ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2014, p. 93)

Portanto, a educação atual ainda continua sendo sexista em todos os seus níveis e o surgimento de uma prática livre e libertadora deverá ocorrer dentro desse espaço de relações de poder. Isso não implica em negá-las.

A professora feminista, como qualquer outra professora ou professor, representa ou “corporifica” conhecimento, sendo autorizada a ensiná-lo (detém a autoridade para ensiná-lo). Negar essa atribuição institucional talvez não se constitua na melhor das estratégias críticas; na verdade, tal atitude pode levar a uma despolitização da sala de aula e da atuação docente. A sala de aula feminista não teria como conseguir banir as relações de poder, simplesmente porque não há espaços sociais livres do exercício de poder! (...) Uma pedagogia sem *locus* de autoridade corre, pois, o risco de nos enganar: trata-se de uma diferença corporificada e de um acesso diferencial ao poder camuflados sob a falsa pretensão de posições de sujeitos pretensamente iguais. (LOURO, 2014, p.120-121)

É necessário, então, o afinamento da sensibilidade para questionar nossa prática pedagógica e os espaços em que atuamos. Essa sensibilidade se dá por meio de informação, conhecimento e entendimento político. As desigualdades e opressões só poderão ser subvertidas, na medida que compreendamos nossa atuação enquanto sujeitos ativos, embrenhados nas relações de poder, dentro e fora dos espaços formais de educação.

Nessa ação política cotidiana e aparentemente banal, parece importante que observemos as relações de gênero, não apenas naquilo que elas apresentam de “mais evidente” (o que geralmente significa apontar aquilo em que se ajustam às nossas expectativas ou às representações dominantes), mas que também possamos olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites. Essa disposição de olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo. Como novas/os intelectuais feministas, parece que é mais importante “afinar” nossos sentidos, observando e registrando os comportamentos e as práticas, do que pretender encontrar respostas sobre os “fundamentos”, a “causa básica” ou “origem última” dos fenômenos. (LOURO, 2014, p.129)

Em vários contextos, o feminismo fica preso ao elitismo acadêmico. É preciso educadores conscientes e bem formados, que pratiquem o feminismo desde a base educacional, tornando-se este, um trabalho de massa, que ofereça o feminismo a todos.

Ainda que pensadoras feministas visionárias tenham compreendido nossa necessidade de um movimento feminista de ampla base, tal que aborde as necessidades de garotas e garotos, mulheres e homens, de todas as classes, até o momento não produzimos um corpus de teoria feminista visionário, em uma linguagem acessível, nem compartilhamos isso por comunicação oral. Hoje, em círculos acadêmicos, grande parte das muito celebradas teorias feministas são escritas em um jargão sofisticado, que somente as pessoas com alto nível de educação conseguem ler. A maioria das pessoas em nossa

sociedade não tem uma compreensão básica sobre o feminismo; nem pode adquirir esse conhecimento através de diversidade de materiais, como cartilhas de nível escolar, e outros, porque eles não existem. Precisamos criá-los, se quisermos reconstruir um movimento feminista que seja verdadeiramente para todo mundo. (HOOKS, 1952, p.160)

Para que o feminismo e os estudos de gêneros possam receber e ocupar o espaço acadêmico necessário, é preciso despatriarcalizar o conhecimento, o que se dá através da descolonização do saber, inserindo cada vez mais a pluriversalidade epistemológica.

Impensar o reestructurar las ciencias sociales como algunos estudios sugieren, sino más bien en poner en cuestión sus propias bases [...] Tal refutación no implica descartar por completo esta racionalidad, sino hacer ver sus pretensiones coloniales e imperiales y disputar su posicionamiento como única, de esta manera cuestionan también la supuesta universalidad del conocimiento científico que preside las ciencias sociales, en la medida en que no capta la diversidad y riqueza de la experiencia social ni tampoco las alternativas epistemológicas contra-hegemónicas y decoloniales que emergen de esta experiencia. (WALSH, 2017, p. 104)

A colonização do saber estabeleceu o eurocentrismo como prisma único de conhecimento acadêmico, descartando, assim, as demais vertentes de produção intelectual. Uma nova epistemologia dará novas credibilidades às experiências sociais plurais e aos pressupostos alternativos que essas experiências constroem, para que se possa compreender, atuar e imaginar o mundo acadêmico e não acadêmicos, de outra forma. É preciso promover espaços para que essas novas epistemologias consigam adentrar, rompendo o padrão eurocêntrico e iniciando diálogos com as demais ciências. Isso resulta em colocar em contestação, as teorias etnocêntricas e patriarcais, para podermos, de fato, compreender nossa ciência eurocentrada, de maneira crítica.

Lo que necesitamos todos/as, es un giro distinto, un giro que parta no de la lucha de clases, sino de la lucha de la decolonialidad, haciendo ver de este modo la complicidad modernidad-colonialidad como marco central que sigue organizando y orientando “las ciencias” y el pensamiento académico-intelectual. (WALSH, 2017, p.111)

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E SUBVERSÃO INFANTIL

A sociedade e suas instituições realizam grandes esforços conjuntos para tentar consolidar e impor uma identidade única e imutável a seus sujeitos. Falando especificamente

em identidades de gêneros, desde seu nascimento, o sujeito é atrelado aos papéis de masculino/feminino, homem/mulher, de acordo com seu órgão sexual, de forma naturalizada. A cultura da imposição de gênero restringe e descarta a possibilidade de que as crianças percorram todos os espaços sociais e reconheçam as diversas formas de existência social.

A infância se torna uma etapa de pureza e inocência e que deve se estender até a adolescência. As escolas reproduzem isso, por meio da negligência em relação às curiosidades e saberes infantis. As crianças que denunciam no seu comportamento ter maior intimidade com as questões de gênero e que as enxergam de maneira crítica podem sofrer represálias, por destoar do comportamento normativo esperado do “infantil”.

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse. Consegue, apenas, limitar a manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados; deixamos de perceber sua dimensão social e política. (LOURO, 2014, p. 33)

A escola é uma instituição social entranhada por relações e jogos de poder, onde tensões identitárias se encontram. Em seu espaço, as crianças são expostas a uma socialização “forçada” entre as mais diversas ideologias familiares. Esta instituição, durante séculos, reproduz e reforça as ideologias dominantes e o ideário de “sucesso”, o que resulta no disciplinamento dos corpos e das identidades.

Apesar de novas tendências pedagógicas exibirem diversas abordagens de aprendizagem, a escola, em sua essência, continua sendo uma mantenedora da ordem social. Seu currículo, sua estrutura e seu dinamismo ainda carregam, em seu lado oculto, os princípios burgueses e patriarcais de educação. Essa concepção pode ser elucidada, ao analisarmos mais a fundo ilustrações dos livros didáticos, histórias de conto de fadas, o próprio currículo escolar eurocentrado, a propagação da ideia de uma “descoberta” portuguesa ao chegar no Brasil, a redução da história negra à escravização, e assim, por diante. Existe uma falsa impressão de que a comunidade escolar pode ter voz e diversificar este espaço. Essencialmente, é preciso desestruturar, remodelar e transformar as estruturas de opressão escolares: não apenas incluir alguns tópicos.

O discurso torna-se opressivo, quando exige que, para falar, o sujeito falante participe dos próprios termos desta opressão – isto é, aceite sem questionar a impossibilidade ou ininteligibilidade do sujeito falante. (BUTLER, 2020, p.201)

A influência escolar ocorre desde o primeiro dia em que entramos em contato com esse ambiente de aprendizagem. A hierarquia de status que a escola tem e propaga faz parte da construção identitária dos sujeitos. É aqui, onde emerge a necessidade de estudar o ambiente privado – a família – no qual, ocorre a primeira socialização da criança. Daí, então, ser necessário aperfeiçoar a instituição escolar e suas estruturas, pois é lá que transbordam as tensões das subjetividades e se transformam em questões.

Apesar das influências e pressões que todos nós sofremos ao longo da vida, assumimos comportamento ativo e transitório durante os processos de identificação e exclusão que fazemos, já inicialmente, na tentativa infinita de constituir nossas identidades. As crianças também realizam o mesmo processo, para poder participar dos jogos de identificação.

É preciso que se entenda o ser criança como aquele que produz - e é reproduzido - pela cultura. Ser que é afetado e capaz de afetar o mundo à sua volta, durante sua permanência no meio social. Sendo assim, além de afirmar as influências que as instituições depositam sobre os indivíduos, é preciso questionar até que ponto as crianças conseguem absorver essas influências e subvertê-las ou reproduzi-las.

As crianças são sujeitos pensantes, com consciência de suas condições. Seus comportamentos e respostas mudam conforme o contexto. Talvez sejam o sujeito social mais subversivo. O poder de adaptação da criança ao meio em que convive a torna subversiva. Apesar de estar vulnerável às imposições dos adultos, ela é capaz de compreender as relações de poder que a rodeiam e qual seu lugar, nelas. E é a partir deste entendimento que consegue subverter essas imposições, por meio de estratégias infantis.

Sendo assim, Flávia Pires (2010) determina que os adultos não são a única fonte de aprendizagem infantil. As crianças, enquanto sujeitos históricos e ativos, pertencentes a uma categoria geracional, produzem significados entre elas mesmas, a partir da socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um espaço opressivo e tenso como é a escola, os professores acabam se adaptando e, conscientemente ou não, transmitindo esse comportamento às crianças e a toda a comunidade escolar. Isso ocorre porque não possuem bagagem cultural e teórica que permita que realizem pensamentos reflexivos sobre suas práticas pedagógicas e do contexto de construções identitárias suas e das crianças pertencentes àquele espaço.

Atentemo-nos ao potencial subversivo das crianças que prescindem da permissividade adultocêntrica. Isso se evidencia ao observarmos as interações que realizam entre elas. Nessas interações, acabam reproduzindo comportamentos e produzindo novos. Afinal, elas são produtoras e reprodutoras de cultura.

Todavia, é preciso pensar no ápice de tal potência. Até que ponto elas conseguem subverter? E quais as consequências disto?

A escola pode se tornar um ambiente livre de opressões hierárquicas e relações de poder, sem deixar de ser um espaço de tensões identitárias, pois isso é precioso para o processo de construção das mesmas. É preciso que os educadores se vejam e vejam as crianças enquanto sujeitos globais, em constante desenvolvimento. E aceitem seus potenciais transformadores da cultura e da realidade.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução Renato Aguiar – 19ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

hooks, bell – **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

hooks, bell, 1952 – **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras** / bell hooks; tradução Bhuvan Libanio – 13ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul/dez. 2010

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Revista Nómadas** n. 26, p. 102-113, 2007.

Revisão gramatical por: Inês Rosa Bueno; doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Expressão Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo; revisora e tradutora de textos acadêmicos desde 1984.

RECEBIDO 28 DE NOVEMBRO DE 2022.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2022.