

A Concepção de Gênero por Meio de Memes em uma Aula de Matemática: uma análise sob as lentes da decolonialidade

Mathematics Education and the Genre Conception in Memes: an analysis under decoloniality lens

<https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2562>

Bruna Sachet

<https://orcid.org/0000-0003-0471-0504>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

sachetbruna@gmail.com

Maurício Rosa

<https://orcid.org/0000-0001-9682-4343>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

mauriciomatematica@gmail.com

Resumo

Essa pesquisa objetiva investigar como se apresenta a concepção de gênero de alunos e alunas do 1º ano do Ensino Médio evidenciadas por meio de atividades com memes em uma aula de matemática. Nesse sentido, teoricamente nos sustentamos em estudos sobre gênero e decolonialidade, focando, principalmente, a ideia de decolonialidade de gênero, a qual se opõe à colonialidade de gênero que é evidenciada sob uma perspectiva eurocêntrica do saber, ou seja, como algo pertencente ao homem-branco, no nosso caso, efetivamente o saber matemático. Assim, desenvolvemos atividades com memes da internet que tratavam da temática gênero, perpetuando uma posição colonial, assim como, memes que referenciam a mulher como não detentora do saber lógico-matemático. Essas atividades foram fontes de reflexão sobre a própria concepção de gênero de cada estudante e propiciaram que essas concepções viessem à tona. Nossos resultados traçam um perfil de indiferença, por parte de alguns alunos, em um primeiro momento, quanto a naturalizações coloniais sobre as relações entre homens e mulheres. Ou seja, há, por vezes, uma despreocupação com o fato do acesso ao corpo feminino ser de decisão do homem na colonialidade das relações afetivas. Sugere, ainda, generalizações das mulheres a fim de justificar determinados comportamentos e defender as atitudes de acesso ao corpo. No entanto, a reflexão pode levar, ao mesmo tempo, a uma postura que encara que a mulher não é menos incapaz que o homem, que não deixa de saber matemática, que possui raciocínio lógico, bem como, o fato dela ser livre para escolher o que quiser ser.

Palavras-chave: Educação Matemática. Memes da internet. Atividades matemáticas. Machismo. Sexismo.

Abstract

This research aims to investigate how the gender conception of students from the 1st year of high school is shown through activities with memes in a math class. In this way, theoretically we rely on studies on gender and decoloniality, focusing mainly on the idea of decoloniality of gender, which is opposed to gender coloniality that is evidenced from a Eurocentric perspective of knowledge, that is, as something belonging to white men, in our case, effectively mathematical knowledge. Thus, we developed activities with memes from the internet that dealt with the gender theme, perpetuating a colonial position, as well as memes that referred to women as not having the logical-mathematical knowledge. These activities were sources of reflection on each student's own conception of gender and enabled these conceptions to come to the fore. Our results trace a profile of indifference, on the part of some students, at first, regarding colonial naturalizations about the relations between men and women. In other words, there is sometimes a lack of concern with the fact that access to the female body is the decision of the man in the coloniality of affective relationships. It also suggests generalizations of women in order to justify certain behaviors and defend the attitudes of access to the body. However, the reflection can lead, at the same time, to a posture that sees the woman is no less incapable than the man, who does not stop knowing mathematics, who has logical reasoning, as well as the fact that she is free to choose whatever she wants to be.

Keywords: Mathematics Education. Internet memes. Mathematical activities. Male chauvinism. Sexism.

1. Introdução:

Vivemos a emergência de uma sociedade conectada e, dessa forma, a rápida e constante evolução tecnológica faz com que novas perspectivas e potencialidades se revelem constantemente, transformando o cotidiano vivencial de cada um. Em geral, a comunicação, a pesquisa e o compartilhamento de dados estão acontecendo de maneira instantânea, bastando nos conectar à internet. Nesse sentido, Castells (2005, p. 443) afirma ainda que “Os usuários da Internet ingressam em redes ou grupos *on-line* com base em interesses em comum, e valores, e já que têm interesses multidimensionais, também os terão suas afiliações *on-line*” e isso permite que as redes sociais digitais se tornem um meio que favorece a aproximação de pessoas de todo o mundo, no sentido comunicacional, constituindo-se também como um espaço em que seus/suas usuários/usuárias¹ compartilhem pensamentos, opiniões, ideias e sentimentos, além de promover debates sobre diversos temas importantes e pertinentes da atualidade. Entre os diversos debates efetuados nas redes sociais, está a questão do gênero, especificamente, na atual conjuntura política, no que se refere à imagem, ao lugar, à linguagem e ao espaço das diferenças.

Nesse caso, a imagem da mulher, não se exime em absoluto desse debate. Segundo Meneses (2012), ao assumirmos que ‘comunicação é poder’, percebemos que as falas que permeiam nas redes sociais trazem aspectos históricos, políticos e teóricos que estão enraizados em nossa cultura. Dentre esses aspectos, a autora destaca a

¹ Trazemos nesse artigo a grafia “ele/ela” para frisar uma postura de observância à visibilidade e legitimidade das mulheres como sujeitos políticos. Embora tenhamos a compreensão macropolítica, não adotamos o gênero neutro no texto justamente para dar destaque à condição da mulher.

imagem da mulher, sua fala e como ela se relaciona com a sociedade, mais particularmente com o homem. Essa imagem, muitas vezes, é intrigantemente ressaltada em “memes”² da internet. Isto é, um “[...] meme da internet é uma unidade de informação (ideia, conceito ou crença), que se reproduz pela transmissão via Internet (e-mail, chat, fórum, redes sociais, etc.) na forma de um hiperlink, vídeo, imagem ou frase.”³ (Díaz, 2013, p.97, tradução nossa). Assim,

Nesse contexto da internet, podemos dizer que os adolescentes e jovens são os principais consumidores das redes sociais e, por esse motivo, influenciam na demanda de diversos setores econômicos, mas, além disso, produzem conteúdos que representam os seus interesses e aptidões, entre essas produções estão os memes (CORRÊA; VENANCIO, 2017). De forma básica podemos definir um meme como sendo uma imagem ou vídeo que viraliza⁴ nas redes sociais, como o WhatsApp, Facebook ou Instagram. (Friske & Rosa, 2019, p.1).

Muitas vezes, então, a viralização do meme não se dá propriamente por causa do respeito aos valores e direitos humanos que sua imagem e/ou ideia subjacente manifesta. Ao contrário disso, o estereótipo da mulher que não sabe matemática, da mulher submissa e inferior ao homem é tratado de maneira supostamente cômica e que repercute como ato de consolidação de um pensamento colonial, no caso colonial de gênero. Nesse caso, uma de nossas intenções nesse artigo é desvelar que em contrapartida à colonialidade está a decolonialidade, como um modo profícuo de se movimentar no sentido de “[...] um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, viabilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas”⁵ (Walsh, 2013, p.25, nota de rodapé, tradução nossa). Assumimos, então, juntamente com Gomes (2018, p. 66) que “A intenção do uso da categoria gênero no lugar da categoria sexo tem uma primeira função ou consequência de rejeitar a imposição por um determinismo biológico sobre o que seria ‘ser mulher’ e ‘ser homem’”.

Logo, a partir de nossa posição em relação a gênero, trazemos um recorte de uma pesquisa realizada em 2019, pela qual investigamos gênero como categoria de análise decolonial e sua implicação na Educação Matemática, por meio de atividades com memes, presentes nas redes sociais, que abordavam enunciados sobre gênero e matemática, em um primeiro momento, e com o Google Trends, o qual segundo Dos Santos (2018, p.17),

[...] é um recurso gratuito disponibilizado pelo Google que permite acompanhar a evolução do número de buscas por uma determinada palavra-chave ou tópico ao longo do tempo. Ao pesquisar por uma palavra, o software mostra um gráfico em que o eixo horizontal representa o tempo, que pode ser pesquisado a partir de 2004, e o vertical que representa o volume de buscas.

² Utilizamos, nesta pesquisa, diversos memes da internet que foram compartilhados com os alunos e alunas via rede social de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

³ “An internet meme is a unit of information (idea, concept or belief), which replicates by passing on via Internet (e-mail, chat, forum, social networks, etc.) in the shape of a hyper-link, video, image, or phrase. It can be passed on as an exact copy or can change and evolve.”

⁴ Tornar algo viral; fazer com que algo seja compartilhado por um grande número de pessoas.

⁵ “[...] un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”.

O que possibilita a promoção de discussões de análise gráfica frente a situações evidenciadas e discutidas pelas/pelos estudantes provenientes dos memes, em um segundo momento. Logo, realizamos uma práxis propositiva, unindo matemática, Tecnologias Digitais (TD) e gênero, como uma ação que, segundo Pinto (2019, p.35), “[...] entrelaça o pedagógico e o decolonial, baseada em práticas, estratégias e metodologias que se constroem na resistência, na oposição e na insurgência dentro de/para lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação”. Isso significa que, por meio da matemática e das TD, uma vez que trabalhamos com memes da internet compartilhados via *WhatsApp*⁶ que tratavam da visão social da matemática frente à concepção de gênero e com o Google Trends, o qual possibilitou às/aos estudantes a reflexão matemática sobre gênero, de forma a discutirem como essa concepção é, muitas vezes, apresentada à sociedade, intensificando a colonização da mulher por parte do homem em uma visão eurocêntrica (Walsh, 2008).

Assim, nesse artigo, trazemos como objetivo de pesquisa investigar a concepção de gênero de alunos e alunas do 1º ano do Ensino Médio por meio de atividades com memes em uma aula de matemática. Indagar essa concepção, a nosso ver, torna possível, em um segundo momento, iniciar a transformação da(s) concepção(ões), por parte das/dos estudantes, caso a/as que se apresente(m) seja(m) amalgamada(s) por posturas coloniais, por exemplo.

Neste artigo, então, pretendemos fazer uma análise mais aprofundada sobre a primeira parte da pesquisa, ou seja, olhar para a concepção de gênero que surgiu do grupo de estudantes participantes ao trabalharem com memes. Portanto, buscamos responder: Como se apresenta a concepção de gênero de estudantes do 1º ano do Ensino Médio por meio de atividades com memes em uma aula de matemática?

Logo, passamos a dialogar com a teoria, de modo a sustentar nossa forma de insubordinação, em termos de escolhas metodológicas, assim como, nossa concepção de gênero sustentada na perspectiva decolonial.

2. Gênero

Para Louro (1997), apesar de haver diversos estudos sobre a história da constituição do conceito de Gênero, e que apresentam olhares diferentes, existe um consenso entre historiadoras de que a constituição desse conceito está intimamente atrelada ao movimento feminista, no qual se pode identificar uma primeira⁷ e uma segunda⁸ onda. Neste sentido, esse momento histórico marcou o ressurgimento do movimento feminista e o começo de produções acadêmicas sobre “estudos da mulher”. Para Meyer é nessa,

[...] trajetória de institucionalização científica e acadêmica, as teorizações feministas também questionaram e abalaram, desde o início e de muitas formas, pressupostos básicos do paradigma de Ciência hegemônico, tais como a universalidade, a racionalidade, a neutralidade, a objetividade, a

⁶ “*WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em diversos formatos” (Redes Sociais, 2020).

⁷ A primeira onda feminista, segundo Meyer (2004) concentrou-se na luta pelo direito do voto feminino, ocorreu na virada do século XIX para o século XX.

⁸ A segunda onda feminista ganhou força nos anos 1960 e 1970 com as primeiras construções teóricas, que objetivavam “[...] não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política que as mulheres vinham sendo historicamente submetidas” (MEYER, 2004, p. 14).

prerrogativa de definir ‘a’ verdade, a ascendência sobre qualquer outra forma de saber que não compartilhasse de tais requisitos, a suposição de uma essência humana – masculina e branca - centrada na razão, dentre muitos outros. Tais processos foram [são] permeados por confrontos e resistências tanto com aqueles e aquelas que continu[av]am utilizando e reforçando justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens, quanto com aqueles que, desde perspectivas marxistas, defendiam e defendem a centralidade da categoria de classe social para a compreensão das diferenças e desigualdades sociais.(Meyer, 2004, p. 14)

Frente a esse cenário de debates e confrontos que se fez necessário demonstrar que não são as características físicas e biológicas que centram as diferenças entre mulheres e homens. Para Meyer (2004), a partir desses debates, algumas feministas e estudiosas anglo-saxãs passaram a utilizar, então, o termo *Gender*, Gênero em língua portuguesa, no início dos anos 70. A autora ainda ressalta que o termo foi sendo incorporado gradativamente às diversas “[...] correntes feministas, nos planos acadêmicos e políticos, sendo necessário frisar que essas incorporações implicaram, também, em definições múltiplas e nem sempre convergentes para o termo” (Meyer, 2004, p. 14). Por mais que essas definições tivessem suas diferenças, todas convergiam em um ponto: que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram construídas social e culturalmente e não por meios biológicos.

Meyer (2004) vai ao encontro da autora Scott (1990), a qual já abordava a gênese dos estudos de gênero. A autora traz o uso da palavra gênero “[...] como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (Scott, 1990, p.72). Gênero, para Scott (1990) destaca as “construções sociais” da mulher e do homem, e enfatiza o “[...] caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo” (Scott, 1990, p.72), sendo empregado no sentido de rejeitar o determinismo biológico, além de destacar o “[...] aspecto relacional das definições da feminidade” (Scott, 1990, p.72). Desta forma, o termo foi empregado para “[...] introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário de análise”, uma vez que os estudos feministas estavam centralizados apenas nas mulheres. Porém, não se pode compreender de maneira isolada qualquer um dos sexos, visto que “[...] homens e mulheres eram definidos em termos recíprocos” (Scott, 1990, p.72).

Além disso, Scott (1990) propõe que o termo gênero poderia se desenvolver como uma categoria de análise, escrevendo não somente uma nova história das mulheres, mas também dos homens, visto que não se trata de dois universos separados. A autora afirma que ao utilizarmos o termo gênero como substituto para o termo mulheres, essa substituição possibilita uma vantagem deste termo possuir uma significação mais neutra e mais objetiva do que o termo ‘mulheres’. Seu uso “[...] não implica necessariamente uma tomada de posições sobre a desigualdade ou o poder, nem tão pouco a parte lesada (e até invisível)” (Scott, 1990, p.75). Ainda, devemos destacar que o termo gênero, além de ser um substituto para o termo mulheres, já avança e precisa avançar ainda mais em termos de concepção, pois, segundo Louro (2008, p. 21):

No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambigüidade entre as

identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver.

Ler e pensar o texto de Joan Scott, em 2020, significa se propor a refletir 30 anos depois. Ou seja, os estudos e produções da autora, posteriormente, contam outra história e nos fornecem outra forma de reflexão, e é o que Gomes (2018) nos propõe em *Gênero como categoria de análise decolonial*. Entretanto, cabe ainda, como Louro (2008), problematizar ainda mais essa concepção. Isto é, “[...] problematizar a posição da mulher na sociedade ou, mais que isso, problematizar o ‘ser mulher’” (Gomes, 2018, p. 65), portanto, quando gênero é empregado como categoria, isso ainda poderá nos permitir colocar em foco o sujeito como cultural, social, histórico, político e de direito. Entretanto, esse pensamento ainda se resume à posição da mulher, mas, não nos exclui de criar sujeitos universais, e assim, “[...] esse uso do gênero como categoria de análise é aqui submetido a uma virada decolonial” (Gomes, 2018, p. 65), a qual, atualmente, mesmo não sendo objeto desse estudo, perpassa por diversas e diferentes construções sociais, por subjetividades, por identidades, no plural, que teoricamente também tem aporte na teoria *queer*, a qual, segundo Taques, Neumann e Takaoka (2020, p. 9) “[...] se revela como uma manifestação de múltiplas subjetividades que promulga questionamentos à universalidade do ser ordinário”. Esse ser é visto historicamente por uma única lente, a colonial. Logo, passamos a discutir decolonialidade e, especificamente, o que viemos discutir em termos de *práxis* propositiva, a decolonialidade de gênero.

3. Colonialidade e Gênero Decolonial

Maldonado-Torres (2007) estabelece uma diferenciação entre a colonialidade e o colonialismo⁹, com a colonialidade sendo uma consequência do colonialismo, e a primeira delas fazendo-se presente na forma como “[...] o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se manifestam e se articulam entre si” (Pinto, 2019, p. 26). Assim, ressalta o autor, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, pois está enraizada na forma de pensar, no comportamento e nas preferências da sociedade moderna.

A colonialidade foi estruturada, conforme revela Walsh (2008), em quatro eixos entrelaçados em que a Colonialidade concentra seu poder: *colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da natureza e da vida em si*. Quijano (2000) entende a *colonialidade do poder* como, especificamente, a dominação e a exploração adquirem forma na constituição do sistema de poder mundial. Assim, a *colonialidade do poder*, segundo o autor, refere-se a um sistema que classifica a população do mundo em relação à raça (a racialização das relações entre colonizadores e colonizados), e que estabelece uma hierarquia que configura um novo sistema de exploração, articulando nessa estrutura, todas as formas de controle eurocêntrico do trabalho em torno da soberania do capital, no qual o trabalho está racializado. Assim, “[...] a *colonialidade do poder* manifesta-se a serviço da criação de novos mapas do mundo, sob o ponto de vista dos colonizadores, configurando uma geografia esboçada à luz de uma lógica capitalista-global” (Pinto, 2019, p. 27, grifo do autor).

⁹ “O **colonialismo** é uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra. Ele pode acontecer de forma forçada, com a utilização de poderio militar ou por outros meios como a linguagem e a arte”. (Araújo, 2019).

A *colonialidade do saber* é entendida por Walsh (2008) como o “[...] posicionamento do eurocentrismo que toma como perspectiva um conhecimento branco e europeu, que desconsidera a existência de outras formas de conhecimento e racionalidade epistêmicas diferentes dessa”¹⁰ (Walsh, 2008, p. 137, tradução nossa). Isto é, à *colonialidade do saber* se atribui à invisibilização e a inferiorização de uma multiplicidade de conhecimentos que não se encaixam nos modelos de produção de conhecimento ocidental. Além da invisibilização, a *colonialidade do saber* pode ser identificada na forma de apropriação cultural, mediante a estereotipação dos conhecimentos e da cultura do colonizado, estereótipos usados para reproduzir um discurso de que o que se produz como civilizado é superior, reforçando também a colonialidade de poder, baseada na dominação racial.

Para Maldonado-Torres (2007), *colonialidade do ser* refere-se, então, à vivência da colonização e seu impacto na linguagem. Ou seja, “[...] o surgimento do conceito ‘colonialidade do ser’ responde, então, à necessidade de esclarecer a questão sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas nas mentes dos sujeitos subordinados”¹¹ (Maldonado-Torres, 2007, p. 130 tradução nossa). Walsh (2008) afirma ainda que a *colonialidade do ser* refere-se à “[...] inferiorização, subalternização e desumanização”¹² (Walsh, 2008, p. 138, tradução nossa) do sujeito e de suas capacidades cognitivas. Assim, a colonialidade do ser é uma manifestação da colonialidade do poder e envolve as experiências ontológicas vividas pelos sujeitos da colonialidade, por conta de sua cor ou suas raízes. Portanto, a colonialidade *do ser* remete-nos à perspectiva ontológica da colonialidade, principalmente, quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão.

A *colonialidade da natureza e da vida em si* é entendida por Walsh como a “[...] divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo a dos ancestrais, a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e a humanidade mesma”¹³ (Walsh, 2008, p. 138, tradução nossa). Entendemos essa colonialidade como a restrição da expressão do fenômeno do sagrado, que incide de maneira perversa, conforme a autora, em comunidades e movimentos ancestrais, cuja forma de pensar-agir, de conviver com o mundo é desqualificada. Com isso, percebemos que a *colonialidade da natureza e da vida em si*, vista de forma interligada às demais, refere-se à consolidação do antropocentrismo reinante na vida em sociedade, na ciência e nos modos de produção. Ela parte da separação entre o mundo, natureza e cultura, empenhando-se em universalizar uma experiência específica (europeia moderna), negando a relação milenar e espiritual ao exaltar a ciência moderna.

Nesse íterim, a teoria de Lugones (2014) parte desse entendimento e estruturação da colonialidade, sinalizando a centralidade da classificação racial da

¹⁰ “[...] el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados”.

¹¹ “El surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos”.

¹² “[...] inferiorización, subordinación y deshumanización”.

¹³ “[...] la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma.”

população na sociedade capitalista. Lugones avança e critica a limitação da discussão de Quijano sobre sexo e gênero, uma vez que o autor segue reproduzindo ideias com base no patriarcado e não questiona a construção colonial moderna de gênero e sexualidade. Isto é, a composição de gênero de Quijano configurava-se apenas em uma perspectiva biológica. A aproximação com a forma de estruturação de colonialidade possibilitou à Lugones a construção do termo *colonialidade de gênero*, ampliando as formas até então consideradas (do *poder, saber, ser* e de *natureza e da vida em si*), buscando construir uma episteme feminista decolonial. Uma vez que,

[...] o decolonial - e a decolonialidade - não são novas abordagens nem categorias teórico-abstratas. Foram, da colonialização e da escravização, os eixos de luta dos povos sujeitos a esta violência estrutural, assumida como atitude, projeto e posicionamento - político, social e epistêmico - antes (e apesar) das estruturas, instituições e relações de sua subjugação. De fato, sua genealogia começa, mas, não termina aí (Walsh, 2008, p.135).

Certamente, na atual conjuntura, a decolonialidade como movimento não pode e não irá terminar por aí. Pois, seguimos a ideia de Freire (2004, p. 21) que revela que “A leitura crítica do mundo é um fazer pedagógico-político indicotomizável do fazer político-pedagógico, isto é, a ação política que envolve a organização de grupos e classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”. Nessa perspectiva, não iremos parar por aí, uma vez que buscamos em nossa pesquisa, a qual envolve Educação Matemática, gênero e memes, fomentar a decolonialidade de modo a investigar, de certa forma, uma possível reinvenção social.

Desejamos promover o entendimento de que é viável considerar a intersecção entre gênero, raça e sexualidade, não na perspectiva eurocêntrica de gênero. Para isso, então, cabe analisar matematicamente, de modo a entender via períodos históricos, que o homem burguês europeu é tomado como sujeito adequado à “[...] vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão” (Lugones, 2014, p. 936), em contrapartida, a mulher europeia burguesa que era vista como um ser passivo, puro, atado ao lar e a serviço do homem branco europeu burguês.

Assim, com memes, buscamos situar nossos/nossas alunos/alunas, de modo a refletirem sobre o que Lugones (2014) manifesta, isto é, que a imposição dessas categorias dicotômicas (homem/mulher) está entrelaçada com as historicidades das relações, e assim incluir as relações íntimas - não apenas as relações sexuais, mas também as relações da vida social. Para entender essas relações, se faz necessária a compreensão de Lugones (2014) de que os colonizados tornaram-se “[...] sujeitos em situações coloniais na primeira modernidade¹⁴, nas tensões criadas pela imposição brutal do sistema moderno colonial de gênero” (Lugones, 2014, p. 936). A partir dessa perspectiva conceitual imposta, de gênero, considerava-se o homem branco europeu burguês como civilizado, ou como a autora denomina, “plenamente humano”. A dicotomia hierárquica apresentada como marca do humano tornou-se, segundo a autora, uma ferramenta normatizadora que condenava os colonizados.

A maneira como os colonizados se comportavam e suas personalidades eram julgadas como “[...] bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas” (Lugones, 2014, p. 937), mesmo que nessa época o entendimento do sexo não fosse de modo dimórfico. Ou seja, considerava-se nos

¹⁴ Lugones (2014) considera a primeira modernidade como o momento das conquistas territoriais, já a segunda modernidade refere-se a partir da Revolução Industrial, cunhada como modernidade capitalista.

animais o macho e fêmea, sendo o macho a perfeição da natureza; em contraposição, a fêmea era tida como a deformação do macho, a imperfeição, o oposto; qualquer indivíduo tido como diferente à perfeição masculina, - hermafroditas, homossexuais, e os/as colonizados/as - eram entendidos como aberrações (Lugones, 2014). Não obstante, para nós, na atual conjuntura de nosso país, a matemática e a concepção de gênero, respectivamente, devem ser aprendidas, trabalhadas e esclarecidas como meio de se respeitar os valores e os direitos humanos. Passamos, então, a manifestar como promovemos a investigação cujo teor trata de um modo decolonial de entender gênero por meio dos memes.

4. Metodologia de Pesquisa

Em termos metodológicos, interrogar, “Como se apresenta a concepção de gênero de estudantes do 1º ano do Ensino Médio por meio de atividades com memes em uma aula de matemática?” envolve o paradigma de pesquisa qualitativo. Nesse sentido, investigar o “como” já nos remete à qualidade do que fazer, aspectos da “vermelhidão” do vermelho e não o quantitativo de respostas em termos de uma ou de outra ideologia. Nossa postura política clara, como pesquisadores/pesquisadoras que atuam em prol de uma posição teórica que também venha a estabelecer uma resposta ao momento político, nos faz revelar nossa intencionalidade de nos lançar ao desconhecido e resgatar à consciência, por meio da reflexão sobre esse tema, aquilo que podemos fazer para, no mínimo, equilibrar o possível sofrimento de todas/todos os estudantes que são colonizadas/colonizados devido ao seu gênero. No nosso caso, nos envolvemos, principalmente, com a contradição à ideia imposta de que mulher não sabe matemática, por exemplo.

Nesse íterim, em termos de pesquisa, já destacado em Rosa (2017, p. 168) “[...] não são escolhas simples, não são quaisquer escolhas, mas àquelas que dependem das vivências, crenças e conhecimentos dos sujeitos envolvidos”. Logo, anunciamos que as práticas da pesquisa foram realizadas em uma escola pública da zona sul de Porto Alegre (RS), em uma turma (101) de primeiro ano do Ensino Médio, com cerca de 17 meninas e 20 meninos no total.

A prática desenvolvida teve como objetivo entender como essas/esses estudantes compreendiam o conceito de gênero e, em outro momento, interpretar graficamente quais momentos que essa temática foi investigada na internet e o porquê. Diante disso, propomos à turma envolvida que realizassem atividades que envolvessem a análise de memes da internet, os quais abordavam enunciados sobre homens, mulheres e a matemática. As atividades deveriam ser realizadas individualmente, entretanto, os/as alunos/alunas poderiam refletir e debater com as/os colegas suas concepções. Tais atividades são discutidas nesse artigo, enquanto as de interpretação gráfica fazem parte de outra produção que está em submissão.

O processo de seleção de memes ocorreu por meio da procura por aqueles que pudessem contribuir para a discussão em direção ao propósito e tema da pesquisa. Assim, buscamos memes na internet que explicitamente evidenciam a concepção de gênero colonial. Agrupamos os memes em dois conjuntos e, por consequência, realizamos duas atividades (1 e 2), compostas com cinco e quatro memes respectivamente. Nesse artigo, apresentamos algumas reflexões dentre as duas atividades que foram realizadas com cada grupo de memes, sendo 1) memes que envolvem enunciados sobre homens e mulheres em diferentes contextos e 2) memes que

envolvem enunciados sobre homens e mulheres especificamente sob o contexto da matemática. Como podemos observar na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Recorte da atividade 1 memes.

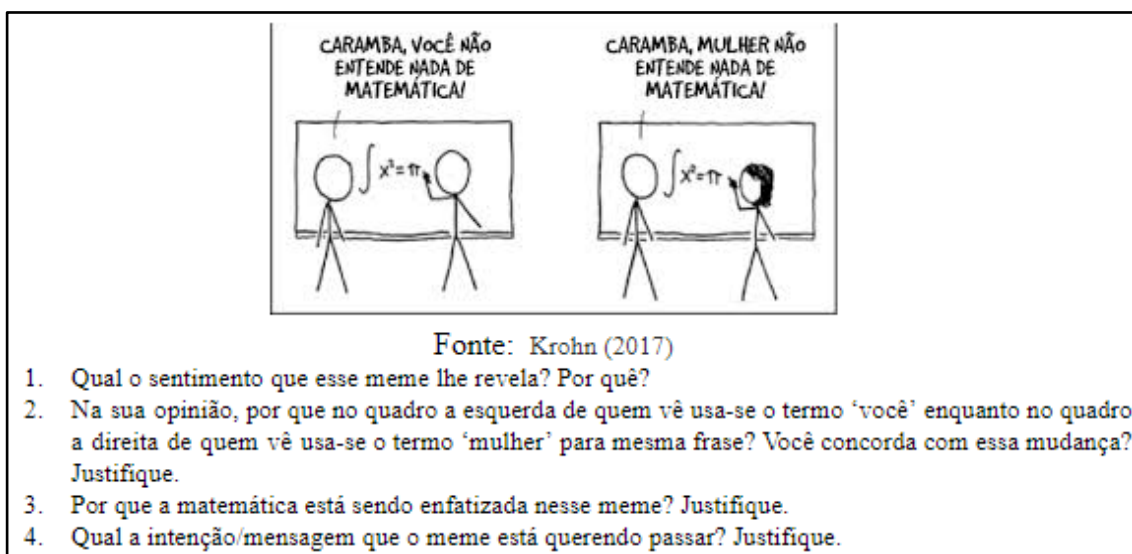


Fonte: MARÇAL (2019)

1. Qual o sentimento que esse meme lhe revela? Por quê?
2. Na sua opinião, por que o diálogo está ocorrendo apenas entre homens? Justifique.
3. O que mais te chama a atenção nesse diálogo? Porquê?
4. O que você pensa a respeito da maquiagem e a importância dela para as pessoas? Justifique.
5. Qual a sua opinião sobre o que é natural? Justifique.
6. Qual a intenção/mensagem que o meme está querendo passar? Justifique.

Fonte: a pesquisa.

Figura 2 - Recorte da atividade 2 memes.



Fonte: a pesquisa.

A partir disso, selecionamos cinco memes que abordassem a primeira categoria e quatro memes que se referiam à segunda, sendo organizados em dois grupos distintos para serem compartilhados com os/as alunos e alunas por meio do aplicativo *WhatsApp*. Para cada meme selecionado, em ambas as categorias, foram propostas algumas perguntas específicas de cada um deles, o que pode ser observado nas Figuras 1 e 2.

A produção de dados para posterior análise se deu por meio das respostas dadas pelos/pelas alunos/alunas, bem como gravação em áudio dos debates que foram surgindo das provocações levantadas pelos memes e por apontamentos dos/as próprios/as estudantes e pela professora/pesquisadora. Logo, salientamos que, a nosso ver, o mérito maior do uso de áudio está na possibilidade de realizar um registro e uma codificação de dados minuciosos, buscando maior riqueza na produção e na análise de material empírico. Também, foi construído um caderno de campo, com observações que a professora/pesquisadora, primeira autora desse artigo, foi notando serem relevantes para a análise e objetivo da pesquisa, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o caderno de campo constitui-se como uma ferramenta que capta as impressões e reflexões sobre o todo, bem como, momentos de diálogos entre os investigados.

5. Análise

O primeiro momento da pesquisa ocorreu na sala de aula da turma investigada, estendendo-se por três aulas de 100 minutos cada, nos dias 05/09/2019, 06/09/2019 e 12/09/2019. Nesse momento, as atividades versaram sobre a análise dos memes. Já de início, foi compartilhado via *WhatsApp* com cada aluno/aluna os memes e as perguntas

relativas à cada atividade proposta. Nosso objetivo de ensino foi trazer a visão social da matemática e sua relação com o conceito de gênero à reflexão. Nessa perspectiva, as/os estudantes deveriam responder individualmente às atividades. Inicialmente, a turma não reagiu bem à primeira atividade, pois a acharam muito extensa. O aluno F, ao receber, manifestou seu desinteresse pela atividade ao comentar “*Aaah, sora, que saco isso, é muito grande, não sei se vou fazer*”, entretanto, com um pouco de insistência, o aluno se propôs a responder.

Durante o início da primeira aula, algumas dúvidas em relação aos memes foram surgindo. Entre elas, as dúvidas em relação às perguntas sobre os memes foram sanadas, entretanto, as dúvidas referentes à interpretação de cada meme foram difíceis de serem atendidas, pois não podíamos realizar a interpretação do meme pelos/as alunos/alunas. Diante disso, a professora-pesquisadora precisou desenvolver algumas estratégias para poder atender esses/as alunos/alunas, de modo que não caíssem no problema anteriormente ressaltado, ou seja, que não acabasse explicando e interpretando integralmente o meme segundo a visão dela própria. Assim, ela utilizou-se de provocações em cima de diálogos e imagens presentes nos memes, começando pela leitura deles e seguindo com questionamentos, ou seja, as respostas às perguntas das/dos estudantes eram outras perguntas.

No final da aula, os/as alunos/alunas finalizaram a primeira atividade e a entregaram para a professora-pesquisadora. No momento final, o aluno F faz o seguinte comentário em relação à primeira atividade, “*Baaah, sora, na real foi bem divertido responder essas perguntas, foi bem interessante!*”. A fala de F nos mostra o impacto que essa atividade teve para ele, levando em consideração que inicialmente F não queria fazê-la por achá-la chata e longa.

No dia 06/09/2019, segunda parte da atividade, foi novamente compartilhado via *WhatsApp* a segunda atividade, essa envolvendo memes que traziam enunciados sobre mulheres e homens no contexto específico da matemática. Como a turma já havia respondido à primeira atividade na aula anterior, a aula transcorreu com menos dúvidas em relação às perguntas e aos memes. Todas sendo resolvidas. No entanto, grande parte da turma demonstrou desinteresse em realizar a segunda atividade, comentando que estavam cansados de tanto terem escrito na primeira aula. Apesar dos comentários, os/as alunos/alunas concluíram a atividade, entretanto o desinteresse demonstrado refletiu na qualidade e no aprofundamento das respostas da atividade.

Assim, trazemos nesse artigo recortes nos quais focamos as respostas do aluno T, traçando alguns comparativos com respostas e/ou debates com os/as colegas MH, D, LO, AG e AN, pois, o contexto e a discussão trazem aspectos significativos para respondermos nossa pergunta. Vamos, então, analisar a compreensão de gênero do aluno T. A escolha desse aluno e dos/das demais alunos/alunas com os/as quais iremos traçar comparativos de falas e posicionamentos, para esse artigo, se deu mediante a entrega dos termos de consentimento, da participação efetiva em todas as atividades e a entrega de todos os materiais, os quais apresentaram exposição de ideias que favoreceram responder nossa pergunta de pesquisa.

Durante as práticas realizadas com a turma 101, o aluno T demonstrava suas opiniões, pois, ao surgir alguma discussão, ele posicionava-se e argumentava com as colegas em relação ao seu ponto de vista. Em diversos momentos, protagonizou debates com a colega MH em relação aos memes apresentados nas atividades, por vezes, concordando com as mensagens neles enunciadas. A seguir, apresentamos os excertos

do aluno T e da aluna MH em relação ao primeiro meme (Figura 1) da primeira atividade. Esse meme apresentava uma conversa entre dois homens sobre o que é ou não natural em uma mulher, como a maquiagem e a depilação.

Excerto 1 (05/09/2019, 5º encontro, Áudio 1, 00:15:43 – 00:16:20): *mas isso é uma questão de gosto, né?*

MH - Nossa, mas esse meme é muito machista. Como assim eles preferem uma mulher ao natural, mas querem que ela seja depilada.

T - Aaaah mas isso é uma questão de gosto, né? Eu também não curto muito minas cheia de maquiagem, prefiro elas mais normal.

MH - Mas tipo os caras acham que mulher se depilar é natural, como se os pêlos nas pessoas não fossem naturais. Isso é muito machista, e tu também por pensar assim.

T - Não é machismo, é questão de gosto.

Analisando o diálogo do primeiro excerto, poderíamos dizer que o aluno T, ao falar “*Não é machismo, é questão de gosto*”, metaforicamente, poderia ter realizado uma “leitura seletiva” ou “interpretação seletiva”, no sentido de ter focado na fala da personagem dizendo “*Apenas gostamos [...]*” ao invés de ter focado em “*ao natural*” e afirmado que não era machismo a posição das personagens, mas, somente gosto. Entretanto, o aluno T, anteriormente, expressa que “*Eu também não curto muito minas cheia de maquiagem, prefiro elas mais normal*”, se coadunando ao que as personagens pensam e de imediato deixando de achar que depilação é natural, normal, mas uma questão de gosto. Isso se dá, segundo Maldonado-Torres (2007), porque a colonialidade não está limitada a uma relação formal de poder em que apresenta/oficializa a depilação (retirada de pêlos) nas mulheres como algo “natural”, mas, se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, estando presente na forma como, no caso, as relações intersubjetivas se manifestam e se articulam entre si. Maquiagem demais não é natural, mas, depilação é uma questão de gosto. Nesse sentido, em comparação, a aluna MH ao expressar “*Mas tipo os caras acham que mulher se depilar é natural, como se os pêlos nas pessoas não fossem natural*”, entende que o “natural” do ser humano, entendido aqui em todos os seus gêneros, deve ser respeitado, mostrando que não há uma diferença no que é natural para a mulher e no que é natural para todas as pessoas. Isto é, para MH esse modelo de pensamento que depende de um ‘sujeito’, conforme nos revela Gomes (2018), é questionado pela aluna, não somente no intuito de que a universalização em torno do que serve para um ou para outro (no caso, mulher ou homem), mas, porque o sujeito mulher não é mais percebido como imutável.

Lugones (2014) traz que a mulher, sendo considerada uma cópia imperfeita do homem, está sujeita a modificações e mutações para que se encaixem nos padrões por eles definidos. Trazendo a resposta de T, vemos que a visão que seus colegas trouxeram destoa da sua, pois para T, é natural o comportamento admitido no diálogo entre os dois homens do meme, estando eles apenas a falar de mulheres e de seus gostos, mesmo que a base para o não gostar de maquiagem seja o “natural”, enquanto que o não “natural”, depilação, pode ser considerado. Ou seja, o que pode ou não pode para a mulher, cabe ao gosto do homem, mesmo sem padrão, pois, são as modificações e mutações que se encaixam em seus padrões.

Outro debate protagonizado por MH e T foi percebido em relação ao segundo meme da primeira atividade. O meme naturaliza o comportamento de dominação e

apropriação do corpo feminino, ao trazer três maneiras de se levar uma mulher para casa depois da festa (tomando uma conotação sexual por base), a primeira sendo um homem bonito, a segunda sendo um homem rico e a terceira usando clorofórmio, conforme segue.

Figura 4 - Meme 2 da atividade 1



fonte: Diejoy (2014).

Com base nesse meme, o excerto 2 foi recortado da discussão que seguiu sobre a análise de T e MH sobre esse meme:

Excerto 2 (05/09/2019, 5º encontro, Áudio 1, 00:22:51 – 00: 23:47): *mas tem um monte de “minas” que são interesseiras*

MH - *Não é assim que funciona, as “minas” [garotas] não saem nas festas pedindo[perguntando] paras os “caras” [garotos] se são ricos né. O ser bonito eu até entendo. Mas, meu, não é assim que funciona.*

T - *Aaah mas tem um monte de “minas” que são interesseiras, que só saem com os “cara” que tem dinheiro ou carro. Se o “cara” é pobre e legal elas nem querem saber, agora se o “cara” é rico e chato elas caem em cima do cara.*

MH - *Claro que existem gurias assim, mas não dá pra generalizar isso não, e outra coisa, tem “cara” que também é interesseiro. Que corre atrás das patricinhas [garotas que possuem um comportamento consumista, no sentido estético, principalmente].*

T - *Mas tem bem menos caras assim.*

MH - *Sem falar o absurdo que é levar uma “mina” para casa drogada, né? Isso é muito nojento e é crime*

No segundo excerto, percebemos uma disputa de ideias que visam generalizar uma situação. Enquanto T defende que são as mulheres as que mais se relacionam com homens por serem ricos e bonitos, ao afirmar ainda que existem “*bem menos caras assim*”, MH concorda que, sim, existem mulheres que “*são interesseiras*”, mas que isso não justifica a generalização imposta por T, uma vez que ele revela um pouco sobre a

imagem que possui da mulher, confirmando a visão do meme a respeito das mulheres serem “interesseiras”. No entanto, a aluna MH nos dá a entender que existem tanto homens quanto mulheres “interesseiras”, isto é, não se pode compreender de maneira isolada qualquer um dos sexos, visto que “[...] homens e mulheres eram definidos em termos recíprocos” (Scott, 1990, p.72) e vai além, afirmando que generalizar é um erro, o que sugere uma possível superação desses padrões.

Não obstante, o não estranhamento de T em relação à 3ª opção do meme (o uso do clorofórmio), nos mostra que o fato de uma mulher ser drogada em uma festa por um homem, para que o mesmo a leve para casa sem o seu consentimento, não lhe causa espanto como causou na aluna MH, conforme expressa em sua última fala “*Sem falar o absurdo que é levar uma mina para casa drogada, né? Isso é muito nojento e é crime*”. O acesso ao corpo feminino pelo homem, sem consentimento, parece ser natural para T, indo ao encontro do que Lugones (2014) apresenta, ou seja, a colonialidade produz relações de dominação, no caso do meme apresentado, o homem domina a mulher enquanto a droga em uma festa com a finalidade de acessar seu corpo sem resistência. A postura de T se reflete em sua resposta à pergunta número 4 da atividade com o meme (Figura 4) anteriormente referido: “você concorda com a ideia central do meme? Por quê?”

T - Sim, porque algumas mulheres preferem isso.

A partir desses dois excertos, que trazem diálogos entre a aluna MH e o aluno T, percebemos a diferença de opiniões em relação à imagem da mulher e do homem que pode refletir parte do que pode ser visto na sociedade. Apesar do debate realizado antes do preenchimento das respostas da atividade, o aluno T manteve sua visão generalizada sobre as mulheres serem interesseiras por preferirem homens que são bonitos e ricos ao escrever suas respostas. No entanto, conforme Lugones (2014) a resistência à colonialidade se faz em comunidade, pois, é em comunidade que se torna possível o fazer, visto que não se faz com alguém e não de forma isolada. Diante disso, acreditamos que os debates promovidos pela aluna MH em confrontação aos dizeres do aluno T, foi uma forma dela com e entre suas colegas resistir e lutar contra a colonialidade que impõe padrões.

Queremos trazer, agora, uma resposta relativa a um outro meme (Figura 2). A pergunta era a seguinte: Na sua opinião, por que no quadro à esquerda de quem vê usa-se o termo ‘você’ enquanto na do quadro à direita de quem vê usa-se o termo ‘mulher’ para a mesma frase? Você concorda com essa mudança? Justifique.

T - Porque mulher não entende nada, eu não concordo isso só porque uma guria não sabe, não quer dizer que mulher não sabe nada.

Podemos perceber, pela a fala de T, que a generalização por ele antes imposta em uma situação afetiva, agora não se aplica. A situação que temos é a de uma mulher não conseguindo resolver determinada conta, com o comentário do outro personagem generalizando o caso. Para T, se “*uma guria não sabe, não quer dizer que mulher não sabe*”. Essa diferença é explicada por Lugones (2014), pois, ao fazer uma retomada histórica da colonização da América Latina, quando ocorreu a catequização cristã, instituiu-se que a sexualidade feminina era algo maligno. E na medida que o cristianismo se tornou o meio mais poderoso de transformação civilizatório, a normatividade concentrou-se no controle das práticas reprodutivas e sexuais. Ou seja, a

partir das falas do aluno T, conseguimos perceber traços dessa ideia, pois generaliza especificamente as afetividades femininas. Ele poderia dizer, se uma pessoa, não interessando a que sexo pertence, não sabe algo, não quer dizer que todas não saibam. Mas, a ideia do meme parece estar implícita, mesmo que o próprio meme faça T refletir e não concordar com o caso genérico de mulher não saber nada de matemática.

Um outro meme discutido traz uma visão por parte do aluno T menos colonizada da mulher. Esse meme é o seguinte.

Figura 6 - Meme 1 da atividade 2



Fonte: Piadas (2013)

A segunda pergunta da atividade 2 sobre esse meme era: para você, por que a mulher desejou inteligência, lógica e ser uma ótima motorista? Se você fosse a mulher desejaria a mesma coisa? O que você desejaria se fosse a mulher? Justifique. A resposta de T foi a do excerto a seguir.

T - Porque os homens falam que as mulheres não sabem dirigir, se eu fosse ela não desejaria o mesmo, ia desejar igualdade.

A resposta vai além de querer criticar a situação, pois sugere um novo cenário. Trata-se de um meme que ridiculariza e inferioriza a capacidade da mulher frente a do homem. Ou seja, não há solução para a mulher a não ser tornando-se o próprio homem. O aluno, então, sugere que a personagem feminina peça a igualdade, sabendo da desigualdade relativa a homens e mulheres na sociedade, dispondo de uma fonte de desejos que de fato realize-os. É interessante notar que outras três respostas similares, que aconteceram nessa mesma pergunta e meme, foram de dois alunos (D e LO) e uma aluna (MH), como segue nos excertos.

D - Talvez porque tenha se sentido incapaz de conquistar esses atributos, intimidadas pelos homens. Sendo tão desvalorizada eu pediria a mesma coisa, que não haja esse preconceito e machismo com as

mulheres, além de direitos e oportunidades iguais para os dois lados.

LO - Não, eu desejaria mais respeito pelos homens.

MH - Sim. Eu desejaria respeito e igualdade.

Essas respostas trazem a concepção colonial enraizada na sociedade, mas, apontam indícios de transformações em termos do que as/os estudantes em uma aula de matemática começam a constituir. Isto é, quando o aluno D afirma que a mulher desejou inteligência, lógica e ser uma ótima motorista “*Talvez porque tenha se sentido incapaz de conquistar esses atributos, intimidadas pelos homens*”, ele revela a materialização discursiva da *colonialidade do saber*, pois, a intimidação do homem é própria do posicionamento eurocêntrico que toma como perspectiva um conhecimento masculino, branco e europeu, desconsiderando a existência de um conhecimento e racionalidade epistêmicas (Walsh, 2008) femininas, pretas e de diferentes povos. Isso atrela-se à continuação da resposta do aluno D quando revela “*Sendo tão desvalorizada eu pediria a mesma coisa, que não haja esse preconceito e machismo com as mulheres, além de direitos e oportunidades iguais para os dois lados*”, o que, a nosso ver, traz o preconceito como evidente, embora implícito em relação às questões raciais do discurso proferido. No entanto, entendemos que salientar que pediria “*direitos e oportunidades iguais para os dois lados*” revela a compreensão e manifestação do desejo pela igualdade de gênero, o que indica um processo de confronto e resistência frente aqueles e aquelas que continuam utilizando e reforçando justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens, conforme Meyer (2004). Nessa mesma perspectiva, encontram-se as respostas do aluno LO (*Não, eu desejaria mais respeito pelos homens*) e da aluna MH (*Sim. Eu desejaria respeito e igualdade*) convergindo para o que Scott (1990) propõe, ou seja, a escrita não somente de uma nova história das mulheres, mas também dos homens, visto que não se trata de dois universos separados.

Desse modo, as concepções de gênero apresentadas pelos alunos T, D, LO e pela aluna MH no desenvolvimento da atividade com o meme 1 da atividade 2, mostram que esses estudantes e essa estudante trazem indícios de uma leitura crítica do mundo, a qual segundo Freire (2004) se configura em um fazer político-pedagógico, de forma a contribuir com a reinvenção da sociedade. Trazer entre meninos e meninas a reflexão sobre gênero e a afirmação de ambos pela igualdade, como apresentada, indica o movimento epistêmico de consolidação para uns e transformação para outros da própria concepção de gênero e de sua relação com a sociedade e com o saber lógico-matemático frente a uma posição de decolonialidade do saber, do ser e de gênero.

A partir dessa experiência, assumimos que ao trabalharmos com memes que envolvem enunciados sobre homens e mulheres em diferentes contextos, abrimos a possibilidade de discussão sobre gênero na sala de aula de matemática. Sabemos que esses memes poderiam ser adotados e essas discussões poderiam ser realizadas em diferentes disciplinas, e não apenas na aula de matemática, mas de forma decolonial e insubordinada criativamente inferimos que a matemática não é apenas números, não é apenas cálculos e formas. A comparação entre os memes, entre as respostas, a argumentação utilizada pelos estudantes também são princípios matemáticos, mesmo que implícitos, por vezes, que devem ser evidenciados em aulas com temáticas decoloniais. A aula de matemática é uma aula sobre memes que discutam gênero.

Memes que possam ser compartilhados com amigos, com familiares de forma consciente e provocativa à discussão do próprio papel social de cada um/uma. Também, ao trazer os memes (e agora, também, memes que envolvem enunciados sobre homens e mulheres, especificamente, sob o contexto da matemática), para a aula de matemática, buscamos promover discussões que quebrem/rompam com o pré-conceito de que homens são seres racionais, e, portanto, melhores em matemática e lógica, e de que a mulher é um ser exclusivamente emocional, portanto, desprovido de razão e lógica. Essas discussões ganham força nesse ambiente, pois mostra que a matemática não é exclusivamente masculina ou feminina, bem como a lógica e a razão. Mais uma vez, é importante contrapor a visão social de que uma aula de matemática se resume apenas a fórmulas e cálculos, pois mostramos que é possível realizar discussões sobre assuntos que fogem da grade de conteúdos e elevar o *status* da própria aula de matemática que ensina sim a mensurar, comparar, relacionar, argumentar, inferir...

Considerações Finais

Esse estudo revela como se apresenta a concepção de gênero de estudantes do 1º ano do Ensino Médio quando realizam atividades com memes em uma aula de matemática. Nesse sentido, o processo nos permitiu vislumbrar, inicialmente, uma posição colonial de gênero do aluno T por meio de suas colocações frente a uma perspectiva estética da mulher e frente à ausência de posicionamento sobre um homem usar clorofórmio como uma maneira de levar a mulher para casa. Também, frente ao seu posicionamento defensivo sobre a posição machista do meme, afirmando e reafirmando a ideia de que mulheres desejam somente a beleza e o dinheiro dos homens. No entanto, em contrapartida, a aluna MH faz o contraponto e não se insere em uma posição submissa. Ela defende as mulheres e denuncia o machismo e a violência absurda posta em um dos memes, o que permite a reflexão frente à concepção de gênero por ambos. Em um terceiro momento, o próprio aluno T mostra indícios de transformação no sentido de compreensão de igualdade e reconsideração de sua concepção de gênero, o que acarreta em um quarto momento no qual ele, os alunos D e LO, assim como, a aluna MH convergem para ideia dessa igualdade de gênero e de desenvolvimento da decolonialidade do saber lógico-matemático, o qual se deu pelo fato de refletirem, por meio das atividades desenvolvidas, sobre a colonialidade de saber manifestada nos próprios memes.

Desse modo, a prática discursiva e dialogada promulgada pelos memes que retratavam uma postura colonialista de gênero, em relação à mulher, nos possibilita afirmar que atividades como essas, em aulas de matemática, permitem vislumbrar a concepção de gênero que cada estudante defende ou entende. Também, permite atribuímos sentido à operação pela qual cada sujeito formou até o momento, a partir de experiências físicas, morais, psicológicas ou sociais, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito, no nosso caso, relativo a gênero. Assim, foi por meio de memes de internet que conseguimos vislumbrar as referências e os sentidos dados pelos/pelas alunos/alunas investigados/as ao que concebem ser e as relações que possuem com a construção social entendida como gênero. Podemos traçar um perfil de indiferença, por parte de alguns alunos, em um primeiro momento, quanto a naturalizações coloniais sobre as relações entre homens e mulheres. Ou seja, há, por vezes, uma despreocupação com o fato do acesso ao corpo feminino ser de decisão do homem na colonialidade das relações afetivas. Sugere, ainda, generalizações das mulheres a fim de justificar determinados comportamentos e defender as atitudes de acesso ao corpo. No entanto, a reflexão pode levar, ao mesmo tempo, a uma postura que

encara que a mulher não é menos incapaz que o homem, que não deixa de saber matemática, que possui raciocínio lógico, bem como, o fato dela ser livre para escolher o que quiser ser. Ou seja, aulas como essa, que iniciam com essa reflexão, desencadeiam um processo decolonial de gênero e possibilitam a abertura de um segundo momento, o qual pede e envolve a análise matemática sobre questões de gênero que reforçam a compreensão decolonial e a possibilidade de um mundo mais justo e igualitário.

6. Referências

- Araújo, F. (2019). *Colonialismo*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/colonialismo/>>. Acesso em 15 ago. 2019.
- Bianca, B. (2020) *Piadas*. Disponível em: <<https://www.piadas.com.br/blogs/brunabianca/piada-desejo-ser-boa-motorista>>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Díaz, C. M. C. (2013). Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *Revista CES Psicología*, Medellín, v. 6, n. 2, p. 82-104.
- Diejoy (2019). *Memedroid*. Disponível em: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/8504>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da indignação*. 6ª ed. São Paulo: UNESP.
- Friske, A. L. & Rosa, M. (2019). Formação com Professores por meio da Construção de Atividades-Matemáticas-com-Memes. In: Simpósio + Exposição MUSEUdeMEMES: a política dos memes e os memes da política, 1, 2019, Niterói. *Anais...* Porto Alegre, 2019. p. 233-247.
- Gomes, C. M. (2018) Gênero como categoria de análise decolonial. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82.
- Krohn, A. (2020). *Amanda Crônica*. Disponível em: <<https://amandacronica.blogspot.com/2017/12/como-saber-se-voce-e-machista.html>>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- Louro, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 184p.
- Louro, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posição*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 1-7, maio/ago. 2008.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. 1. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Instituto Pensar, cap.7, p. 127-167.
- Marçal, R. (2019). *Vacilandia*. Disponível em: <<http://vacilandia.com/wp-content/uploads/2019/02/Alfinhas-e-a-maquagem.png>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

- Meneses, C. S. (2012) Relações de Gênero na rede social: um olhar sobre o “Manual para entender as mulheres”. In: Congresso Nacional de Linguística e Filosofia, 16. *Anais...* Rio de Janeiro: CiFEFiL. p. 2636 – 2654.
- Pinto, D. M. (2019). *Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade*. Tese (Doutorado em Ensino de Matemática). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Rio de Janeiro.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. Lander (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*. 1. Ed. Buenos Aires: CLACSO, 2000, cap. 9, p. 201-246.
- Redes Sociais (2020). *WhatsApp: veja as respostas para suas principais dúvidas*. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/faq/whatsapp-encontre-respostas-para-todas-as-suas-duvidas-sobre-o-app.htm#:~:text=O%20WhatsApp%20%C3%A9%20um%20aplicativo,celulares%2C%20como%20Android%20e%20iOS>. Acesso em: 12 dez.2020.
- Rosa, M. (2008). *A Construção de Identidades Online por meio do Role Playing Game: relações com ensino e aprendizagem matemática em um curso à distância*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Rio Claro.
- Rosa, M. (2017). Insubordinação Criativa e a Cyberformação com Professores de Matemática: desvelando experiências estéticas por meio de Tecnologias de Realidade Aumentada, *REnCiMa*, São Paulo, v. 8, n. 4, p.157-173.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22.
- Taques, R. C. V & Neumann, P. & Kataoka, A. M. (2020). Enfrentamentos sociopolíticos e diversidade: uma discussão entre Educação Ambiental Crítica e Teoria Queer. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* Rio Grande, v. 37, n. 3, p.69-91.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: C. Walsh (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. 1. ed. Quito: Abya Yala, p. 23-68.