

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Revista Estudos Feministas, vol. 9 n. 2. 2001. P 554-574. (Dossiê Gênero e Educação) .

Resenha elaborada por Justina Sponchiado – Doutoranda PPGE CED UFSC

A autora analisa, a partir de etnografia realizada numa escola Pública de São Paulo, como professoras avaliam as crianças, e tem como foco *“os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que de meninas a obter notas baixas ou conceitos negativos, a ser indicados para atividades de recuperação”* considerando que tal fato *“pode – ou não – estar relacionado a sua efetiva aprendizagem e a eventuais dificuldades diante do conhecimento”* (p. 555). Situa o contexto de políticas educacionais que visam à *melhoria do fluxo* no sistema de ensino, afirmando que estas conduziram à menor reprovação e a um maior tempo de permanência das crianças na escola sem, contudo, refletir uma melhoria real no acesso ao conhecimento, à *“democratização do saber”*. Refere-se à maneira como tais políticas conformam um cotidiano de trabalho docente, podendo compor fortes pressões para reduzir drasticamente as reprovações e para o encaminhamento de crianças a atividades de recuperação; isso em meio a emaranhado desigualdades sociais que se expressam na escola – de gênero, de raça, de classe, entre profissionais (inclusive suas condições de trabalho) e crianças atendidas; focaliza, neste artigo, as a dificuldades quanto aos *“critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais e menos conscientemente pel@s encarregad@s de atribuir notas ou conceitos aos alunos e alunas”* (p555).

“Do ponto de vista das relações de gênero – em suas complexas inter-relações com as desigualdades de classe e raça - parece que as múltiplas dimensões da vida escolar e da infância articulam-se na produção desse quadro desse quadro de maiores índices de fracasso escolar entre as pessoas do sexo masculino: as relações de crianças ou jovens entre si, suas culturas e formas de sociabilidades, permeadas por diferenças e desigualdades de gênero, s interações entre professores, professoras, alunos e alunas, marcadas pela presença majoritária de mulheres no magistério, particularmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciada estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas; e, finalmente, as opiniões dos professores e professoras sobre as relações de gênero em geral e seus critérios de avaliação de alunos e alunas” p 555.

Marília realiza entrevistas com duas professoras¹ e a orientadora educacional que atuam em 4^{as} séries do ensino fundamental, observações em salas de aula regulares, em suas atividades de recuperação, reuniões pedagógicas ao longo de 2000, e nos conselhos de classe realizados no segundo semestre desse ano. Os alunos e alunas que participaram da recuperação também foram entrevistados e participaram de uma atividade gravada (p.555-

¹ As professoras atendiam duas turmas de 4^a. série, uma ensinando Português, História e Geografia, e a outra, Matemática e Ciências.

556) e, esclarece que: *“embora o olhar das professoras seja [nosso] objeto central, em alguns momentos suas falas serão entremeadas às opiniões das crianças entrevistadas, na tentativa de iluminar esse outro ângulo da relação pedagógica”* (p 556). Com a pesquisa, procurou *“perceber o que as professoras consideravam fundamental avaliar e como o faziam; em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam nesses julgamentos e o que era mais valorizado no comportamento tanto de meninos quanto de meninas”* (p 556). Em linhas gerais antecipa que:

“Nem sempre o que apreendemos foram preconceitos ou estereótipos explícitos, mas sutis interpenetrações entre opiniões estereotipadas e julgamentos profissionais bem fundamentados, cujos efeitos se ampliavam na medida da falta de critérios de avaliação objetivos e coletivamente explicitados pela equipe escolar” (p 556).

E trata-se de uma escola com condições de funcionamento (e portanto de certa forma também de trabalho²) particularmente adequadas: a maioria é contratada por 40hs semanais sendo, no máximo, 20h em sala e as demais em reuniões pedagógica, preparação de aulas e aperfeiçoamento; há uma equipe pedagógica (duas orientadoras educacionais e uma coordenadora pedagógica), *diretor e vice-diretor*, equipe técnico-administrativa, serviço de apoio operacional, secretaria e espaço físico que podem ser considerados adequados à demanda³. As turmas são compostas por 30 alunos, *“mesclando crianças provenientes de setores populares, médios e médios intelectualizados, abrangendo um grupo bastante heterogêneo em termos sócio-econômicos, étnico-raciais e culturais, particularmente se comparada à homogeneidade que em geral se encontra tanto nas escolas públicas de periferia, quanto nas escolas particulares de elite, numa cidade como São Paulo”* (p 556)

“Eu me sinto perdida com esses conceitos”

A escola adotou o sistema de conceitos ao invés de notas, assim organizados: OS (Plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório) com dois ciclos no ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries e 5ª. a 8ª. séries).

“ Na verdade, três conceitos é muito pouco para a gente estar avaliando. São muitas crianças e eles são muito diferentes (...) Acho que às vezes a gente é muito...muito injusta com algumas crianças (Célia)”(p 557).

“Coerentemente, ao discutir a avaliação, Laís (...) retomou as dificuldades de um trabalho coletivo em continuidade, criticando a falta de critérios para avaliar e para reter alunos na quarta série”.

Já Célia respondeu à mesma pergunta sobre as dificuldades de desempenho escolar entre alunos de primeira a quarta séries, remetendo a questão às famílias” (p 558)⁴.

² “De certa forma” porque os dados salariais não são informados.

³ 670 alunos de ensino fundamental e médio - as crianças de 1ª a 4ª séries estudam das 13 às 17h.

⁴ A professora reclama da *falta de respaldo e apoio da família*, que segundo ela, quando chamada, *“lava as mãos”*.

Marília Carvalho lembra que a discussão sobre o chamado fracasso escolar (cujas conseqüências recaem sobre @s alun@s?...) é antiga e profícua e tem, frequentemente, oscilado entre os dois pólos apontados pelas professoras: a *culpabilização das famílias* e a *busca de causas intraescolares*.

“A complexificação do debate, contudo, tem indicado que múltiplas dimensões interferem nesse processo e que é preciso levar em conta, *tanto as condições sócio-econômicas quanto as condições de funcionamento das escolas, o preparo dos professores, os critérios de avaliação, etc.* O que essa literatura não tem abordado com a devida profundidade é o fato de que, no grupo daqueles que fracassam na escola, ou diante dos quais a escola fracassa em ensinar, os meninos são em número maior do que as meninas. Irmãos e irmãs de uma mesma família, “estruturada” ou não, estudando numa mesma escola “bem organizada” ou não, podem apresentar resultados escolares totalmente diversos” (p 558).⁵

A autora traz os números de sua pesquisa em que “11% de todas as meninas da quarta série foram indicadas em algum momento para as oficinas, enquanto o mesmo ocorreu com 36% dos meninos” (p 559). Pergunta como explicar essa diferença e procura ir mais fundo nos critérios de avaliação das professoras e em suas idéias sobre as relações (...) de gênero” (p559).

“É uma excelente aluna, mas...”

Refere-se a outros estudos que apontam surpresa das professoras ao responderem sobre critérios de avaliação e gênero (Silva et al, 1999), também entre educadores franceses (Claude Zaidmam, 1996) em sua suposta neutralidade fundamentada numa ética profissional laica, que se pretende despojada de características sociais – até mesmo étnicas ou o sexo - com raízes na escola francesa, etc. Afirma que, ao contrário, nas escolas em que tem investigado o tema, ouve quase sempre uma concordância quanto às diferenças de comportamento e desempenho entre meninos e meninas como “questão merecedora de reflexão” (p 559).⁶ Afirma que “quando se trata da diferença sócio-econômica, entretanto, era o silêncio que prevalecia” (p559); e, enquanto 50% dos alunos faziam parte de famílias que obtinham renda familiar superior a 10 salários mínimos, entre aqueles em recuperação esse índice caía para 28,2%. Às páginas 560-561 relata situações que expressam – sem utilizar este termo – *vulnerabilidades sobrepostas* (criança; de periferia; negra, branca ou oriental; padrões aceitos de masculinidade e feminilidade...).

As duas professoras tinham percepções diferentes quanto ao desempenho de meninos e meninas: “*O número de meninos é maior e vai se acentuando [de uma série para outra]*”

⁵ Aponta, da literatura nacional, três estudos como exceções (Abramowicz, Anete. A menina repetente, Papirus, Campinas, 1995; Silva, Carmen Duarte da et al, Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. Cadernos de Pesquisa, S. P, 1999; Bernardes, Nara M.G. Crianças oprimidas: autonomia e submissão, UFRGS, POA, 1989).

⁶ Pergunto-me se tal situação não teria algum nível de relação com o reconhecimento da pesquisadora nesse campo – inclusive uma das duas professoras que fazem parte dessa pesquisa foi sua aluna, diz, e tem olhar atento para as relações de gênero.

(Laís)⁷; e “...Célia, que não mencionou o sexo como característica marcante dos alunos indicados para a atividade de recuperação, tendia a mencionar mais meninas que meninos como exemplo de bons alunos” (p 560) – mesmo tendo sido solicitado assim, no masculino, passou a responder no feminino. A imagem de “bom aluno” estaria associada à meninas brancas - e orientais - talvez com certo perfil de feminilidade (e as patricinhas não estão em alta entre estas professoras...:o).

“Pois, de acordo com as falas dessas professoras, o “bom aluno” seria ‘quem participa; quem consegue ter um elo legal com o grupo; quem se envolve com a escola’ (Laís). E muitas alunas são descritas como boas alunas, mas sem essas características, o que ofuscaria suas qualidades” p 561.

“Marieta é uma excelente aluna mas ela raramente questiona, ela é muito certinha, sabe aquela criança certinha, muito CDF, até demais?...” p 561

“Assim, quem efetivamente se encaixa no perfil de “excelente aluno”, participativo, crítico e ao mesmo tempo cumpridor das tarefas, rápido na aprendizagem e organizado, era um pequeno número de meninas “questionadoras” e, especialmente, um grupo significativo de meninos, quase todos vistos com brancos ou brancas pelas professoras”. Sobre esses meninos, Célia disse: ‘Aquela criança compenetrada, equilibrada, todo certinho, de um jeito legal’. Assim, enquanto os meninos bons alunos eram descritos como ‘bem humorado’, ‘uma liderança positiva’, ‘engraçado’, ‘curioso’, ‘danado fora da sala de aula’, muitas meninas eram apontadas como boas alunas, apesar de serem caladas, obedientes, não questionadoras” (p. 561).

Marília Carvalho traz estudos que apontam situações semelhantes no sul do Brasil, na Inglaterra, na Austrália, Inglaterra: meninas percebidas como responsáveis, organizadas, estudiosas, caprichosas, atentas, mas ‘mas menos inteligentes’ e os meninos ‘agitados, malandros, dispersivos, indisciplinados, mas inteligentes’(Silva et all, 2000); discrepância na avaliação dos docentes diante de meninos e meninas, cujos comportamentos ‘são são lidos como equivalentes’: enquanto o desempenho das meninas é atribuídos ao seu esforço, o desempenho inferior dos garotos é percebido como não-realização de um potencial brilhante devido ao seu comportamento ativo, lúdico (Walkerdine, 1995); professores e professoras frequentemente preferem ensinar aos meninos, que são considerados mais interessantes e mais inteligentes (Rob e Pam Gilbert, 1998). Apesar de elogiaram as meninas por sua responsabilidade e compromisso, preferem os garotos, estando dispostos a gastarem mais tempo com eles, por considerá-los mais estimulantes, mais vivos na discussão, e mais originais, com opinião própria (Molly Warrington e Michel Younger, 2000, p505). (p 561)..

“Fru-fru, babadinho e flores no caderno”

⁷ “Este ano toda segunda feira, eu lembro de você: tenho sete no reforço e os sete são meninos” (Laís, p 560).

Descreve Ana – única menina com conceito NS desde o início do ano e que acaba reprovando - de feminilidade dócil e estereotipada, de cadernos *im-pe-cá-veis, raramente falta, o material todo cheio de fru-fru...mas com muita dificuldade (Célia, p 562).*

“Vivenciando intensamente uma feminilidade assentada na obediência às normas, na organização e na submissão, essas meninas falhavam, do ponto de vista das professoras, por não terem criatividade, voz própria, autonomia, e, portanto, participarem pouco, não serem questionadoras, não terem papel de liderança no grupo. Nesse caso, uma forte adesão a um padrão de feminilidade diferente daquele evocado pelas professoras em suas avaliações parece comprometer o sucesso escolas das meninas” (p 562).

Aborda estudo (Walkeerdine 1995) em que se reflete sobre “*carência*” de autonomia e independência intelectual, frequentemente percebidas em pessoas pertencentes a grupos oprimidos e se pergunta *porque pensar que trabalhar duro e seguir regras são coisas tão ruins?* E um “estado da arte” da produção britânica sobre gênero e educação em que se encontram evidências de que os meninos se adaptariam mais aos métodos tradicionais, nos quais devem decorar fatos e regras abstratos e sem ambigüidade, obtendo respostas rápidas; enquanto as meninas se saíam melhor em tarefas com questões abertas, processuais, relacionadas a situações realistas e que “*requerem (...) pensar por si mesmos*” (p562-563).

“Outras facetas”

Uma das alunas tida como silenciosa relata à pesquisadora, em encontro com um grupo de alun@s, sobre atividades que assume no trabalho doméstico e briga no recreio...

“Assim, parece que a submissão e o silêncio de Ana tinham endereço certo – as professoras e a família – mas não eram absolutos, pois podiam ser rompidos em espaços de maior liberdade como o recreio e diante de seus pares, indicando a possibilidade de aprendizagem escolar.” Isso, entretanto, implicaria em alterações na maneira como Ana parecia expressar sua feminilidade e nos padrões das professoras sobre o comportamento adequado às “boas alunas”, questões que pareciam totalmente opacas para adultos da escola.”(p563).

“Corpo de mulher, sombra verde e minissaia”

Algumas meninas que vivenciavam descobertas atribuídas à pré-adolescência caíram de rendimento por que teriam ficado pensando, estarem “apaixonadas”. E diante das garotas mais “erotizadas”, incorporavam características de uma feminilidade sedutora, as atitudes de outras pareciam *infantis* aos olhos das professoras.

“Assim, a adesão aos padrões de feminilidade mais explícitos ou acentuados tendia a ser avaliada como negativa diante do desempenho escolar das meninas, sejam estes padrões associados à submissão e ao silêncio, seja à erotização e à sedução.” P 564.

Provocantes, sensuais – como adjetivos que tomavam sentido pejorativo na fala de professora em conselho de classe no estudo de Carvalho, “desviantes e até mesmo

corrompidas ou viciosas” em etnografia da norte-americana Barrie Thorne. Parece difícil às professoras lidarem com *a sexualidade infantil e com as diferenças individuais nos ritmos de desenvolvimento*. P. 564. Marília propõe:

“Talvez possamos afirmar que o padrão de feminilidade mais valorizados pelas professoras na avaliação de suas alunas era próximo daquele dominante entre os setores médios intelectualizados, uma feminilidade que rejeita a afirmação exacerbada das diferenças de gênero e propõe um padrão de mulher mais independente que submissa e mais assertiva que sensual. Nem sempre as alunas, porém, partilhavam dos mesmos referenciais” p 565

“Diferentes apatias”

As características tidas como apáticas nos meninos - acusados de serem desligados, esquecidos, faltarem muito inclusive nas oficinas de reforço, não mostrarem “compromisso com a escola”, não perguntarem, não questionarem e não reagirem às admoestações e incentivos das educadoras - eram opostas àquelas encontradas nas meninas com dificuldades – todas assíduas, organizadas, obedientes e comprometidas.

Parecem ser, portanto, “apatias” de natureza diversas, intrinsecamente articuladas a certas características da feminilidade e da masculinidade: uma apatia decorrente do excesso de submissão e obediência; e outra, de desleixo, descompromisso e desinteresse. Nesse sentido, a postura dos meninos com dificuldades de aprendizagem diante da escola era percebida como mais rebelde e mais assertiva.” P 565.

Refere-se aos cadernos parecendo simbolizar e até mesmo materializar, para professoras, “de forma bastante intensa” as diferenças de gênero, “expressando a feminilidade através da limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites” (cor-de-rosa.. ou dúvidas quanto à orientação sexual) e “a masculinidade através do desleixo, desorganização, sujeira” (desleixados, ou colocando em xeque sua masculinidade...). P 566.

“Os bons alunos seriam exatamente aqueles capazes de “se impor”, na expressão da professora (Laís), e ao mesmo tempo produzir cadernos organizados e caprichados” (...)

“E nesse caso o bom desempenho estaria relacionado às características tidas como femininas, independentemente do sexo do dono ou da dona do caderno.” 566 (Ou seria algo mais próximo do que poderíamos chamar de “androgenia”?).

“Um difícil equilíbrio”

Pondera a dificuldade das meninas e dos meninos em equilibrar expectativas quanto ao gênero e às noções de bom aluno e boa aluna, e analisa que um grupo de alunos, considerado brancos pelas professoras, pertencentes a famílias de setores médios, “conseguiram equilibrar na avaliação das professoras um desempenho escolar com dose adequada de *masculinidade*, expressa através de um certo distanciamento crítico, uma adesão

ambígua e não submissa à instituição escolar e suas regras, uma pitada de desafio e bom humor, mantendo certa autonomia e voz própria.” P 567 Faz menção a um estudo (Gilbert e Gilbert, 1998) que apontam para algo semelhante, descobrindo ou inventando uma habilidade para equilibrar(se) entre o mundo do pátio e o da sala de aula, “uma posição bem sucedida em meio a essa tensão”. Estariam eles, talvez, mais próximos aos que, no dizer da professora da escola paulista, “zoam mas prestam atenção e conseguem fazer” (567).

“André parecia antes de mais nada perplexo ante aquela capacidade demonstrada por alguns de seus colegas. Por que a escola considerava que alguns meninos *erravam na dose*? Por que era mais difícil para uns do que para outros construir um padrão de masculinidade percebido pelas professoras como compatível com o sucesso acadêmico?”. P 568.

“Diferentes bagunças”

“As masculinidades e suas características pareciam mais opacas e ainda menos questionadas na escola que as feminilidades. A fala das professoras não relacionavam a agressividade e a indisciplina, que nossa cultura associa à masculinidade, com as dificuldades escolares dos meninos, aos contrário do que faziam ao comentar as meninas com problemas de aprendizagem, realçando nelas características marcadas com traços de feminilidade (submissão ou erotização)” P 568.

“Assim, o bom desempenho escolar só estaria muito frouxamente articulado ao comportamento disciplinado e não poderíamos explicar por esse caminho os problemas escolares dos meninos. A indisciplina atrapalharia o desempenho das classes como um todo, em certos momentos e em certas aulas em particular, mas não seria a marca para avaliar negativa ou positivamente esse ou aquele aluno.” P 568.

As professoras enfatizaram na entrevistas e nos conselhos de classe, a existência de “meninas agressivas” , “brigonas” e indisciplinadas, sendo “...postas em destaque num misto de orgulho e vergonha, elogio e recriminação.” P 569.

“A Keila joga bem, joga assim, feito eles...Joga no time deles e assim, dando ponta-pés, sabe aquele jeito todo assim?... ela joga estilo eles. Ela joga e eles disputam para ter ela no time. Andréa também é uma que joga futebol. Tem outras que são mais Patricinhas e tal, mas tem um e outra que gosta (Célia).” P 569.

Carvalho entende que, a julgar por essas falas, nem a indisciplina nem a agressividade seriam marcadas pelas relações de gênero, e refere-se a estudos que associam indisciplina, meninos e seu baixo desempenho escolar. Por que os meninos reprovam mais? Traz relato de pesquisa norte-americana (Wellesley, 1992) em que dados indicariam que, quanto mais subjetivo é o diagnóstico de um certo problema tido como de aprendizado ou emocional, maior a presença masculina, relacionando problemas de aprendizagem com conduta... e dispara: “Isto é, as meninas, caladas, obedientes e bem comportadas seriam mais facilmente ignoradas, enquanto os meninos, rebeldes e incômodos, seriam prováveis candidatos à educação especial, ou, no caso brasileiro, às classes de aceleração e atividades de reforço.” P 569. (E pergunto se o inverso não seria, também, tratado como problemático...?)

“Os problemas – agressão verbal com os colegas, principalmente – surgiriam sempre no recreio e nas aulas ministradas por outros professores, com quem as classes não teriam um vínculo estabelecido, nem uma relação clara de autoridade e respeito aos limites.” P 568

Entrecruzamentos de classe, raça-etnia e gênero: seis meninos e uma menina receberam advertência e/ou suspensão em 2000: seis dessas crianças eram percebidas como negras e um garoto como branco; cinco eram de famílias com renda menor que 10 sal.mín. (e uma sem informação); quatro estavam nas oficinas de reforço. A autora destaca - e sugere uma discussão à parte – a presença “quase absoluta” neste grupo de alunos com problemas disciplinares formalizados, de crianças de famílias com menor poder aquisitivo e percebidas como negras pelas professoras. P.570.

Cita estudo australiano (Connell, 1998) sobre jovens desempregados que tiveram histórias escolares mal-sucedidas, que apontam como “diferentes masculinidades vão sendo construídas em relação à diferenciação hierarquizada em que a escola aloca os estudantes, através de constante competição e classificação”.

“À medida que se reconhecem como fracassados na escola, vendo fecharem-se as possibilidades de realizar um certo padrão de masculinidade hegemônica e controlar um certo tipo de poder social ligado ao sucesso acadêmico e às profissões liberais, alguns jovens, principalmente oriundos das classes trabalhadoras, podem reagir buscando ‘outras fontes de poder, até mesmo outras definições de masculinidade’, muitas vezes simbolizadas na força física, na agressão e nas conquistas heterossexuais.” P 570.

Marília avalia que os meninos da pesquisa talvez pudessem estar dando os primeiros passos nessa direção quando, no ano seguinte, estão lidando com o que é considerado pelos adultos da escola como “agressividade, abuso de poder e mesmo violência” .

“Ao deixar intocada a discussão sobre a relação intrínseca e pretensamente natural entre masculinidade e poder e ao mesmo tempo dificultar o acesso a outras formas de poder socialmente mais aceitáveis, como através do reconhecimento acadêmico, a escola pode estar contribuindo na construção de trajetórias de violência. Os problemas crescentes de indisciplina, agressividade física e verbal, formação de gangue e pequenos furtos, que a escola estudada registrava em relação a uma parte desses meninos em 2001, quando já eram alunos da quinta série, parecem apontar nessa direção”. P 579

Discrição e invisibilidade das meninas: observações da pesquisadora apresentam “bagunças” protagonizadas pelas meninas em sala (conversas, trocas de bilhetes, saídas de sala), mais discretas e de menor duração, menos percebidas pelas professoras, as quais seriam, segundo as professoras, também mais solícitas quando chamada sua atenção. De 60 alun@s, apenas dois dos 25 meninos não foram mencionados espontaneamente com algum tipo de destaque pelas professoras... “enquanto das 35 meninas 18 permaneceram na sombra, como que invisíveis.” P 571

“Uma gramática da avaliação escolar”

As crianças ouvidas (também) caracterizam o bom aluno antes pelo seu comportamento do que pelas suas notas (como desempenho acadêmico); e, na sua percepção a avaliação das professoras estaria baseada tanto num quanto no outro. “...Nas falas das professoras, alunos e alunas que ‘fazem tudo o que a professora quer’ não seriam avaliados como excelentes e haveria uma relação muito tênue entre atitudes e desempenho acadêmico” P.571. As observações de Marília Carvalho “...indicaram que os alunos tinham alguma razão ao enfatizarem a necessidade de ser percebido como aluno de bom comportamento para ser bem avaliado, como tem sido insistentemente apontado pela literatura”. (P. 572).

Sugere, com Perrenoud (1993), o uso do conceito de *habitus* (Bourdieu), como uma “gramática geradora das práticas” – nesse caso, avaliativas -, e enfatiza que nas “avaliações de processo” os critérios subjetivos ficam ainda mais poderosos.

Finaliza afirmando que, para analisar os processos de avaliação escolar, mais do que em qualquer outro momento no Brasil hoje, “...requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância, aos lado de outras hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social e etnia. (P. 572).

Marília dialoga com 13 autoras@s estrangeiros e 7 a brasileir@s; cita também dois trabalhos próprios).