

Diferenças e educação: um enfoque cultural

Iara Tatiana Bonin
Daniela Ripoll
(Organizadoras)

Porto Alegre

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

erberto

COMITÊ EDITORIAL

Marília Gouvea de Miranda (UFG/FE) – Coordenadora

Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp)

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)

Carlos Humberto Alves Corrêa (Ufam)

Jacques Therrien (UFCE/Faced)

Marcelo Andrade (PUC-Rio)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPÉ/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPÉ/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Diferenças e educação:
um enfoque cultural

Iara Tatiana Bonin
Daniela Ripoll
(Organizadoras)

o
r
t
o
e
m
b
e
r
t
o

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Clara Etiene Lima de Souza | clara.souza@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br

Editoria Executiva

Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br
Valéria Maria Borges | valeria.borges@inep.gov.br

Apoio Administrativo Luana dos Santos

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Elaine de Almeida Cabral
Josiane Cristina da Costa Silva
Mariana Fernandes dos Santos
Espanhol Valéria Maria Borges
Inglês Andreza Jesus Meireles

Normalização Bibliográfica Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Elisângela Dourado Arisawa

Projeto Gráfico Marcos Hartwich

Diagramação e Arte-Final Raphael C. Freitas

Tiragem 2.000 exemplares

Em Aberto *online*

Gerente Operacional Lilian dos Santos Lopes

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDD)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDD)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Edubase/Unicamp
Latindex
Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1
Interdisciplinar – B1

Publicado *online* em maio de 2016.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008
Semestral de 2010 a 2015
Quadrimestral a partir de 2016

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (*online*)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

editorial 15

apresentação

Iara Tatiana Bonin (Ulbra)

Daniela Ripoll (Ulbra) 19

enfoque

Qual é a questão?

Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural

Iara Tatiana Bonin (Ulbra)

Daniela Ripoll (Ulbra)

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)..... 25

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes

Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)

Edgar Roberto Kirchof (Ulbra) 41

Abuso/violencia infantil y Derecho a la Imagen en el contexto europeo y español Carmen Galet-Macedo (Unex, España) Jane Felipe (UFRGS)	53
Saberes ancestrais-contemporâneos: negociação e hibridização no processo de construção da criança indígena do/no século 21 Antonio Carlos Seizer da Silva (UCDB) Adir Casaro Nascimento (UCDB).....	69
Em busca do corpo perfeito: as crianças na cultura da beleza e da sedução Raquel Gonçalves Salgado (UFMT) Anabela Rute Kohlmann Ferrarini (UFMT)	83
Narrativas e diferenças em língua de sinais brasileira Lodenir Becker Karnopp (UFRGS) Madalena Klein (UFPeI).....	95
Gênero, sexualidade e corpo-currículo na sociabilidade de um <i>site</i> de relacionamentos <i>gay</i> Luiz Felipe Zago (Ulbra)	109
Literatura afro-brasileira: o gênero conto e a educação para as relações étnico-raciais Maria Aparecida Rita Moreira (Udesc) Eliane Santana Dias Debus (UFSC)	121
Práticas pedagógicas jesuíticas na América portuguesa: evangelização e ensino para crianças indígenas no século 16 Ana Palmira Bittencour Santos Casimiro (Uesb) Camila Nunes Duarte Silveira (Uesb) Maria Cleidiana Oliveira de Almeida (IFBA)	133
Gênero, sexualidade e envelhecimento: (micro)políticas de subjetivação e educação Fernando Pocahy (Uerj).....	145
 espaço aberto	
Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.	
Audiodescrição: panoramas atuais e futuros Pilar Orero (UAB) entrevistada por Felipe Leão Mianes (Ulbra).....	161
Diálogo sobre multiculturalismo e educação Ana Ivenicki (UFRJ) entrevistada por Marcelo Andrade (PUC-Rio).....	165

resenhas

Relações de desigualdade entre personagens negros e brancos
em livros didáticos

Jacqueline de Almeida (Ulbra)..... **171**

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 223 p.

Como dialogar se as diferenças estão silenciadas na escola?

Carolyna Barroca (PUC-Rio) **179**

ANDRADE, Marcelo (Org.). *Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. 180 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre diferenças e educação: um enfoque cultural **187**

números publicados **201**

summary

editorial 15

presentation

Iara Tatiana Bonin (Ulbra)

Daniela Ripoll (Ulbra) 19

focus

What's the point?

To reflect on education and differences in
a cultural approach

Iara Tatiana Bonin (Ulbra)

Daniela Ripoll (Ulbra)

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)..... 25

points of view

What other experts think about it?

Children's literature and education: teaching through
different characters

Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)

Edgar Roberto Kirchof (Ulbra) 41

Child abuse / violence and Image Rights in the European and Spanish context Carmen Galet-Macedo (Unex, España)	
Jane Felipe (UFRGS)	53
Ancestral contemporary knowledge: negotiation and hybridization in the process of construction of the indigenous child of / in the 21 st century Antonio Carlos Seizer da Silva (UCDB)	
Adir Casaro Nascimento (UCDB).....	69
In search of the perfect body: children in the culture of beauty and seduction Raquel Gonçalves Salgado (UFMT)	
Anabela Rute Kohlmann Ferrarini (UFMT)	83
Narratives and differences in the Brazilian sign language Lodenir Becker Karnopp (UFRGS)	
Madalena Klein (UFPeI).....	95
Gender, sexuality and body-curriculum in the sociability of a gay cruising website Luiz Felipe Zago (Ulbra)	109
African Brazilian literature: short stories and education for ethnic-racial relations Maria Aparecida Rita Moreira (Udesc)	
Eliane Santana Dias Debus (UFSC)	121
The Jesuit pedagogical practices in the Portuguese America: evangelization and education for indigenous children in the sixteenth century Ana Palmira Bittencour Santos Casimiro (Uesb)	
Camila Nunes Duarte Silveira (Uesb)	
Maria Cleidiana Oliveira de Almeida (IFBA)	133
Gender, sexuality and aging: (micro) policies of subjectivity and education Fernando Pocahy (Uerj).....	145
open space	
Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.	
Audio description: current and future panoramas Pilar Orero (UAB) entrevistada por Felipe Leão Mianes (Ulbra).....	161
Dialogue about multiculturalism and education Ana Ivenicki (UFRJ) entrevistada por Marcelo Andrade (PUC-Rio).....	165

reviews

Relations of inequality between black and white characters in textbooks Jacqueline de Almeida (Ulbra).....	171
--	------------

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 223 p.

How to dialogue if differences are silenced at school? Carolyna Barroca (PUC-Rio)	179
---	------------

ANDRADE, Marcelo (Org.). *Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. 180 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography about differences and education: a cultural focus.....	187
---	------------

published issues	201
-------------------------------	------------

editorial

Desde sua criação em 1981, o periódico *Em Aberto* mantém seu formato editorial: é monotemático e, como tal, dedica-se ao estudo de importante questão da área de educação, abordada em diferentes perspectivas de compreensão e de análise. A temática é discutida com profundidade no artigo apresentado na seção Enfoque, seguindo-se dos demais artigos da seção Pontos de Vista, que se propõem a explorar a questão em distintas perspectivas teórico-metodológicas. A revista apresenta ainda outras seções destinadas à abordagem do tema, como Espaço Aberto, Resenhas e Bibliografia Comentada.

O periódico procura manter-se fiel à finalidade que orientou sua criação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no início dos anos de 1980, no momento em que o processo de reabertura política no Brasil suscitava amplo debate sobre os rumos da educação no País: contribuir para o aprofundamento de estudos e pesquisas na área, incentivando e promovendo o embate entre diferentes pontos de vista, sempre atento aos desafios históricos postos para a educação brasileira em seus conturbados contextos.

Ao completar 35 anos de existência, o *Em Aberto* apresenta-se como um periódico consolidado na área, resultado de trajetória coerente com relação à sua concepção e finalidade. Deve-se ressaltar que a manutenção de seu padrão editorial é sustentada pelo esforço institucional do Inep – em especial da Editoria Executiva, cuja atuação contribuiu decisivamente para a qualidade de todo o processo –, bem como da reavaliação da política editorial e dos procedimentos do periódico, o que vem acontecendo de modo recorrente.

Um esforço sistemático nessa direção está registrado no nº 87, organizado por Osmar Fávero e Rosa dos Anjos Oliveira, cuja temática é a divulgação da pesquisa educacional, sobretudo mediante o *Em Aberto*. Esse número foi publicado em 2012, quando da comemoração dos 30 anos do periódico.

Em decorrência desse continuado processo de autoavaliação, em 2016 o Comitê Editorial e a Editoria Executiva do *Em Aberto* propuseram, entre outras medidas, duas importantes modificações. A primeira é a alteração em sua periodicidade, que passa de semestral para quadrimestral. Tal medida se justifica principalmente pela possibilidade de ampliar as oportunidades de divulgação da produção científica na área de educação, o que contribui para a consolidação de fluxo mais dinâmico no acolhimento das propostas direcionadas à revista. A segunda modificação diz respeito à adoção do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) para a gestão do processo de avaliação tanto das propostas temáticas quanto dos artigos submetidos a cada edição da revista, de modo que todo o processo de submissão e avaliação seja feito *online*, o que dará maior agilidade e transparência aos procedimentos e possibilitará aos autores acompanhar o processo de avaliação de seus artigos. Nossa expectativa é que essas modificações contribuam para o aprimoramento do *Em Aberto*, respeitando-se sua singularidade.

Alberto Damasceno (UFPA)

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)

Jacques Therrien (UFCE/Faced)

Marília Gouvea de Miranda (UFG/FE)

Robson dos Santos (Inep)

Membros do Comitê Editorial

apresentação

O debate sobre as diferenças adquire relevância, na atualidade, em diferentes campos do conhecimento, mobilizado fortemente pelos fluxos migratórios em todo o mundo, pelas lutas por reconhecimento étnico e cultural, por movimentos de contestação de lugares sociais naturalizados e de reivindicação de direitos específicos. Ocorre, nesse contexto, um amplo movimento teórico de contestação de verdades naturalizadas e de discursos que alicerçaram a construção da ordem disciplinar na sociedade moderna ocidental.

Várias pesquisas desenvolvidas ou ainda em andamento, em diferentes regiões do Brasil, vêm demonstrando o quanto a temática das diferenças é produtiva e, ao mesmo tempo, complexa. Ela envolve, particularmente, o exame das relações de poder que constituem e posicionam os sujeitos na diferença, mas implica pensar, também, sob um viés político e ético, como os diferentes grupos sociais tecem caminhos e perspectivas, constituem e negociam suas identidades, e, nas arenas representacionais, disputam os sentidos do que são e de como pretendem ser vistos.

Todas essas questões, pensadas sob o prisma educacional, vêm desafiando os autores dos textos reunidos neste número da revista *Em Aberto*. Partindo de abordagens teórico-metodológicas distintas, os artigos têm em comum o intuito de problematizar certas visões essencialistas relativas à diferença que, em muitos casos, são assumidas de maneira naturalizada no discurso pedagógico. Os autores focalizam a diferença indígena, as diferenças étnico-raciais, as diferenças corporais, as identidades sexuais e de gênero, a diferença surda, ou ocupam-se, ainda, de produções culturais como a literatura infantil.

Na seção Enfoque, com o artigo “Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural”, Iara Tatiana Bonin, Daniela Ripoll e Bianca Salazar Guizzo argumentam que as pedagogias culturais participam da constituição das identidades e das formas como atribuímos sentidos às diferenças étnico-raciais, religiosas, geracionais, de gênero, de sexualidade, de conformação corporal, de classe, entre outras. A partir da retomada de documentos oficiais, as autoras também discorrem sobre direcionamentos assumidos quando se propõe a inclusão da temática das diferenças nos currículos escolares contemporâneos.

A seção Pontos de Vista inicia-se com o artigo “Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes”, de Rosa Maria Hessel Silveira e Edgar Roberto Kirchof, que se ocupam de articulações possíveis entre literatura infantil e educação e discutem como são constituídos, caracterizados e posicionados alguns personagens diferentes na literatura ocidental de publicação recente. Os autores mostram que alguns desses livros para crianças fogem ao didatismo e aos clichês de gênero, possibilitando um alargamento das formas de representar a diferença.

Em “Abuso/violencia infantil y Derecho a la Imagen en el contexto europeo y español”, Carmen Galet-Macedo e Jane Felipe apresentam dados do Conselho da Europa, demonstrando que 20% das crianças europeias sofrem com abusos sexuais. Elas defendem que a prevenção contra esse tipo de prática requer um trabalho conjunto entre escola, polícia e meios de comunicação.

No artigo “Saberes ancestrais-contemporâneos: negociação e hibridização no processo de construção da criança indígena do/no século 21”, Antonio Carlos Seizer da Silva e Adir Casaro Nascimento abordam o cotidiano de crianças da etnia terena, do estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma etnografia pós-estruturalista ocupada em demonstrar como as crianças produzem cultura e negociam significados em espaços múltiplos e em relações estabelecidas entre crianças e adultos de sua etnia.

Raquel Gonçalves Salgado e Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, no artigo “Em busca do corpo perfeito: as crianças na cultura da beleza e da sedução”, analisam a construção de significados de corpo por crianças de 4 a 10 anos que frequentam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. As autoras argumentam que o corpo tem assumido relevância na produção cultural e lúdica das crianças, uma vez que é entendido também como produto a ser conquistado, socialmente avaliado, admirado, rejeitado.

No artigo “Narrativas e diferenças em língua de sinais brasileira”, Lodenir Becker Karnopp e Madalena Klein analisam narrativas produzidas em língua de sinais, com vistas a entender como os surdos inscrevem-se, constituem-se e participam de tramas narrativas diversas. As narrativas analisadas dão pistas de como a comunidade surda participa na constituição e negociação de significados e como, nela, se produzem pertenças.

O artigo “Gênero, sexualidade e corpo-currículo na sociabilidade de um *site* de relacionamentos *gay*”, de Luiz Felipe Zago, é resultante de uma etnografia virtual feita em um *site* de relacionamento voltado para homens *gays* brasileiros. O autor discute as formas de sociabilidade *online*, mostrando que estas operam a partir de

pedagogias de corpo, gênero e sexualidade, e que, nesses espaços, os corpos são narrados e definidos por meio de imagens e de palavras.

O artigo “Literatura afro-brasileira: o gênero conto e a educação para as relações étnico-raciais”, de Maria Aparecida Rita Moreira e Eliane Santana Dias Debus, focaliza elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira a partir de contos de autoria de Conceição Evaristo. As autoras também discutem a percepção de professores de ensino médio sobre a presença desses elementos nos contos da referida autora e propõem que a abordagem literária nas escolas contemple uma educação para as relações étnico-raciais articulada com a luta antirracista no Brasil.

Em “Práticas pedagógicas jesuíticas na América portuguesa: evangelização e ensino para crianças indígenas no século 16”, Ana Palmira Bittencour Santos Casimiro, Camila Nunes Duarte Silveira e Maria Cleidiana Oliveira de Almeida analisam diferentes estratégias pedagógicas utilizadas para evangelizar nos primeiros anos de colonização e, também, mostram que as ações de catequese foram sendo adaptadas, na interface com os modos de vida indígena.

Fernando PocaHy, no artigo “Gênero, sexualidade e envelhecimento: (micro) políticas de subjetivação e educação”, utiliza uma obra literária, um jornal e um documentário como lócus para realizar uma cartografia das (micro)políticas do gênero e da sexualidade. O autor discorre sobre os espaços de sociabilidade, as experimentações e os processos de subjetivação contemporâneos nas tramas do gênero, da sexualidade e do envelhecimento a partir de olhares educacionais.

Na seção Espaço Aberto, duas entrevistas. Na primeira, Felipe Leão Mianes dialoga com Pilar Orero sobre o tema da audiodescrição. Na segunda, Marcelo de Andrade conversa com Ana Ivenicki sobre questões diversas envolvendo o multiculturalismo e a educação – abordando, inclusive, os avanços e as lacunas na discussão sobre a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular.

Na seção Resenhas, dois livros recentes, vinculados à temática das diferenças, são objeto de descrição e comentários. A primeira resenha, intitulada “Relações de desigualdade entre personagens negros e brancos em livros didáticos”, escrita por Jacqueline de Almeida, traz uma síntese dos argumentos centrais da obra *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*, de Paulo Vinícius Baptista da Silva. Na segunda, “Como dialogar se as diferenças estão silenciadas na escola?”, Carolyna Barroca apresenta a coletânea *Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações*, organizada por Marcelo Andrade, reunindo pesquisas do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Gecec/PUC-Rio).

Na seção Bibliografia Comentada, estão destacados alguns artigos e trabalhos acadêmicos cuja temática central entrelaça educação e diferenças – ciganos, idosos, imigrantes bolivianos e haitianos, movimento homossexual, pessoas com deficiência visual e professores de educação especial. São indicados, ademais, *sites* de grupos de pesquisa que contribuem para as discussões propostas sobre o tema.

Ao compormos este número da revista *Em Aberto*, selecionamos um conjunto de textos que tem o potencial de ampliar o debate sobre as diferenças no âmbito da Educação. Eles contemplam teorizações, argumentações e relatos de experiências

que permitem pensar na complexidade de tal problemática e na impossibilidade de se assumir, no campo educativo, propostas homogeneizadoras, políticas generalistas e soluções simplistas. Há uma profusão de discussões sobre o tema na atualidade, também importantes, mas que, por razões diversas, não puderam ser aqui contempladas.

Desejamos que o conjunto de textos inspire e mobilize outros pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação.

Boa leitura!

Iara Tatiana Bonin

Daniela Ripoll

Organizadoras

Qual é a questão?

enfoque

Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural

Iara Tatiana Bonin

Daniela Ripoll

Bianca Salazar Guizzo

Resumo

Partindo de teorizações do campo dos estudos culturais pós-estruturalistas, o conceito de identidade/diferença é apresentado sob uma perspectiva não essencialista, segundo a qual os significados, inclusive aqueles sobre quem somos nós e quem são os outros, não são dados no mundo, não existem fora da linguagem, antes são produzidos em práticas discursivas e estão implicados com relações de poder. Mostra como as pedagogias culturais participam da constituição de nós mesmos e dos outros, bem como das formas como entendemos/atribuímos sentidos às diferenças étnico-raciais, religiosas, geracionais, de gênero, de sexualidade, de conformação corporal, de classe, entre outras. Ao final, documentos e normativas oficiais são retomados a fim de colocar em discussão alguns direcionamentos assumidos nas propostas para incluir a temática das diferenças nos currículos escolares contemporâneos.

Palavras-chave: identidades; diferenças; educação; estudos culturais; pedagogia cultural.

Abstract

To reflect on education and differences in a cultural approach

Starting from the theorizing field of poststructuralist cultural studies, this paper focuses on the concept of identity/difference, linking to a non-essentialist perspective from which meanings, including those about who we are and who are the others, are not given in the world, do not exist outside of language but are produced in discursive practices and are implicated in power relations. The paper shows how cultural pedagogies participate in the constitution of ourselves and of others, as well as the ways we understand and attribute meanings to many differences (racial and ethnic, religious, generational, gender, sexuality, body conformation, class, among others). Finally, official documents and regulations are taken into consideration in order to put into discussion some of the assumed directions in the proposals for the inclusion of the issue of differences in the contemporary school curricula.

Keywords: identities; differences; education; cultural studies; cultural pedagogy.

Algumas palavras sobre identidade/diferença

26

A diferença adquire grande relevância na atualidade, e a atenção que se dá ao tema pode ser observada pela profusão de produtos e de mensagens cujo apelo principal está na variação, e não na uniformidade. Mas, se o reconhecimento da “diversidade” parece consensual, a garantia de acesso amplo aos recursos e bens culturais não está, de modo algum, acomodada e resolvida. Na mesma medida em que se amplia o entendimento de que somos todos diferentes, também se fortalecem as tendências a um diferencialismo útil ao mercado e integrado à lógica de uma sociedade concorrencial. Sendo a concorrência “a” mola propulsora destes tempos, podemos pensar que o reconhecimento das diferenças se acomoda e se conforma a uma celebração e valorização de uma “natural” diversidade, sem necessariamente conduzir a uma problematização das relações de poder a partir das quais se estabelecem lugares sociais distintos para os sujeitos. A naturalidade atribuída às coisas se constrói mediante certas condições históricas e culturais, uma vez que o sentido nunca está definitivamente estabelecido, é sempre disputado e ativamente produzido.

Na base teórica das discussões sobre identidades/diferenças está a tensão entre perspectivas essencialistas e não essencialistas. As perspectivas essencialistas sugerem que existe um conjunto cristalino e autêntico de características partilhadas por todos aqueles que pertencem a uma dada identidade e que elas não se alterariam. Já as perspectivas não essencialistas sugerem que as identidades são criaturas da linguagem e da representação, sendo, assim, construídas na cultura, no interior de relações de poder (Woodward, 2008).

Na perspectiva dos estudos culturais, a questão das diferenças não pode ser pensada senão como algo que se constitui em relações de poder – relações essas que, entre outras coisas, ordenam a vida social, estabelecem parâmetros de normalidade, perpassam as políticas representacionais. Silva (2007, p. 87) afirma que, “para a perspectiva pós-estruturalista, a diferença é [...] um processo linguístico e discursivo”, e não uma característica natural. O autor prossegue argumentando que só se pode ser diferente em relação a algo que se toma como ponto de partida do olhar, o que configura a diferença como uma produção social e relacional. Além disso, não se pode ser diferente ou igual de forma absoluta (já que tais categorias não são da ordem da essência), assim como não são absolutas as fronteiras que distinguem identidades e diferenças. As negociações em torno do que se é (e do que não se é) ocorrem na arena das representações.

Conforme Woodward (2008, p. 17), a representação “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”. Qualquer análise interessada na temática das diferenças precisaria focalizar as relações de poder que presidem sua produção, representação e regulação. Nas problematizações sobre as diferenças, a questão do poder é central: importa, e muito, entender quem tem (em um determinado contexto) o poder de representar, de nomear, de descrever, de identificar ou de diferenciar. As representações funcionam como repertórios culturais a partir dos quais cada um está impelido a olhar-se e a narrar-se. É nesse olhar-se e narrar-se que, de acordo com Skliar (2003), acontecem as percepções do ser diferente.

Os sujeitos reunidos sob o signo da diferença são construídos e caracterizados, como tendência geral, com base em supostas carências (a falta de audição marcaria a diferença surda; a falta de civilidade marcaria os povos ditos primitivos; a falta de maturidade marcaria o infantil, por exemplo). Vale a pena pensar sobre o caráter histórico e contextual dessas supostas carências que marcam os diferentes, pois a diferença é, em alguma medida, uma condição que todos experimentamos.

Num mundo em que as transformações ocorrem de modo frenético e em que há mais trabalhadores do que postos de trabalho, a diferença é experimentada, também, por meio do sentido de redundância (Bauman, 2005). Se não acatamos os apelos da formação contínua, da proatividade e do empreendedorismo, experimentamos a sensação de sermos desencaixados, desnecessários ao sistema, redundantes, e, como argumenta Bauman (2005), o destino dos redundantes é um mercado de baixos custos e a venda de serviços sem garantias ou o depósito de dejetos, o monte de lixo. A condição de redundância interdita a possibilidade de desfrutar certo conjunto de direitos e desautoriza a reivindicá-los, pois ser redundante significa ser dispensável, como mercadoria desprovida de atração ou danificada. Ocupar esse lugar é estar marcado com estigmas de incapacidade, de falta de competência, de falta de vontade, de indolência, de preguiça, de fraqueza e, portanto, estar fora de um conjunto de qualidades consideradas relevantes para participar do mundo produtivo.

Se algumas diferenças são vistas como marcas transitórias (uma questão de estar), outras são coladas ao corpo, vistas como condição constitutiva (uma questão de ser). Tomemos, por exemplo, os embates em torno dos sentidos do ser surdo.

Os surdos foram identificados, por longo tempo, sob uma perspectiva clínica, como deficientes em relação a um padrão de eficiência auditiva (ouvinte). Contudo, sob uma perspectiva cultural ou antropológica, delineia-se uma linha argumentativa que os define como pertencentes a uma cultura surda, constituída fortemente por experiências visuais (Strobel, 2008). Nessa direção, Perlin e Miranda (2003, p. 218) explicam:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição) como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

A posição enunciativa dos autores entra em confronto com a perspectiva clínica (a partir da qual a diferença surda é vista como deficiência) e afirma a experiência visual partilhada pelos surdos, a existência de uma cultura surda cuja expressão mais visível seria a língua de sinais. Os autores não essencializam a cultura surda na medida em que a concebem como processual e constituída em condições específicas, marcadas significativamente pela interculturalidade e pelo bilinguismo.

O exemplo da cultura surda mobiliza-nos a pensar que as diferenças não estão naturalmente dispostas no mundo, esperando para serem descobertas, reconhecidas, valorizadas, toleradas. Tal perspectiva afasta-nos do entendimento de que a diversidade nos constitui, como seres humanos, e que a superação das desigualdades decorre do pleno respeito ou da tolerância.

As diferenças, assim como as identidades, são ativamente produzidas, e os sentidos que damos a elas estão em constante negociação, deslocamento, tensionamento. Larrosa e Ferre (1998) destacam o caráter político das lutas pela representação ao afirmarem que o lugar que produzimos para os outros reforça o nosso lugar: a diferença confirma nossa identidade e a fortalece; aquilo que consideramos estranho nos outros confirma nossa normalidade; o que consideramos desleixo nos outros confirma nosso cuidado; a ingenuidade nos outros confirma nossa maturidade.

Sobre o conceito de pedagogia cultural

Um conceito central para os estudos culturais em educação é, sem dúvida, o de “pedagogia cultural”. Originalmente vinculado à pedagogia crítica, seu uso possibilitava a realização de uma articulação profícua entre cultura, poder e educação, mediante a abordagem de uma “multiplicidade de processos educativos [...] para além daqueles que têm lugar em instituições historicamente vinculadas a ações de educar (como é o caso da escola, da família, da igreja etc.)” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37). Steinberg e Kincheloe (2004, p. 16), por exemplo, preocupados com o impacto das grandes corporações midiáticas na vida das crianças estadunidenses, situavam Disney, Mattel, Hasbro, Warner, McDonald’s etc. como as

“principais educadoras do século 21”, e conclamavam pais, cidadãos e professores a se responsabilizarem (parental, cívica e profissionalmente) pelo estudo do “currículo corporativo¹ e seus efeitos políticos e sociais”:

De fato, sustentamos que como pais, cidadãos e professores temos de nos assegurar que as empresas prestem conta sobre as características pedagógicas das atividades que produzem para a cultura infantil. [...] nós temos de intervir neste cómodo relacionamento entre a cultura popular e a pedagogia que molda nossas identidades. No interesse não apenas de nossas crianças, mas de grande parte da sociedade, temos de ativar nossa força pessoal e coletiva para impedir que as várias formas de influência dos grupos (conseguida através da mídia) nos oprimam e dominem. Temos de tomar consciência dos caminhos em que a pedagogia cultural opera para chamarmos a atenção quando necessário e reescrever os textos populares quando a oportunidade se fizer presente. A cultura infantil é, a princípio, a pedagogia do prazer e, como tal, não pode ser simplesmente contradita por nos exilar, e às nossas crianças, do seu convívio. Devem ser criadas estratégias de resistência que entendam o relacionamento entre pedagogia, produção de conhecimento, formação da identidade e desejo. (Steinberg; Kincheloe, 2004, p. 14-16).

O conceito de pedagogia cultural enunciado por Steinberg e Kincheloe (2004, p. 14)

[...] enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinema, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, *videogames*, livros, esportes etc.

A principal preocupação dos referidos autores era analisar o modo como as pedagogias culturais (midiáticas, corporativas, comerciais) atuavam sobre as crianças – suas identidades, seus entendimentos acerca do mundo ao redor etc.

Alguns desses entendimentos se modificaram e se expandiram ao longo dos anos, principalmente, em função do desenvolvimento dos estudos culturais pós-estruturalistas e pós-marxistas e, também, da articulação destes com os estudos foucaultianos e os estudos de mídia pós-modernos. Assim, passou-se a entender que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (Giroux; McLaren, 1995, p. 144), e que as corporações (midiáticas e comerciais), mais do que exercer “influências opressoras e dominadoras” sobre os sujeitos, possuem, assim como a escola e outras instâncias culturais, um “estatuto ou dispositivo pedagógico” – uma série de mecanismos que servem para a constituição ou a transformação da experiência de si,² sem

¹ “As organizações que criaram esse currículo cultural não são educacionais e, sim, comerciais, e operam não para o bem social, mas para o ganho individual. A pedagogia cultural é estruturada por dinâmicas comerciais, forças que se impõem em todos os aspectos a nós mesmos e às vidas privadas das nossas crianças” (Steinberg; Kincheloe, 2004, p. 15).

² “Entende-se, pois, que ‘dispositivo pedagógico’ seriam mecanismos utilizados para constituir ou transformar a experiência de si, e que podem ser tomados como constitutivos da subjetividade. É ele quem media as relações sujeito consigo mesmo baseando-se em suas experiências, valores e ideias pessoais. Trata-se, desta forma, de um exercício contínuo de autoavaliação, autoconhecimento, autocontrole, autodisciplina: é o sujeito reconhecendo-se nas formas de comportamento e conduta socialmente aceitáveis. No caso da mídia televisiva, tais dispositivos promovem um mecanismo do telespectador de voltar-se para si e reconhecer-se – ou não – naquilo que é exposto, culpabilizando-se, identificando-se, confessando, refletindo”. (Fischer; Marcello; Schwertner, 1999, p. 4).

imposição de significados, sem manipulação de consciências, indo muito além das noções de sujeito ativo/passivo e de emissor/receptor (Fischer, 1997; Fischer, 2002; Fischer; Marcello; Schwertner, 1999).

Os estudos foucaultianos, de fato, modificaram sobremaneira o entendimento do conceito de pedagogia cultural, considerando-o como “um conjunto de práticas que produzem e/ou transformam a experiência que as pessoas têm de si mesmas, sendo as relações reflexivas dos sujeitos com eles mesmos mais significativas (e efetivas!) do que as aprendizagens provenientes do ‘exterior’” (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37). Assim,

[...] entende-se que a pedagogia realiza operações constitutivas que modelam as subjetividades e fabricam sujeitos, sendo, dessa forma, educação e pedagogia, processos radicalmente históricos de transformação das pessoas. Para Larrosa (1994), é esse caráter constitutivo que faz da pedagogia uma das tecnologias mais produtivas na regulação de sujeitos, uma prática cultural dirigida à modificação dos modos de ser sujeito, um espaço de construção que atua “produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” [...]. O autor argumenta que qualquer instância pedagógica que desencadeie essas ações dos sujeitos sobre eles mesmos integra dispositivos pedagógicos e “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”. (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37).

Com base nesse entendimento mais amplo, pode-se afirmar que práticas culturais diversas (escolares e não escolares) participam da constituição de nós mesmos e dos outros, bem como das formas como entendemos/atribuímos sentidos às diferenças étnico-raciais, religiosas, geracionais, de gênero, de sexualidade, de conformação corporal, de classe, entre outras.

Como afirmamos anteriormente, as identidades/diferenças são produzidas na cultura em meio a diversificadas práticas entendidas, no campo dos estudos culturais, como pedagógicas. Pesquisas recentes (Ellsworth, 2005; Camozzato, 2012; Costa; Andrade, 2013) indicam que o conceito é produtivo para compreendermos como se constituem e se negociam os significados. Ao indagarmos sobre as pedagogias que operam nos mais variados âmbitos e artefatos culturais, permanecemos atentos ao caráter construído, negociado e aprendido de características que, muitas vezes, imaginamos serem naturais ou essenciais em nós mesmos e nos outros.

Do processo de negociação e de embate cultural em torno dos significados resultam, também, algumas das garantias legais voltadas para as diferenças. Há um significativo conjunto de leis, diretrizes, políticas e ações desenvolvidas no campo da educação, voltadas para a valorização das culturas e dos processos próprios de aprendizagem de comunidades tradicionais – indígenas, quilombolas, caçaras, por exemplo. Há também um amplo conjunto de normativas que define como deve ser organizada e gerida a educação escolar indígena, que regulamenta a escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio e que institui a docência indígena como categoria que demanda tratamento específico quanto à formação, à contratação ou à vinculação ao serviço público. Também são abundantes

as normativas que definem como e onde devem ser incluídos estudantes cuja conformação corporal não corresponde ao padrão tido como normal (surdos, cegos, cadeirantes, autistas, entre outros). Mas vale dizer que há um contínuo processo de discussão sobre esses temas que se desenvolve em esferas acadêmicas, em espaços de militância dos movimentos sociais, em instâncias do Poder Executivo. Em tais discussões, expressam-se diferentes entendimentos sobre quem são, como são, onde devem estudar e como devem ser assistidos esses estudantes, para assegurar-lhes condições adequadas de aprendizagem e para permitir que construam, também, senso de pertença e vinculações culturais e afetivas significativas.

O Ministério da Educação tem desenvolvido iniciativas para possibilitar o direito de acesso à educação a todos, bem como para a superação de preconceitos e discriminações em função de especificidades que marcam os sujeitos como “diferentes”. Essas iniciativas contribuíram para a elaboração de políticas públicas e educacionais e de documentos oficiais sobre os quais discorreremos a seguir.

Panorama histórico-legal acerca da questão das diferenças na escola

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 – que, em capítulo específico, trata da educação especial. O atendimento a deficientes, nessa lei, é dever do Estado, e sua educação deve ser pública e ocorrer, preferencialmente, nas redes regulares de ensino. O seu artigo 26 determinava que

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

No parágrafo 9º, é mencionada a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos relativos aos direitos humanos. Anos mais tarde, em 2003 e em 2008, esse artigo foi alterado pelas Leis nº 10.639 e nº 11.645, enfatizando a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais em todas as áreas de ensino.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados e, embora tenham sofrido fortes críticas, constituíram-se como referência nacional para a elaboração de currículos escolares. Além disso, é possível afirmar que foi nesse documento que questões relacionadas às diferenças (étnico-raciais, religiosas, indígenas, de gênero e de sexualidade, por exemplo) foram explicitamente inseridas, recomendando-se a sua abordagem curricular na forma de temas transversais (Brasil. MEC, 1997).

Em 2001, outro documento tornou-se pauta de relevantes discussões: o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172 – que estabelecia, como um dos objetivos

da educação pública, a promoção de uma sociedade menos desigual. Entre as metas para o ensino fundamental estava:

2.3 Objetivos e metas

[...]

- 11) Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio. (Brasil. Lei nº 10.172, 2001).

Entretanto, esse PNE findou-se em 2011 sem que todas as metas fossem alcançadas.

Em 2014, o atual Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 – foi construído de maneira mais enxuta, com o intuito de ser realmente efetivo. Nele, algumas questões relacionadas a diferenças, mais especificamente às questões de gênero e sexualidade, não foram citadas, limitando-se a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação.

Em função da não inclusão das questões de gênero e sexualidade no PNE, sugeriu-se que tais questões deveriam integrar os planos estaduais e municipais de educação, cujas apresentações e homologações deveriam ocorrer em junho de 2015. Muitos deles fizeram menção a essas questões; porém, nas votações que ocorreram nas casas legislativas, as metas acabaram vetadas, pois foram consideradas “impróprias” para uma abordagem no âmbito escolar. Isso ocorreu, notadamente, no Estado do Rio Grande do Sul.

Em resposta, o Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação”, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em carta pública, ressaltou a sua preocupação diante do debate político em torno das chamadas “ideologias de gênero”, já que este contribuía para a negação das discussões sobre relações de gênero e sexualidade em instituições de ensino e em políticas educacionais.

O início dos anos 2000 foi marcado pela elaboração de documentos que se pautavam na importância de contribuir para o acesso e a permanência de sujeitos com deficiência auditiva e visual em sistemas educacionais. Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e determinou que fossem garantidos modos de apoiar seus uso e difusão. Ademais, estabeleceu a inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores. Outro documento que convém mencionar é a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação, que aprovou as diretrizes que determinavam o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com os seguintes propósitos: 1) conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo culturalista e diferencialista de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos; 2) dar conta de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças, com seus conteúdos

étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso e cultural. Hoje, denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e, em articulação com os sistemas de ensino, visa à implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos e de educação ambiental, em direitos humanos, especial, do campo, escolar indígena, quilombola e para as relações étnico-raciais.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução CNE/CEB nº 4, aprovou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo principal propósito é repensar a estrutura e a organização das instituições de ensino com o intuito de promover o atendimento às especificidades de todos os estudantes. De acordo com esse documento,

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, CNE, 2009).

Um ano depois, em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial foi referendado pelo Poder Legislativo, convertendo-se na Lei nº 12.288, a qual, em seus 65 artigos, contempla as áreas de saúde, educação e cultura e prevê punição àqueles que praticarem atos de preconceito e/ou discriminação contra pessoas negras. O Estatuto da Igualdade Racial inova o ordenamento jurídico ao estabelecer a modalidade da discriminação indireta, que ocorre, por exemplo, nas práticas institucionais.

Convém, também, citar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, que recomendam a inserção da discussão das diferenças religiosas, sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero. Nessa direção, o referido documento afirma que é imprescindível

[...] problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. (Brasil, MEC, 2013, p. 10).

Em julho de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) com o objetivo de assegurar e promover “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, Lei nº 13.146, 2015). O seu capítulo IV diz respeito, especificamente, à educação e, nele, encontra-se a seguinte afirmação:

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, Lei nº 13.146, 2015).

Feito esse breve panorama, destaca-se por fim que há outros documentos (além dos que aqui apresentamos) que, nas últimas décadas, têm contemplado a questão das diferenças na escola. Entretanto, elegemos alguns, com abrangência mais geral, do campo da educação. Salientamos ainda que, por meio dessa retomada de documentos, buscamos evidenciar a potência das discussões relacionadas às diferenças na atual conjuntura educacional – embora reconhecamos que muito ainda precisa ser feito. Mesmo que existam leis, diretrizes e portarias, ainda há um longo caminho a percorrer para que as temáticas relacionadas às diferenças sejam incorporadas ao cotidiano e ao fazer escolar.

Considerações finais

Os estudos culturais em educação vêm ocupando-se, há alguns anos, da análise dos modos como a diferença e os diferentes são produzidos cultural e discursivamente por múltiplas instâncias, práticas e artefatos culturais (escolares e não escolares). As discussões sobre diferença empreendidas por essa perspectiva teórica abrem um imenso leque de possibilidades analíticas – especialmente porque “os estudos culturais têm estado, há muito tempo, preocupados com o terreno cotidiano da vida das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam às suas vidas e de suas vidas” (Nelson; Treichler; Grossberg, 1995, p. 27). Tais discussões alavancam, também, uma crítica às supostas “essências” das coisas, ao pensamento binário, ao eurocentrismo, aos fundamentalismos, às verdades únicas.

A inserção das questões envolvendo identidade e diferença no cenário educacional, ao longo dos anos, pela via dos textos e normativas legais e das práticas de formação docente, tem sido lenta (e, infelizmente, não gradual e progressiva). O que temos aprendido, com a irrupção das diferenças e sua necessária tematização no contexto educacional, é que, sejam quais forem as inspirações teóricas, já não é possível imaginar uma cartografia total, um esquema explicativo capaz de tudo abarcar. Cabe-nos, portanto, fazer afirmações modestas, tecer conclusões provisórias – esses têm sido traços comuns aos textos que discorrem, no campo da educação, sobre a temática das diferenças.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2002. Seção 1, p. 24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>.

CAMOZZATO, Viviane Castro. *Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações*. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_2912_texto.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

ELLSWORTH, Elizabeth. *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York: Routledge, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 22, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana de Amorim; SCHWERTNER, Suzana Feldens. *O estatuto pedagógico da mídia (telejornalismo e "formação")*. 1999. Trabalho apresentado ao 2º Seminário de Pesquisa em Educação. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_-_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_26_13_O_ESTATUTO_PEDAGOGICO_DA_MIDIA_\(TELEJORNALISMO_E_%20FORMACAO%20\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_-_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_26_13_O_ESTATUTO_PEDAGOGICO_DA_MIDIA_(TELEJORNALISMO_E_%20FORMACAO%20).pdf)>. Acesso em: 01 set. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge; FERRE, Núria Peres de Lara (Org.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 7-38.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 9-52.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>

Iara Tatiana Bonin, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e bolsista de produtividade do CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7925856179663459>

itbonin@gmail.com

Daniela Ripoll, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625586274770694>

dripoll@terra.com.br

Bianca Salazar Guizzo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5359830630792253>

bguizzo_1@hotmail.com

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes

Rosa Maria Hessel Silveira
Edgar Roberto Kirchof

Resumo

Inicialmente, são apresentadas algumas formas empregadas pelos autores que, historicamente, estabeleceram a correlação entre a literatura infantil e a educação, abordando alguns tópicos da longa história da presença de personagens diferentes na literatura ocidental. Estranheza, familiaridade, admiração, repulsa, zombaria, piedade e curiosidade são alguns dos sentidos ligados a personagens marcados pela diferença no cânone literário infantil universal, como o Pequeno Polegar, a Bela e a Fera, o Soldadinho de Chumbo etc. É feita uma síntese das tendências predominantes de representação da diferença na literatura infantil contemporânea, em que o tema se torna com frequência o eixo central do enredo. Como exemplos bem-sucedidos da abordagem literária da diferença na literatura infantil, são analisados três livros que tematizam a cegueira, fugindo ao didatismo e aos clichês do gênero.

Palavras-chave: literatura infantil; cegueira; diferença; discurso; multiculturalismo.

Abstract

Children's literature and education: teaching through different characters

Initially, ways used by authors who have historically correlated children's literature and education are presented, addressing some aspects of the historical presence of different characters in Western literature. Strangeness, familiarity, admiration, disgust, scorn, pity and curiosity are some of the meanings attached to characters marked by differences in the universal children's literary canon, like *Tom Thumb*, *Beauty and the Beast*, *The Lead Soldier* etc. An overview of the prevailing trends, regarding the representation of the difference in contemporary children's literature, in which a particular difference often becomes the central topic of the plot, is made. Also, three contemporary children's books, which are able to escape didacticism and genre clichés while approaching blindness, are analyzed.

Keywords: children's literature; blindness; difference; discourse; multiculturalism.

Literatura infantil e educação

42

Um dos primeiros e mais conhecidos livros escritos intencionalmente para leitores infantis é de 1658: *Orbis sensualium pictus*, de John Comenius, um texto destinado a ensinar latim para crianças por meio de imagens. Entretanto, não se trata de uma obra literária. Efetivamente, estudiosos dedicados à historiografia da literatura infantil indicam a metade do século 18 como a data de surgimento desse segmento literário. Alguns tomam o livro atribuído à britânica Mary Cooper, *The child's new play-thing*, como marco histórico (Clark, 1999, p. 1), enquanto outros tomam como referência o momento em que o editor John Newbery, também britânico, passou a vender livros para crianças em sua livraria, próxima à Catedral de São Paulo, em Londres (Russel, 2015, p. 1), tendo ele mesmo sido autor do livro infantil *A little pretty pocket-book*, publicado originalmente em 1744. Como esclarece Russel (2015, p. 7), Newbery não era um verdadeiro escritor, e sim um editor com forte tino comercial. Sua maior contribuição para a literatura infantil, portanto, foi ter fomentado um mercado editorial que viria a ser ampliado posteriormente.

A importância dessas referências para o presente artigo não reside no fato de se tratar dos primeiros livros infantis de que se tem conhecimento, pois esse tipo de dado histórico é frequentemente contestado e suscita controvérsias. Antes, interessa ressaltar que os livros de Cooper e de Newbery contêm uma série de lições destinadas a ensinar a criança a ler e escrever, incluindo abecedários, palavras monossilábicas, fábulas e contos de moralidade, o que revela, de imediato, a relação histórica desse gênero literário com uma forte intenção pedagógica, entendida aqui em sentido restrito: a prática de transmitir valores e conhecimentos considerados úteis para sujeitos em fase de formação.

No Brasil, circulavam, no século 18, poucas e esporádicas adaptações e traduções de obras europeias. Foi somente no século 19, com a Proclamação da República e o fim da escravatura, que começou a surgir uma produção efetivamente brasileira de obras literárias para crianças, embora muito influenciada por um ufanismo nacionalista que exaltava o patriotismo e o senso cívico. Nesse contexto, destacam-se autores como Olavo Bilac e Coelho Neto, com seus *Contos pátrios*, e Júlia Lopes de Almeida, com as *Histórias de nossa terra*. Conforme advertem Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1993, p. 19), já naquela época a escola era “a destinatária prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos”. Como se percebe, tanto na Europa quanto no Brasil, a origem histórica da literatura infantil está estreitamente ligada com intenções pedagógicas explícitas e com o espaço escolar.

Desde os séculos 18 e 19 até os dias de hoje, a literatura infantil se tornou não apenas um fenômeno cultural de relevância em todos os continentes, mas também um fenômeno de grande sucesso comercial, o que resultou em uma expansão vertiginosa da produção de livros para crianças em todo o mundo. No Brasil, esse movimento se fez notar, sobretudo, a partir da década de 60 do século 20, o que ocorreu, em grande medida, por causa da multiplicação de programas e instituições destinadas à divulgação e à promoção da leitura entre o público infantil e juvenil, como a Fundação do Livro Escolar, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, entre outras. Atualmente, destaca-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), o qual anualmente seleciona e distribui, alternadamente, acervos de livros de literatura para os diversos segmentos (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) de todas as escolas públicas do Brasil.

Esse aumento tão significativo de obras infantis não tardou a despertar o interesse da crítica literária, a partir da qual passaram a ser travadas discussões relativas ao valor estético e pedagógico dessas obras. Em um artigo dedicado à crítica voltada para a literatura infantil nas décadas de 70 e 80 do século 20, Maria da Glória Bordini (1986, p. 97) chamou a atenção para uma espécie de cisão desse setor: de um lado, floresceu uma crítica então divulgada pela imprensa, praticada sobretudo por escritores e intelectuais renomados, os quais “julgavam a ficção para crianças seguindo padrões tradicionais, valorizando o pedagogismo das obras”; de outro lado, acadêmicos vinculados às universidades brasileiras passaram a se dedicar à consolidação de uma teoria literária voltada para estudar esse tipo específico de produção, o que levou a “uma reviravolta do foco sobre o elemento humanístico-formativo para o estético-ideológico”.

Assim sendo, devido aos efeitos da crítica acadêmica e à emergência de novas concepções de criança como sujeito ativo e curioso, cuja criatividade e autonomia deviam ser estimuladas, as intenções didáticas e pedagógicas explícitas que predominavam nas primeiras obras literárias para crianças foram, aos poucos, sendo amenizadas e, em muitos casos, desapareceram por completo, abrindo espaço para a

autonomia da fruição propriamente estética. Embora continuem sendo produzidas obras com funções de alfabetizar e auxiliar em múltiplas aprendizagens, como gramática, números, hábitos de civilidade, valores morais, entre outros (e que continuam a circular nas escolas), vários autores têm produzido, há algumas décadas, livros dotados de elevado valor literário, destinados ao público infantil, em cujos textos predominam fantasia e imaginação, ludicidade, efeitos estilísticos rebuscados, diferentes focalizações e perspectivas de narração, entre inúmeros outros recursos de estética literária. As temáticas também são amplas e variadas, abrangendo desde questões consideradas tipicamente infantis, como o mundo da fantasia e o apreço por animaizinhos, até assuntos densos e complexos, como a injustiça social e a morte. Ademais, para além do texto literário escrito, há que se considerar que algumas obras para crianças têm investido fortemente no refinamento do projeto gráfico-editorial, mediante o qual se instaura um diálogo produtivo entre o texto escrito e a dimensão gráfica do objeto impresso – ilustrações, formatos e outros recursos editoriais.

Por outro lado, é importante destacar que até mesmo obras dotadas de elevado teor estético-literário não deixam de conter também um caráter discursivo e, conseqüentemente, atuam, ainda que indiretamente, na formação dos sujeitos. Colocar em foco a dimensão discursiva de uma obra, portanto, implica abrir mão, pelo menos temporariamente, de verificar sua constituição propriamente literária e, em vez disso, perguntar pelo “lugar de onde se fala, para quem e com quais intenções” (Barker; Galasinski, 2001, p. 22). Em outros termos, focalizar a dimensão discursiva de um texto literário implica indagar pelas condições socioculturais mediante as quais é produzido, em quais relações de poder e regimes de verdade está envolvido.

Um dos principais postulados formulados pelo filósofo Michel Foucault (1995, p. 110) quanto ao discurso é que ele produz papéis-de-sujeito ou posições, os quais interpelam sujeitos históricos e empíricos a se identificarem com as suas próprias posições sobre os mais diversos temas, valores e verdades. Segundo o teórico Jonathan Culler (1999, p. 111), também “os poemas e os romances se dirigem a nós de maneira que exigem identificação, e a identificação funciona para criar identidade: nos tornamos quem somos nos identificando com as figuras sobre as quais lemos”. Em sua dimensão discursiva, a literatura interpela o leitor para que se identifique com certos valores e verdades que são colocados em cena, mesmo que o caráter literário das obras torne tais verdades frequentemente ambíguas, polissêmicas e abertas. O leitor empírico, por sua vez, interage com essas posições-de-sujeito, mobilizando, para tanto, suas próprias experiências e repertórios pessoais e, dessa maneira, realizando suas interpretações. Conforme esclarece Stephens (1992, p. 47), a relação entre o leitor e o texto está baseada em uma “negociação de significados entre uma noção multifacetada, que o sujeito possui de si próprio, e as várias posições interpretativas que o texto pode tornar possíveis”.

Diversidade e diferença

Levando em conta a dimensão discursiva da literatura, é possível perceber que muitos livros escritos para leitores infantis – e vários originalmente escritos

para adultos e mais tarde adaptados para crianças – exploram personagens marcadas por alguma diferença e, nesse projeto, posicionam o diferente a partir de certos papéis-de-sujeito. Em um livro dedicado à análise de “protagonistas diferentes” na literatura infantil, Daniel Calmels (2009) fornece um inventário panorâmico de conhecidas obras – algumas com versões publicadas em séculos anteriores ao 20 – que possuem heróis marcados por diferenças de várias categorias, como a deficiência física (*O soldadinho de chumbo*), o tamanho (*O pequeno polegar*), a feiura (*A bela e a fera*), entre outras tantas. Em muitos casos, a diferença é explorada por meio da caracterização baseada na fantasia, como o corpo de madeira de *Pinóquio* ou as transformações mágicas no corpo de *Alice no país das maravilhas*, para citar alguns exemplos.

Calmels (2009) adverte que essas diferenças cumprem funções muito variadas nas narrativas, por exemplo: comover o leitor; ressaltar a envergadura do herói; tornar mais visíveis as virtudes do personagem principal que segue um padrão tido como normal; quando o personagem diferente não é o protagonista, representar algum drama específico e encarnar, com seu sintoma, um papel a ser cumprido. Do ponto de vista discursivo, para interpretar possíveis significados e valores ligados a cada uma dessas diferenças, é fundamental levar em conta o *regime de verdade* que fornece as *condições de inteligibilidade* de cada obra – ou do conjunto mais amplo de obras identificadas por um mesmo projeto poético ou ideológico. Em outros termos, é necessário compreender que “cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, isto é, ‘os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros’” (Revel, 2005, p. 86), sendo que tais regimes determinam as crenças, os valores e os conhecimentos representados como verdadeiros nas obras.

O período vitoriano na Grã-Bretanha – que se estendeu de 1837 a 1901, com a regência da rainha Vitória –, por exemplo, foi caracterizado por uma concepção moral muito rígida, fortemente ligada à tradição cristã. Em uma análise detida de obras para crianças e jovens produzidas durante aquele período, a pesquisadora britânica Ann Dowker (2013) concluiu que vários personagens deficientes eram representados, na literatura infantojuvenil, a partir do que a autora denomina de “escola do sofrimento”, dentro da qual a deficiência ou qualquer infortúnio eram vistos como parte de um plano divino destinado a disciplinar e purificar o caráter do sujeito. No livro *Aunt Judy’s Tales*, de Margaret Gatty (1859 *apud* Dowker, 2013, p. 1058), por exemplo, encontra-se a seguinte afirmação sobre o fato de os personagens terem perdido os pais: “Se de fato fosse o correto para as crianças que sua mãe estivesse viva, ela não teria sido levada”. Dowker (2013) revela que inclusive os sofrimentos de um bebê eram representados à luz da concepção de sofrimento como disciplina espiritual, o que pode ser verificado na obra *Heartsease* (1854), de Charlotte Mary Yonge, em que uma das personagens consola a mãe da criança doente, afirmando que a doença do bebê serve para discipliná-lo para a vida futura. Nas palavras de Dowker (2013, p. 1058),

[...] para os escritores do século 19, a aceitação de uma saúde frágil e da deficiência, assim como de outros infortúnios, frequentemente era vista como parte da aprendizagem em aceitar a vontade de Deus com relação a todos os aspectos da vida. A personagem Katy, de Susan Coolidge, por exemplo, entende,

no final da narrativa, que “havia Amor no Sofrimento. Eu percebo isso agora. Quão bondoso tem sido para mim o Querido Professor!”.

O regime de verdade baseado na moralidade vitoriana, portanto, faz com que, no conjunto das obras produzidas naquele contexto histórico e cultural, a deficiência adquira significados relacionados com a provação e a purificação espiritual. Consequentemente, várias obras literárias produzidas nesse âmbito estão repletas de papéis-de-sujeito que interpelam leitores a aceitar possíveis sofrimentos advindos de deficiências, doenças e infortúnios causados por acidentes como algo positivo e edificante. É provável que leitores daquela época e contexto tenham colaborado de forma mais dócil com essa perspectiva, ao passo que o leitor contemporâneo, imerso em universos culturais e éticos distintos, possivelmente negocie de modo mais incerto com tais interpelações.

Nas últimas décadas, emergiu um novo regime de verdade no campo da literatura infantil, a partir do qual várias obras têm seguido o objetivo de construir “uma variedade de posições-de-sujeito para os leitores a fim de contribuir com a valorização de crianças oriundas de grupos minoritários e com o desenvolvimento pessoal e social de *todas* as crianças através da erradicação de noções de superioridade racial, de classe ou de gênero” (Stephens, 1992, p. 51). Russell (2015) afirma que, no contexto dos Estados Unidos, essa tendência teve início com os movimentos sociais na década de 60, a partir dos quais começaram a surgir inúmeros livros para crianças abordando a diversidade cultural (afro-americanos, latinos, ameríndios, descendentes de asiáticos e outras minorias étnicas) e a diversidade social (gênero, deficiência física, mental ou emocional, orientação sexual, estilos de vida alternativos). O autor chega a sugerir a existência de um gênero ou tipo literário, a “Literatura da diversidade cultural”, enfatizando que sua principal função seria a de celebrar as diferenças culturais e promover a inclusão dos diferentes em todos os âmbitos da sociedade.

No contexto norte-americano, ainda segundo Russell, alguns dos principais autores que se tornariam referências quanto a essa tendência iniciaram suas carreiras na década de 1970, impulsionados pelo Movimento dos Direitos Civis. Ele destaca escritores como Virginia Hamilton, Rosa Guy, Alice Childress e Carolivia Harron pelo modo como retrataram o universo cultural afro-americano, contrapondo-se a estereótipos e clichês sobre afrodescendentes que vigoravam até então. Gary Soto, Pat Mora e Sandra Cisneros se dedicaram a escrever histórias e poemas sobre crianças latinas. Por outro lado, o universo infantil ameríndio tem sido abordado por autores como Scott O’Dell, Margaret Craven, Ignatia Broker, Sherman Alexie, entre vários outros. Ainda no contexto norte-americano, John Stephens (1992) ressalta a importância de iniciativas como a criação do Conselho de Livros Inter-raciais para Crianças (*Council on Interracial Books for Children*), em 1965. Já na Inglaterra, Stephens destaca o papel desempenhado pela série infantil *Nippers*, também na década de 1960, editada pela autora de descendência judia Leila Berg, pela Macmillan, em Londres, retratando “histórias sobre crianças da classe dos trabalhadores e a vida que realmente levavam” (Hahn, 2015, p. 421).

O que a literatura brasileira para crianças ensina sobre a diferença?

No Brasil, o campo da literatura infantil passou a ser significativamente ampliado a partir da década de 60, em grande parte em função dos vários programas governamentais criados com o fim de promover a produção e a leitura de obras nacionais, os quais já foram mencionados anteriormente. Um dos gêneros que predominou naquele período é o que Lajolo e Zilberman (1999, p. 125) chamam de *realismo social*, um tipo de ficção mediante a qual são apresentados problemas ligados à vida na cidade, como a pobreza, a violência, o desemprego, o autoritarismo dos adultos, a separação e o divórcio dos pais, a descoberta da sexualidade, a orfandade e a drogadição. Mas também foram publicadas obras identificadas com várias outras vertentes e gêneros, como intimismo, narrativas vinculadas à tradição dos contos de fada, ficção científica, mistério policial, entre outros.

O multiculturalismo, que já se fazia presente enquanto regime de verdade que balizava a literatura para crianças em vários países da Europa e nos Estados Unidos desde a década de 60, demoraria até as décadas de 80 e 90 para se estabelecer no Brasil. Uma das suas *condições de possibilidade*, em solo brasileiro, foi a instituição da “diversidade cultural” como um dos chamados temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e diretrizes decorrentes, na década de 90. No campo jurídico, a Lei nº 10.639/2003 instituiu o ensino da cultura e da história afro-brasileiras e africanas nas escolas, ao passo que a Lei nº 11.645/2008, que a complementa, instituiu o ensino da cultura e da história indígenas, ambas alterando a Lei nº 9.394/1996. A partir de então, tem surgido um número crescente de obras nacionais cujos personagens protagonistas são negros, índios, pessoas com deficiências físicas ou psicológicas e sujeitos que, de alguma maneira, não se acomodam à norma ditada pelo senso comum. Em poucos termos, personagens diferentes têm se multiplicado nos livros infantis brasileiros desde então.

O que ensinam esses livros sobre a diferença? Muitos contêm intenções didáticas e pedagógicas tão explícitas que lembram as primeiras obras destinadas a leitores infantis, escritas nos séculos 18 e 19. Estruturalmente, tais livros investem em uma defesa muito explícita de políticas multiculturalistas e de inclusão, “sendo que tal perspectiva é apresentada de forma monológica, como se o respeito à diversidade fosse algo naturalmente correto e evidente, a ser simplesmente ‘descoberto’ pelo leitor, ao longo da narrativa, como uma verdade que este até então desconhecia” (Kirchof, 2011, p. 149). Com base em uma investigação realizada sobre a temática *diferenças e literatura infantil*,¹ na qual foi constituído um acervo de mais de 500 títulos sobre o tema “diferença”, entendido de forma ampla (deficiência, etnia, gênero, orientação sexual, configuração corporal, velhice etc.), podemos extrair algumas tendências amplas sobre tais obras.

¹ Trata-se da pesquisa “Narrativas, diferenças e infância contemporânea”, desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), de 2008 a 2011, e realizada por uma equipe interinstitucional dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Num primeiro momento, é preciso apontar a existência de um número significativo de obras editadas nos últimos dez anos, que, dirigindo-se às crianças, tematizam a diferença de uma forma geral, o que já fica evidente pela frequência de alguns termos em seus títulos: “diferença”, “diferentes”, “diversidade”, “igual”, “jeitos”, “especial” etc., como se pode ver em: *Viva a diferença, Uma menina e as diferenças, Diversidade, Somos todos diferentes, Aprendendo sobre as diferenças, Não tem dois iguais, Somos todos iguais?* etc. Nesse numeroso grupo de obras, nitidamente elaboradas para atender a uma demanda escolar de abordagem do tema, raramente há narrativas, mas predomina um discurso de apresentação das peculiaridades das diferenças e das vantagens do convívio respeitoso e amigável entre os “diferentes” e os “normais”. Pelos objetivos que presidem sua elaboração e publicação, tais obras, de forma geral, carecem de qualidades literárias.

Mas, para além dessas obras de caráter expositivo e exortativo, encontra-se um grande número de livros que trazem narrativas em que um ou mais personagens (quase sempre crianças ou, então, animaizinhos que lhes tomam o lugar) portam uma “diferença”. Com frequência, os enredos dessas obras são muito lineares, apresentando a diferença como um problema a ser superado, e o leitor é conclamado a compartilhar do ponto de vista do narrador, quase sempre onisciente. Na maior parte dessas narrativas, o protagonista possui algum traço (em seu corpo ou em seu comportamento) que destoa do grupo ao qual pertence, o que acaba gerando dificuldades a serem superadas. Tais dificuldades podem ser de ordem tanto material (problemas de deslocamento, realização de atividades físicas, por exemplo) quanto social (obstáculo na vida escolar, enfrentamento de *bullying*, solidão, exclusão de grupos, não aceitação por parte da família), com conseqüente repercussão em seus sentimentos e estados de espírito. As soluções de tais dificuldades são quase sempre harmônicas e sugerem que a diferença não deva ser um empecilho para a felicidade; em algumas histórias, a diferença se revela inclusive como a própria chave para ser feliz.

Em um artigo dedicado às principais estratégias de composição presentes nessas narrativas que veiculam representações multiculturalistas, Kirchof (2011) encontrou quatro principais tipos de enredo, incluindo seus desfechos: aqueles que celebram a diferença, responsabilizando-a, por exemplo, pela “beleza do universo” ou “riqueza da vida”; aqueles em que a personagem diferente supera as dificuldades geradas pela sua diferença por meio de alguma qualidade ou habilidade (moral e/ou física) compensatória, que possui em grau elevado. É comum, por exemplo, que aos personagens cegos seja atribuída uma “sabedoria que ultrapassa em muito a sabedoria das personagens que veem” (Silveira *et al.*, 2012, p. 80). Como terceira recorrência nos enredos, encontram-se aquelas narrativas em que a solução advém de uma transformação interior, pela qual a personagem acaba aceitando e “se reconciliando” com sua diferença. Por fim, há um menor número de histórias em que a diferença é simplesmente reparada ou suplantada (Kirchof, 2011, p. 149); obviamente, este tipo de desfecho só é escolhido no caso de diferenças que possam ser apagadas, como a dos personagens gordos (que emagrecem e veem seus

problemas desaparecerem...) ou, mesmo, com protagonistas animais ou objetos, em que o mundo ficcional está sujeito a menores exigências de verossimilhança.

Outras obras investem em estruturas narrativas mais elaboradas, lançando mão de refinados recursos de estética literária; deteremo-nos em três delas na próxima seção.

Fugindo ao didatismo e aos clichês

Dentre outras possibilidades, escolhemos mencionar e caracterizar três obras que, trazendo em seus enredos personagens cegos, manifestam um investimento estético que lhes permite fugir ao didatismo evidente e aos clichês na construção de suas narrativas.

Com um projeto gráfico-editorial coerente e original, a obra *O livro negro das cores*, de Menena Cottin e Rosana Faría, é composta com o predomínio absoluto da cor negra, que constitui o fundo da capa e da contracapa, assim como de suas páginas internas. A estas se superpõe, em cada página dupla, apenas uma frase com fonte acinzentada, juntamente com sua tradução em braille, além de delicadas imagens em relevo (sem cor) que ilustram as associações que o personagem Tomás (possivelmente cego) faz entre as cores e as sensações provenientes do uso dos outros sentidos: “Segundo Tomás, o amarelo tem gostinho de mostarda, mas é macio como as penas dos pintinhos”; “O vermelho é azedinho como o morango e doce como a melancia, mas dói quando aparece no joelho machucado” (Cottin; Faría, 2010). Não há descrição de Tomás, o personagem cego; não há referências a habilidades compensatórias especiais nem à necessidade de convivermos com cegos e de respeitá-los. Há apenas a abertura à interpretação e à imaginação do leitor, assim como o convite à exploração das figuras em delicado relevo pelo tato dos leitores, incluindo os videntes, ou seja, por ser uma obra que foge aos clichês e à banalização quanto ao tratamento da cegueira, *O livro negro das cores* possibilita uma experiência estética significativa que possivelmente terá mais impacto do que a repetição de lições muito explícitas sobre a convivência com o sujeito cego!

Outra possibilidade narrativa que mais recentemente tem emergido em algumas obras é aquela em que a diferença do personagem não é o mote central da ação, mas constitui um traço de um ou mais personagens. Personagens negros, por exemplo, podem estar envolvidos em enredos cujo principal nó narrativo não está diretamente relacionado com a questão da etnia. É dentro dessa possibilidade – e envolvendo um protagonista cego, o menino Toninho – que se enquadra a obra *O perfume do mar*, de Jonas Ribeiro e Márcia Széliga. Lançando mão de vários narradores – a narração inicia-se pela voz do menino (sob o subtítulo “Olhar de filho”), seguida pela voz da mãe (“Olhar de mãe”) e, depois, pela do pai (“Olhar de pai”) –, a narrativa se constrói sobre cenas do cotidiano, sobre experiências vividas pelo menino, ora com o pai, ora com a mãe, ora com o animal de estimação, numa prosa que se aproxima da fala coloquial e permite ao leitor infantil experimentar de

forma vicária experiências rotineiras, como brincar com um cachorro, conhecer o mar, cheirar os alimentos antes de comer etc., vividas de forma peculiar pelo menino cego.

Por fim, para leitores com mais domínio de leitura, vale citar *A mulher que lia com as mãos*, de Júlio Emilio Braz. Trata-se de narrativa em primeira pessoa de um personagem adulto que, em face da proximidade da morte de Amanda, sua mãe cega, relembra, em lembranças sensíveis, suas vivências com ela. É pela voz deste narrador reflexivo que o leitor fica sabendo das suas experiências infantis com a mãe cega, passa pelos momentos em que o menino descobriu a cegueira da mãe e os sentimentos ambíguos que experimentou (vergonha, medo, insatisfação, vergonha de ter vergonha), quando ela era motivo de zombaria por seus colegas de escola, por exemplo. Sem lições explícitas sobre convivência, respeito, habilidades compensatórias ou outros clichês sobre personagens cegos, tão contraditórias na maioria dos livros, o relato das memórias do narrador também guarda uma surpresa para o leitor: mencionada inicialmente pelo narrador como Amanda, a personagem só será identificada como a mãe dele nas páginas finais da narrativa, o que ganha verossimilhança pela confissão do narrador de que sempre a tratara pelo primeiro nome e apenas a chamara de mãe nos últimos dias, numa espécie de reconciliação simbólica com a história pregressa dos dois.

50

Últimas considerações

Nestas páginas, buscamos traçar um rápido panorama da emergência da literatura infantil no Ocidente, mostrando sua precoce articulação com intuítos pedagógicos e formativos. Tais intuítos e matizes foram se redefinindo à medida que foram mudando as “lições” que as gerações mais antigas entendiam ser necessárias e convenientes para as novas gerações. É dentro dessa perspectiva e considerando, no caso do Brasil, a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o tema transversal “Pluralidade cultural”, na década de 90, além de outras condições de possibilidades, que se explica a proliferação de títulos sobre a diferença nos livros para crianças publicados, em especial, nas duas últimas décadas. Grande número dessas obras, por estarem nitidamente atreladas a uma missão pedagógica – a de ensinar sobre como entender e conviver com o diferente –, carece de atributos estéticos e lança mão de clichês sobre personagens, enredos e desfechos, geralmente sob um manto celebratório e não problematizador, característica que, aliás, tem sido imputada a muitas políticas multiculturalistas mais gerais.

Tal observação, entretanto, não pode ser estendida a todos os livros infantis que trazem personagens diferentes; há aqueles que, como exemplificamos com três títulos, logram desvencilhar-se da carga educativa e constituem obras originais e sugestivas, que podem deflagrar experiências estéticas e reflexivas interessantes para os jovens leitores. Nesse campo, como em tantos outros, há que se separar o joio do trigo.

Referências bibliográficas

BARKER, Chris; GALASINSKI, Dariusz. *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. London: Sage, 2001.

BORDINI, Maria da Glória. Crítica e literatura infantil nos anos 70 e 80. In: KHÉDE, Sonia Salomão. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 95-109.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>.

BRAZ, Julio Emilio. *A mulher que lia com as mãos*. Rio de Janeiro: Zit, 2006.

CALMELS, Daniel. *La discapacidad del héroe: diferencia y discapacidad en las narraciones dedicadas a la infancia*. Buenos Aires: Biblos, 2009.

CLARK, Beverly Lyon. Introduction. In: CLARK, Beverly Lyon; HIGONNET, Margaret (Ed.). *Girls, boys, books, toys: gender in children's literature and culture*. Maryland: John Hopkins University Press, 1999. p. 1-8.

COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. *O livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DOWKER, Ann. A representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 4, p. 1053-1068, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/03.pdf>

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HAHN, Daniel. *Oxford companion to children's literature*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2015.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Estratégias de composição na literatura infantil contemporânea: a questão da diferença. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 147-158, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12372/7180>>.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1999.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos fundamentais*. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Jonas. *O perfume do mar*. Ilustrado por Márcia Széliga. São Paulo: Salesiana, 2006.

RUSSELL, David L. *Literature for children: a short introduction*. 8th ed. New Jersey: Pearson, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel et al. *A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012.

STEPHENS, John. Readers and subject positions in children's fiction. In: STEPHENS, John. *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman, 1992. p. 47-83.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.

Rosa Maria Hessel Silveira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) dessa universidade. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3852895538631644>>.

rosahms@terra.com.br

Edgar Roberto Kirchof, doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professor do curso de Letras e do PPGEDU da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5752128941340564>>.

ekirchof@hotmail.com

Abuso/violencia infantil y Derecho a la Imagen en el contexto europeo y español

Carmen Galet-Macedo
Jane Felipe

53

Resumen

Este artículo presenta datos del Consejo de Europa que muestran que el 20% de los niños europeos sufren con la práctica de abusos sexuales. Un estudio realizado en 21 estados concluyó que España es, junto con Estados Unidos, el país con el porcentaje más elevado de casos de abuso/violencia infantil. En España, el 19% de la población adulta admiten haber sufrido abusos sexuales en algún momento de su infancia. En los varones este porcentaje es del 15,2%, y en las mujeres, del 22,5%. Por eso, se hace necesaria una acción eficaz y no sólo interventiva, sino preventiva para evitar que los menores se encuentren sometidos a cualquier tipo de abuso. La sociedad entera debería comprometerse con esta franja de población tan vulnerable y asumir que la prevención es responsabilidad de todos. Es preciso una relación profesional en red entre las diferentes instituciones, con esa finalidad anunciada, tanto de prevención como de intervención. Otro punto importante: al hablar de infancia y de imagen, se hace obligado hacerlo también de los medios de comunicación, que nos ayudan a conocer la realidad, pero al seleccionar esa realidad y no otra, también nos impulsan a configurarla.

Palabras clave: infancia; abuso sexual; violencia infantil; pedofilización.

Resumo

Abuso/violência infantil e Direito à Imagem no contexto europeu e espanhol

Dados do Conselho da Europa mostram que 20% das crianças europeias sofrem abusos sexuais. Um estudo realizado em 21 nações concluiu que a Espanha é, junto com os Estados Unidos, o país com a maior porcentagem de casos de abuso/violência contra a criança. Na Espanha, 19% da população adulta admitem haver sofrido abusos sexuais em algum momento de sua infância. Entre os homens, essa porcentagem é de 15,2%, e entre as mulheres, de 22,5%. Por isso, é necessária uma ação eficaz e não apenas interventiva, mas preventiva para evitar que os menores se encontrem submetidos a qualquer tipo de abuso. Toda a sociedade deveria comprometer-se com essa faixa da população tão vulnerável e assumir que a prevenção é responsabilidade de todos. É preciso haver uma relação profissional em rede entre as diferentes instituições com essa finalidade anunciada, tanto de prevenção quanto de intervenção. Outro ponto importante: ao falar de infância e de imagem, é mister considerar os meios de comunicação, que nos ajudam a conhecer a realidade, mas ao selecionar essa realidade e não outra, eles também nos motivam a configurá-la.

Palavras-chave: infância; abuso sexual; violência contra a criança; pedofilia.

Abstract

Child abuse / violence and Image Rights in the European and Spanish context

This article presents data from the European Council which show that 20% of European children have suffered sexual abuse. A study conducted in 21 nations concluded that Spain is, along with the United States, the country with the highest percentage of cases of child abuse / violence. In Spain, 19% of the adult population have admitted to have been sexually abused at some point of their childhood. Among men, this percentage corresponds to 15.2%, and among women, to 22.5%. Therefore, a preventive intervention is necessary to avoid that children are subjected to any kind of abuse. The society as a whole should commit itself with this vulnerable extract of population and assume that prevention is everyone's responsibility. This requires a professional relationship network among different institutions, both in relation to prevention as well as intervention. Another important point: when talking about childhood and image, it is essential to take into consideration the media, which helps us to know reality, but selecting this reality instead of another one, the media also impels us to configure it.

Keywords: childhood; sexual abuse; violence against child; pedophilia.

La imagen es la representación gráfica de la figura humana, visible y reconocible, y el derecho a la imagen es un derecho de la personalidad, derivado de la dignidad humana y dirigido a proteger la dimensión moral de las personas. Atribuye a su titular la facultad de determinar la información gráfica generada por sus rasgos físicos personales que puede tener difusión pública. Tiene un aspecto negativo, como facultad de exclusión, y un aspecto positivo, como facultad de aprovechamiento; es, por tanto, el poder del interesado difundir o publicar su propia imagen y, por ende, su derecho a evitar su reproducción (De Lama, 2006).

Al hablar de infancia y de imagen, se hace obligado hacerlo también de los medios de comunicación. Los medios de comunicación nos ayudan a conocer la realidad, pero al seleccionar esa realidad y no otra, también nos impulsan a configurarla. Desde esa idea, Denis McQuail (2000) los define como:

Espejo, que refleja una imagen de la sociedad con respecto a sí misma, [...] filtro, que selecciona partes de la experiencia para dedicarles una atención especial y descarta otros aspectos, [...] señal, que indica activamente el camino, orienta o instruye.

Los medios no son ajenos al paso del tiempo, las modas y las evoluciones sociales, por eso, hemos de hacer referencia a la evolución de la imagen infantil a lo largo de la historia. Existe mucha distancia entre aquellas representaciones antiguas en las que el niño y la niña aparecen representados sin identidad ni contexto propio, y la idea que transmiten actualmente los medios de comunicación, entre ellos el cine, la televisión y las revistas. Hemos de reconocer que con su trabajo tanto en referencia a la infancia como protagonista como al contexto socio familiar en la que crece, los medios fueron contribuyendo, a lo largo del tiempo, a proporcionar una imagen bien enfocada de la infancia. El hecho fundamental de la nueva imagen infantil está en la vinculación que se establece con los espacios propios de su desarrollo como en la escuela o en la familia. De esa manera, se reconoce que los vectores temporales que pueden representar una fotografía publicada en la prensa o imágenes en movimiento difundidas por el cine, el mundo interpretado desde la infancia, las relaciones de los niños con sus iguales, los eventos familiares como bodas, bautizos, defunciones han contribuido enormemente a crear una imagen social de la infancia bien arraigada a aquellas instituciones que han de velar por ella y procurarles un entorno acogedor. Los medios de comunicación y el cine han ensalzando de tal forma la imagen contemporánea de infancia que permiten remontar hasta los recuerdos de aquellos héroes infantiles representados por niños y niñas que crearon personajes inolvidables y que tanto hicieron disfrutar a diferentes generaciones.

Esa imagen idealizada de infancia es real, pero no única. Desgraciadamente la infancia ha sido y es objeto de consumo de imágenes avaladas por las idealizaciones infantiles que son representadas en la televisión y en el cine. Pongamos como ejemplo el espectacular negocio que supone comerciar con todos los productos que generan las populares imágenes de los últimos personajes de moda. En muchas ocasiones ni siquiera son los niños y niñas los deseosos de ese consumo, son los padres quienes tienen acceso al universo de imágenes y representaciones y seleccionan y eligen para

sus hijos e hijas aquellas que consideran más acordes con las proyecciones que sobre ellos realizan, iniciándoles en un mundo maravilloso de fantasía. Eso constituye un avance importante dado que se les induce a participar en el mundo de la imaginación, que supone acceso directo al universo de la imagen con todo el potencial cultural, humano y social que este conlleva. No obstante, es de importancia que los adultos que conviven con la infancia sean conscientes de que, paralelamente a la propuesta cultural, corre otra menos pura y fuertemente mercantilizada, que considera a la infancia como puro objeto de demanda y a las familias como consumidoras de los productos que el universo de la imagen y la fantasía generan desde el más cruel de los capitalismo. Esa otra vertiente de la representación puede convertir a la infancia en consumidora de imágenes o de los productos generados por ella, sin más criterio que el de consumir a cualquier precio, sin ser consciente de la iniciación a la que se somete al niño y a la niña en el consumo descontrolado e irresponsable. Ese consumismo es, para algunos estudiosos, la estrategia que utiliza el sistema para comprar la lealtad de la ciudadanía y conseguir al mismo tiempo que el mundo laboral se mantenga en calma (Habermas, 2011). En opinión de Daniel Bell (2006), acaba siendo la mejor justificación del capitalismo en su versión más hedonista.

La mayor crueldad del capitalismo despiadado en relación a la infancia y a la imagen en la actualidad no es la descrita hasta aquí. La peor pesadilla que vive una parte de la infancia es convertirse en objeto de consumo, ellos mismos, despersonalizados y convertidos en objeto de deseo de pedófilos que comercian y hacen uso tanto de la inocencia infantil como de su imagen, trasvertida, manipulada y mercantilizada como cualquier otro producto que se oferta o demanda en el mercado.

Jane Felipe (2003, p. 34), cuando se refiere a la exposición de los cuerpos de los niños, colocados como objetos de deseo y consumo, en particular el cuerpo femenino, utiliza el término "pedofilización" para discutir "el proceso por el que la sociedad pone a los cuerpos de los niños femeninos como cuerpos erotizados, deseables para el placer masculino. Ese fenómeno se puede ver en varios artefactos culturales, en la publicidad, en la moda, en la música, en la literatura, en el cine".

Para ella, la "pedofilización" se estableció como una práctica social contemporánea que interfiere significativamente en el comportamiento de las niñas. En los análisis que se tienen sobre la publicidad, Felipe (2008) muestra cómo estas prácticas conducen a las niñas a creer que ellas solamente valen si son bellas. La autora señala que entre las consecuencias de este tipo de prácticas está el hecho de que se anima a las niñas a adoptar comportamientos de las mujeres adultas. Esas prácticas contribuyen para la infantilización de los cuerpos de las mujeres y para la hipersexualización de las niñas y pueden implicar el abuso sexual en contra de ellos.

En la reforma de 1978 de la ley Child Abuse Prevention and Treatment Act se definió como Abuso Sexual en la Infancia (ASI) como

contactos e interacciones entre un niño y un adulto, cuando el adulto (agresor) usa al niño para estimularse sexualmente a él mismo, al niño o a otra persona. El abuso sexual puede ser también cometido por una persona menor de 18 años cuando ésta es significativamente mayor que el niño (víctima) o cuando el agresor está en una posición de poder o control sobre otro. (US, 1987).

Según Maria Ignacia Arruabarrena y Joaquín de Paúl (1999), se puede clasificar en cuatro categorías:

- 1) Incesto. Si el contacto físico sexual se realiza por parte de una persona de consanguinidad lineal o por un hermano, tío o sobrino. También se incluye el caso en que el adulto esté cubriendo de manera estable el papel de los padres.
- 2) Violación. Cuando la persona adulta es otra cualquiera no señalada en el apartado anterior.
- 3) Vejación sexual. Cuando el contacto sexual se realiza por el tocamiento intencionado de zonas erógenas del niño o por forzar, alentar o permitir que éste lo haga en las mismas zonas del adulto.
- 4) Abuso sexual sin contacto físico. Se incluirían los casos de seducción verbal explícita de un niño, la exposición de los órganos sexuales con el objeto de obtener gratificación o excitación sexual con ello, y la masturbación o realización intencionada del acto sexual en presencia del niño con el objeto de buscar gratificación sexual.

Además de la existencia de contactos de carácter sexual, el abuso sexual se define en función de otros criterios, como son:

- a) La asimetría de edad entre el abusador y la víctima, requiriéndose que el adulto abusador tenga unos determinados años más que el menor (entre cinco y diez años más).
- b) La coerción, es decir, la utilización de la fuerza física, la presión o el engaño por parte del adulto para conseguir abusar de la víctima.
- c) La asimetría de poder entre el abusador y la víctima. Esa asimetría puede derivar de la asimetría de roles, la diferencia de edad, de fuerza física, de capacidad psicológica.

Desde hace una década, la imagen infantil circula por las redes sociales, unas veces de forma más explícitas y otras implícitas, constituyendo uno de los delitos cometidos por pedófilos y, en la que se ven involucrados penalmente, personas con vidas aparentemente normales, integrados socialmente con esposas e hijos.

Hasta la policía está impresionada con las imágenes y el uso que se hace en las redes de la utilización de menores con fines sexuales. Creen que es imposible que adultos aparentemente normales puedan llegar a grabar y difundir imágenes tan duras de la infancia. Todos los expertos coinciden que "puede pasarle a cualquiera" y esto supone que el abuso sexual infantil no tiene fronteras, se comete en todos los países del mundo y en todos los niveles sociales. Es un problema complejo y difícil de estudiar en particular cuando se trata de encontrar datos al respecto. Existen estimaciones realizadas por universidades y organismos internacionales que aseguran que una de cada cuatro niñas y uno de cada siete niños lo sufre antes de cumplir los 17 años. Otros datos, repetidos en los informes oficiales, se refieren a

que los abusos sexuales a la infancia ocurren dentro del seno de la familia o los cometen personas allegadas y que frecuentan el entorno familiar, repitiendo los abusos con frecuencia con los mismos niños y niñas.

En el estudio de los sociólogos Lalor, K. y McElvaney (2010), se analizan los datos publicados entre los años 1980 y 2010 referidos a las situaciones de abuso sexual infantil en Europa, y que publica la página web One in Five el Consejo de Europa:

Available data suggest that about 1 in 5 children in Europe are victims of some form of sexual violence. It is estimated that, in 70% to 85% of cases, the abuser is somebody the child knows and trusts. Child sexual violence can take many forms: sexual abuse within the family circle, child pornography and prostitution, corruption, solicitation via Internet and sexual assault by peers. (Council of Europa, 2010).

La dificultad del estudio, abordaje e intervención está especialmente dificultada porque se rompe con tres mitos que, debidamente ordenados y organizados, sustentan la sociedad, a saber: familia, infancia y sexo. Esa desorganización que presenta el abuso sexual infantil atenta contra los principios básicos de la sociedad y el de su bienestar. Eso parece explicar que se silencie la situación aun cuando el entorno de niños y niñas conocen que es lo que está ocurriendo, eso pasa en el 86% de los casos. Según la Asociación para la Sanación y la Prevención de los Abusos Sexuales en la Infancia, a partir de ahora Aspasi, las personas que abusan de los niños y las niñas suelen ser varones aparentemente normales, bien integrados socialmente, que desarrollan a menudo habilidades interpersonales importantes y mantienen una vida sexual normal. Se estima que sólo alrededor del 13% de los abusos son cometidos por mujeres, el 87% por hombres.

Los maltratos suelen darse con mayor frecuencia en las edades anteriores a la entrada en el colegio, es decir con anterioridad a los 6 años, y el abuso sexual afecta con mayor frecuencia a las niñas. Las consecuencias inmediatas del abuso sexual infantil pueden ser físicas (pesadillas, cambios de hábitos de comida) y emocionales (miedo, agresividad, aislamiento). A largo plazo, algunas de las secuelas más importantes que pueden acabar desarrollando la víctima van desde la baja autoestima, anorexia, depresión, psicosis y prostitución, hasta la drogadicción, autolesiones, e incluso el suicidio.

Según Luna (2010), ese abuso de poder sobre la víctima tiene unas consecuencias nefastas y, aunque aparentemente sigan con sus vidas, todos sus actos se ven afectados por lo que ocurrió, convirtiéndose en un secreto bien guardado. No son conscientes de que lo que vivieron puede ser tratado y si lo fuera, su vida tendería a mejorar. Los síntomas descritos más habituales suelen ser tristeza, aislamiento, baja autoestima, agresividad, masturbación compulsiva, vocabulario inapropiado, conductas sexualizadas, pesadillas, terrores nocturnos, fobias, ansiedad.

Durante la pubertad pueden surgir problemas de orientación sexual al llegar a la adolescencia y, ya de adultos, es característico el uso del cuerpo y la sexualidad como método de acercamiento a los demás, lo que favorece la promiscuidad y, en los casos más graves, la prostitución. Suelen tener dificultades para poner límites

y, por lo general, depresiones, trastornos alimenticios, problemas de relaciones sociales y de adicciones. En el caso de las mujeres, muchas se convierten en maltratadas, conviviendo con parejas que se ajustan a ese patrón conocido. Aspasi (2015), insiste en que

Se puede enseñar a niños y niñas a protegerse ellos mismos de estos abusos, dándoles herramientas para reconocerlos y saber decir que NO a tiempo. O bien, si el maltrato ya se ha producido, animar a contarlo cuanto antes a una persona de su confianza para que le dé solución al problema, reduciendo al mínimo las secuelas.

Según datos del Consejo de Europa (2015), el 20% de los niños europeos sufren la práctica de ese tipo de maltrato, mientras que un estudio del sociólogo estadounidense David Finkelhor (2008), realizado en 21 estados, concluyó que España es, junto con Estados Unidos, el país con el porcentaje más elevado de casos. En España, el 19% de la población adulta admite haber sufrido abusos sexuales en algún momento de su infancia. En los varones este porcentaje es del 15,2%, y, en las mujeres, del 22,5%, según el informe del profesor Félix López (1994), de la Universidad de Salamanca, encargado por el Ministerio de Asuntos Sociales. Otros informes reflejan también resultados similares, como el estudio publicado por Pereda y Forns (2007 *apud* Luna, 2010) con una muestra general de 1.033 estudiantes de la Universidad de Barcelona. Su investigación refleja abusos en el 15,5% de los varones y el 19% de las mujeres encuestadas.

El Consejo de Europa (2015), por su parte, publicó en noviembre pasado que el 20% de los niños europeos lo sufren. Pero eso no es lo peor. El 85% de los casos se producen dentro del ámbito intrafamiliar (padres, abuelos, hermanos, tíos, etc.), y uno de cada cuatro es una penetración vaginal, anal o bucal. Sin embargo, la mayoría de las víctimas guardan silencio.

Según informa Aspasi (2015), de los 516.092 niños atendidos de urgencia en trece hospitales de España entre septiembre de 2011 y septiembre de 2012, 471 niños habían sido víctimas de posibles maltratos. Son demasiadas urgencias por maltrato, además añaden que uno de cada cuatro niños que es atendido de urgencia en los hospitales por sospecha de haber sido víctima de maltratos no vuelve al domicilio familiar, porque es trasladado a un centro de acogida, queda ingresado en el centro – en algunos casos en la unidad de curas intensivas – o ha muerto a consecuencia de la agresión. Según la misma investigación, el 37% de esos 471 niños fueron atendidos por sospechas de haber sufrido abusos sexuales, otro 37% por sospecha de maltratos físicos, un 20% habían sido víctimas de una probable conducta negligente y un 4,5% de un potencial maltrato emocional, de acuerdo a los datos del servicio de urgencias del Hospital Sant Joan de Déu, Barcelona (España).

Por otra parte, tanto en Europa como en España, en los últimos años, hemos asistido atónitos al desmantelamiento de redes internacionales que utilizan la imagen de los niños y niñas con fines sexuales, bien para uso propio o para comerciar con ella e incluso en ocasiones para ambas cosas. Eso es considerado abuso infantil *online*. Existen múltiples clasificaciones o variaciones de ese tipo de abuso que se considera como una nueva modalidad del abuso sin contacto, aunque en muchas ocasiones ese abuso llega a tener contacto cuando el abusador y el niño se encuentran

o bien cuando el abusador utiliza al niño sexualmente para difundir la imagen de las extralimitaciones.

El abuso sexual infantil en línea viola los derechos de los niños, niñas y adolescentes implicados y, en muchas ocasiones, genera ganancias económicas o personales para el que los lleva a cabo. Algunos ejemplos de abuso sexual infantil en línea son:

- 1) Producir y/o distribuir de material (imágenes, videos, textos, audio) de abuso sexual infantil.
- 2) Descargar u observar material de abuso sexual infantil.
- 3) Buscar por Internet niños, niñas y adolescentes con el fin de explotarlos comercialmente o abusarlos sexualmente en línea y/o en persona.
- 4) Pedir a los niños, niñas y adolescentes que auto-produzcan y compartan por Internet material de abuso sexual infantil (pornografía infantil).
- 5) Enganchar a un niño, niña o adolescente en un chat sexual u otra actividad sexual en línea, eso implica diversos ilícitos, tales como, extorsión, chantaje, amenazas, explotación sexual, abuso sexual de menores, corrupción de menores, revelación de secretos, daños al honor, interceptación de comunicaciones y producción, tenencia y distribución de pornografía infantil. Esos delitos son severamente castigados y muy perseguidos en el contexto europeo y español, existiendo una cooperación internacional para su lucha y erradicación.
- 6) *Grooming* o seducción en red: contactos en línea que facilitan la organización de encuentros en persona con propósitos sexuales abusivos o de explotación comercial, engaño, captación o seducción. En realidad la traducción del término es la de acoso sexual de menores perpetrado por adultos.

El adulto acosa al niño o la niña con el objetivo de obtener imágenes eróticas o con contenido sexual o pornográfico, en ocasiones con los niños son pequeños se hace con el consentimiento de familiares y si son un poco mayores se encuentran en una situación sin salida y dan el consentimiento ellos mismos. Cuando los familiares o el mismo menor quieren dar marcha atrás y no continuar con esa situación, los abusadores los amenazan con distribuir en la red y hacer públicas las imágenes que ya poseen. Esa acción está tipificada como delito en la Ley Orgánica de 5/2010, del 22 de junio de ese año, en su artículo 183 que modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal que está en vigor desde el año 2011.

- 7) Venta de sexo de niños, niñas y adolescentes en Internet es la explotación sexual comercial infantil, es un crimen contra la humanidad que viola los derechos fundamentales de los niños y las niñas, constituye, junto con el trabajo infantil, una forma de coerción y de violencia contra la infancia y representa una de las peores formas contemporáneas de esclavitud, trata al niño como cosa y lo convierte en objeto – mercancía. Comprende tanto los abusos sexuales por parte de un adulto y su remuneración económica

o en especie, como actividades de naturaleza comercial dirigidas a organizar y fomentar dicha clase de mercado, realizadas, tanto por particulares, como por grupos organizados.

- 8) Facilitar cualquiera de las anteriores.
- 9) Utilizar imágenes infantiles para transformarlas en imágenes con fines sexuales.

Esas conductas que tienen algunos adultos con la infancia y las tipificaciones penales, así como las modificaciones que actualizan las penas para los delitos que se cometen con los niños y niñas, nos obligan a revisar otras investigaciones nacionales e internacionales. No podemos considerar que esas conductas que atentan contra la vida y la dignidad de la infancia se producen como hechos aislados y que los países desarrollados o en vía de desarrollo apenas tienen incidencias de ese tipo, tal como algunas veces la prensa quiere hacer creer. Por esta razón exponemos a continuación algunos datos obtenidos a través de la Interpol (2015), Unicef (2005), y el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012).

Cada año el turismo sexual infantil mueve más de 5000 millones de dólares. La industria de la pornografía infantil informática mueve más de 1000 millones de dólares.

La explotación sexual comercial infantil es el tercer gran negocio ilegal internacional después del tráfico de armas y del tráfico de drogas, generando unos beneficios anuales de 12000 millones de dólares. Los traficantes compran a niños y niñas por 100-200 dólares y pueden llegar a venderlos hasta por 14000 dólares.

Unicef (2015) recoge los datos del estudio de Diallo, Etienne y Mehran (2013), realizado dentro del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil de la OIT, donde se estima que cada año se trafica con fines de explotación sexual o laboral 1.2 millones de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo.

España forma parte del grupo de 16 estados de la EU que han facilitado datos del tráfico de seres humanos en el trienio 2010-2012. Están analizados en Eurostat (2015) y muestran que dentro de la Unión Europea, el 17 % de las víctimas de tráfico de personas fueron menores de 12-17 años, y un 2 % entre los 0-11 años. El 69% de las víctimas registradas lo fueron con la finalidad de explotación sexual, de ellas el 95% eran mujeres y 1.000 eran niñas y niños. Entre todas las víctimas del tráfico con fines de explotación sexual, el 14% eran menores.

El INE (2012) recoge los datos del Ministerio del Interior, en el 2007 hubo 932 casos de corrupción de menores y pornografía, y en 2010 se pasó a 1163 casos. Cerca del 65% de los menores víctimas implicados en delitos de pornografía infantil, tenían menos de 12 años. La detección de delitos relativos a la pornografía infantil en España entre los años 2007 y 2010, aumentó un 27,3%.

Los delitos que se cometen en España contra la infancia y el abuso sexual y explotación que se hace de ellos no son un tema menor. No obstante, tenemos que decir que en Europa y en España existe legislación suficiente como para proteger a la infancia de estos excesos que supone el abuso sexual infantil y que se investiga, persigue y castiga cada vez con mayor fuerza y mejores medios. La legislación

referente a la protección a la imagen de la infancia es un buen ejemplo de ello, veamos a continuación como se hace efectiva en nuestro contexto.

La protección a la imagen de la infancia

La Constitución Española, en su artículo 20.4, manifiesta que las libertades de expresión e información tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en el título I, en las leyes que lo desarrollan “y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia”. El derecho a la intimidad se califica como el poder concedido a la persona sobre el conjunto de actividades que forman su círculo íntimo, personal y familiar, que le permite excluir a los extraños de entrometerse en él y de darle una publicidad que no desee el interesado. Estamos ante un derecho de la personalidad, como expresa el artículo 18.1 de la Constitución, derecho independiente, autónomo, separado del derecho al honor y del derecho a la imagen y que, a su vez, comprende dos aspectos, la intimidad personal y la intimidad familiar, y predomina el aspecto negativo, esto es, de exclusión. Así mismo el Tribunal Constitucional defiende el derecho al secreto, a ser desconocido, a que los demás no sepan qué somos o qué hacemos.

A su vez, la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, habla sobre protección del derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen. En España ha habido un fuerte debate entre la opinión pública y el ordenamiento jurídico en relación a la prevalencia del derecho a la información o el de la intimidad, el honor y la imagen, pues parece que entran en colisión derechos tales como el de información y los de intimidad, propia imagen e interés del menor, con lo que a veces se precisa de una objetiva y adecuada ponderación que equilibre los intereses informativos y los que garanticen la privacidad de la persona y, especialmente, de los menores.

La Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual, es una ley de control democrático, liberadora, que refuerza los derechos de la ciudadanía. En ella se refleja que todas las personas tienen el derecho a que la comunicación audiovisual se realice a través de una pluralidad de medios, tanto públicos, comerciales, privados. El artículo 7 de esta ley establece que “los menores tienen el derecho a que su imagen y voz no sean utilizadas en los servicios de comunicación audiovisual sin su consentimiento o el de su representante legal, de acuerdo con la normativa vigente”. El artículo 3 dice expresamente que los menores de edad deben dar su consentimiento siempre que su madurez lo permita y si no fuera así han de ser sus padres como representantes legales consientan la situación. Además el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, entre otros extremos, considera intromisión ilegítima en el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen del menor “cualquier utilización de su imagen o su nombre en los medios de comunicación que pueda implicar menoscabo de su honra o reputación, o que sea contraria a sus intereses incluso si consta el consentimiento del menor o de sus representantes legales”.

Existen además resoluciones del Parlamento Europeo relativas a la carta de los derechos de los niños y niñas, en la que se acuerda "todo niño tiene derecho a no ser objeto por parte de un tercero de intrusiones injustificadas en su vida privada, en la de su familia, ni a sufrir atentados ilegales a su honor" (apartado 29 - 8 de la Resolución A 3-0172/92 de 8 de julio). Vid. STC núm.158/2009 de 29 de junio (España. Tribunal..., 2009) y SAP de Madrid núm. 256/2011 de 23 de mayo. La Convención de las Naciones Unidas (1989) sobre los derechos del niño, que fue ratificada por España en noviembre de 1990, también garantiza, en su artículo 16, el derecho de los niños a la protección de la ley contra las injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada.

La profesora de Derecho Civil de la Universidad de Granada, Marta Morillas (2012), expone, en relación a los consentimientos otorgados por los menores para el uso de su imagen, la sentencia número 3292/2012 de 3 de abril de la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo. Trata el caso de una menor que presta su consentimiento para la grabación de un video pornográfico. En ese caso el consentimiento no es válido, en el sentido de que no concurren condiciones de libertad para el ejercicio de la sexualidad por parte de ella, cuando dicho ejercicio implica su utilización por terceras personas con fines pornográficos o exhibicionistas, lo que implica que un sector doctrinal considera, en cuanto a cual sea el bien jurídico protegido, que no es tanto la indemnidad sexual de la personalidad del menor, como su dignidad como menor o su derecho a la propia imagen, lo que justifica esa irrelevancia del consentimiento de los menores de 18 años que deciden intervenir en la elaboración del material pornográfico, incluso sin mediar abuso de superioridad o engaño. Cuando ese consentimiento, por el contrario, sí sería válido para la práctica de relaciones sexuales cuando no mediasen tales circunstancias. Se trata de preservar y proteger a los menores. Con la exposición de esa sentencia, alude a que el reconocimiento de la madurez de los menores debe ser interpretado también a la luz de la responsabilidad que pueden asumir en la realización de sus actos, ya que cuando cometen errores, estos pueden llegar a afectar a toda su vida.

La profesora zanja el debate con una clara conclusión:

Cuando se trata de menores de edad, se intensifica la protección, de tal manera que no puede existir un interés público en la captación o difusión de las fotografías que pueda considerarse constitucionalmente prevalente al interés superior de preservar la captación o difusión de las imágenes de los menores en los medios de comunicación. Ni la veracidad de la información puede justificar esa intromisión ilegítima en el derecho a la propia imagen de los menores, pues este derecho fundamental del menor, es límite infranqueable al ejercicio del derecho a ponderación en el caso concreto. (Morillas, 2012, p.16).

Se hace tan necesaria la protección del menor, de su imagen, su honor y su intimidad que siempre que hay un conflicto de intereses en el sentido de quién tiene derecho a que, por ejemplo, como ocurre entre el derecho a la información y el derecho a la intimidad, el dilema está resuelto, pues prevalecerá el supremo interés del menor. La Ley Orgánica de protección al menor 8/2015 de 22 de julio modifica el sistema de protección a la infancia. Los aspectos más interesantes en esta ley son el nuevo sistema de adopción y de acogimiento familiar; un registro de delinquentes

sexuales y, además, la reforma de algunas leyes del Código Civil, de la Ley de Enjuiciamiento Civil, de la Ley de Adopción Internacional y de la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor. Entró en vigor el 12 de agosto de 2015.

En ella se define el significado de “interés superior del menor”, el cual debe ser una consideración primordial que deberá tenerse en cuenta en la satisfacción de las necesidades básicas de los niños y niñas, en la consideración de sus deseos, sentimientos y opiniones y en la conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia.

Para cualquier decisión que deba tomarse sobre un menor, habrá de ponderarse la edad y madurez del menor, la necesidad de garantizar su igualdad y no discriminación por su especial vulnerabilidad y la necesidad de estabilidad de las soluciones que se adopten, respetando siempre las garantías procesales y los derechos del menor a ser informado, oído y escuchado; deberán intervenir en los procesos sobre menores profesionales expertos y cualificados, quienes deberán incluir en sus decisiones y/o motivaciones los criterios utilizados, primando el interés superior del menor sobre cualquier otro interés legítimo.

Otras medidas de interés son que los menores víctimas de violencia de género quedan reconocidos como tales y los jueces tendrán la obligación de pronunciarse sobre las medidas civiles que afectan a los menores que dependen de la mujer sobre la que se ejerce violencia.

Los hijos de un matrimonio en el que un cónyuge mate al otro podrán cobrar, además, la pensión de orfandad completa, aunque el padre o madre homicida siga con vida y esa pensión será de mayor cuantía, pues se le reconocerá el cien por cien de la base reguladora y no un porcentaje sobre la misma, como sucedía antes de la modificación de la ley.

Se da prioridad al acogimiento familiar para los menores de seis años de edad, eliminando la intervención del juez en el proceso, de modo que sea la Administración la que decida dónde aloja al menor, sin que el recurso de los padres biológicos lo obligue a permanecer en un centro, como sucedía hasta ahora.

Además se recoge la prohibición expresa de que los condenados por delitos contra la integridad, la libertad o la indemnidad sexual de los menores de edad puedan trabajar en relación con niños y adolescentes. Para ello se establece la creación del Registro Central de Delincuentes Sexuales, al que deberán acudir quienes deseen trabajar en contacto con niños para conseguir un certificado que demuestre que no tienen antecedentes por esos delitos. El Registro de Delincuentes Sexuales tendrá que estar listo en los próximos seis meses. Su objetivo es que antes de emplear a una persona en una labor relacionada con niños, la institución, entidad, el particular o la administración contratante compruebe si el candidato tiene antecedentes penales por delitos contra la libertad e indemnidad sexual, la trata de seres humanos o la explotación de menores. Para ello, le exigirá un certificado negativo del mencionado Registro de Delincuentes Sexuales, que estará vinculado al Registro Central de Penados, tendrá carácter confidencial y contendrá información sobre la identidad y el perfil genético de todas las personas condenadas por esos delitos en España.

La prevención es responsabilidad de todos

Se han conseguido grandes avances en la Legislación en protección de menores, y la policía se ha especializado en este tipo de delitos, digamos que hay una intervención bastante eficaz para perseguir a los abusadores, pero aún quedan algunos desafíos que alcanzar, tales como:

- Se hace necesaria una acción eficaz y no sólo interventiva, sino preventiva para evitar que los menores se encuentren sometidos a cualquier tipo de abuso.
- La sociedad entera debería comprometerse con esa franja de población tan vulnerable y asumir que la prevención es responsabilidad de toda la ciudadanía.
- Es preciso una relación profesional en red entre las diferentes instituciones con esa finalidad anunciada, tanto de prevención como de intervención.
- La prevención la entendemos como el trabajo eficaz con menores y su entorno de forma que evite la aparición de nuevos casos. Educar a familias y menores en potenciar la salud, entendida como la necesidad de bienestar físico, psicológico y social y velar por que existan recursos comunitarios para ello y miembros en las comunidades dispuestos a colaborar de forma activa. Dar a conocer la ayuda especializada en las comunidades y fomentar la rapidez de las colaboraciones interprofesionales e interdepartamentales.
- Trabajar desde la escuela y con la policía de forma conjunta, para que se conozcan los procedimientos, tanto detectar como comunicar esos delitos, ante la sospecha de su existencia en el contexto escolar.
- Planificar curricular y extracurricularmente, de forma práctica en las aulas, los aspectos relacionados con: la educación para la salud, la educación afectivo-sexual, los derechos de la infancia y la prevención del abuso sexual infantil.

Referências

ARRUABARRENA, Maria Ignacia; DE PAÚL, Joaquín. *Maltrato a los niños en la familia: evaluación y tratamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1999.

ASOCIACIÓN PARA LA SANACIÓN Y LA PREVENCIÓN DE LOS ABUSOS SEXUALES EN LA INFANCIA (Aspasi). 2015. Disponible en: <<http://aspasi.org/>>. Descargado 27 out. 2015.

BELL, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

COUNCIL OF EUROPE. *One in Five*. 2010. Disponible en: <http://www.coe.int/t/DG3/children/1in5/default_en.asp>. Descargado 27 out. 2015.

DE LAMA AYMÁ, Alejandra. *La protección de los derechos de la personalidad del menor de edad*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2006.

DIALLO, Yacouba; ETIENNE, Alex; MEHRAN, Farhad. *Tendencias mundiales del trabajo infantil entre 2008 y 2012*. Ginebra: OIT, 2013.

ESPAÑA. Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989: Instrumento de ratificación del 30 de noviembre de 1990. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 31 dic. 1990, n. 313. Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/1990/12/31/>>.

ESPAÑA. Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 29 dic. 1978, n. 311. Disponible en: <<http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/>>.

ESPAÑA. Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de La Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 1 abr. 2010, n. 79.

ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de Protección Civil del Derecho al Honor, a la Intimidad Personal. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 14 mayo 1986, n. 115.

ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de La Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 17 ene. 1996, n. 14.

ESPAÑA. Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 24 nov. 1995, n. 281.

66

ESPAÑA. Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica La Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 23 jun. 2010, n. 152.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 23 jul. 2015, n. 175.

ESPAÑA. Tribunal Constitucional. Sala Primera. Sentencia 158/2009, de 29 de junio de 2009. Recurso de amparo 8709-2006. Promovido por La Opinión de Murcia, S.A., frente a las Sentencias del Tribunal Supremo, de la Audiencia Provincial y de un Juzgado de Primera Instancia de Murcia que le condenaron a abonar una indemnización en pleito sobre derecho a la propia imagen. Supuesta vulneración del derecho a la libre información: responsabilidad civil por publicar en un periódico la fotografía de un menor de edad sin consentimiento paterno ni justificación legal. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, Madrid, 28 jul. 2009, n. 181, p. 85-93. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-12521

EUROSTAT. European Commission. *Trafficking in human beings*. Luxemburg: European Union, 2015. Disponible en: <https://ec.europa.eu/anti-trafficking/publications/trafficking-human-beings-eurostat-2015-edition_en>. Descargado 27 out. 2015.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 53-65.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>>.

FINKELHOR, David. *Abuso sexual al menor*. Mexico: Editorial Pax, 2008.

HABERMAS, Jurgen. *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). *Seguridad y Justicia*. 2012. Disponible en: <http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INECifrasINE_C&cid=1259931336421&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout>. Descargado 27 out. 2015.

INTERPOL. *Crimes against children: Sex-offenders*. 2015. Disponible en: <<http://www.interpol.int/Crime-areas/Crimes-against-children/Sex-offenders>>. Descargado 27 out. 2015.

LALOR, Kevin; MCELVANEY, Rosaleen. Overview of the nature and extent of child sexual abuse in Europe. In: COUNCIL OF EUROPE. *Protecting children from sexual violence: a comprehensive approach*. Strasbourg: Council of Europe, 2010. p. 13-43.

LÓPEZ, Félix. *Abusos sexuales a menores: lo que recuerdan de mayores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones, D.L, 1994.

LUNA, Victoria. Abusos sexuales a menores: cuando el monstruo vive en casa. *20 Minutos*, Madrid, 3 dic. 2010. Disponible en: <<http://www.20minutos.es/noticia/881449/2/abusos/sexuales/infancia/#xtor=AD-15&xts=467263#xtor=AD-15&xts=467263>>. Descargado 27 out. 2015.

MCQUAIL, Denis. *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós, 2000.

MORILLAS, Marta. Menores y medios de comunicación. *Revista Internacional de Doctrina y Jurisprudencia*, Almería, v. 1, n. 1, p.1-27, dez. 2012. Disponible en: <<http://www.ual.es/revistas/RevistaInternacionaldeDoctrinayJurisprudencia/vol1-201212.html>>. Descargado 27 out. 2015.

PRIETO JIMÉNEZ, E. El abuso sexual y otras formas de maltrato infantil: una visión desde los centros escolares de la ciudad de Alcalá de Henares. *Revista Pulso*, Alcalá de Henares, n. 28, p. 97-123, 2005.

UNICEF. *Factsheet on commercial sexual exploitation and trafficking of children*. 2005. Disponible en: <www.unicef.org/indonesia/Factsheet_CSEC_trafficking_Indonesia.pdf>. Descargado 25 out. 2015.

UNICEF. *Protección infantil contra la violencia, la explotación y el abuso*. 2015. Disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/protection/57929_58005.html>. Descargado 25 out. 2015.

UNITED STATES (US). *Child abuse prevention and treatment and adoption reform act of 1978*. Washington, D.C.: US Government Printing Office, Apr. 1987.

Carmen Galet-Macedo, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y experta en Animación Socio Cultural, es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, España.

karmeng@unex.es

Jane Felipe, doctora en Educación por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) y pos-doctora en Cultura Visual por la Universidad de Barcelona, es profesora de la Facultad de Educación de la UFRGS, Brasil.

janefelipe.souza@gmail.com

Recebido em 7 de julho de 2015

Aprovado em 16 de julho de 2015

Saberes ancestrais-contemporâneos: negociação e hibridização no processo de construção da criança indígena do/no século 21*

Antonio Carlos Seizer da Silva

Adir Casaro Nascimento

Resumo

Relato de pesquisa do tipo etnográfico pós-moderno, tendo como foco crianças da etnia terena nos fazeres cotidianos não escolares. Essas crianças vivenciam sua cultura, brincam e se constroem na lógica dos conhecimentos indígenas ressignificados. Aproximam-se e interagem com saberes nem sempre dialógicos – os de dentro e os de fora – traduzindo-os e negociando com base em suas percepções. São crianças com identidades e pertencimentos étnicos imersas no mundo globalizado e tecnológico. São crianças indígenas do século 21.

Palavras-chave: criança; comunidade indígena; século 21; negociação; tradução.

* Este artigo consiste na reflexão empreendida na pesquisa de doutoramento intitulada *Kalivono Hikó Terenoe: sendo criança indígena terena do século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações*, realizada com crianças indígenas aldeadas do estado do Mato Grosso do Sul, Brasil.

Abstract

Ancestral contemporary knowledge: negotiation and hybridization in the process of construction of the indigenous child of / in the 21st century

This postmodern ethnographic research report focuses on children belonging to the Terena ethnic and their non-school everyday life. These children experience their culture; they play and construct themselves under the logic of resignified indigenous knowledge. Also, they approach and interact with knowledge that is not necessarily dialogical – the inner and the outer ones – translating them and negotiating them based on their perceptions. They are children with ethnic identities and affiliations, immersed in a globalized and technological world. They are indigenous children of the 21st century.

Keywords: child; indigenous community; 21st century; negotiation; translation.

Introdução

Entender o “outro” segundo uma relação “com” e não falando “sobre” é uma tarefa difícil. Entender o “outro-criança” também! Essa busca por entender o “universo da criança” tem um diferencial: é mais prazerosa! Nesses encontros com as crianças, principalmente as indígenas, emergem possibilidades para se pensar na produção de um lugar cultural específico – os espaços são rearranjados, reconfigurados a partir delas, com seu olhar atento e apurado. Nesse espaço das crianças, o pesquisador assume uma tarefa árdua, pois adentrá-lo é difícil, moroso e depende dos diversos atores sociais da complexa “rede de confiabilidade” em que elas estão inseridas muito antes da chegada do pesquisador.

No campo da Antropologia, encontramos inúmeros trabalhos e pesquisas que objetivam entender, nas diversas comunidades, conceitos e marcas que orientam o que é a infância/criança indígena. No campo da Educação, essas discussões são ainda recentes e visam transpor as barreiras de um entendimento da criança “culturalmente homogênea”, problematizando o discurso de que “criança é igual em qualquer lugar”. Ariès (1981, p. 13) destaca que “alguns trabalhos científicos começaram a ensejar um toque de mudança de maior profundidade e abrangência, delineando a necessidade de indagar a história da invenção da infância”. O autor analisa as formas como se constituiu um moderno sentimento de infância e como esse conceito se generalizou, assumindo caráter universal. Pretende-se aqui dar vazão ao entendimento do que é criança/infância no viés étnico-cultural – espaço esse de descoberta e de definições provisórias –, considerando-se que as crianças são integrantes de grupos socialmente constituídos.

Os apontamentos que aqui apresentamos dizem respeito à pesquisa em desenvolvimento na aldeia Cachoeirinha, Terra Indígena Cachoeirinha, no município de Miranda (MS). As observações realizadas fazem referências às crianças/infâncias

não efetivamente matriculadas nas escolas da comunidade, mas atravessadas pela escolarização, pelos discursos midiáticos, pelas novas tecnologias.

O estado do Mato Grosso do Sul, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), é o segundo em quantitativo de sujeitos que se declaram indígenas (78 mil), pertencentes a oito etnias, em ordem crescente: atikum, guarani, guató, kaiowá, kadiwéu, kinikinau, ofayé e terena. A oferta de educação escolar indígena se dá, na atualidade, em Territórios Etnoeducacionais (TEE), estruturados conforme o Decreto nº 6.861/2009: TEE Cone Sul, com as etnias guarani e kaiowá, e TEE Povos do Pantanal, cuja composição engloba as etnias atikum, guató, kadiwéu, kinikinau, ofayé e terena.

As etnias indígenas do então sul do Estado do Mato Grosso participaram ativamente da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), colaborando para a conquista do atual território do estado de Mato Grosso do Sul, que não é mais o território tradicional indígena, mas sim aquele ocupado por fazendas que surgiram no pós-guerra.

O pós-guerra é a época em que se inicia a reorganização do espaço territorial na zona do conflito, com a regularização fundiária em prol dos novos ocupantes. Este grande empreendimento de reordenação territorial e consolidação da fronteira só foi possível graças à “liberação” das terras indígenas e o uso compulsório da sua mão-de-obra. E os terena contemporâneos conhecem esse período – que para eles se estenderia do pós-guerra imediato à criação das reservas – como o tempo da servidão. (Azanha, 2000, p. 19).

Atualmente, os terena somam aproximadamente 30 mil sujeitos e estão distribuídos em sete municípios do estado de Mato Grosso do Sul: Aquidauana, Anastácio, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Sidrolândia e Rochedo. Há também famílias terena em Porto Murtinho (vivendo com os indígenas kadiwéu e kinikinau), em Dourados (na aldeia Jaguapiru, junto aos guarani e kaiowá) e nos estados de Mato Grosso e São Paulo (Seizer da Silva, 2009).

Os terena se identificam em metades endogâmicas – Xumonó e Sukirikionó, como se explica na mitologia:

No princípio havia um único *Yurikoyuvakái*, que vivia com sua irmã *Livetchchevena*. *Yurikoyuvakái* cortava o raio do mundo. Sua irmã plantou uma árvore, e quando ela frutificou, *Yurikoyuvakái* roubou o fruto. *Livetchchevena* zangou-se e cortou-o pelo meio. Da parte de cima cresceu um *Yurikoyuvakái*; da parte de baixo cresceu outro. Mas o primeiro era quem mandava. [...] verifica-se sempre, de um modo ou de outro, uma superioridade de um gêmeo sobre o outro. [...] nas conversas que mantivemos com alguns informantes Terêna (sic) a esse respeito, a impressão que nos deixaram foi de que os *Sukirikionó* eram considerados ligeiramente superiores aos *Xumonó*. (Cardoso de Oliveira, 1976, p. 49).

As relações sociais entre os terena são estabelecidas com base nos ancestrais míticos, aspecto que se observa, por exemplo, na dança e nas ações coletivas. Nas atividades cotidianas, essa divisão (em metades) não se evidencia claramente, de modo que um olhar apressado induziria a pensar que os terena não levam a sério essa concepção cosmológica, no entanto, ela está presente nas atividades religiosas, nas formas de nomeação das pessoas e nas regras mais tradicionais de casamento, pelas quais se estabelecia que Sukirionó não se casava com Xumonó.

Em função das intensas relações interculturais, os terena incorporaram dos não indígenas algumas celebrações religiosas, reproduzindo o catolicismo, as religiões protestantes, pentecostais e neopentecostais. Mas isso não significa que tenham sido suprimidas as práticas vinculadas ao xamanismo. Os terena possuem poucos Koixomuneti (xamãs tradicionais), mas em algumas comunidades estes ressignificaram sua prática, tornando-se umbandistas e candomblecistas. Para o terena, o corpo e o espírito são interligados sistematicamente, de modo que a doença pode significar um “mal espiritual”.

O Koixomuneti tem artefatos compostos de um *itaaká* (espécie de cuia) e um *kipahê* (tufo de penas de ema) para invocar as forças da natureza, para benzer e bendizer quem o procura, possuindo um ancestral que pode ser humano ou um animal sagrado. As crianças terena, quando “escolhidas” para serem xamãs, iniciam seu aprendizado ainda na infância. O porungueiro, uma variação do líder espiritual Koixomuneti, canta uma vez ao ano, quando as Plêiades¹ voltam a aparecer no céu (mais precisamente, na Semana Santa do Cristianismo), pedindo bênçãos a Itukó’Oviti (Deus) e às forças da natureza em benefício da sua família e à comunidade e, nesse caso, não importa a denominação religiosa à qual o porungueiro esteja vinculado – a tradicional Terena e/ou as que foram introduzidas pelos colonizadores como o catolicismo, o protestantismo, pentecostalismo e neopentecostalismo – o que importa é manter o vínculo com o transcendental por meio de rituais que nutrem o grupo étnico com os conhecimentos cosmológicos e ancestrais (Seizer da Silva; Brand, 2010).

As moradias dos antigos terena eram retangulares, com um portal de acesso ao interior, sem portas de proteção. O telhado de “duas águas” descia até o chão, coberto com folhas de acuri ou sapé, organizadas e trançadas de forma circular (Azanha, 2004). No final do século 20, percebemos que as casas tradicionais foram se tornando escassas, dando lugar às casas de alvenaria com poucos cômodos, construídas com recursos próprios ou, mais recentemente, com apoio do programa do governo federal Minha Casa, Minha Vida.

Em algumas comunidades que ainda possuem um território significativo, percebemos plantações que servem para sustento do grupo, para realização de feiras e/ou para a comercialização pelas mulheres. Observamos também a criação de pequenos rebanhos bovinos que abastecem a família com leite, por exemplo, além de servirem de transporte no deslocamento aldeia-cidade-fazendas. As crianças terena transitam por esse espaço, vão para a roça, regam plantas, “ajudam” os adultos a arrancar mandiocas e a debulhar o milho.

Os terena, em seu processo histórico envolvendo adultos e crianças, realizam diversas trocas culturais, influenciando e sendo influenciados, inclusive, em suas danças tradicionais, como a *Siputrema* (dança das mulheres) e a *Koyxotí-Kipaé* (dança da ema, masculina), com o uso de tintas para pintura, flautas e fibras têxteis industrializadas e incorporadas no contexto da aldeia, em substituição às tintas de urucum e jenipapo, às penas e ao sapé e à flauta de bambu (em função de diversos fatores, especialmente pela escassez dos recursos naturais). Os colares de sementes, miçangas, caules e dentes de animais também são utilizados no dia a dia. Na aldeia Cachoeirinha, por exemplo, a

¹ Grupo de estrelas na constelação de Touro popularmente conhecido como sete estrelas.

cerâmica tradicional confeccionada por mulheres, homens e crianças é vendida como artesanato e pouco usada para fins domésticos. As crianças também confeccionam seus paramentos e vendem produtos, juntamente com suas mães, na zona urbana.

Criança e crianças indígenas

O conceito de criança/infância ao longo da história da sociedade moderna sofreu inúmeras transformações, sendo ausente na Antiguidade e na Idade Média. A imagem da criança como ser incompleto foi sendo configurada e nutrida por diferentes vertentes disciplinares, passando pelos entendimentos de criança como “adulto em miniatura” e “folha em branco”, os quais geraram práticas diversas, sob a perspectiva dos adultos.

Com a “invasão” da América e, mais especificamente, no Brasil Colônia, a construção do sentido de infância é perpassada pela ótica “adultocêntrica” europeia – as crianças vestidas como adultos, num país tropical, totalmente encobertas. Algumas imagens retratam as crianças de modo a apagar as marcas de gênero, destacando apenas as pernas, como nas imagens sacras dos anjos – trata-se da mistificação da criança, definida como robusta, inocente e “cheia de graça” (Lajolo, 1997).

No contexto colonial, a ação da Igreja no Brasil, especialmente por meio da Companhia de Jesus, visava à fabricação de “bons cristãos” e estabeleceu um tipo de educação diferente daquele praticado pelos povos indígenas. Cohn afirma, entre outras coisas, que, nesse “modelo” educacional jesuíta, as crianças não deveriam ser mimadas, mas disciplinadas, para se aproximarem do ideal religioso e de civilidade.

Após as tentativas de cristianização dos índios adultos, as crianças indígenas foram conduzidas à evangelização, por meio da educação jesuíta, que se embasava em um trabalho sistemático de ensino e aprendizagem, principal viés da psicologia moral e religiosa. As crianças foram alvo da ação evangelizadora para se tornarem “evangelizadores da terra”, pois estavam sendo moldadas pela fé e por “bons costumes” – “superiores”, “verdadeiros” e “legítimos”. A criança “agente transformador” colabora para que o “selvagem” se torne um índio com comportamento de europeu, com novos costumes, práticas e saberes. A transformação pretendida visava ao reconhecimento do rei como chefe, da nudez como pecado e do padre como líder religioso. As crianças indígenas são vistas como potenciais difusoras da cultura “branca” para seu povo e da cultura indígena para os missionários jesuítas que, com a ajuda delas, se apropriam da língua indígena, resignificando inclusive a própria cultura. “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (Corsaro, 1997, p. 5).

As estratégias pedagógicas utilizadas no método catequético, tais como a música e o teatro, atraíam as crianças indígenas e não indígenas (filhos dos colonos), em um espaço educativo onde ocorriam trocas por meio das atividades cotidianas propostas pelos jesuítas.

As crianças indígenas aprendiam nesse espaço de contato e nas suas aldeias, com seus familiares (adultos e/ou crianças) e com a comunidade em geral, e utilizavam

artefatos como bonecos de cerâmica e animais (por exemplo, aves, em especial o papagaio – que “ensinavam” a falar –, macacos e cobras). Os meninos, seguindo os ensinamentos dos homens, “brincavam” com pequenos arcos, flechas e tacapes. Maher (2006, p. 17) destaca que:

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora.

Olhando para o contexto atual, percebemos que as crianças indígenas possuem aparentemente maior liberdade e mobilidade, mas são vigiadas e controladas por outros agentes (não apenas os pais, mas o entorno, inclusive as próprias crianças); correm, brincam e interagem em diferentes espaços, como a mata, a água corrente de rios e córregos, as árvores. As crianças indígenas não são educadas do mesmo modo e não são iguais. Diferentes etnias produzem seus modelos de pessoa e suas formas próprias de educar, cada cultura insere as crianças numa rede de práticas e de relações, educando-as a partir de seus saberes e fazeres (Cohn, 2005).

Nesse sentido, Mandulão (2006, p. 219) enfatiza que, mesmo com práticas similares em relação aos cuidados, a produção da criança indígena não se iguala por causa das diferenças culturais:

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real.

Nas pesquisas com crianças/infâncias indígenas, Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 18) destacam seis princípios essenciais que vêm sendo evidenciados nos processos de pesquisa contemporâneos:

- 1) A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo [...].
- 2) A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade [...].
- 3) As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
- 4) As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5) A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...].
- 6) A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Compilando a argumentação de outros pesquisadores, Tassinari (2009) destaca o que as pesquisas com crianças indígenas evidenciam:

- 1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão;
- 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos;
- 3) a educação como produção de corpos saudáveis;
- 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas;
- 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais.

A partir dos destaques anteriores, percebemos que as crianças indígenas são sujeitos centrais para suas comunidades e delas participam em diferentes espaços – adentram espaços limítrofes, dialogam entre si e com os “mais velhos” e anciãos, ouvem e se fazem ouvir, participam de rituais, acompanham os adultos em atividades rotineiras. Assim, as crianças vão se construindo e promovendo a construção/difusão das cosmologias e da cosmovisão de seus grupos étnicos.

A criança indígena terena

As crianças terena se desenvolvem em meio a relações sociais inter e intrafamiliares estabelecidas com os saberes étnicos e ocidentais, reforçados, reelaborados, apropriados a partir das cosmologias, dos conhecimentos expressos nas artes, nas danças e na ciência terena. Lima (2008, p. 6) afirma:

A criança indígena terena nos primeiros anos de vida possui contato intenso com a mãe e a avó materna que lhes dedicam muita atenção e carinho. Com o passar do tempo começa a se relacionar com outros membros da comunidade, a participar da rotina da família, dar recados, trocar alimentos, cuidar de animais e da plantação. Esse aprendizado acontece diariamente, pois não está distante dos acontecimentos ao seu redor (casamentos, nascimentos, festas, mortes...), mas participa deles intensamente transformando esses momentos em intensa aprendizagem.

Os conhecimentos produzidos pelas crianças terena se estabelecem num processo interativo e comunitário, dando sentido e significado às ações étnicas “glociais”, pois os terena, numa ação simbiótica, as colocam sob sua “propriedade” por meio “da reiteração sem fim de sua mensagem” (Baumam, 2003, p. 14). Essas situações se manifestam, em particular, nos meios de aprendizagem terena, sustentados no olhar e no ouvir. As crianças tudo veem e ouvem, mesmo quando os adultos pensam que elas não estão vendo e ouvindo. Um pequeno depoimento terena nos mostra esse constante escutar:

Minha mãe, para não escutar o que ela conversava, fazia o mate [chimarrão] passeado. A minha irmã mais velha preparava na cuia e esquentava a água no fogão de lenha. Eu tinha que ir lá no fogão, colocar a água e trazer enquanto eles tomavam. Era um constante vai e vem. Isso tudo era para não escutar conversa. Quando ficava muito tempo perto esperando a cuia, minha mãe olhava e eu tinha que entender (risos) – É hora de sair de perto. Mas eu sempre sabia o assunto.

Destacamos ainda que, nos diálogos e nas rodas de conversa, os adultos contam histórias, discutem os problemas, contam piadas. Enquanto isso, as crianças,

numa outra roda, brincam, cantam e inventam/reinventam brincadeiras. Qualquer pessoa mais velha pode chamar a atenção das crianças, pode solicitar algo. As “rodas” interagem, as crianças aprendem umas com as outras, não existindo “um grupo ou uma instituição responsável para a transmissão dos saberes tradicionais e nenhum conhecimento que não possa ser transmitido. Todo conhecimento deve ser compartilhado no momento certo e apropriado, respeitando a idade de cada um” (Lima, 2008, p. 23).

As crianças terena aprendem também com lendas da Mãe d’Água, do trovão e do percurso da ema no céu. São benzidas na lua para que possam ter as virtudes invocadas por seus pais, e sempre que necessário são benzidas contra quebranto, susto, coalho virado, entre outros. A pesquisadora terena Maria de Lourdes Elias Sobrinho destaca algumas brincadeiras de sua infância que ainda são vivenciadas no cotidiano da aldeia:

Tope (agulha-espinho de uma planta) essa era uma brincadeira de buscar uma agulha até achar;

Ivahânoke (coçar pescoço) nessa brincadeira não pode rir, deu risada perdeu;

Môxe (vendar os olhos) é uma brincadeira de quebrar um purungo;

Tokolôlo (correr apoiado numa vara);

Kurikê (Kutia);

Marékoti Xúpu (arrancar mandioca) perde aquele que arrancar menos mandioca, a mandioca é a própria criança agarrada no outro;

Kipâe (ema) dançar como ema;

Soporó’ohi (palha de milho);

Ôho (rato) yoko (e) Marakáya (gato);

Horóxo (anel);

Kuríkoti Rapitaka (jogo de coquinho);

Kasa’irikoti Paxíxi (virada de frutas);

Ikatákoti Kámo (cavalinho);

Namúkoti nomíti (correr atrás de vaga-lume);

Itúkoti Pêno (brincar de casinha);

Kipóheôti (lavar roupa no rio);

Veyoti Yúku (pegar lenha);

Yoko (e) Yonoti Kavâne (Ir à roça). (Elias Sobrinho, 2010, p. 21).

Para Freire (2004), os valores da tradição oral, as ações com o propósito de aprender fazendo, juntamente com os exemplos dos anciãos, orientam as ações educativas comportamentais e sociais das crianças indígenas. As experiências ancestrais dão sentido ao fazer atual, ocorrendo constantes processos de tradução (Bhabha, 2005). Há estreitas relações entre o passado e o presente, entre os anciãos e as crianças. Na sabedoria indígena, nada é longínquo, pois está ativo na memória,

nos discursos e nos fazeres cotidianos. Em meio a esses processos, as identidades das crianças terena vão sendo constituídas e hibridizadas em seu próprio contexto.

Criança terena do século 21

A sociedade ocidental contemporânea, de modo geral, é regida por práticas consumistas, tecnológicas e globalizadas que capturam, mediante estratégias específicas, crianças e adultos (Gadotti, 2000). Em alguma medida, esses processos também se estabelecem no contexto indígena.

Há, por exemplo, uma valorização do “novo”, “desconhecido”, jovial. O corpo e a alma são atravessados por produtos e propostas de um “viver bem” com qualidades e padrões capitalistas. Mais uma vez se busca “adultocentrar” as crianças (nos meios de comunicação, por exemplo, circulam padrões europeus como referência de viver, pensar, vestir, consumir). Os mais velhos, com suas marcas físicas do conhecimento e das experiências vividas, são agora incentivados à realização de plásticas reparadoras e ao uso de botox e metacrilatos para aquisição do corpo jovial que, em muitos casos, se pretende melhor do que o próprio corpo na juventude. Por meio das mídias (novelas, peças publicitárias, anúncios), o desejo de ser o “outro”, de ter o nariz, a boca, a coxa, a panturrilha dos famosos nos faz descartáveis até mesmo corporalmente. Constantemente queremos “tirar” algo que nos torna “feios”, fora do padrão que adquire visibilidade na cultura atual, recorrendo a produtos, em muitos casos, ainda nem testados pela vigilância em saúde, mas utilizados porque se diz que trazem resultados: o corpo coletivo, inconstante, líquido, está valendo hoje pela manhã; à tarde poderá haver uma nova alternativa para atingir o “padrão”.

Tais produtos e procedimentos pretendem realizar no corpo uma metamorfose programada, prevista, desejada, produzida e imposta. Diferentemente do passado, quando o corpo era considerado como algo dado por Deus, atualmente os corpos são planejados a partir dos desejos expressos em uma tela de computador (vale lembrar o polêmico caso de Michael Jackson). Tais desejos são construídos para que sonhemos com as inúmeras possibilidades de projetar e transformar nossos corpos. Vivemos em um mundo em que as “novidades” de consumo relativas ao corpo são diárias. Artefatos e procedimentos são descartados quase sem “uso” e imediatamente substituídos pelas próximas novidades, também efêmeras, causando a sensação de que nunca estamos suficientemente atualizados quando o assunto é o corpo. (Gadotti, 2000, p. 2).

A sociedade indígena terena e suas crianças também são atravessadas por essas práticas. Os adultos, em tempos anteriores, pouco faziam uso de produtos popularizados na sociedade do consumo; compravam, por exemplo, produtos “sem marcas”. Hoje, muitos deles realizam os desejos consumistas das crianças, que querem e “precisam” se tornar as “Marias Joaquinas”² terena que tudo compram, e fazem festas para os amiguinhos, incentivadas pelos pais, para mostrar sua “superioridade econômica”:

² Personagem de uma novela infantil chamada *Carrossel*, transmitida pela emissora SBT.

As minhas roupas são compradas nas lojas de baixo-custo... lojas populares de dez, quinze reais. Os sapatos são da promoção, mas, para o meu filho, sapato, cinto, roupas e perfumes são de marcas famosas. Se eu comprar numa loja barata, ele não usa e eu dou razão. Ele tem que ir na escola, na cidade, na igreja, nas festas; não pode ir de qualquer jeito. (Fátima, aldeia Cachoeirinha).

Essa complexidade discursiva nos remete a uma reflexão de como se estabelecem identidades indígenas terena. Não sejamos ingênuos de acreditar que esse “mix cultural” (Hall, 2000) iniciou somente agora, no século 21, entre os terena: com formas diferentes, essa relação se estabelece há muito, e a incorporação de práticas comerciais se deu, pelo menos, desde a colonização. Os artefatos foram se modificando, as formas de realizar as trocas também. Na atualidade, a proximidade das aldeias terena com a sociedade que as envolve intensificou esses processos e abriu a possibilidade de que os bens de consumo e as tecnologias chegassem também ao “universo infantil terena”. Para Bujes (2009), as crianças estão vivendo num império constituído por imagens, marcas e ícones – são *outdoors* ambulantes. Na sociedade terena, as crianças também vão sendo gradativamente inseridas na lógica do consumo.

Até poucas décadas, a criança terena só tinha um rádio a pilhas quando trabalhava para possuir, ajudando os adultos não indígenas em suas tarefas. As roupas geralmente eram doadas por não indígenas e/ou trocadas pelos produtos que comercializavam na cidade. O uso de sapato era um luxo. As primeiras televisões surgiram nas aldeias terenas no fim do século 20, só depois que a energia elétrica chegou às comunidades, e eram compradas individualmente, mas acabavam sendo usadas coletivamente.

78

Percebemos nesse momento que o “poder local” foi quebrado pela subversão educacional, social e econômica propiciada pela globalização. Os idosos, sem terem para quem contar suas histórias (por opção e/ou por desejarem novidades), assistem à televisão enquanto as crianças brincam por perto com suas “Barbies” ou com personagens como Ben 10 e Bob Esponja. Esses “heróis” e “princesas” estão presentes em mochilas, cadernos e brincadeiras de meninos e meninas que a todo tempo se despem de sua identidade étnica para incorporá-los. Nos painéis decorativos e nos bolos de aniversário, a imagem de desenhos animados se torna comum também nas aldeias terena. A televisão forja as identidades, produzindo crianças escolares “em redes do consumo” (Costa, 2010, p. 144).

As crianças terena do século 21 são tecnológicas. Seus brinquedos são os celulares dos adultos, que passam para as suas mãos quando são substituídos, o que ocorre com frequência. Os celulares que desejam são apenas os digitais, os outros celulares são rejeitados imediatamente, como algo fora de seu contexto. Observamos que os adultos, em especial os idosos, aprendem a utilizar eletroeletrônicos e eletroportáteis com as crianças. O depoimento a seguir mostra como a tecnologia circula e interessa também às crianças:

Certa vez, não sabia onde ligava a televisão de plasma que ganhei do meu neto que mora em Campo Grande. Meu bisnetinho, esse aqui de 4 anos, me ensinou como liga e muda o canal (risos). Mas também essas crianças não são mais como no meu tempo, que a gente brincava no quintal, na mata... O barro e os galhos era

nosso brinquedo! Os "boizinhos" da minha fazenda era as manguinhas verdes que caiam do galho com o vento... A mãe dele, quando está muito danado, querendo brincar depois do banho, ou ir na casa do lado, liga a TV nos desenhos que ele gosta, ainda chega até dormir. Não acho certo, mas ela tem que trabalhar. (José, 79 anos, aldeia Cachoeirinha).

A fala do bisavô revela certo desconforto em relação à criação atual das crianças terena, pois ele defende que se mantenham espaços para aprender a ser indígena, nos quais transitem saberes indígenas e ocidentais. O ancião não condena, mas quer reafirmar que a educação da criança, no coletivo, colabora com a reafirmação do "jeito terena de ser".

Nas produções televisivas, os contos e histórias ganham outros formatos. A Mãe d'Água da mitologia terena, anteriormente uma cobra, começa a ter os contornos físicos da sereia Ariel, do filme *A pequena sereia*, da Disney Vídeos. As aves de referência, como a mitológica ema, dão lugar aos personagens Louro José do programa "Mais Você", de Ana Maria Braga, e Pica-Pau, trapaceiro que tudo ganha e enaltece o principal país do capitalismo, os Estados Unidos. A terra, nossa mãe, agora é sujeira, causa doença e contamina tudo. A "cultura Pokemon" é estabelecida midiaticamente como importante para o aprendizado, mas a terena deve ser "esquecida" a bem da "superação" da marca que distancia indígenas e não indígenas. Os X-Men, o Superman e o Homem Aranha são "divindades" estabelecidas e não demonizadas como as dos contos das infâncias anteriormente constituídas. Nesse momento, as crianças indígenas terena vão experimentando, a seu modo, uma "infância sem fronteiras" (Momo, Costa, 2010, p. 983).

79

Provisórias considerações

As crianças terena do século 21, em seu processo de aprendizagem, mediante trocas nos espaços culturais em que transitam, produzem conceitos, constroem cultura, transmitem e interpretam conhecimentos. Suas relações ocorrem dentro e fora das suas comunidades e, em suas fronteiras, constituem novos conhecimentos e práticas de/para a vida. O seu universo é dinâmico, elas transitam e atuam em variados ambientes, realizando suas próprias interpretações e compreensões, que não são apenas simbólicas, mas constituídas com objetivos e subjetividades que garantirão no porvir a sua identidade referenciada como indígena do século 21.

Para o bem e para o mal, as crianças indígenas terena, com tais artefatos, "moldam suas condutas de acordo com os preceitos, regras, receitas etc., [...] dirigidas para o consumo" (Costa, 2010, p. 144). Essas crianças vivenciam sua cultura, brincam e são construídas na lógica dos conhecimentos indígenas ressignificados. Aproximam-se e interagem com saberes nem sempre dialógicos – os de dentro e os de fora –, traduzindo-os e negociando com base em suas percepções. São crianças com identidades e pertencimentos étnicos indígenas imersas no mundo globalizado e tecnológico. São crianças indígenas do século 21.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: TLC, 1981.
- AZANHA, Gilberto. *Relatórios*. GT Funai, 2000. Disponível em < pib.socioambiental.org/pt/c/fontes-de-informacao/laudos >. Acesso em: 10 ago. 2015.
- AZANHA, Gilberto. Sustentabilidade nas sociedades indígenas brasileiras. *Tellus*, Campo Grande, v. 5, n. 8-9, abr./out. 2004.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BAUMANN, Zygmunt. *Comunidade: busca de segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BUJES, M. I. E. Sobre *outdoors* ambulantes: ou de como nos transformamos no que somos. In: COSTA, M. V. (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 40-43.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm >.
- 80 CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William. *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- ELIAS SOBRINHO, Maria de Lourdes. *Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da aldeia Cachoeirinha/Miranda/MS*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2010.
- FREIRE, José Ribamar Bessa (Org.). *Educação escolar indígena em terras brasílicas: tempo de descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LAJOLO, Marisa. Sociedade e literatura: parceria sedutora e problemática. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli *et al.* *Sociedade e linguagem*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

LIMA, Eliane Gonçalves de. *A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2008.

LOPES, Aracy da Silva. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. *Educação escolar indígena na aldeia bananal: prática e utopia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2009.

SEIZER DA SILVA, A. C.; BRAND, A. Quem deve atuar na escola indígena: índios e/ou não-índios? In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE, 3., 2009, Campo Grande. *Saberes locais, educação e autonomia*. Campo Grande, 2009. p. 1-90.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO DA ANPOCS, 33., Cachambu, MG. *Anais*. 2009. Comunicação apresentada GT 16: Do ponto de vista das crianças [...]. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=281&Itemid=208>.

Antonio Carlos Seizer da Silva, doutorando em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), é professor nos cursos de licenciatura dessa instituição. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6123253720995695>
aseizer@yahoo.com.br

Adir Casaro Nascimento, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), é professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1629728652577164>
adir@ucdb.br

Em busca do corpo perfeito: as crianças na cultura da beleza e da sedução

Raquel Gonçalves Salgado

Anabela Rute Kohlmann Ferrarini

Resumo

O processo de produção do corpo busca uma perfeição que se consagra com base em conceitos de beleza, saúde e felicidade. Na perspectiva dos estudos da infância, é analisado e discutido como crianças entre 4 e 10 anos de idade, de turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, significam seu próprio corpo e o do outro em suas relações e nas experiências que constroem. A análise destaca como o corpo tem assumido relevância na produção cultural e lúdica das crianças ao se apresentar como produto que se põe à mostra, admirado, apreciado, avaliado, rejeitado, copiado e conquistado, alvo de artefatos e performances e, em algumas situações, de práticas discriminatórias.

Palavras-chave: infância; corpo; beleza.

Abstract

In search of the perfect body: children in the culture of beauty and seduction

The process of body production seeks perfection that enshrines based on conceptions of beauty, health and happiness. From the perspective of childhood studies, this article analyses and discusses how children, aged between four and ten, of pre-school and elementary school, signify their own body and the other's in their relationships and experiences. This analysis highlights how the body has assumed relevance in the cultural and playful production of children, representing a product that is on display, which is admired, appreciated, valued, rejected, copied and conquered, target of artifacts, performances and, in some situations, of discriminatory practices.

Keywords: childhood; body; beauty.

Introdução

Estamos vivendo numa cultura em que ser belo passa a ser resultado de produção e investimento humanos. Homens e mulheres, meninos e meninas, desde a mais tenra idade, participam cotidianamente desse trabalho de produção do corpo belo, ainda que haja distinções de gênero nesse processo de busca pelo cumprimento dos quesitos de beleza.

Não há idade para começar a produzir o corpo, ou melhor, quanto mais cedo, mais eficazes são os resultados. De certa forma, isso já se reflete na produção de brinquedos, como aponta Pereira (2009), pois já existem bonecas em que não somente sapatos, roupas e adereços são usados como acessórios. Nas chamadas bonecas *fashion*, como Polly, Bratz e Barbie Fashionista, trocar de roupas pressupõe a substituição de partes do corpo. Trocar de sapatos implica trocar também os pés da boneca. Para modificar o penteado ou a cor dos cabelos, substitui-se a cabeça inteira da boneca. Pergunta a autora: "Haverá nesse exercício meio divino, meio franksteiniano, alguma relação com as formas contemporâneas de lidar com o corpo e com a estética corporal?" (Pereira, 2009, p. 16). Refletir acerca de como esses investimentos sobre o corpo em busca da beleza se fazem notar na infância é o pano de fundo deste trabalho, que se debruça sobre esse fenômeno, no sentido de compreender como determinadas referências simbólicas, sobretudo as que circulam na mídia, são ressignificadas pelas crianças, de modo a se fazerem presentes em seus discursos, valores, diálogos e brincadeiras, enaltecendo a beleza e a visibilidade do corpo. Tais referências simbólicas assentam-se em valores estéticos, cada vez mais padronizados, que circunscrevem normas de como ser e tornar-se belo, pautadas em representações de gênero, raça, etnia e classe social, que consistem em fortes elementos identitários.

Trazemos aqui, como material de análise, cenários de pesquisas com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que estamos desenvolvendo desde 2005, no âmbito do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GELJC), em contextos distintos: duas turmas com crianças entre 4 e 5 anos, cada uma de diferentes instituições de educação infantil da rede pública municipal da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso; uma turma com crianças de 8 a 9 anos, do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual; e uma turma do quarto ano do ensino fundamental com crianças de 9 a 10 anos, também de uma escola da rede pública estadual, ambas da cidade de Rondonópolis.

Reservadas as diferentes investigações empreendidas por essas pesquisas, o que se apresenta como elemento comum é a abordagem metodológica que as define, a qual consistiu em convívio semanal com as crianças, em cada contexto educativo. A observação participante foi a principal estratégia metodológica adotada, uma vez que investigamos as interações entre as crianças, a composição de seus grupos sociais e de suas culturas lúdicas. Entretanto, as observações não aconteceram distantes dos encontros e confrontos com as crianças, pois não nos privamos de estabelecer interações com elas e, até mesmo, de propor e realizar algumas intervenções, das quais crianças e professoras participaram.

Buscamos, nesses dez anos de pesquisa, pôr em prática uma metodologia que se afasta de uma análise da criança como um sujeito distante das relações estabelecidas com o pesquisador no contexto da pesquisa. Ao contrário, entendemos que as interlocuções produzidas entre os pesquisadores e as crianças no processo de pesquisa afetam mutuamente cada um dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a criança não é vista como objeto de análise, mas como um sujeito que, efetivamente, traz à tona, em seus diálogos com o adulto pesquisador, questões que mobilizam e dão contornos ao processo de investigação. Admite-se, ainda, que os saberes, as experiências e os significados que as crianças atribuem às questões postas no decorrer da pesquisa são tão pertinentes e legítimos quanto os dos adultos, resguardadas as devidas diferenças. Trata-se, portanto, de compreender a criança como um sujeito cujos significados, experiências e saberes expressam o que vive na infância, situada em um tempo e em uma cultura muito específicos.

Corpo, infância e cultura

É o corpo-natureza, conjunto de células, tecidos e órgãos chancelado por nosso equipamento genético, como condição inevitável e imponderável de nossa existência, que, na história do pensamento ocidental, desde Platão a Descartes, tem se apresentado como o algoz da racionalidade humana, lugar dos instintos, dos prazeres, das dores e do perecimento. Trata-se do dualismo mecanicista, que ganha fôlego na modernidade e separa a humanidade – mente, razão, intelecto, linguagem – do corpo. Essa visão dualista do corpo nos posiciona diante de nossa falência e fraturas de nossa inteligibilidade e dos discursos de verdade que incidem sobre o controle e a administração do próprio corpo (Foucault, 1985).

Doença e morte são, afirma Le Breton (2013), o preço pago pelo risco e pela imprevisibilidade do corpo-carne, cuja perfeição é apenas uma promessa. Na esfera da tecnociência e da tecnocultura, ambas a cada dia mais expansivas no contemporâneo, produz-se o corpo-máquina, protótipo de perfeição e reparação do corpo-carne ao conferir-lhe “uma dignidade que não poderia ter caso permanecesse simplesmente um organismo” (Le Breton, 2013, p. 19). Emerge, assim, o corpo glorioso, perfeito, potencialmente infalível, belo, jovem e saudável.

Le Breton (2013) nos alerta para a derrocada do corpo-carne na cultura cibernética e do consumo contemporâneo. A glorificação do humano passa a ser a conquista de um corpo-artefato, ao qual convém libertar-se da carne, do organismo que falha e, por isso, representa um fardo para a existência. “O homem muda de natureza, torna-se *Homo silicium*” (Le Breton, 2013, p. 25, grifo do autor). Nessa lógica, artifício e natureza abandonam sua suposta antinomia e passam a compor uma parceria indissolúvel, posto que não há natureza que não possa ser arquitetada, modificada, superada e, portanto, controlada em sua potência de risco e imprevisibilidade: “O corpo é escaneado, purificado, gerado, remanejado, renaturado, artificializado, recodificado geneticamente, decomposto e reconstruído ou eliminado, estigmatizado em nome do ‘espírito’ ou do gene ‘ruim’” (Le Breton, 2013, p. 26).

A anatomia, argumenta Le Breton (2013), deixa de ser um destino para tornar-se uma matéria-prima a ser modelada conforme o *design* que está em voga. Esse processo de modelagem e redefinição do corpo se desdobra numa produção de subjetividades cujo efeito é tomar o corpo como o elemento substancial da afirmação identitária, expressão máxima do esforço, do mérito e da competência investidos na manipulação e na composição de si, no controle da natureza e do inexorável que o corpo-carne representa: “nossas sociedades consagram o corpo como emblema de si” (Le Breton, 2013, p. 31).

Neste mundo da tecnocultura e do consumo de corpos perfeitos, belos e saudáveis, até mesmo o corpo da criança, virginal por excelência e considerado historicamente como o santuário da natureza, da pureza e da inocência, escapa de sua condição carnal para aderir à lógica do artificial, o que inevitavelmente o insere numa arena simbólica que o redesenha e o materializa. Essa desnaturalização do corpo revela sua dimensão histórica e social, já que, em seu processo de produção, incide um conjunto de signos, cujas relações e sentidos se circunscrevem na cultura do tempo em que ganham vida (Goellner, 2013).

Na esteira dos estudos da infância, compreendemos e admitimos que as crianças são atores sociais, que não apenas reproduzem a cultura em que vivem, mas, ao mesmo tempo, a transformam no instante em que se apropriam das referências simbólicas que nela circulam (Corsaro, 2011). Nessa perspectiva, o corpo da criança apresenta-se não apenas como um organismo ou “tábula rasa”, mas como entidade híbrida, atravessada por discursos, produtos e artefatos culturais, que, ao se conectarem ao substrato biológico, nele intervêm e transformam a natureza. Desse modo, Prout (2000, p. 4) aponta para as múltiplas e infundáveis mutações das quais o corpo é efeito: “[...] o corpo humano é socialmente e biologicamente

interminável a partir do nascimento”.¹ Não há corpo *in natura*, sinaliza Prout (2000), fora dos parâmetros de nossas percepções, representações e interpretações. Em meio a essas referências simbólicas, estão as crianças e seus corpos, desde a mais tenra idade, participando de relações, negociações e culturas, nas quais interpretam e significam as imagens e as formas assumidas de sua corporeidade, capturando desses artefatos os elementos que permitem rascunhar, desenhar e redesenhar seus próprios corpos e, por sua vez, suas identidades.

Em se tratando da infância, soma-se a essas análises o fato de nos depararmos, quando o corpo da criança entra em cena, envoltos em uma “natureza infantil”, que é produzida a partir de discursos de verdade proclamados e conclamados como a infância em sua essência (Foucault, 2007). Essa natureza infantil tem na inocência o seu mais poderoso guardião. Isso se faz sentir, sobretudo, quando a cultura popular penetra no mundo da infância, maculando a inocência como sua condição originária e primordial. No mundo contemporâneo, cenas e imagens de corpos de crianças investidos de sensualidade e erotização têm sido cada vez mais frequentes na vida real e virtual, o que põe em xeque o discurso da inocência infantil (Walkerdine, 1999; Giroux, 1999). Não há dúvidas de que a cultura popular, como argumenta Walkerdine (1999, p. 256), retira a criança do espaço higienizado da “infância natural”,² mas, por outro lado, insere-a na teia discursiva do corpo fabricado e desenhado nas linhas da beleza que se expõe nas vitrines da vida social.

Publicidade, revistas, televisão, cinema, músicas, internet e mídias sociais são alguns dos suportes midiáticos que trazem produtos culturais, nos quais o corpo da criança, principalmente o da criança-menina, tem sido explorado e lapidado com artefatos e símbolos de sensualidade e sedução para se tornar mais uma mercadoria disponível nas vitrines da sociedade de consumo. A esse fenômeno, Felipe (2013, p. 57) atribui o processo de “pedofilização” da cultura, no qual se efetiva uma erotização da imagem da criança, que passa a ser um objeto/produto a ser admirado, desejado, exaltado e cobiçado.

Na cultura da beleza e da sedução, o que dizem as crianças

Os discursos que transitam nos mais diversos suportes midiáticos consistem em referências simbólicas que alimentam os modos como as crianças definem suas preferências, valores, parâmetros de beleza e maneiras de se relacionar com o próprio corpo e o do outro, isto é, marcam intensamente seus processos de subjetivação.

Debruçamo-nos, a seguir, sobre diversas cenas em distintos contextos educativos, da educação infantil e do ensino fundamental, em que crianças, com idades que variam de 4 a 10 anos, em seus diálogos com outras crianças e com os pesquisadores revelam como se posicionam na cultura da beleza e da sedução.

As redes sociais, especialmente o *Facebook*, aparecem como o contexto em que as crianças, de uma das escolas do ensino fundamental, apresentam-se ao mundo

¹ Texto traduzido pelas autoras do original: “[...] the human body is socially and biologically unfinished at birth.”

² Texto traduzido pelas autoras do original: “natural childhood”.

e afirmam-se a si próprias nessa exibição. Nesse processo, nada mais emblemático do que um corpo performático, que precisa estar conforme as imagens de beleza que os espelhos da cultura refletem. É imprescindível, nessa apresentação de si, estar “bonita e arrumada” para as fotos na frente do espelho, as quais consistem em objetos não apenas do julgamento alheio, mas também de si próprias. Além disso, a postagem da foto na rede social vem acompanhada pelo anúncio do próximo destino – a escola, o mundo real. É lá que a menina, de carne e osso, pode ser avaliada em função de seu simulacro no mundo virtual. O corpo-carne precisa adequar-se ao corpo-artefato no espelho da mídia.

Pesquisadora: E você gosta de tirar foto pra por no *Face*?

J: Sim, só quando eu tô arrumada.

Pesquisadora: E por que só quando tá arrumada?

J: Porque tem que tá bonita [risos].

Pesquisadora: Ah! Tem que tá bonita pra ir no *Face*?

J: Uhum! [risos e saiu].

L: Eu tiro todo dia antes de vir pra escola, coloco lá no *Face*... #partiuescola [risos].
Todo dia coloco #partiuescola [risos].

Pesquisadora: E você gosta de tirar foto assim no espelho?

L: Quando eu tô arrumada... [risos]. Que nem a J.

Pesquisadora: Ah! Quando você tá arrumada sim [risos].

88

Algumas referências estéticas, retiradas da mídia, vêm das músicas de *funk*,³ de grande circulação nas principais emissoras de rádio e televisão do Brasil. A expressão “novinha”, por exemplo, faz-se presente em diversas canções mais recentes desse gênero e remete à beleza da mulher jovem, do corpo modelado nas academias de ginástica. No corpo da “novinha”, há partes que sobressaem: a barriguinha *sexy* e a bunda, partes nobres do corpo feminino lançadas no mercado como produto exportação. Estamos diante de um corpo cirúrgico, esculpido, fabricado e produzido. Como nos lembra Le Breton (2013), esse corpo não apenas se afasta do corpo-carne, mas também visa eliminá-lo porque ele nos confronta com a diferença em relação ao que é formatado e embalado pela maquinaria social.

Observamos que, entre as crianças, nessa lógica da produção de corpos, nem todos podem ser belos, apenas aqueles que se encaixam na moldura do corpo celebrado nas vitrines da cultura.

H: Tem aquela outra assim: “dom domdomdomdomdomdom, eu tava aqui no baile escutando aquele som, dom domdomdomdomdomdom, eu vi logo uma novinha descendo até o chão”.

Pesquisadora: O que é novinha?

³ O *funk* é um gênero musical que derivou da música negra norte-americana no final da década de 1960.

C: Novinha é uma mulher...

Pesquisadora: Vocês não disseram que eu sou novinha?

T: Não, é uma mulher bonita! [T. aponta para uma das pesquisadoras] Ela é novinha!

T: Novinha é uma gatinha.

Pesquisadora: E o que vocês fazem então pra ser gatinha?

C: Tem que ter um corpo bonito, um cabelo charmoso.

Pesquisadora: E o que é ter corpinho bonito?

T: Barriguinha *sexy*! Bunda!

O excerto abaixo traz um diálogo que ocorreu na escola de educação infantil e mostra claramente que a beleza tem como suporte um corpo emblemático, fortemente tecido e assentado em uma teia discursiva, na qual a raça ganha força. O corpo da “gatinha” não basta ser esculpido, fabricado e *sexy*, precisa ser branco. Trata-se de um corpo, como podemos ver no discurso do menino, que tem uma cor bem definida para ser cobiçado. Cor esta que remete a padrões estéticos eurocêtricos, ainda muito entranhados em nossa cultura.

Pesquisadora: S., você lembra que você tinha me falado que na fazenda tinha várias gatinhas?

S.: Aham!

Pesquisadora: Como tem que ser pra ser sua gatinha?

S.: Tem que ser branca.

Pesquisadora: Por quê?

S.: Porque dá pra beijar na boca, dá pra namorar.

Pesquisadora: E se não for branca, não dá?

S. faz um sinal negativo com a cabeça.

Não apenas a cor branca do corpo traz à tona esses padrões eurocêtricos, mas também a textura dos cabelos, que devem ser lisos para que complementem o corpo belo. Isso se faz ver no diálogo abaixo, quando crianças da turma de educação infantil, junto aos pesquisadores, vivem uma situação lúdica de salão de beleza.

I.: Não, minha franja não, sua doida!

Pesquisador: Por que não sua franja?

I.: Porque não era pra molhar.

Pesquisador: Por que não era pra molhar?

I.: Porque estava lisa.

Pesquisador: Estava lisa? Mas por que você queria que ficasse lisa?

I.: Porque minha mãe acabou de alisar.

Pesquisador: Por que ela alisou seu cabelo?

I.: Porque eu pedi.

Pesquisador: Você pediu? Por que você pediu?

I.: Porque todo mundo tem um cabelo liso, só eu que não tenho.

Pesquisador: Só você que não tem?!

I.: Tem dias que eu vou ao cabeleireiro.

Pesquisador: Tem vezes que você vai ao cabeleireiro pra alisar o cabelo? Mas você gosta?

I.: Gosto, porque ir no cabeleireiro, o cabelo fica liso e eu só gosto de cabelo liso.

Pesquisador: Mas por que você gosta só de cabelo liso?

I.: Porque todo mundo tem cabelo liso.

Pesquisador: Por que todo mundo tem cabelo liso?

I.: Todo mundo tem cabelo liso, até as bonecas têm cabelo liso.

Pesquisador: Até as bonecas têm cabelo liso?

I.: Até os bonecos de menino têm cabelo liso.

O diálogo acima mostra como a menina se esforça em escapar – ou mesmo eliminar – do fardo da genética de sua ascendência negra ao modificar a textura de seus cabelos para conservá-los lisos. Esse fardo se acentua diante da constatação de que “todo mundo tem cabelo liso”, o que para ela se apresenta como forte justificativa para o seu empenho em modificar essa parte de seu corpo. Nessa lógica, o peso da exclusão torna-se insuportável e insustentável na convivência social, e isso a criança, ainda pequena, já sente e vive. Os discursos normativos da beleza esculpida conforme o modelo europeu, nos quais se inserem também os brinquedos, apontam, desde cedo, para o “gene ruim”, que, além de ter seu fenótipo modificado, precisa ser esquecido, sobretudo pela memória do corpo.

Em outro contexto de pesquisa, junto a crianças de uma escola de ensino fundamental, realizamos a oficina “Do autorretrato ao adulto-retrato”, a qual consistiu em propor às crianças que refletissem e imaginassem a si mesmas como adultas e desenhassem seus “adulto-retratos”, acompanhados por um pequeno texto, que revelou seus desejos e projetos quanto ao próprio futuro. Nesse exercício, a preocupação com o corpo, a beleza e o sucesso apareceu com destaque, fazendo antever que, para elas, a idade adulta é uma promessa de mudança e de independência da tutela e do controle dos pais no que compete ao modo de ser e estar no mundo, uma vez que, sendo crianças, não podem “usar as roupas mais legais”, salto alto e maquiagem “provocante”.

Em tempos de valorização exacerbada da estética, a profissão de modelo, associada à beleza, surge, entre as meninas, como via de acesso a fama, dinheiro e todo um mundo de *glamour*. Hanna,⁴ que tem longos cabelos lisos e olhos castanhos,

⁴ Nesta pesquisa, as crianças decidiram, junto à pesquisadora, serem identificadas por personagens da mídia eleitos por elas.

sonha se tornar modelo “e causar” por onde quer que passe, deixando todos admirados com sua beleza. Para isso, planeja investir na produção do corpo que considera belo: “ser bem magra, deixar os olhos azuis, usar vestidos elegantes e sapato altão”. Tal corpo obedece ao que é imposto pela mídia enquanto dita as ideias e os valores que consumimos e construímos como sociedade.

Aurora, menina negra de olhos escuros e cabelos encaracolados, possui uma bolsa na qual guarda seus “segredos de beleza”: batons, esmaltes, rímel, sombras. Seu “adulto-retrato” (Figura 1) em nada se parecia com ela, pois representava uma mulher branca, com cabelos loiros lisos e olhos verdes bem delineados. Sobre a cabeça, uma coroa. Diante de nossa surpresa, falou: “Quando eu for adulta, vou poder alisar o cabelo, pintar de loiro e usar lente de contato! Vou ser do jeito que eu quiser!”. Mirando-se no espelho da cultura em que estamos imersos, Aurora planeja transformar-se de tal modo que se torne “bela” como as mulheres fabricadas e expostas nas vitrines da mídia, que não condizem com a sua imagem atual. A menina investe no outro corpo-produto-padrão o seu desejo, o seu sonho, a sua promessa de futuro e, assim como a menina que insiste em manter seus cabelos lisos, rejeita e busca extirpar o seu corpo-carne.



Figura 1 – Adulto-retrato de Aurora

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

O ideal de beleza feminina que perpassa os meios midiáticos é o da mulher branca, loira, de olhos verdes ou azuis e cabelo liso, aparência a ser conquistada por mulheres e meninas. Mergulhadas em informações que ostentam o padrão de beleza da mulher midiática, as meninas o tomam como meta a ser alcançada – enquanto crianças, apoiam-se nos recursos dos quais dispõem e cujo uso é autorizado e incentivado por mães, pais e demais familiares, como o esmalte, a maquiagem, os acessórios da moda. Quando forem adultas, acabarão por compor uma verdadeira fábrica de corpos. Para Santaella (2004), o mercado de produção de corpos, de acordo com os princípios que imperam na moda, muito se assemelha à produção de

mercadorias de luxo, associando as referências estéticas relacionadas ao corpo a um padrão de beleza midiático e hipervalorizado.

No caso de Aurora e no da menina de cabelos “lisos”, observa-se, ainda, a preocupação em assumir uma identidade comum a todos. Trata-se de conquistar um corpo que, por um lado, expressa seu desejo e, por outro, assemelha-se a muitos outros produzidos na cultura do nosso tempo (Goellner, 2013).

Considerações finais

Imersas neste mercado cultural, em que bens de consumo passam a ser aspectos indispensáveis para a constituição identitária, estão, também, as crianças de nosso tempo, que, no fluxo acelerado de captura de referências simbólicas, vão compondo o seu mosaico de identidades. Desse universo, as crianças retiram os signos que as aproximam de ideais de beleza, sucesso, fama e poder, tão perseguidos na esfera midiática e na cultura do consumo.

Barrigas, bundas, pele, cabelos, olhos vão deixando de ser partes de um corpo-carne para se transformarem em peças, disponíveis em vitrines do mundo midiático, de um corpo que apela para ser fabricado e modelado com o propósito de ser percebido, sentido e nomeado como belo.

As cenas das crianças presentes nos diversos cenários de pesquisa aqui apresentados nos mobilizam a compreender que pedagogias culturais em torno de seus corpos estão sendo levadas a cabo desde muito cedo em suas vidas. Como nos alerta Giroux (1999), estamos diante de um forte desafio político e ético no campo da educação de crianças, que precisa assumir a cultura popular como um importante objeto de análise no currículo, de modo que crianças e jovens possam problematizar imagens que se apresentam como a única realidade possível diante de seus olhos. É cada vez mais urgente e necessário, na agenda da educação, um trabalho engajado na crítica cultural, no sentido de provocar nas crianças e nos jovens a criação de outras referências para compreender e lidar com as representações que circulam na esfera da cultura, pautadas numa ética que, ao invés de combater a diferença, não admita o imperativo da exclusão.

Referências bibliográficas

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2011.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guaciara Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. v. 1.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guaciara Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

GIROUX, Henry A. Stealing innocence: the politics of child beauty pageants. In: JENKIS, Henry (Ed.). *The children's culture reader*. New York: New York University Press, 1999. p. 265-282.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2009.

PROUT, Alan. Childhood bodies: construction, agency and hybridity. In: PROUT, Alan (Org.). *The body, childhood and society*. New York: St. Martin's Press, 2000. p. 1-18.

SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e comunicação: sintoma de cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.

WALKERDINE, Valerie. Popular culture and the eroticization of little girls. In: JENKIS, Henry (Ed.). *The children's culture reader*. New York: New York University Press, 1999. p. 254-264.

Raquel Gonçalves Salgado, doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora do quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Rondonópolis e coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC).

ramidan@terra.com.br

Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* de Rondonópolis, atua como supervisora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de Mato Grosso (UFMT/MEC/SEB) e participa do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC).

anabelaFerrarini@hotmail.com

Narrativas e diferenças em língua brasileira de sinais

Lodenir Becker Karnopp

Madalena Klein

Resumo

Produções culturais em comunidades surdas, mais especificamente, narrativas produzidas em língua brasileira de sinais, foram analisadas com o objetivo de verificar a inscrição do surdo em tramas narrativas diversas. Este estudo filia-se aos Estudos Culturais em Educação, por entender a cultura como campo de luta em torno de significação social, e aos Estudos Surdos, por conceber a cultura surda como espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e de populações. As narrativas produzidas em língua de sinais evidenciam a forma com que a comunidade surda vem imprimindo significados na constituição de identidades e diferenças. Tais narrativas convergem para o entendimento dessa comunidade como grupo cultural e como minoria linguística.

Palavras-chave: estudos surdos; narrativas; diferenças individuais; língua brasileira de sinais.

Abstract

Narratives and differences in the Brazilian sign language

This paper analyzes cultural productions in deaf communities, more specifically, narratives produced in the Brazilian sign language, with the aim of verifying the description of the deaf in many narrative frames. This study is affiliated to the Cultural Studies in Education because it understands culture as a field of battle over social meaning and to the Deaf Studies, for conceiving the deaf culture as a space of contestation and constitution of identities and differences that determine the life of people and populations. The narratives produced in sign language show the way that the deaf community has impressed meanings in the constitution of identities and differences. Such narratives converge to the understanding of this community as a cultural group and as a linguistic minority.

Keywords: deaf studies; narratives; individual differences; sign language.

Sobre as ferramentas conceituais: narrativas e diferenças

96 Vivemos, certamente, entre muitas narrativas, trazidas, frequentemente, pelo cinema, pela mídia, pela literatura, pelos jornais, pelas oportunidades do cotidiano, pelo Facebook etc. A comunidade surda está plena de narrativas que circulam nesses meios, sendo disponibilizadas majoritariamente em textos escritos na Língua Portuguesa, mas há também narrativas contadas em língua de sinais. Tanto as narrativas em textos escritos quanto as traduzidas ou produzidas em língua de sinais constroem imagens de ser surdo/ouvinte/implantado/deficiente auditivo,¹ constituindo imagens da diferença, enfatizando alguns contornos identitários e borrando outros, fixando personagens, pondo em relevo algumas representações, borrando fronteiras, definindo grupos; enfim, estabelecendo práticas e traçando perfis. Os sujeitos surdos continuam se constituindo em grande parte por meio das pequenas e cotidianas histórias que nos explicam vidas, trajetórias pessoais ou de grupos, modos de ser, acontecimentos. Dentro deste entendimento mais geral, desenvolvemos neste artigo análises sobre as narrativas que circulam na Língua Brasileira de Sinais (Libras), a língua da comunidade surda brasileira.

Entendemos narrativas como um discurso conectado com a invenção, criação e manutenção das práticas culturais e das identidades e representações que elas produzem. Essas práticas são lugares em que se pode esperar que ocorram diferentes coisas, em que se produzem intersecções de diferentes possibilidades. É nessa vertente que as análises do presente artigo se inserem: no entrecruzamento entre narrativas e diferença, um tema que interessa aos Estudos Surdos.

¹ Trata-se aqui de uma crescente rede de relações de oposição, historicamente constituída, em que a relação binária ouvinte/surdo se multiplica no campo de luta por determinação de identidades e diferenças.

Deve-se registrar, inicialmente, a intensidade com que a temática das diferenças tem adentrado em pesquisas vinculadas aos Estudos Culturais e aos Estudos Surdos, em especial na última década, conectadas aos discursos que emergem tanto das lutas de grupos antes subalternizados quanto de mudanças políticas e decisões legais recentes, resultantes de tais lutas ou a ela articuladas, a exemplo da Lei nº 10.436/2002, que oficializou a Libras como língua das comunidades surdas brasileiras. Tais mudanças derivam de reivindicações no espaço político e cultural, considerando a afirmação de Silva (1999, p. 33): “Os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, às estéticas dominantes, aos códigos culturais oficiais partem precisamente de grupos sociais que não se veem aí representados”.

Essa “virada cultural” está intimamente ligada a uma nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. Assim, consideramos que, se a cultura de fato regula nossas práticas sociais, então aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão, *grosso modo*, ter a “cultura”, de alguma forma, em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau. Nas palavras de Hall (1997), a cultura é central não porque ocupe um centro, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Canclini (2005) analisa a cultura segundo aqueles que a fazem ou vendem não como um fim em si mesmo, mas imersa em circuitos em que são produzidos e consumidos significados.² Neste sentido, o autor pondera que:

Devemos considerar não só as definições múltiplas sobre o cultural dadas pelas ciências humanas e sociais, mas também as conceituações feitas pelos governos, mercados e movimentos sociais. As maneiras pelas quais se estão reorganizando a produção, a circulação e os consumos dos bens culturais não são simples operações políticas ou mercantis; instauram modos novos de entender o que é o cultural e quais são seus desempenhos sociais. (Canclini, 2005, p. 49).

Assim, interessa neste artigo entender como vem se constituindo a cultura surda, por meio do modo de organização da produção, da circulação e do consumo dos bens culturais dos surdos, e quais modos de vida são postos em evidência e priorizados em narrativas diversas. Entendemos que por intermédio das narrativas, as identidades e as diferenças são selecionadas, valoradas ou apagadas. Tomando por base os escritos de Hall (2000) e de Woodward (2000), a identidade emerge não de uma essência de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo. As diferenças não são marcas naturais fixadas nos sujeitos; são efeitos de certos modos de representar a materialidade, de priorizar determinadas maneiras de ordenar e produzir hierarquias sociais. Neste viés, algumas diferenças são marcadas, mas algumas podem ser apagadas; por exemplo, a afirmação da identidade surda pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero. Nessa complexa arena

² Denominado por Du Gay *et al.* (1997) de circuito da cultura.

de significados produzidos pelas representações, Hall (2000) sugere que identidades e diferenças são criaturas da linguagem e da representação; são, portanto, contingentes, resultam da intersecção de diferentes componentes, e são também interdependentes, uma vez que a definição de uma identidade depende fundamentalmente da marcação da diferença (ou daquilo que ela, identidade, não é).

Contudo, não se trata apenas de “dividir o mundo” entre surdos e ouvintes ou em outras categorias descritivas, e sim levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos em relação a outros. É nesse exercício analítico que buscamos compreender as narrativas que circulam em língua de sinais, já que “[é] por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Hall, 2000, p. 18).

Conforme a análise que desenvolvemos neste artigo, em produções culturais diversas evidenciam-se narrativas positivamente valoradas, por meio da referência à marcação da diferença surda; ao uso da língua de sinais; à experiência visual; ao pertencimento a uma comunidade surda; à experiência linguística bilíngue; ao uso dos recursos de acessibilidade. É precisamente no campo cultural que os surdos investem no jogo das *possibilidades de delegação*, ou seja, quem tem o direito de representar quem, bem como nas *possibilidades de descrição*: como são nomeados, classificados, adjetivados e apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural (Silva, 1999).

Assim, as narrativas, os discursos, bem como as representações, situam-se num campo estratégico de poder, como enfatiza Hall (1992, p. 293): “[...] é o poder, mais do que os fatos sobre a realidade, que torna as coisas ‘verdadeiras’”. Ao analisarmos as narrativas produzidas em língua de sinais, consideramos que as representações que emergem desses materiais não são um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes, mas, por meio das representações, travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares. Nesse campo discursivo, a identidade é ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo.

As narrativas cumprem também uma função política e poética, função que pode estar mais ou menos evidente nas produções culturais em Libras ou nas representações que emergem dessas produções. Embora ambas estejam intimamente relacionadas, podemos dizer que a função poética está mais preocupada com o *como* da representação, em *como* a linguagem produz significados, e a função política está mais centrada nos *efeitos* e nas *consequências* da representação, ou seja, em como o conhecimento produzido pelo discurso se conecta como poder, regula condutas, constrói identidades e subjetividades (Silva, 1999).

A análise de narrativas pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito. Olha-se para o conteúdo e para a forma, sendo possível examinar o modo como a linguagem é usada. Assim, metáforas, analogias, semelhanças e outros tipos de imagens fornecem indicação sobre um significado diferente do que é dito (Galvão, 2005).

Uma das justificativas para a realização de análises sobre as produções culturais em comunidades surdas relaciona-se à necessidade de conhecermos não somente histórias contadas *para/sobre* os surdos na língua portuguesa, mas também

histórias em Libras, histórias contadas *por* surdos, sobre suas experiências e seu cotidiano. Ao delimitarmos nosso campo investigativo, fazemos uma reflexão sobre as narrativas dos surdos e optamos por explorar meticulosamente a rotina, o cotidiano, as experiências de ser surdo (Padden, 2011). Nessa direção, conhecer tais histórias justifica-se por motivos semelhantes aos que levam a romancista nigeriana Chimamanda Adichie (2009) a defender o afastamento do dogmatismo de uma história única.³ Múltiplos textos, vários narradores e diferentes línguas trazem narrativas para fora das confidências da díade analítica de uma comunidade de pessoas que partilham um mesmo mundo (Karnopp, 2013).

É preciso fazer também alguns destaques sobre os usos e significados do conceito de narrativas na presente análise. Uma breve incursão nesse conceito aponta que há um sentido mais tradicional de narrativa – classicamente ancorado na retórica, na estilística, na crítica literária – segundo o qual narrar está relacionado a contar histórias. Assim, narrar é mostrar – no discurso – uma sequência de eventos, de alguma forma inter-relacionados, encadeados, que se tece em torno de um problema central, o chamado nó narrativo. Prevalece a ideia de *ação*, de *transformação*, de ligação com a *temporalidade*. No entanto, há um sentido derivado tanto de *narrativa* como de *narrar*, que parece ser o mais usado em alguns textos da área de educação, mais frouxo, mais amplo, correspondendo, proximamente, a “discursos”, “enunciados”, “verdades” e, no caso do verbo *narrar*, a “apresentar”, “descrever”.

Ao trabalharmos com narrativas no presente artigo, lidamos com representações que emergem das histórias que são contadas, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas. Para Galvão (2005), as histórias constituem elementos dos casos que se estudam e a generalização é sempre problemática; a sua validade, no entanto, está no fato de ser contextualizada e analisada sob diferentes perspectivas.

Podemos citar alguns elementos das narrativas, tais como a presença de passagens descritivas, de personagens, de narrador, de enredo, bem como do tempo da narração, das elipses, dos efeitos de realismo e da verossimilhança. Os gêneros textuais predominantemente narrativos mais tradicionais são as epopeias, novelas, contos, romances, biografias, autobiografias; mas há os gêneros estudados mais recentemente: notícias, piadas, crônicas, registros de ocorrência (policiais, escolares etc.), histórias de vida, notas de *blogs*, histórias de literatura infantil etc. No entanto, sempre se associa narrativa a “um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (Galvão, 2005, p. 329).

Narrativas com estilos e estruturas diferentes são modos de representação que os narradores escolhem, por vezes de acordo com o que pensam ser a expectativa do público/ouvinte/leitor. A narrativa é “composta por começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela” (Galvão, 2005, p. 330). Arfuch (2010) examina narrativas autobiográficas e nos mostra a recorrência de algumas temáticas culturalmente privilegiadas nesse tipo de narrativa.

³ Adichie, escritora nigeriana, narra algumas histórias pessoais sobre aquilo que ela gosta de chamar de “o perigo da história única”.

As narrativas apresentam múltiplas possibilidades de análise e neste sentido é importante considerar um breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem identidades e diferenças. Silveira (2005) traz reflexões sobre as narrativas e sua potencialidade para análise no âmbito da educação, citando algumas possibilidades de olhá-las de modo perspicaz, com base em alguns tópicos clássicos, como: (a) a análise das formas de nomeação dos personagens e protagonistas; (b) a análise das formas de descrição; (c) a análise da agência e de sua (in)determinação; (d) a análise dos desfechos das narrativas.

Nesse contexto, os surdos não só narram histórias que dão sentido às práticas sociais, mas também trazem histórias que os ajudam a dar sentido ao mundo, evidenciando traduções de si e dos outros. O modo como organizam as narrativas e interagem com o público (surdo/ouvinte/misto) evidencia experiências de ser surdo, de vivenciar situações de bilinguismo, em contextos múltiplos, variados, de tolerância, proibição ou acolhimento. No entanto, o significado de tais narrativas é fluido e contextual; não é fixo nem universal.

Então, dentro desse quadro foram produzidas as análises do presente artigo, resultantes do relatório do projeto *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira*⁴, disponibilizado em versão bilíngue (Libras e Português), em DVD (Karnopp *et al.*, 2013). A referida pesquisa constituiu um alentado acervo de produções culturais em comunidades surdas, que pode ser abordado tanto de forma geral quanto pela focalização de aspectos mais pontuais dessas produções. Será sobre esse acervo mais geral que faremos algumas incursões no presente artigo, tendo como base as narrativas recorrentes disponibilizadas no relatório da pesquisa.

Sobre a materialidade investigada

A pesquisa interinstitucional *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira* reuniu materiais que foram selecionados e organizados por pesquisadores de três instituições de ensino superior (IES) participantes do projeto, abrangendo diferentes formas de mapeamento das produções culturais surdas, descritas a seguir.

Primeiramente foi realizado um mapeamento das produções artístico-culturais, identificando as obras que circulam nas comunidades surdas brasileiras, publicadas e divulgadas nacionalmente, em eventos, bibliotecas e ambientes virtuais. Assim, foi organizado um banco de dados das produções culturais surdas nos seguintes espaços:

- a) Produções editoriais disponíveis no mercado editorial, tais como livros e DVDs.
- b) Produções com circulação livre na internet, de modo mais específico as narrativas em Libras disponíveis no YouTube.

⁴ Projeto desenvolvido por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com pesquisadores dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Contou com o auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Ministério da Cultura, por meio do Edital 7/2008 (Capes/MinC – Pró-Cultura).

- c) Produções dos acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras (Turma 2008), com foco em trabalhos apresentados em Libras, na disciplina de Literatura Surda.
- d) Produções informais, como livros, fotos, artesanato, desenhos, filmagens e outras produções artístico-culturais, disponíveis em associações de surdos, escolas de surdos etc.

O segundo mapeamento possibilitou a identificação de produções culturais que circulam em diferentes regiões brasileiras. Para isso, foram realizadas, pelos membros da pesquisa, viagens com o objetivo de identificar tais produções, prioritariamente em regiões/cidades onde os surdos estão organizados, por exemplo, associações de surdos, espaços educacionais, federações de surdos, entre outros. Nos encontros regionais, em cidades-sede, foram coletadas produções artístico-culturais presentes em comunidades surdas. As cidades visitadas foram: Rio de Janeiro, Brasília, Florianópolis, Porto Alegre, Recife, Fortaleza, Belém, Curitiba, São Paulo e Campo Grande. O registro de todas as produções artístico-culturais identificadas nessas regiões foi feito com fotos e filmagens, o que possibilitou a catalogação e análise da diversidade artístico-cultural.

O terceiro mapeamento das produções culturais surdas foi realizado por meio da organização e promoção do Festival Brasileiro de Cultura Surda⁵, sendo o primeiro evento no Brasil a dar visibilidade e contribuir para a divulgação das produções culturais das comunidades surdas brasileiras. O Festival possibilitou que artistas enviassem suas produções culturais e também favoreceu a circulação e o consumo de produções locais – de artistas escolhidos nos encontros regionais – em um circuito nacional. Por meio do desenvolvimento da programação, foram realizados cursos e debates sobre a produção cultural de comunidades surdas por intermédio do encontro de artistas, pesquisadores e público. Os cursos e apresentações artísticas possibilitaram discussões sobre eixos temáticos: cinema/mídia; teatro; literatura; artes visuais – em comunidades surdas – e houve também a presença de artistas surdos de outros países, com produção reconhecida pela comunidade surda. Deste modo, foram potencializados intercâmbios entre os diferentes atores envolvidos na produção, na circulação e no consumo da cultura surda brasileira.

Essas formas diversificadas de mapeamento da cultura surda brasileira estão sistematizadas e apresentadas no DVD *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira* (Karnopp, 2013), o qual analisamos neste artigo. O DVD, realizado por pesquisadores das três instituições parceiras, contempla uma versão bilíngue Libras e Língua Portuguesa: apresentação sinalizada, acompanhada de legendas em português e ilustrações dos materiais empíricos.

Mesmo que não consideremos exaustivo o acervo do Projeto, não se pode minimizar sua representatividade em relação ao panorama das produções culturais surdas, considerando que ele soma uma significativa quantidade em cada um dos locais investigados; por exemplo, encontramos 97 obras, impressas e/ou em DVD,

⁵ Festival Brasileiro da Cultura Surda, realizado em novembro de 2011, no Salão de Atos da UFRGS, em Porto Alegre (RS).

no mercado editorial; 183 materiais, produzidos por estudantes do curso de Letras-Libras; 126 vídeos em Libras, postados no YouTube; e em torno de 20 materiais em cada uma das regiões investigadas.

Obviamente que muitas análises podem ser realizadas, considerando a quantidade e a diversidade dos materiais encontrados. O objetivo, neste artigo, é apresentar uma visão mais geral das narrativas registradas no DVD e as recorrências encontradas. Esse acervo, organizado entre 1990 e 2011⁶ abrange materiais que atendem, no mínimo, a um dos seguintes critérios: disponibilidade em Libras; apresentação de autores/contadores de histórias surdos ou ouvintes bilíngues; apresentação de temáticas relacionadas aos surdos; produção em locais em que há um movimento surdo organizado. Neste sentido, encontramos uma diversidade de materiais, tais como: vídeos de histórias contadas em Libras; textos na escrita da língua de sinais; traduções da Libras para a escrita da língua portuguesa – em diversificadas formas, como livros, DVDs, documentários, filmes, teatro, fotos, desenhos e outras produções artístico-culturais. Obviamente, análises mais pontuais foram/estão sendo realizadas por pesquisadores vinculados ao referido projeto, a exemplo de trabalhos publicados no livro *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*, organizado pelas coordenadoras do projeto (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011), que favoreceu a divulgação de pesquisas relacionadas a esse acervo, bem como estabeleceu parcerias com outros pesquisadores e artistas.

Além disso, algumas dessas análises são de pesquisadores das instituições parceiras (UFRGS, UFPel e UFSM), em trabalhos de pós-graduação e graduação que focalizam as produções editoriais oficializadas (Müller, 2012); as que circulam livremente na internet (Schallenberger, 2010; Pinheiro, 2011); as dos acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras (Rosa, 2011; Mourão, 2011; Pokorski, 2014); entre outros trabalhos e artigos publicados (Furtado, 2012; Silva, 2012; Bosse, 2014; Moraes, Santos, 2012; Santos, Moraes, 2013).

Este breve panorama nos aponta a multiplicidade de formas com que as narrativas e diferenças têm estado presentes nas produções culturais e serve de pano de fundo para a seção seguinte, que apresenta resultados mais gerais sobre o acervo.

Sobre o que ensinam as produções surdas: algumas recorrências nas narrativas

Dirigindo o olhar ao acervo sistematizado na pesquisa em foco, é preciso apontar que as narrativas cumprem tanto uma função política quanto poética, as

⁶ Percebeu-se nesta pesquisa, relacionada à produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira, que houve, a partir da década de 1990, sobretudo a partir do ano 2000, uma explosão de produções culturais que, além de enfatizarem o sujeito surdo, abordam questões relacionadas à cultura surda, o que não se percebia anteriormente, levando-se em consideração produções com divulgação em larga escala. Tendo em vista que esse período abrange uma quantidade representativa de produções culturais, fez-se esse recorte para fins de análise. No entanto, levantamos as seguintes inquietações: essas produções em grande escala poderiam estar relacionadas ao reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos brasileiros? Por que em anos anteriores não eram publicadas tais produções? Como a Libras é narrada nestas histórias? Isso poderia estar atrelado às atuais políticas de inclusão?

quais estão mais ou menos evidenciadas nas produções culturais em Libras ou nas representações que emergem dessas produções. Tais funções frequentemente estão presentes em uma mesma narrativa, em que encontramos não somente uma preocupação no modo *como* determinada temática é apresentada, mas também nos *efeitos* e nas *consequências* das representações de surdos em tramas narrativas diversas.

Como primeira possibilidade de análise, podemos verificar a articulação política e poética em produções que reivindicam a identidade surda pela marcação da diferença. Podemos tomar como exemplo os poemas *Menino surdo* e *Mãos irrequietas* (produções de alunos do Letras-Libras), que marcam claramente o valor da língua de sinais para os surdos e a resistência do movimento surdo às práticas oralistas. Essas duas produções marcam o predomínio de um engajamento político, e sobressaem, nos textos, conhecimentos de aspectos históricos da surdez (por exemplo, referências ao Congresso de Milão),⁷ de filosofias educacionais, de implantes cocleares, entre outros. Essas narrativas – *Menino surdo* e *Mãos irrequietas* – fazem referência de modo direto às reivindicações da identidade por meio da diferença, em um engajamento político explícito. No entanto, nessas produções também é possível identificar o predomínio da função poética mediante um jogo entre as metáforas criadas e a expressividade da língua de sinais. Tais recursos linguísticos são explorados na modalidade visual-gestual da língua de sinais, por meio de recursos composicionais e imagéticos originais, seja em forma de poesia, de quebras de expectativas, de finais abertos ou mais persuasivos, de uma relação bastante próxima com a agenda de luta do movimento surdo; seja pela valorização das “mãos” e da língua de sinais, pelo bilinguismo como proposta educacional linguisticamente adequada aos surdos, pela presença do professor surdo nas escolas, entre outras possibilidades.

Uma segunda possibilidade de análise provém de narrativas que estão relacionadas à experiência visual de pessoas surdas, mas que também estabelecem uma intertextualidade, um diálogo com histórias que circulam em artefatos culturais em outras línguas e formatos, derivando não somente uma intertextualidade, mas também uma tradução visual e cultural com marcas da experiência surda. Nesse processo de estabelecer diálogo com outros textos/obras, línguas e imagens, muitas produções culturais surdas lançam mão, diversas vezes, de textos clássicos e consagrados em um universo literário ou midiático, a exemplo de histórias que são contadas a partir de livros, filmes, desenhos, como as histórias de King Kong, da Bíblia ou da Cinderela. Tais histórias inserem personagens e experiências surdas em clássicos da literatura infantil, a exemplo da produção teatral de *Branca de Neve e os sete anões surdos*, dos livros *Cinderela surda*, *Rapunzel surda* etc., ou de personagens afinados com a visualidade, como o caso da produção cinematográfica de Charles Chaplin, que frequentemente figura como personagem em uma polifonia narrativa presente em produções culturais surdas. Além disso, as produções teatrais

7 Evento que ocorreu na cidade de Milão, Itália, em 1880, em que foi definida a hegemonia da abordagem oralista na educação de alunos surdos, em detrimento do uso de língua de sinais nos espaços educativos. Este evento é exaustivamente citado em narrativas sinalizadas nas comunidades surdas e em textos acadêmicos que abordam a história da educação de surdos.

da companhia de teatro Mãos Livres, como o espetáculo *Palhaços surdos*, trazem narrativas divertidas, com significados abertos, desafiadores e polissêmicos, direcionados a um público surdo/ouvinte ou misto.

Uma terceira possibilidade de análise deriva da identificação de produções culturais surdas em que predomina um discurso mais persuasivo, informativo ou militante, por intermédio de narrativas voltadas à definição de interesses pessoais ou de grupo. Tais narrativas apelam para um enredo linear, baseado em imagens que exaltam a diferença e opõem-se à deficiência, a exemplo da apresentação pessoal de surdos acadêmicos no YouTube (mestres e doutores), que faz parte de um movimento de empoderamento de surdos na comunidade acadêmica ocorrido em um contexto de luta pela defesa da escola bilíngue. Outro exemplo advém da narrativa *A cultura surda na escola inclusiva*, em que prevalece a explicitação e argumentação de uma docente surda sobre as fragilidades da escola inclusiva. Ainda mais exemplos estão na viagem realizada a Brasília, em que foram coletadas fotos, filmagens, depoimentos, entrevistas, charges, *slogans* em cartazes, entre outros materiais, durante a manifestação histórica do Movimento Surdo em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos, ocorrido em 2011. Tais narrativas estão conectadas com a defesa de interesses do movimento surdo – a defesa da educação de surdos –, em um momento político de tensão entre as propostas políticas do Ministério da Educação e as proposições do movimento surdo.⁸

Essas análises aqui apresentadas não esgotam as possibilidades analíticas, tendo em vista a riqueza e a diversidade das produções culturais. No entanto, trazem apontamentos, proposições, articulações e imagens da diferença que vem sendo construída nas narrativas produzidas em comunidades surdas.

Sobre o jogo do mesmo e do múltiplo nas produções surdas

Neste artigo, tomamos a narrativa como uma forma de analisar histórias contadas em língua de sinais, uma vez que, por meio das histórias que são contadas por surdos, temos uma forma de ver os sinais que são produzidos e entender sua cultura e seus pontos de vista.

Com base na análise dos materiais contidos no relatório da pesquisa, disponível no DVD, podemos enumerar algumas razões para considerar a narrativa uma forma adequada de tornar mais visíveis os significados produzidos nas histórias sinalizadas: as narrativas revelam conhecimento tácito e partilhado pelos membros da comunidade surda, importante para compreendermos as experiências e os significados culturais de suas lutas, de seus desejos; as histórias que são contadas têm um lugar e um contexto significativo, permitindo que por meio delas tenhamos acesso ao entendimento de sua relevância na constituição de identidades e diferenças; a tradição de contar histórias está presente de forma intensa na comunidade surda,

⁸ Para mais detalhes, é importante conferir o artigo intitulado "Em defesa da escola bilíngue para surdos: o contexto brasileiro", de Campello e Rezende (2014).

em diferentes contextos e com diversos propósitos. Assim, podemos encontrar histórias que circulam entre os surdos, mais frequentemente nas associações de surdos, e que estão disponíveis para um público misto e amplo, como muitas das histórias que estão disponíveis no YouTube ou no mercado editorial.

Outro destaque é que encontramos tanto a função poética quanto a função política nos materiais analisados, em qualquer subconjunto de agrupamentos realizados: estão presentes em livros, DVDs, ilustrações, filmes etc. Tal forma de apresentação dos materiais envolve adicionalmente a tradução linguística e a articulação de olhares entre culturas, considerando o público, o objetivo, o propósito da narrativa, a autoria e o contexto discursivo em que foi produzida. De um modo mais geral podemos dizer que, com a análise das narrativas, “os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença [...]” (Skliar, 1999, p. 12).

Destacamos também que as narrativas traduzem grande parte das experiências dessa comunidade, transmitindo os valores e as normas de conduta do povo surdo. As narrativas analisadas servem como uma ferramenta com função poética e política para determinados propósitos, incluindo o respeito à identidade linguística e cultural de pessoas surdas, a defesa da língua de sinais, da educação bilíngue, dos intérpretes de língua de sinais e dos recursos de acessibilidade. As narrativas produzidas exercem formas de organização e articulação política, bem como estabelecem e mantêm a identidade cultural (Karnopp, 2013).

Destaquemos a materialidade analisada, evidenciando um conjunto múltiplo de produções culturais surdas. A variedade de tipologias narrativas demonstra a riqueza de possibilidades de inscrições identitárias em que as diferenças são justamente a potência dessas produções.

Vemos uma insistência na demarcação da luta pelo direito a narrativas de si que pretendem a inversão de representações marcadas por lógicas da deficiência e da correção, como também a produção de outras lógicas de caráter culturalista, mas que se mantêm num jogo de captura da identidade. Nesse ponto, perguntamos com Hall (2000): quem precisa da identidade? Evidenciamos nos materiais analisados uma recorrência de narrativas que evocam a comunidade, o pertencimento a partir do compartilhamento da língua de sinais e de histórias que se reinscrevem em tempos e espaços distintos.

Contudo, na perspectiva de uma poética, evidenciamos as possibilidades de criação de múltiplos sentidos que, ao contrário de uma demarcação do mesmo, prolifera a multiplicidade de sentidos que emergem a cada nova produção surda que circula e se dissemina.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>.
- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.
- BOSSE, Renata Ohlson Heinzelmann. *Pedagogia cultural em poemas da língua brasileira de sinais*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/2002/L10436.htm>.
- CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2 [Edição Especial], p. 71-92, 2014.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- DU GAY, Paul et al (Org.). *Doing Cultural Studies: the story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.
- FESTIVAL BRASILEIRO DE CULTURA SURDA, 2011, Porto Alegre. Realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <www.culturasurda.ufrgs.br>; <<http://www.ufrgs.br/culturasurda/#>>.
- FURTADO, Rita Simone Silveira. *Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- HALL, Stuart. The West and the rest: discourse and power. In: HALL, Stuart; GIEBEN, Bram (Ed.). *Formations of Modernity*. Cambridge, UK: The Open University, 1992. Chapter 6, p. 275-331. URL: <http://philosociology.com/UPLOADS/_PHILOSOCIOLOGY.ir_Formations%20of%20Modernity%20_Understanding%20Modern%20Societies%20_An%20Introduction%20.pdf>.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras). *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. Ulbra, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker et al. (Org.). *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2013. 1 DVD.

LANE, Harlan. *The wild boy of Aveyron*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

MORAES, Violeta Porto; SANTOS, Angela Nediane. "Bichi Cletta & Maravilha": rompendo com os significados essencializados de cultura surda. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEd SUL), 9., 2012. [Anais...] Caxias do Sul: ANPEd, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_18_22_2121-7335-1-PB.pdf>.

MOURÃO, Cláudio Henrique N. *Literatura surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MÜLLER, Janete Inês. *Marcadores culturais na Literatura Surda: constituição de significados em produções editoriais surdas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PADDEN, Carol A. Sign Language geography. In: MATHUR, Gaurav; NAPOLI, Donna Jo. *Deaf around the world: the impact of language*. New York: Oxford University Press, 2011. p. 19-37.

PINHEIRO, Daiane. *YouTube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. *Representações na literatura surda: produção da diferença surda no curso de Letras-Libras*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROSA, Fabiano Souto. *O que sinalizam os professores surdos sobre Literatura Surda em livros digitais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SANTOS, Angela Nediane; MORAES, Violeta Porto. *Kit lendas amazônicas: conveniências políticas atravessando produções culturais surdas*. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2., 2013, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Casa Leiria, 2013. p. 1-9.

SCHALLENBERGER, Augusto. *Ciberhumor nas comunidades surdas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Bianca Gonçalves da. *Memórias e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 197-208.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel et al. *A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012.

108

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

Lodenir Becker Karnopp, professora do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Produtividade em Pesquisa 2-CNPq – Processo 306626/2012-8).

lodenir.karnopp@ufrgs.br

Madalena Klein, professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

kleinmada@hotmail.com

Gênero, sexualidade e corpo-currículo na sociabilidade de um *site* de relacionamentos gay

Luiz Felipe Zago

109

Resumo

Artigo analítico resultante de uma etnografia virtual feita em um *site* de relacionamento voltado para homens *gays* brasileiros, realizada entre março de 2009 e fevereiro de 2012. Ao longo da pesquisa, foram arquivados e analisados 302 perfis que continham texto e imagem e realizadas cinco entrevistas semiestruturadas face a face com cinco diferentes usuários do *site*. Aborda-se a sociabilidade *online* entre os usuários do *site*, operando pedagogias do corpo, gênero e sexualidade nas formas de mostrar e narrar os corpos por meio de imagens e palavras. Sugere-se uma reapropriação do conceito de currículo ao indicar que, na contemporaneidade, os próprios corpos vêm se tornando corpos de conhecimento: são corpos-currículo. Conclui-se que os corpos-currículo fazem da carne um corpo de conhecimentos pertinentes sobre os indivíduos ao exibirem marcas de juventude, virilidade e saúde.

Palavras-chave: corpo; gênero; sexualidade; currículo.

Abstract

Gender, sexuality and body-curriculum in the sociability of a gay cruising website

This analytical article results from a virtual ethnography undertaken on a Brazilian gay cruising website from March 2009 to February 2012. During this period, 302 online profiles, containing texts and images, have been filed and analyzed. Besides, five semi-structured face-to-face interviews were conducted with five different users of the website. This analysis approaches online sociability among the website users, operating pedagogies of the body, gender and sexuality in the ways of displaying and narrating bodies through words and images. It suggests a reappropriation of the concept of curriculum by indicating that contemporaneously the bodies themselves have become bodies of knowledge: the bodies-curriculum. It concludes that the bodies-curriculum make of the flesh a body of relevant knowledge about the individuals by displaying marks of youth, virility and health.

Keywords: body; gender; sexuality; curriculum.

Podem os corpos ser pensados como currículos? Se sim, qual o lugar dos gêneros neste corpo de conhecimento? Essas são as perguntas norteadoras deste artigo, produto parcial de pesquisa de tese de doutorado na área da Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, cujas possíveis respostas são parte de uma etnografia virtual feita em um *site* de relacionamento voltado para homens *gays* brasileiros, entre março de 2009 e fevereiro de 2012. Ao longo dessa observação participante, foram arquivados e analisados 302 perfis do *site* que continham texto e imagem, foram conduzidas entrevistas por meio da internet e cinco entrevistas semiestruturadas face a face com cinco diferentes usuários.

O *site* pesquisado é o *Manhunt*, cujo nome pode ter tradução para o português como “caça de homens” ou “caça aos homens”. O subtítulo do *Manhunt* em sua página principal dá o tom da sociabilidade (ou da “caça”) a que se propõe: “Qualquer homem. Em qualquer momento. Em qualquer lugar”. Trata-se, portanto, de uma sociabilidade que visa propiciar a construção de relações afetivas e sexuais entre os usuários do *site*. Proponho abordar tal sociabilidade *online* entre homens *gays* operando pedagogias do corpo, gênero e sexualidade (Louro, 2007, 2004) nas formas de narrar e mostrar os corpos por meio de imagens e palavras. Indicarei uma reapropriação do conceito de currículo (Louro, 2004; Paraíso, 2010; Silva, 2006, 2015) ao sugerir que no âmbito da “cultura somática” (Costa, 2005; Ortega, 2005, 2008; Sant’Anna, 2005) os corpos, eles próprios, vêm se tornando currículos (conjuntos de saberes dados a conhecer, corpos de conhecimento).

Nessa esteira, mostrarei que certas construções de gênero (Butler, 1999, 2004, 2012) operam como reguladoras das relações entre os homens usuários do *Manhunt*, no sentido da valorização de uma hipermasculinidade e da expulsão

das feminilidades. Se o corpo é currículo, o gênero masculino é a categoria central dada ao (re)conhecimento. Para demonstrar como os corpos podem ter se tornado currículos contemporâneos e sublinhar o caráter pedagógico das relações de gênero e sexualidade nesse contexto, utilizarei trechos de textos escritos nos perfis e de entrevistas *offline*; porém, não reproduzirei as fotografias publicadas nos perfis.¹

De início, é importante ressaltar que o exercício de reapropriação conceitual de currículo parte da sua definição, restrita às instituições formais de ensino (escola, faculdades e universidades), como “corpo complexo de conhecimento especializado” (Young, 2014, p. 201). Aí, o currículo seria uma forma específica de conhecimento “que é aplicado para torná-lo tanto ‘ensinável’ como ‘aprendível’ por alunos de diferentes etapas e idades” (Young, 2014, p. 199). Assim, as perguntas centrais a partir das quais qualquer currículo se constitui são eminentemente epistemológicas: quais conhecimentos deveriam ser ensináveis e aprendíveis, e por quem? Na tentativa de respondê-las, o currículo se articulava a determinado projeto de sociedade, sendo tanto uma prática cultural quanto política (Lopes, 2012). Mesmo ciente das críticas objetadas à ampliação ou ao alargamento da concepção de currículo (cf. Young, 2014), aposto na produtividade de analisar os modos como os corpos são expostos e exibidos contemporaneamente enquanto práticas culturais e políticas que os convertem em corpos-curículo: literalmente, corpos de conhecimento que ensinam e fazem aprender, que dizem dos indivíduos e que estão articulados à constituição de certa sociedade – conforme mostrarei a seguir.

O corpo a ser (re)conhecido

Para iniciar as discussões sobre cultura somática, trago um trecho de entrevista *offline* realizada com dois usuários do *site Manhunt* – Xato e Duck.² Este é um trecho no qual um dos entrevistados fala da exibição de seu corpo:

Duck: Eu posso falar porque eu era muito magro! Eu vim pro Rio [de Janeiro], eu pesava 55 quilos. Eu era muito, muito magro.

Xato: E hoje ele tira a camiseta na boate!

Pesquisador: Tu tira a camiseta na boate?

Duck: Eu tiro, eu tiro.

Pesquisador: Por que tu tira a camiseta na boate?

Duck: Ah, porque eu gosto. Porque hoje eu tenho o corpo que eu sempre quis ter.

¹ Existe o impedimento ético de reprodução, por terceiros, das imagens publicadas pelos usuários do *Manhunt* de acordo com os Termos de Acesso e Uso do *site* (com os quais eu concordei ao ingressar para a realização da etnografia *online*).

² Os nomes são fictícios.

Segundo Duck, tirar a camiseta em um espaço de sociabilidade (a boate) é uma das maneiras de exibir um corpo que supostamente goza do direito a ser exibido, olhado e (re)conhecido (conhecido por outros indivíduos). Ele justifica: “hoje eu tenho o corpo que eu sempre quis ter”. Mas quais os sentidos possíveis de querer/desejar ter um corpo? Qual é o corpo desejado – aquele que alguém alega sempre ter querido ter – e qual é o corpo desejante – esse corpo que existe, que ainda não é o corpo que sempre se quis ter, mas que de qualquer forma é o corpo que se tem agora? Parte-se do pressuposto de que “não se tem um corpo”, ou de que aquele que se tem não vale, não conta como corpo. O movimento de deslocamento de um *corpo desimportante* (não relevante de ser conhecido) na direção de um *corpo importante*, que dispõe do direito a ser exibido – (re)conhecido –, marca a construção de uma materialidade orgânica feita para ser colocada ao olhar do outro, cuja exibição torna o corpo um conjunto de conhecimentos que diz sobre o indivíduo.

O suposto direito à exibição de corpos importantes é algo que somente faz sentido no contexto de uma sociedade “ocularcêntrica” (Rose, 2007, p. 2), isto é, uma sociedade na qual o olhar e os modos de olhar, a exibição e os modos de exibição (sobretudo dos corpos) se tornaram práticas de significação centrais da cultura: daí também ser possível supor que participa ativamente do “ocularcentrismo” atual, sendo uma de suas características marcantes, o “totalitarismo fotogênico” (Sant’Anna, 2005, p. 107). Nessas condições, o corpo é enclausurado em um regime de exposição e visualização intensas, no qual se exorta “que tudo no corpo seja preparado para ser visto, exposto, colocado em pose: até mesmo o que é considerado avesso a toda pose e a toda exposição começa a ser coagido a aparecer” (Sant’Anna, 2005, p. 107).

O desejo de ter um corpo – de partir de um corpo em direção a outro, fabricando-o para si – é o estopim para a prática bioascética (Ortega, 2005, 2008), que é um conjunto de intervenções sobre a própria carne (a *bios*) que visam modificar e melhorar o corpo em concordância com determinados modelos de “desempenhos corpóreos ideais” (Costa, 2005, p. 203) em vigor contemporaneamente – a *ascese* –, pois é no bojo da cultura somática que o corpo define o que somos com base em nossos atributos ou performances físicas (Ortega, 2005). A construção bioascética se faz no corpo, por meio da adesão a um projeto de construção de uma nova carne: uma carne que importa, partindo de um corpo inexibível em direção a um corpo mostrável: a cultura somática, organizada a partir do ocularcentrismo, “faz da aparência a inerência” (Costa, 2005, p. 229). O “corpo-espetacular” (Costa, 2005, p. 230) é o corpo importante de ser exibido e (re)conhecido. Uma disciplina augusta é exigida daqueles que querem transformar sua anatomia construindo uma nova carne: “[o] músculo é um rótulo de vigor e de saúde, isto é, de força moral” (Courtine, 2005, p. 96). Assim, as práticas bioascéticas podem ser compreendidas como parte da “nova moralização das práticas corporais” que buscam “vencer no mercado das aparências; obter sucesso, beleza, autoestima, ou eficiência; efetuar uma boa performance física e, sobretudo, *visual*” (Sibilia, 2009, p. 34). Trata-se de corpos que buscam ser (re)conhecidos pelo olhar do(s) outro(s), exibidos em imagens e descritos por palavras, produzidos mediante práticas intensas e contínuas: “destinadas a demonstrar uma integração às normas corporais em vigor, a fornecer

um testemunho da comunhão com a cultura do corpo. O músculo é um modo de vida” (Courtine, 2005, p. 85).

Nos perfis *online* do *Manhunt*, os corpos dos usuários são materializados por meio de textos descritivos e de fotografias. Na exibição dos corpos que buscam (re)conhecimento, é a carne, a materialidade corpórea produzida por meio das práticas bioascéticas, que avaliará de maneira mais fiel a qualidade do corpo que pode ser mostrado em imagens. E as imagens se tornam fiadoras do corpo, legitimando sua “verdade”. Se a imagem dos corpos é doravante fiduciária do seu direito à exibição e de (re)conhecimento, produz-se cada vez mais “indivíduo[s] responsável[eis] que orienta[m] suas escolhas comportamentais e estilos de vida para a procura da saúde e do corpo perfeito e o afastamento dos riscos” (Ortega, 2005, p. 156).

Assim, é possível dizer que o corpo exibível através de imagens, construído nas disciplinadas práticas bioascéticas, ganha (senão almeja), como prêmio final, o próprio “totalitarismo fotogênico”: esse totalitarismo, para os corpos importantes, não é tido como um princípio de submissão. Pelo contrário, é tido como recompensa justa pelos investimentos de toda ordem na partida de um corpo desimportante em direção à construção do corpo mostrável. Submeter-se à exibição constante é algo considerado uma conquista e, como tal, ela precisa ser exaustiva. É preciso mostrar o corpo, publicá-lo na maior parte do tempo, por meio de várias fotografias, vários textos descritivos nos perfis *online* dos *sites* de relacionamento, para as centenas de outros usuários; é preciso descrevê-lo da maneira mais completa e objetiva possível com textos escritos e medidas quantitativas. E tudo isso acontece não apenas porque se está submisso ao “totalitarismo fotogênico”, mas porque supostamente é direito do corpo importante fazer-se exibido. Assim, para grande parte dos homens usuários do *site Manhunt*, o pior cego não é aquele que não quer ver, mas aquele que não quer se mostrar. É isso que se lê nos trechos de perfis *online* a seguir:

[Estou] Praticando exercícios diariamente; apesar de ter muitos pelos, me aparo... Não a travestis, afeminados, muito gordos ou anoréticos! SEM preconceito, mas não rola!

GORDINHOS NÃOOOOOOOOOO!!!!!! Leiam por favor!! Quero um amigo, um lance especial, mas sabendo que tudo começa no sexo. Gosto de gente calma, tranquila E SEM GORDURA. Gosto de caras magros. Não precisa ser sarado, mas se for também é show de bola. Que seja jovem e que curta mulato quarentão enxuto.

Procuro carinhas SARADOS, bonitos, lisos e de bom papo. Peludos, gordos, afeminados e magrelos não insistam. [...]

[...] Não me atraio por afeminados e nem nada que lembre feminilidade (nada contra mesmo, pessoal, é apenas questão de atração física) não curto idosos, gordos ou magrelos demais... [...]

[...] Depois de ter perdido 35 kg ainda ouço: ih, vc [você] é gordo. Tô nem aí pros outros. Importante é que me sinto bem malhando de 2ª a 6ª fazendo natação 2 vezes na semana. Um dia serei definido, aí os outros, que falavam que eu era gordo, vão querer ficar comigo e eu não irei querer mais.

Mesmo para aquele corpo desimportante (corpo gordo) que já aderiu ao projeto de construção de um corpo exibível, mas que ainda não o é, como atesta o último

trecho, certo modelo moral de atributos físicos (corpo definido) mantém-se como objetivo final, como o estado desejado/desejável da carne. Conforme mostram os trechos dos perfis, os corpos importantes (jovens, “sarados”, viris, sem pelos), exortados à exibição em imagens e à descrição em palavras, não podem ser “gordos”, nem muito “magros”, nem “idosos”, nem ter muitos pelos; o modelo moral dos atributos corpóreos, tal como definem os usuários do *Manhunt*, é aquele que reserva o direito à exibição daqueles corpos “sarados”, isto é, supostamente “curados” da doença da gordura e da magreza. Sobretudo, o corpo importante que busca ser (re) conhecido na sociabilidade deste *site* de relacionamentos é aquele que não mostra nenhum rastro, indício ou sinal de feminilidade.

O gênero a ser (re)conhecido

Nosso contexto histórico, político e cultural é aquele que “introduz, organiza [a partir da sexualidade] todo um dispositivo complexo no qual se trata da constituição da individualidade, da subjetividade, em suma, a maneira pela qual nos comportamos, tomamos consciência de nós mesmos” (Foucault, 2006a, p. 76, acréscimo meu).

Esse dispositivo de sexualidade (Foucault, 2012) torna inteligíveis somente corpos coerentemente sexuados, estavelmente generificados e adequadamente sexualizados, obedecendo ao princípio de coerência da sequência sexo-gênero-sexualidade que Judith Butler (1999, 2004, 2012) chama de matriz heterossexual. Qualquer ruptura entre os três termos desta sequência provoca uma desestabilização da própria inteligibilidade dos corpos e da humanidade dos indivíduos: “como presunções sobre gênero e sexualidade normativas determinam antecipadamente o que qualificará como ‘humano’ e [vida] ‘vivível’?” (Butler, 1999, p. xxiii). O lugar-comum discriminatório diz que um homem *gay*, por exemplo, “não é homem”. Isso exprime a ideia acerca “do terror e ansiedade que algumas pessoas sofrem em ‘tornar-se *gay*’, o medo de perder seu lugar em gênero ou de não saber quem será se dormir com alguém ostensivamente do ‘mesmo’ gênero” (Butler, 1999, p. xi). Daí, levantam-se as questões: “como práticas sexuais não normativas põem em xeque a estabilidade do gênero como categoria de análise? Como algumas práticas sexuais compelem a pergunta: o que é uma mulher, o que é um homem?” (Butler, 1999, p. xi).

Nessa direção, Butler está preocupada em circunscrever o conceito de gênero como uma norma que funciona e demanda, compulsória e simultaneamente, uma incorporação; Butler pensa gênero como uma norma que governa a inteligibilidade do corpo, reiterada e retomada de maneira altamente regulada, através do tempo em atos performativos definidos como “femininos” e “masculinos” e que será, igualmente, o princípio de humanidade dos indivíduos. “A norma governa a inteligibilidade, permite que certos tipos de práticas e ações se tornem reconhecíveis como tais”, ao mesmo tempo que impõe “uma grade de legibilidade sobre o social e [define] os parâmetros do que aparecerá e do que não aparecerá dentro do domínio do social” (Butler, 2004, p. 42). Tal norma que governa a inteligibilidade dos gêneros

está, desde sempre, atrelada à matriz heterossexual, como podemos sublinhar nos trechos de perfis *online* trazidos a seguir:

Sou honesto, bacana, aberto a uma relação mais séria com outro cara homem, macho como eu.

Nada contra (questão de gosto mesmo), mas prefiro os caras masculinos igual a mim.

PROCURO HOMENS [...] DE COMPORTAMENTO HÉTERO, COMO EU.

Dispensar afeminados, somente curtos caros másculos e discretos como eu.

A assunção da norma heterossexual como marca constitutiva de um gênero masculino delimita-se como um conhecimento altamente valorizado e relevante de ser exibido e inteligível por meio de imagens e palavras sobre os corpos dos homens usuários do *site*. Nesse sentido, a dúvida ou suspensão da “realidade” do gênero masculino dos homens usuários do *site* os ameaça de forma constante – entendendo aqui a “realidade” do gênero como um produto histórico e performativo do dispositivo de sexualidade, ou como uma ficção política acerca dos corpos (Butler, 1999). Dúvida ou suspensão da estabilidade explicativa e descritiva do gênero masculino, produzida por uma ruptura em relação à prática sexual normativa (a heterossexualidade), justifica a exibição e descrição exaustivas dos corpos dos usuários do *Manhunt* como portadores e exibidores de masculinidades viris (leia-se, heterossexuais), como se pode entrever nos trechos de perfis trazidos anteriormente. Se a “realidade” do gênero masculino desses corpos não estivesse posta em xeque pelo fato de esses homens escaparem da norma heterossexual, os corpos e as asserções de masculinidades viris não se fariam tão densamente presentes mediante imagens e descrições textuais nos perfis *online*. A densa presença e a urgente demanda por (re)conhecimento dos corpos viris por meio de fotografias e palavras nesses perfis são tentativas de reconduzir o gênero masculino desses corpos à continuidade da matriz sexo-gênero-sexualidade perturbada pelas práticas sexuais não heterossexuais nas quais se engajam os indivíduos habitantes do *Manhunt*. É o que se exprime, por exemplo, na exigência de um dos usuários em seu perfil quando ele escreve: “procurar homens de comportamento hétero como eu”.

É precisamente aqui que se dá a articulação entre a expulsão de quaisquer marcas de feminilidade dos corpos de homens (tidas como altamente perturbadoras da matriz heterossexual) e a exibição exaustiva dos corpos por meio de imagens e palavras no *site Manhunt*. Qualquer rastro de feminilidade em corpos (re)conhecidamente de homens estaria “fora de lugar”, isto é, estaria rompendo com uma matriz de inteligibilidade que organiza as marcas de gênero constitutivas e “corretas” para todos os corpos em conformidade com a sequência heteronormativa entre sexo-gênero-sexualidade. Por isso, faz-se da exibição dos corpos um ato performativo da masculinidade viril, adequada à matriz heterossexual, que se constitui como elemento importante sobre o indivíduo a ser (re)conhecido no seio da sociabilidade do *site*. Para ser homem nessa sociabilidade é preciso mostrar-se como homem por meio de imagens e palavras. Ser homem, nos perfis e nas

entrevistas com usuários do *Manhunt*, é ter (apossar-se de) e mostrar um corpo de homem; é inscrever (e exibir) marcas de gênero na carne, mediante regulação da norma heterossexual.

Corpo-currículo

Assim, os corpos dos homens usuários do *site* se fazem presentes em imagens e em palavras por meio do repúdio à gordura, à magreza, ao envelhecimento, cujas marcas físicas são negadas e apagadas, subtraídas do direito à exibição e ao (re)conhecimento. Sobretudo, a expulsão violenta do gênero feminino aparece articulada à exibição dos corpos importantes: ser homem, neste contexto, é mostrar um corpo cuja superfície e atributos estejam marcados por uma masculinidade viril exaustivamente (re)conhecida; a carne é genericada de acordo com certa construção de masculinidade heterossexual, e essa construção torna-se um conhecimento relevante de fazer-se mostrável. O corpo importante a ser (re)conhecido por meio de palavras e de imagens, nos perfis dos usuários do *Manhunt*, é aquele que afirma e exhibe, na carne e pela carne, uma determinada construção de gênero masculino que se assenta no repúdio a toda e qualquer construção de feminilidade.

Tal coincidência completa entre corpo (certo gênero masculino viril corporificado) e subjetividade (ser homem) a que aspiram os usuários do *Manhunt* está impregnada pelos significados da cultura somática e é regulada pela matriz heterossexual. Neste âmbito, o corpo está em jogo na definição sobre quem nós somos, como a própria coincidência e exteriorização da nossa subjetividade: parece que vivemos “um grande movimento de mutação subjetiva, que empurra paulatinamente os eixos do *eu* em direção a outras zonas: do interior para o exterior, da alma para a pele, do quarto próprio para as telas de vidro [dos computadores] (Sibilia, 2008, p. 90-91, grifo da autora, acréscimo meu). Nesse contexto, “o *eu* passa a se estruturar em torno do corpo. Ou, mais precisamente, da imagem visível que cada um é” (Sibilia, 2008, p. 111). Trata-se, portanto, de uma relação entre subjetividade e corpo que visa traduzir na carne as informações pertinentes sobre o indivíduo: o corpo é a grade de saberes mais relevantes sobre aquilo que somos, o corpo é currículo.

Retém-se do currículo a definição de que ele é um corpo de conhecimentos especializados, considerados relevantes para um dado campo de saber, aprendíveis e ensináveis a um dado grupo social, de tal maneira que esses conhecimentos possibilitem a compreensão do mundo no qual vivemos (Young, 2014; Galian; Louzano, 2014), mas também o currículo consiste em uma prática de significação que articula saber, poder e política (Silva, 2006) – “autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade” (Silva, 2015, p. 150). Assim, o currículo pode não se restringir àqueles conhecimentos que precisam ser ensinados aos/às alunos/as na escola; “o currículo produz, o currículo nos produz” (Silva, 2006, p. 27) porque o currículo está implicado no percurso da vida, na constituição de um caminho, de um trajeto de conhecimento que é necessário percorrer ao longo da

vida; o currículo pode ser algo mais amplo e abrangente e, como sugiro aqui, no contexto da cultura somática, os nossos próprios corpos encarnam, corporificam conhecimentos: corpos-curriculum.

Sendo corpos-curriculum, os corpos exibidos em imagens e descritos em palavras nos perfis dos usuários tornam sua carne a grade de conhecimentos pertinentes sobre si próprios: o relevo, a densidade e, sobretudo, o gênero da carne são conhecimentos necessários sobre os corpos exibíveis do *site*. Exibir os corpos em imagens constitui um modo de (re)conhecer os corpos-curriculum, um modo de dar a ver o conhecimento que se traduz em carne – ou, dito em termos curriculares, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2015, p. 15). Se há uma seleção, podemos observar que na sociabilidade *online* do *Manhunt* os corpos são selecionados em pelo menos duas ordens: os corpos importantes, mostráveis, exibíveis e (re)conhecidos (jovens, “sarados”, viris), e os corpos desimportantes (idosos, magros/obesos, afeminados), recusados e negados na sociabilidade dos usuários do *site*. Os corpos desimportantes são constantemente evocados por meio de palavras nos perfis *online*, na forma de recusas e negações, mas, ainda assim, esses corpos desimportantes funcionam como operadores de sentido no (re)conhecimento dos corpos-curriculum exibíveis. Os corpos desimportantes são desprezados, mas ainda assim evocados e presentificados, mesmo na forma de negação, o que garante sua existência discursiva do seio da sociabilidade *online* dos usuários do *site*. Como vimos, a expressão “ter o corpo que sempre se quis ter” significa partir de um corpo desimportante e, por meio das práticas bioascéticas disciplinadas, percorrer um *curriculum*, um trajeto, um percurso de construção de um corpo importante, pois “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (Silva, 2015, p. 15). Isto é, os corpos desimportantes são recusados, mas estão sempre à espreita dos corpos importantes na sociabilidade do *Manhunt*.

Os corpos desimportantes formam corpos de (des)conhecimento, corpos que não merecem ser conhecidos, um (anti)currículo. Por isso, talvez seja importante “estranhar o currículo” (Louro, 2004, p. 55). Talvez seja importante tomar os corpos-curriculum exibíveis e “desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto, colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele ‘corpo de conhecimentos’”, isto é, partir dos corpos-curriculum não para superá-los ou para denunciá-los, mas para “fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento” (Louro, 2004, p. 64) trazido por eles em sua carne exibível.

A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras. [...] [Trata-se], mais apropriadamente, de pôr em questão a ideia de que se disponha de um corpo de conhecimentos mais ou menos seguro que deva ser transmitido [...]; trata-se, ainda, e fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem (ou impedem) o conhecimento. Isso me remete [...] à ideia de que há *limites* para o conhecimento: nessa perspectiva, parece importante indagar o que ou quanto um dado grupo *suporta conhecer*. (Louro, 2004, p. 65, grifo da autora).

É por isso que os corpos-currículo, enquanto “corpos de conhecimento”, carregam ignorâncias, pois “a ignorância pode ser compreendida como sendo produzida por um modo de conhecer, ou melhor, ela é, também, uma forma de conhecimento. [...] um resíduo do conhecimento, como o efeito de um jeito de conhecer” (Louro, 2004, p. 68). Lá nos limites do conhecimento encarnado pelos corpos-currículo, está a ignorância residual que lhes é constitutiva, que lhes é fronteira. Os corpos-currículo querem ser (re)conhecidos por um conhecimento que está encarnado na sua própria materialidade, mas essa materialidade é circunscrita pela ignorância, pelo (anti)saber e pelo (des)conhecimento limítrofes, pela (anti)carne e pelo (anti)currículo encarnados pelos corpos desimportantes – que, embora desprezados e recusados, permanecem ali colados à pele dos corpos exibíveis, pois são sempre evocados e chamados a existir precisamente mediante sua nomeação expressa em recusa e negação, como aparece nos trechos trazidos dos perfis *online*.

Finalizações

O conhecimento encarnado nos corpos-currículo e a ignorância produzida como um de seus efeitos nos ensinam algo: “isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (Paraíso, 2010, p. 588). No contexto do *Manhunt*, os corpos-currículo ensinam sobre modos de exibição da carne e também sobre posições de sujeito que certos indivíduos são chamados a ocupar na nossa sociedade. Os corpos-currículo querem ser (re)conhecidos em seu direito a se exibirem: há aí a reificação da juventude, virilidade e saúde como marcas corpóreas que dizem dos indivíduos. Por outro lado, os corpos marcados pelo envelhecimento, pela magreza/obesidade e, principalmente, pela feminilidade são desimportantes, posicionados como resíduos “estultos” (Costa, 2005) e chamados a ser (des)conhecidos, ignorados.

Nesse diapasão, sugiro que a chave de inteligibilidade está no lugar que os corpos ocupam em certa relação pedagógica que faz da carne um corpo de conhecimentos pertinentes sobre os indivíduos, do modo como vivem suas vidas, do seu lugar político e social, do seu valor como sujeitos. O corpo – importante ou desimportante; a ser (re)conhecido ou guardado em (des)conhecimento – preside uma relação pedagógica de ensino-aprendizagem acerca de quem são os indivíduos no bojo da cultura somática. Pois se as marcas do corpo são marcas de poder (Louro, 2004), e se os currículos carregam rastros de certos projetos de sociedade (Lopes, 2012), os corpos-currículo encarnam efeitos de relações políticas mais amplas, características da contemporaneidade.

Referências bibliográficas

- BUTLER, Judith. *Gender trouble*. New York: Routledge, 1999.
- BUTLER, Judith. *Undoing gender*. New York: Routledge, 2004.
- BUTLER, Judih. *Cuerpos que importan: sobre los limites discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- COURTINE, Jean-Jacques. Os Stakhanovistas do Narciso: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 81-114.
- FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- GALIAN, Cláudia V; LOUZANO, Paula B. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.
- LOPES, Alice Casemiro. Democracia nas políticas do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.
- MANHUNT. 2015. Disponível em: <<http://www.manhunt.net/>>. Acesso em: 9 dez. 2015.
- ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese: ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 139-173.
- ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

ROSE, Gillian. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage, 2007.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 99-110.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIBILIA, Paula. O corpo modelado como imagem: o sacrifício da carne pela pureza digital. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S.V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009. p. 33-42.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

120

Luiz Felipe Zago, bacharel em Comunicação Social e doutor em Educação, é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Jornalismo, ambos da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Desenvolve pesquisas nas áreas dos Estudos Culturais em Educação, estudos foucaultianos em Educação, corpo, gênero, sexualidade e Educação. Integra a Linha de Pesquisa de Pedagogia e Políticas da Diferença (PPG-Edu Ulbra). Coordena o Projeto "Incluídos e normalizados? Aspectos pedagógicos das políticas de atenção integral à saúde no Brasil".

professorluizfelipezago@gmail.com

Literatura afro-brasileira: o gênero conto e a educação para as relações étnico-raciais

Maria Aparecida Rita Moreira

Eliane Santana Dias Debus

121

Resumo

Mediante a análise dos contos "A descida", de Júlio Emílio Braz, e "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", de Conceição Evaristo, buscam-se elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira em diálogo com a percepção de professores de ensino médio sobre a presença desses elementos nos referidos contos. Quanto à utilização desse gênero no espaço pedagógico da sala de aula, é apresentada uma proposição de educação literária pelo viés da educação para as relações étnico-raciais comprometida com a luta antirracista no Brasil.

Palavras-chave: literatura afro-brasileira; jovens leitores; formação de professores.

Abstract

African Brazilian literature: short stories and education for ethnic-racial relations

The article focuses on two short stories "A descida", by Júlio Emílio Braz, and "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", by Conceição Evaristo and analyzes some identifying elements of African Brazilian literature in dialogue with the perception of some high school teachers about the presence of these elements in the mentioned short stories. Besides, the study reflects on the use of short stories as a genre in the classroom. Also, it presents a proposal of literary education, based on the education for racial and ethnic relations, committed with the anti-racist struggle in Brazil.

Keywords: Brazilian black literature; teacher's development; young readers.

122

Este artigo analisa os contos "A descida", de Júlio Emílio Braz (2011), e "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", de Conceição Evaristo (2007), buscando os elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira propostos por Eduardo de Assis Duarte (2011): autoria, público, temática, linguagem e ponto de vista. Sabemos de antemão que entramos num terreno movediço, permeado por incertezas; por outro lado, é inovador e desafiador refletir sobre a literatura a partir daquele que escreve – o homem e a mulher afro-brasileiro(a). Faz-se necessário esclarecer que cada elemento identificador será abordado como uma unidade no intuito de explorá-lo pontualmente, embora tenhamos clareza que eles estão integrados, como alerta Duarte (2011, p. 387): "a adoção da temática afro não deve ser considerada isoladamente e, sim, em sua interação com outros fatores como autoria e ponto de vista" – acrescente-se a esses elementos a linguagem e o público.

Concomitantemente, trazemos para a análise a percepção de professores sobre os referidos contos e os elementos característicos de uma literatura afro-brasileira. Isso foi possível devido à proposta de trabalho com o gênero conto realizada junto a um grupo de professores e professoras que leciona Língua Portuguesa no ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina, durante o curso "A Literatura no Contexto da Sala de Aula – trabalhando com contos", realizado por meio do portal Educação Continuada a Distância (Educad),¹ no período de 28 de abril a 12 de agosto de 2011, com um total de 120 horas e um público final de 58 professores.

Desse modo, os contos são analisados com base nos cinco elementos constitutivos e, ao mesmo tempo, considera-se a resposta de 72 professores² ao seguinte questionamento: "Releia os contos dos autores brasileiros. Você consegue

¹ O Educad é um espaço que tem por objetivo proporcionar formação continuada a distância aos professores das diferentes disciplinas curriculares da educação básica e faz parte do portal da Secretaria de Educação (SED) do Estado de Santa Catarina.

² No período de trabalho com os dois contos participavam 72 professores.

perceber indícios de literatura afro-brasileira? Cite aqueles em que você detectou algum(s) elemento(s) identificador(es). Traga evidências (citações) do texto (conto mencionado)". A percepção desses profissionais da educação auxiliou no levantamento da potencialidade e/ou vulnerabilidade de utilização desses elementos como critério de reflexão sobre a literatura afro-brasileira.

Buscamos também refletir sobre a possibilidade de trabalho efetivo com o gênero conto no espaço pedagógico da sala de aula, em particular no ensino médio, por acreditar que esse gênero pode facilitar a interação do jovem leitor com o texto literário. Por outro lado, apresentamos uma proposição de educação literária, pelo viés da Educação para as Relações Étnico-Raciais, aos professores e professoras de Língua Portuguesa, para que sejam multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política comprometida com a luta antirracista no Brasil.

Autoria e público: enredados em dizeres

Inicialmente, é necessário acentuar que os dois contos foram escolhidos por serem textos literários de escritores que se autodeclaram negros e se enquadram num grupo que produz literatura afro-brasileira. O posicionamento étnico-racial do escritor Júlio Emílio Braz e da escritora Conceição Evaristo permite que se desenvolvam algumas considerações sobre autoria afro-brasileira.

Braz (2005, p. 6) confessa, no prefácio do seu livro *Pretinha, eu?*, que assumiu sua identidade negra tardiamente, quando já estava com vinte e poucos anos, pois "vivía confortavelmente instalado dentro de palavras falsamente carinhosas do tipo 'moreno' e 'mulato' ou em termos simplesmente alienígenas, como 'cidadão de cor' ou o famigerado 'pardo' de minha certidão de nascimento". A identidade negra, de escritor negro, é "descoberta".

Ao comentar sobre a feitura do conto "A descida", Braz (2011) afirma que qualquer pessoa pode contar histórias "tristes" de um Brasil em que grande parte da população vive excluída, e esclarece que os sujeitos negros, por viverem na pele a discriminação racial, conseguem imprimir mais verdade a essas narrativas (Moreira, 2014, p. 110). Tem-se aqui, claramente, a autoria afro-brasileira: o escritor é negro e deseja ser voz dos seus iguais. Ele não utiliza a literatura como meio, uma vez que a literatura está inserida em sua vida, da mesma forma que em sua vida estão inseridas as marcas do *day after*, 14 de maio de 1888.

Posicionamento semelhante pode ser percebido em Evaristo (2011, p. 115) – mulher, negra, oriunda das classes populares –, quando revela que sua "condição étnica e de gênero, ainda acrescida de outras marcas identitárias", permite-lhe "uma experiência diferenciada do homem branco, da mulher branca e mesmo do homem negro". Em Conceição Evaristo, escrita e vida se misturam, se entrelaçam e constituem uma "escrivência", como a própria escritora gosta de dizer. Ela declara se "encaixar no grupo de autoras/es que criam um texto afro-brasileiro" (Evaristo, 2011, p. 114).

Conceição Evaristo e Júlio Emílio Braz são escritores afro-brasileiros, se percebem como tal. Portanto, na análise dos contos a autoria não será citada, uma vez que os dados

acima delatam que no repertório desses escritores a autoria é fato, dispensando qualquer questionamento, detalhamento ou descrição no desenvolvimento da análise.

Se a autoria é fato nos contos “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “A descida”, o público a que esses contos se direcionam também se apresenta de forma diferenciada, numa perspectiva da literatura afro-brasileira, que rompe com os modelos eurocêntricos. Os contos não se fecham a um público específico, mas, certamente, suscitam o nascimento de um novo leitor, que pode surgir como resultado da “criação de outros espaços mediadores entre texto e receptor: os saraus literários na periferia, os lançamentos festivos [...]” (Duarte, 2011, p. 398). Acrescem-se a esses espaços as escolas públicas de ensino médio.

É lícito esclarecer que a referência ao ensino médio como espaço de divulgação da leitura afro-brasileira justifica-se, principalmente, pela possibilidade de quebra de uma literatura canônica que parece estar enraizada nesse nível de ensino. A possibilidade de um leitor jovem dialogar com textos literários contemporâneos e escritos por afro-brasileiros corrobora a construção de uma sociedade que rompe com as barreiras do elitismo.

Na sequência, serão analisados os dois contos focando os seguintes elementos identificadores: temática, linguagem e ponto de vista (uma vez que autoria e público já foram aqui evidenciados), em diálogo com a percepção dos professores e professoras que participaram da formação.

De subidas e descidas: a suspensão em “A descida”, de Júlio Emílio Braz

O conto “A descida” foi digitalizado e enviado por Júlio Emílio Braz, em 2011, para compor o acervo de contos do curso de formação. O conto, que ainda não foi publicado em livro, encontra-se, atualmente, disponível para *download* no *site* do escritor.

Braz (2011) observa que o relato da violência do conto – a realidade dura dos que buscam sobreviver nas favelas brasileiras, convivendo com o tráfico e o abandono por parte das autoridades – não se constitui propriamente por suas experiências de infância em comunidades cariocas, mas por suas visitas enquanto escritor a escolas públicas, para falar de literatura e de seus livros, em particular. O escritor é também um ouvinte atento de narrativas de alunos e alunas dessas escolas, no papel de *griot*, que reconstrói ficcionalmente esses relatos. Ele afirma que qualquer pessoa pode contá-las, porém,

[...] muitas vezes, quem a sente ou sentiu na carne tem a capacidade de contar melhor. Acho que é nesse diferencial que podemos encontrar uma singularidade no discurso de um autor afrodescendente: não pela sua pura e simples pigmentação acentuada, mas, acima de tudo, pela sua vivência. Assim foi com Lima Barreto, com Carolina Maria de Jesus e, em certa medida, aconteceu comigo. (Braz, 2013).³

³ E-mail enviado pelo escritor, em 1º de novembro de 2013, em resposta a uma solicitação para que encaminhasse um pequeno depoimento sobre o conto “A descida” enquanto parte da literatura de autoria negra.

O que se faz vivência no conto “A descida”? A leitura do conto nos apresenta a dura realidade dos moradores das favelas brasileiras. Capta-se o desenvolvimento de uma temática contemporânea, a qual vai se pautar no que Zilá Bernd (2011) expõe como “a grande marca identitária da literatura negra brasileira”, que, segundo a autora, é o sistema de exclusão ao qual o negro está exposto, resquício do 13 de maio de 1888.

As senzalas se fecham e os negros e descendentes de negros sobem para o morro, para as favelas. O conto não faz menção à senzala, mas demonstra que a situação não mudou muito: “Pai pegava pesado, mas cadê grana? Não tinha grana pra alugar casa na cidade. Nem meia-água” (Braz, 2011). Situação que permanece representada na falta de dinheiro, na falta de perspectiva. O protagonista e narrador, um menino, relata a situação de medo e apreensão vivida por ele e sua irmã, antes e depois da invasão do barraco de sua família pelo chefe do morro. Ele não vê perspectiva de sair da favela, não existe esperança de ascensão econômica: “Apenas olhos que vigiam, que ficam espiando nas gretas do barraco, pelos becos, vigiando tudo” (Braz, 2011). O olhar do capitão do mato, que vigia os escravos impedindo e/ou dificultando as fugas.

E a liberdade, onde fica? Observa-se que a vida dos moradores é controlada, vigiada, portanto, nada passa despercebido:

Fiando-se na proteção enganosa do DPO, na discursão dos políticos que prometiam mundos e fundos quando subiam o morro com uma bica de água na mão, dizia mais do que fazia, falava mais do que acreditava e aborrecia todo mundo. (Braz, 2011).

A polícia – Destacamento de Polícia Ostensivo (DPO) – não é sinônimo de proteção, e os políticos se transformam em sinal de aborrecimento: “Tinha sempre alguém pra cochichar no ouvido do dono do morro” (Braz, 2011). Por outro lado, se a maioria dos antepassados dos habitantes dos morros sofreu nas garras do “Sinhô”, hoje estes sofrem o jugo do “dono do morro”.

Esses excertos trazem alguns exemplos das denúncias que se desenvolvem ao longo do conto, tais como o jogo do poder, a impunidade e a dificuldade dos moradores dos morros em construir uma vida digna. Vale ressaltar que essa temática explorada por Júlio Emílio Braz se faz presente em filmes e músicas, sendo recorrente na produção literária de escritores afro-brasileiros e não afro-brasileiros. Desse modo, torna-se evidente que a temática, por si só, não garante plenamente a inserção desse conto no rol de escrita afro-brasileira.

Acredita-se que a linguagem, na perspectiva afro-brasileira, busca romper com estereótipos, ou seja, há uma ressignificação dos modelos canônicos, um despojamento, que vai à contramão, rompendo com a escolha de vocábulos previsíveis e avançando na utilização de expressões que emblematicamente dão ao texto um tom de afro-brasilidade.

No conto “A descida” não se encontram indícios semânticos que auxiliem na identificação de uma linguagem própria, da mesma forma que não se encontram vocábulos vinculados à cultura, à religiosidade ou a qualquer outro processo civilizatório africano.

Auscultando o texto a partir da relação de sua temática, a favela – como representação contemporânea – traz à memória a tragédia, sem ônus para os brancos,

de 14 de maio, onde repousa(ra)m as incertezas de um futuro, que não representou garantia de direitos. Os espaços permanecem imutáveis, uma vez que os mesmos que deixam as senzalas continuam sendo vigiados; quando expulsos, migram para um novo lugar, mas continuam à mercê dos “olhos que vigiam”, impedindo-os de serem totalmente livres.

Outra expressão que remete à falta de liberdade é “dono do morro”. As famílias possuem seus barracos – que já não remetem à moradia adequada –, mas não são livres, são vigiadas e tolhidas, até na liberdade de expressão, pelo “dono do morro”. A linguagem neste conto encontra-se mais voltada em tornar verossímeis os fatos apresentados – verossimilhança e não realidade –, enredando o leitor na trama.

O depoimento do escritor permite a constatação de que os elementos propostos para identificar uma literatura afro-brasileira estão interligados. Portanto, quando se pensa no ponto de vista do conto do escritor, não se ignora que o olhar sobre esse conto é o olhar de um escritor negro, que se transfigura na imagem de um menino que sente medo; mas não se trata de um menino qualquer e de qualquer medo – é um medo real, que tem que ser vencido, superado, para que se conquiste a “liberdade”.

O escritor dá voz a um menino que vive na favela, espaço no qual habita, como mencionado anteriormente, a maioria dos afrodescendentes brasileiros. O ponto de vista de um menino consolida, de certa forma, o relato do escritor de que ouviu muitos depoimentos de jovens, mas, ao mesmo tempo, passa por sua vivência de se identificar negro, numa sociedade eurocêntrica. O menino, narrador onisciente, traz a voz do pai, o adulto que vai expressar sua indignação: “Morro não é lugar pra criar filho, não, mulher [...]” (Braz, 2011).

A ideia de solidão, vivida no morro, na voz da mãe – “Ninguém tem amigo aqui em cima, homem” (Braz, 2011) –, remete a um pensamento pouco explorado, pois, em geral, os espaços periféricos são mostrados como espaços de conflito, porém de solidariedade. Solidariedade que não é retratada no conto, ficando transparente no momento da morte do pai, que vivia falando mais do que devia: “Todo mundo dizia à boca pequena que o pai estava procurando. Que ia acabar encontrando” (Braz, 2011).

Mortos o pai e a mãe, por Marimba e sua gente, o protagonista toma sua irmã pela mão e vai descendo o morro, enfrentando as dificuldades, as contrariedades, a confirmação de que, na adversidade, os amigos desaparecem, como na passagem em que são iludidos por um amigo de seu pai, que, diante do pedido dos irmãos, promete asilo, mas chama o “dono do morro”.

A travessia configura-se em uma longa descida até o início do morro, marcada pelo encontro com um cachorro, acompanhada de chuva e trovões, escorregões. Quando chegam ao início do morro, são abordados por um policial:

– A coisa tá bem ruim lá em cima, não? – comentou ele.

– Já esteve pior – respondi, descendo para cidade, ainda sem saber para onde ir ou o que fazer, mas, mesmo assim, vivo.

Vivo

É vivo.

Já era alguma coisa. Não muito, mas mesmo assim, alguma coisa. (Braz, 2011).

Sobre os últimos fatos apresentados cabem algumas ponderações: a trama é muito bem tecida, os fatos são apresentados de modo a enredar o leitor. O ponto de vista de um menino aproxima jovens leitores, facilitando uma maior cumplicidade entre estes e o texto. Apesar de toda a situação contrária, a resistência e persistência do menino e sua irmã imperam.

Esse ponto de vista de superação, de reconhecer as adversidades, mas, ao mesmo tempo, vislumbrar novas possibilidades, não como uma visão ingênua de que tudo vai dar certo, mas acreditando que é possível recomeçar, desconstrói os modelos antigos, utópicos e pouco emancipatórios, em relação aos quais ao negro só caberia a resignação. O texto narrativo não tem compromisso com a apresentação de novos paradigmas, mas o leitor – aguçado pela garra do narrador protagonista – pode traçar para si e para seus pares expectativas quanto a uma descida para (des)(re)construir.

Como já foi anunciado anteriormente, este estudo traz também a percepção dos professores e professoras da rede pública estadual de Santa Catarina que vivenciaram, por quatro meses, atividades que dialogaram com a literatura afro-brasileira, em um curso que foi oferecido na modalidade a distância. Esses profissionais leram o conto “A descida”, de Júlio Emílio Braz, e tentaram detectar indícios da literatura afro-brasileira, tendo por base o texto “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, de Eduardo de Assis Duarte (2011).

Para 25% dos cursistas, o conto pertencia à literatura afro-brasileira. Entre esses, 33% citaram algum elemento identificador. A temática e a autoria, ainda que em pequeníssima escala, foram mencionadas; a linguagem e o ponto de vista, como identificadores, foram considerados praticamente irrelevantes; e o público nem sequer foi citado.

Ler a favela como temática afro-brasileira e/ou perceber a afro-brasilidade de um texto que ocorra no espaço do morro não parece tarefa complicada, embora vários cursistas não tenham caracterizado o conto “A descida” como afro-brasileiro. O conto não traz nenhuma palavra do repertório negro. O ambiente e a situação de marginalização é que se configuram como representantes da literatura afro-brasileira. Um dos cursistas retratou essa situação

O conto “A descida” não traz características explícitas dos personagens, mas podemos relacionar o “pai”, personagem perseguido, bem como as características da família, do ambiente e a própria situação remete a uma situação que pode ter semelhança a um povo escravizado. (Cursista A).

Observa-se que os cursistas que citaram o conto “A descida” conseguiram realçar aspectos relevantes no que se refere à identificação de um texto afro-brasileiro.

Conceição Evaristo e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”: no limiar da emoção

Conceição Evaristo não é a primeira, nem a única mulher negra brasileira a apresentar, de outra maneira, as personagens negras na literatura do Brasil. No passado encontramos Maria Fermina dos Reis e Carolina Maria de Jesus.

Na atualidade, a autora, juntamente com Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, entre outras, destaca-se em edições dos *Cadernos negros*. Para além desses, Conceição ganhou o mundo com seus livros *Becos de memória* (2006) e *Ponciá Vicêncio* (2003).

Ela escreve textos narrativos e poesia com a temática racial, privilegiando a mulher negra. Sua temática mescla a ancestralidade, o resgate do povo negro na diáspora e a denúncia da escravidão. Conceição Evaristo também explora temas contemporâneos, relacionados aos infortúnios, às exclusões vivenciadas no cotidiano moderno.

O conto "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos" foi publicado em 2007 na série *Cadernos negros – contos afro-brasileiros*, volume 30, e narra a história de duas meninas gêmeas que moram na favela com sua mãe e mais dois irmãos. A realidade da pobreza, do envolvimento (de um dos irmãos das meninas) com as drogas, dos constantes tiroteios vai aparecendo e contrasta com a inocência da menina Zaíta, que é absorvida por uma figurinha, dessas que as crianças colecionam. Ela colecionava figurinhas e agora possuía "[...] a mais bonita. A que retratava uma menina carregando uma braçada de flores. Além da impressão, um doce perfume compunha o minúsculo quadro" (Evaristo, 2007, p. 36).

Logo no início da narrativa, Zaíta se dá conta de que havia perdido sua figurinha predileta. A narrativa gira em torno da busca da figurinha pela menina, que é surpreendida por um tiroteio na favela e se torna vítima deste.

O conto apresenta uma temática contemporânea, em que os sujeitos negros aparecem no ambiente de segregação que lhes foi imposto no pós-abolição, retratando a vida na favela e a violência presente nesse ambiente. Esta é uma temática atual, que faz parte, inclusive, dos noticiários do dia a dia brasileiro e cujos estudos denunciam que os indivíduos de "cor" negra são as maiores vítimas: "Nos últimos tempos, na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias" (Evaristo, 2007, p. 38).

O conto também assinala a vida das crianças marcadas pela pobreza: "A menina virou a caixa e os brinquedos se esparramavam fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafa, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. A linda boneca negra, com seu único braço" (Evaristo, 2007, p. 39).

Neste conto, percebe-se o indivíduo negro como protagonista. Os laços familiares estão perpassados pela realidade que marcou a história dos sujeitos negros no Brasil, no pós-abolição. Não existiu política que lhes garantisse direitos a moradia, emprego e educação. Os que migraram para as cidades habitaram nos cortiços, de modo que o ambiente de favela foi e continua sendo o espaço de habitação da maioria dos negros brasileiros.

O conto "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos" faz parte da temática assinalada por Duarte (2010, p. 123), que se situa "na história contemporânea e busca trazer ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão".

A linguagem neste conto destaca-se por sua sutileza. O conjunto, uma rede de signos e símbolos que se fundem, confere humanidade às personagens. Isso é percebido

logo no início do conto, quando a menina contempla suas figurinhas. “Zaíta espalhou as figurinhas. Olhou demoradamente para cada uma delas, a mais bonita. A que retratava uma menina carregando uma braçada de flores. [...]” (Evaristo, 2007, p.36). A pobreza só chega depois, entra devagarzinho no conto e vai assumindo proporções maiores, mas sempre permeada pela humanização das personagens. As palavras escolhidas são as responsáveis por esse olhar diferenciado: “flores”, “perfume”, “figurinha-flor”, “doçura”, entre outras. Não se encontram estereótipos nem termos pejorativos.

O conto em análise, narrado em terceira pessoa, manifesta um ponto de vista diferenciado, segundo o qual o ambiente da favela, com suas dificuldades, é permeado por linguagem poética e sensível.

Apesar da realidade apresentada, percebem-se as imagens que se constroem ao longo do conto. Por exemplo, quando se faz referência à boneca negra, ressalta-se a representação desta para as crianças. Maíta, irmã gêmea de Zaíta, no desejo de obter a figurinha da menina flor, “[...] oferecia pela figurinha aquela boneca negra que só faltava um braço e era tão bonita” (Evaristo, 2007, p. 37).

A boneca apresentada é uma boneca negra, sem um braço, mas *tão bonita*. Essa mudança no ponto de vista marca uma narrativa na perspectiva que busca positivar as pequenas coisas – a beleza da boneca sobrepuja o fato de esta não ter um braço. A autora empresta à narradora a sensibilidade da poetisa que, num ambiente suscetível a tiroteios, pobreza, fala de uma figurinha que encanta as crianças. Emoção que desabrocha como um traço literário e que se estabelece no tratamento das personagens (Zaíta e Maíta).

O núcleo familiar do conto também pode ser apresentado como marca de um ponto de vista diferenciado: gêmeas, as meninas têm pai, mãe e irmãos, com seus encontros e desencontros; a realidade dos sujeitos negros no Brasil não é negada, mas revisitada. Nessa perspectiva, vale citar, segundo Regina Dalcastagnè (2011, p. 322), a necessidade de “ao se construir uma personagem negra, envolvê-la em sua realidade social ou ela não parecerá viva”.

Assim, nem todos os 72 professores conseguiram citar algum elemento identificador. A grande maioria se ateve ao texto ou a parte dele e sua relação com a literatura afro-brasileira, esquecendo-se de perseguir a presença ou ausência desses possíveis componentes.

Constatou-se que todos os identificadores foram observados por alguns cursistas, ainda que em pequeníssima escala, sobressaindo mais uma vez o texto como grande enunciador de um “eu-que-se-quer-negro”.

Alguns cursistas se apegaram à referência da “boneca negra”, o que pode representar dificuldades em relacionar o texto literário afro-brasileiro a temas contemporâneos. Por outro lado, um deles surpreendeu com o seguinte depoimento:

É possível identificar indícios de literatura afro-brasileira a partir dos critérios estudados. A escritora é de etnia negra; o “negro” é tema; o ponto de vista é a partir da condição social vivida por muitos brasileiros em decorrência da exclusão social e do preconceito – visão de mundo autoral, já que a autora nasceu e morou numa favela das Minas Gerais; a linguagem não é pejorativa, não há um discurso moralista do branco; e dialoga com o leitor em tom de denúncia social. (Cursista D).

A argumentação demonstra que houve apropriação dos textos teóricos apresentados no curso. É lícito mencionar que o comentário foi elaborado a partir dos elementos identificadores, uma vez que, ao se manifestar, o cursista pontua a autoria, o ponto de vista, a linguagem e a temática.

O conto de Conceição Evaristo foi citado por 30 dos 72 cursistas. Um dos cursistas informou:

Sim, percebi indícios no vocabulário, modo de vida das pessoas, nas dificuldades encontradas no dia a dia na luta pela sobrevivência das pessoas. Um dos contos que mais chamou minha atenção foi "Záita esqueceu de guardar os brinquedos".
(Cursista E).

Dessa forma, constata-se que os problemas atuais, citados por Duarte (2010, 2011), que se materializam na literatura afro-brasileira, estão transcritos na declaração do cursista.

A análise dos contos, a partir dos identificadores, somada às contribuições dos professores e professoras, aponta que os dois contos apresentam traços de uma literatura afro-brasileira. Feita a identificação, pode-se buscar uma aproximação entre a leitura desses contos e a Educação para as Relações Étnico-Raciais com base no levantamento de sugestões de atividades que auxiliem professores e professoras a refletirem sobre a luta antirracista no Brasil.

Das conclusões: os contos e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

Partindo do pressuposto que literatura e sociedade estão interligadas e que o leitor é convidado a "participar do jogo interativo da leitura" (Silva, 2003, p. 165), penetra-se no mundo ficcional dos textos literários buscando possibilidades de o(a) professor(a) mediar a interação entre os jovens leitores e os contos analisados.

Desse modo, ciente de seu papel de mediador, o(a) professor(a) não pode se ausentar nem ignorar a polissemia do texto literário, devendo ser capaz de fazer com que o educando perceba que, experienciando o texto literário, somos capazes de avaliar nossas próprias experiências e desenvolver uma atitude dinâmica em face da literatura e do mundo que nos rodeia.

O modo como a escola trabalha a leitura literária parece não valorizar essa concepção de literatura como meio de o leitor vivenciar o texto e compreender melhor o seu próprio mundo. No intuito de aproximar jovens leitores e textos, pretende-se instaurar um diálogo entre a leitura literária e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, retomando os dois contos analisados anteriormente e experienciando as narrativas, com vistas a encontrar, na estrutura destas, dados que busquem a construção de uma sociedade em que os sujeitos negros possam perceber-se como protagonistas de sua própria história.

Nessa perspectiva, espera-se que, no espaço de sala de aula, o(a) professor(a) assumira papel de mediador(a), desenvolvendo atividades que incitem a criatividade e a criticidade dos jovens leitores, de modo a auxiliá-los na convivência e, se possível, na construção de uma sociedade mais igualitária.

Referências bibliográficas

BERND, Zilé. [Depoimentos]. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. v. 4: História, teoria, polêmica, p. 148-157.

BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione, 2005.

BRAZ, Júlio Emílio. *A descida*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.julioemiliobraz.com/descida.html>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

BRAZ, Júlio Emílio. *Novo contato* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida de <je.braz@gmail.com> em 1º nov. 2013.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. v. 4: História, teoria, polêmica, p. 309-338.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. v. 4: História, teoria, polêmica, p. 375-403.

EVARISTO, Conceição. Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2007. v. 30, p. 35-42.

EVARISTO, Conceição. [Depoimentos]. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. v. 4: História, teoria, polêmica, p. 103-116.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. *A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de Literatura no ensino médio*. 2014. 228 p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123406/327438.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

SILVA, Ivana Maria Martins. *Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos*. 2003. 264 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Maria Aparecida Rita Moreira, doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), integrante do projeto “Suporte às Políticas Públicas de Implementação da Lei 10.639/03 em Santa Catarina”, do Neab/Udesc, e professora de inglês na Escola de Educação Básica Aderbal Ramos da Silva, onde coordena um grupo de estudos étnico-racial formado por professores e alunos.

cida25fevereiro@gmail.com

Eliane Santana Dias Debus, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e líder do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise).

elianedebus@hotmail.com

Práticas pedagógicas jesuíticas na América portuguesa: evangelização e ensino para crianças indígenas no século 16

Ana Palmira Bittencour Santos Casimiro

Camila Nunes Duarte Silveira

Maria Cleidiana Oliveira de Almeida

133

Resumo

Diferentes estratégias pedagógicas foram criadas pelos jesuítas para evangelizar as crianças indígenas da América portuguesa em seus primeiros anos de atuação. O trabalho inicial dos padres objetivou criar mecanismos que atraíssem as crianças para os rudimentos da fé cristã e, por meio delas, converter os adultos. A partir da análise das cartas inacianas, foi possível atestar que a pedagogia jesuítica, revelada nas suas mais distintas formas, foi adaptada para interferir no modo de vida indígena. O contato com a cultura dos nativos fez com que os padres compreendessem a necessidade de adequar as ações da catequese aos recursos presentes no cotidiano dos nativos, a fim de atender aos interesses da Igreja e, por conseguinte, aos interesses da Metrópole portuguesa.

Palavras-chave: Companhia de Jesus; pedagogia inaciana; Brasil Colônia; criança indígena.

Abstract

The Jesuit pedagogical practices in the Portuguese America: evangelization and education for indigenous children in the sixteenth century

The present paper analyzes the different pedagogical strategies created by the Jesuits to evangelize indigenous children of Portuguese America in its early years of operation. The initial work of the priests aimed at creating mechanisms that would attract children to the rudiments of the Christian faith and, through them, convert adults. From the analysis of Ignatian letters, it was possible to verify that the Jesuit pedagogy, revealed in its most distinct forms, was adapted to interfere in the indigenous' way of life. The contact with the native culture has made priests comprehend the need to adapt actions of catechism to the resources present in the daily life of the natives, in order to fulfill the interests of the Church and, therefore; the interests of the Portuguese metropolis.

Keywords: Society of Jesus; Ignatian pedagogy; Colonial Brazil; indigenous child.

Modos de vida dos grupos indígenas

134

Ao aportarem nas terras sul-americanas, em 1549, os primeiros jesuítas tiveram que se adaptar às peculiaridades do panorama tropical (bem diferentes daquelas de seus países de origem), tanto no que diz respeito às condições físicas e materiais quanto em relação às características culturais que foram se plasmando e, lentamente, ganhando formas na nascente sociedade colonial. Isso se deu a partir da contribuição dos elementos colonizadores iniciais: o indígena, nativo da terra; o português, conquistador; e, pouco depois, o negro, trazido compulsoriamente da África, na condição de escravo. A adaptação desses religiosos não aconteceu de maneira muito fácil. Pelo contrário, como atestam os seus documentos epistolares, os jesuítas enfrentaram, desde o início, dificuldades de toda sorte.

Além dos jesuítas, outras ordens religiosas também aportaram no Brasil colonial e aqui desenvolveram eficiente projeto evangelizador, entretanto, todas elas foram, igualmente, subordinadas ao Padroado Régio (Casimiro, 2002). Pode-se dizer que as características específicas da Companhia de Jesus, estruturada como uma organização "moderna" para o seu tempo, contribuíram para que ela conquistasse mais segmentos do espaço colonial do que as demais ordens, no sentido pretendido pela Igreja Católica e pelo Reino Português.

O trabalho missionário/educativo dos jesuítas foi inicialmente direcionado aos grupos indígenas. Isto porque, como atestam as epístolas iniciais, "eram mais fáceis de mover". Os jesuítas, estrategicamente, direcionaram seus esforços na evangelização e no ensino das crianças, pois estas tinham gosto em aprender e, por meio delas, converteriam mais facilmente os seus pais.

A fim de melhor compreender as práticas jesuíticas no contexto colonial, é imprescindível conhecer, ainda que brevemente, os modos de vida das comunidades ameríndias, uma vez que, diante da realidade diversificada vivida pelos dois povos – europeus e indígenas –, ambos foram forçados a conhecer e modificar a realidade que naquele momento dividiam.

Ao adentrarem as terras brasílicas, os jesuítas depararam-se com uma imensa variedade de núcleos populacionais indígenas. Segundo Felipe Eduardo Moreau (2003), a grande mobilidade desses povos, intensificada pelas invasões, impossibilitou uma maior precisão na contabilização dos grupos. Entretanto, é possível afirmar que no litoral predominavam os povos de língua tupi-guarani, principais interlocutores dos brancos e com os quais os jesuítas tiveram maior contato.

Em uma carta não datada, intitulada “Informação das Terras do Brasil”, Manoel da Nóbrega faz uma breve descrição dos nativos e seus diferentes grupos:

Os gentios são de diversas castas, uns se chamam goyanazes, outros carijós. [...] Há outra casta de gentios que chamam Gaimares [Aymorés]. [...] Os que communicam com nós outros até agora são de duas castas, uns se chamam Topinaquis e os outros Topinambás. (Nóbrega, 1988b, p. 99).

No estudo que faz sobre as populações indígenas do litoral brasileiro, John Manuel Monteiro (1992) afirma que os povos que habitaram a faixa litorânea foram reconhecidos pelos europeus como grupos que compartilhavam características culturais semelhantes e por isso ficaram conhecidos como “Tupi”, e sua língua – incluindo as inúmeras variantes locais – ficou conhecida como “língua geral” ou “língua brasílica”. Ele assevera que, apesar da aparente homogeneidade, a tentativa por parte dos escritores do século 16 de compor um possível quadro unificado da cultura brasileira tropeçou em dois obstáculos: primeiro, a coesão entre os povos tupi não significava uma unidade política; ao contrário, uma marcante característica desses povos consistia, justamente, no constante estado de guerra entre os diferentes grupos. Seguidamente, grande parte da América portuguesa, sobretudo as regiões do interior, ainda pouco conhecidas pelos europeus no século 16, estava ocupada por uma infinidade de sociedades “não tupi”. Ao reconhecê-los, os europeus impetraram outra nomenclatura em contraposição aos tupi, ressalta Monteiro (1992, p. 122): “inventou-se o *tapuia*, índios de língua travada [...] a denominação *tapuia* representava uma tentativa de classificar os povos de uma cultura material mais simples”.

Sobre esses povos, o padre José Anchieta (1988, p. 142) escreveu que:

Além dos índios que moram pela costa do Brasil, há pelo sertão adentro muitas outras nações de diferentes línguas, com as quais os que têm comércio com os portugueses trazem contínua guerra, e lhes chamam *tapuias*, como que diz selvagens.

Perante a variedade dos grupos indígenas, desnecessário se faz reconhecer que antes da chegada dos colonizadores eles viviam de acordo com uma determinada organização social, e a educação era o elemento preponderante nessas sociedades. Educação compreendida num sentido *lato*, aproximada ao conceito de cultura, e sobre a qual Dermeval Saviani faz uso das palavras de Bosi para defini-la como

“conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência” e acrescenta que, em termos específicos, ela torna-se a capacidade de “tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar” (Saviani, 2011, p. 27).

Segundo Cláudio Félix Santos (2007), as formas próprias de socialização dos ameríndios é o que se costuma categorizar como “educação indígena”, que, por sua vez, apresenta diferenças históricas em relação à “educação escolar indígena”. Para o autor, a educação indígena corresponde ao tipo de educação que se faz no convívio da comunidade.

De acordo com essa concepção, a realização do fenômeno educativo não requer, necessariamente, a organização de espaços formais, haja vista que a comunidade é quem designa os indivíduos responsáveis por transmitir os saberes acumulados aos seus mais jovens e, comumente, esse trabalho era destinado aos mais velhos, às lideranças e/ou às pessoas capacitadas para tal função. Nessa sociedade sem classes, conforme afirma Saviani (2011), os fins da educação coincidem com os interesses comuns do grupo e ocorrem de maneira espontânea e igualitária entre seus membros.

Essa concepção de educação dos ameríndios contemplava todas as suas fases de desenvolvimento. O processo educativo iniciava na infância, quando meninos e meninas dependiam totalmente de suas mães, até a fase adulta, com os mais velhos transmitindo conhecimentos aos mais jovens. No que concerne ao tratamento de suas crianças, as concepções de educação para com os filhos dos povos indígenas em muito diferiam das apreensões dos povos europeus. Enquanto os ameríndios educavam suas crianças com base na cooperação, os europeus praticavam punições e incentivavam a competição.

Ao falar sobre a convivência entre os indígenas, Felipe Eduardo Moreau utiliza um trecho de um escrito do padre jesuíta Fernão Cardim, o qual relata da seguinte forma as relações entre pais e filhos: “as mães amam os filhos extraordinariamente [...] e não lhes dão nenhum gênero de castigo. Os pais também lhes querem bem, mais que a si próprios” (Cardim *apud* Moreau, 2003, p. 110). A atenção dada às crianças não estava relacionada apenas ao fato de não castigá-las, mas se estendia aos cuidados com a alimentação, à pintura dos corpos, ao ensino das brincadeiras e às práticas culturais por meio do exemplo.

Os cuidados destinados às crianças indígenas por seus pais não aconteciam por consciência de um sentimento de infância. Não obstante, Antonio Marcos Chaves (2000) relata que os adultos as reconheciam como seres mais frágeis, mas que, no entanto, deveriam participar de todas as atividades da comunidade a fim de que fossem socializadas para um comportamento adulto.

No que concerne à composição e organização de cada aldeia, é importante salientar o papel exercido pelo chefe da tribo. Segundo Monteiro (1992, p. 126), a “identidade – histórica e política – da mesma associava-se de forma intrínseca ao líder da comunidade”. Os chefes tinham o poder de influenciar o grupo, eram bons oradores e sua maior autoridade consistia em mobilizar os seus guerreiros. Além disso, prossegue Monteiro, esses homens eram os guardiões da tradição, com o papel

de instruir o grupo quanto às ações futuras, fundamentadas naquilo que fora definido no passado. “Sem dúvida, a preservação das tradições era elemento fundamental na definição da identidade coletiva, bem como na organização da vida material e social” (Monteiro, 1992, p. 126).

Por meio desses “guardiões”, as comunidades tribais mantinham as suas memórias, expressas, sobretudo, na concepção que tinham da guerra e da sede por vingança, mas também presentes em suas crenças e medos. Na carta que escreveu “sobre as coisas naturais de São Vicente”, o padre Anchieta (1988) preocupou-se em descrever minuciosamente as coisas da terra. Dentre as descrições da fauna, da flora e dos costumes nativos, o padre faz menção ao temor dos indígenas a seres sobrenaturais que viviam pelas florestas. Embora os acusasse de serem “demônios”, é notório que esses elementos, ainda hoje existentes no imaginário do povo brasileiro, correspondiam a uma memória transmitida entre os povos indígenas. Nota-se:

E' cousa sabida e pela bôca de todos corre que há certos demonios, a que os Brasis chamam corupira, que acometem aos Indios muitas vezes no mato, dão-lhes açoites, machucam-os e matam-os. São testemunhas disto os nossos Irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles. [...]. (Anchieta, 1988, p. 138 – grifo nosso).

“Pela boca de todos corre”. Com essa expressão é possível observar a importância dada pelos indígenas à transmissão de seus costumes por meio da oralidade. Os mitos, os cânticos, as crenças, tudo, enfim, perpassava pela “boca” e corria entre os demais.

Essas populações, que tinham uma organização social correspondente ao que podemos denominar de comunismo primitivo, ou seja, que não se dividia em classes, repartiam não somente as necessidades materiais como também seus conhecimentos de maneira igualitária. Todos eram partícipes da vida em sociedade. Não havia outras formas de diferenciação entre eles senão a decorrente da divisão sexual do trabalho, em que homens e mulheres tinham claramente definidas as suas funções e, segundo Saviani (2011), elas encontravam-se, efetivamente, em posição de desvantagem, dada a maior quantidade de tarefas a elas atribuídas.

O modo de vida dos povos indígenas foi reconhecido pelos colonizadores como “selvagem”. Essas criaturas “bestiais” e sem salvação necessitavam da “compaixão cristã”. É preciso salvá-los, afirmavam os padres, fornecendo-lhes a memória do “Bem” que os selvagens esqueceram. Essa caridade católica que tem a teologia portuguesa como fundamento e limite significou seu fim, relata João Adolfo Hansen (2003). Significou a mudança dos seus costumes para uma cultura letrada, dominante. Significou a complexa alteração no modo de guerrear, de constituir famílias e de educar os seus filhos.

Catequese e ensino das primeiras letras

No geral, embora fosse um desdobramento da cultura portuguesa, o método educacional utilizado no Brasil apresentou significativas diferenças em relação à Metrópole. Os jesuítas possuíam uma visão global acerca da educação. Interessados em propagar a fé pelo mundo, estavam conscientes das diferenças entre os povos,

o que, por conseguinte, exigia deles a necessidade de adaptarem o trabalho à realidade com a qual se deparavam. Nas terras brasílicas, muitas foram as dificuldades com a conversão dos “gentios”. O que inicialmente parecia ser uma tarefa fácil, com o passar do tempo mostrou-se difícil. Os religiosos entenderam a inconstância desses povos e a necessidade de muitos “obreiros”, conforme relata Nóbrega:

O converter todo este Gentio é mui fácil cousa, mas o sustental-o em bons costumes não póde ser sinão com muitos obreiros, porque em cousa nenhuma crêm e estão papel branco para nelles escrever á vontade, si com exemplo e continua conversação os sustentarem. (Nóbrega, 1988b, p. 125).

A dificuldade em evangelizar esbarrava na própria organização social das comunidades indígenas; o que para a consciência cristã europeia configurava pecado, na consciência indígena constituía a base de toda a sua cultura, a qual ia de encontro aos preceitos cristãos. A missão dos jesuítas seria trabalhar em prol de fazê-los abandonar esses costumes/pecados.

Os missionários jesuítas organizaram um esquema de evangelização que tinha por objetivo montar casas e colégios para meninos indígenas como uma estratégia para propagação da fé e, por conseguinte, afastar os pequenos dos “maus costumes” de seus pais, conforme é possível observar no relato de uma das cartas do padre Navarro: “[...] só aos pequenos acho boa inclinação, si os tirássemos de casa de seus Pais” (Azpilcueta Navarro, 1988, p. 77).

As literaturas apontam que o otimismo dos jesuítas perante a conversão dos indígenas fora abalado diante da dificuldade de evangelizar os nativos adultos. Serafim Leite relata que a opção por começar o trabalho com os curumins foi uma boa escolha, pois, por meio dos filhos, poderiam atingir seus pais arredios, supersticiosos e, em geral, difíceis de mover, como toda gente já feita (Leite, 2004). A evangelização dessas crianças era a forma encontrada para viabilizar o acesso a seus pais, pois elas tinham grande gosto em aprender. Conforme relata Nóbrega em uma carta enviada ao padre Navarro:

Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina christã e lhes pregamos para que com a mesma arte com que o inimigo da natureza venceu o homem dizendo: *Eritis sicut Dii scientes bonum et malum* com arte igual seja elle vencido, porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm grande inveja e vontade de aprender e desejam ser christãos como nós outros. Mas somente o impede o muito que custa tirar-lhes os maus costumes delles, e nisso está hoje toda fadiga nossa. (Nóbrega, 1988a, p. 21).

Os padres ficavam regozijados ao ver que, por meio de seus ensinamentos, os pequenos deixavam os “maus costumes paternos”, conforme relato do padre Antônio Blasquez ao Geral, padre Diego Laynes, no ano de 1559, no qual dizia que além de progredirem na doutrina, os pequenos também repreendiam duramente seus pais e os delatavam aos padres quando insistiam em praticar seus “horríveis costumes” (Blasquez, 1988).

A atuação dos jesuítas contou com a colaboração de outros pequenos missionários. Em 1550, os órfãos de Lisboa chegaram à Bahia para ajuntarem-se aos meninos indígenas, pois, além de aprenderem mais rapidamente a língua,

auxiliando os padres no trabalho de conversão, atraíam as crianças indígenas com seus cantares: “Os meninos orphãos, que nos mandaram de Lisboa, com seus cantares attraem os filhos dos Gentios e edificam muito os Christãos” (Nóbrega, 1988b, p. 115).

As crianças se tornaram importantes instrumentos da evangelização e facilitavam o trabalho dos padres na aproximação dos adultos. Os curumins se faziam presentes em todos os momentos solenes nos quais tinham importante participação, desde os momentos fúnebres até as atividades mais festivas, conforme relata o padre Antonio Blasquez ao falar sobre o batismo de um indígena moribundo: “Morreu chamando por Jesus e enterrou-se com grande solemnidade e procissão dos meninos da escola” (Blasquez, 1988, p. 329).

Essa vida religiosa para a qual os pequenos indígenas estavam sendo direcionados constituía uma projeção para a tipologia do “novo cristão” que se esperava formar. Educar essas crianças pressupunha uma transformação radical no contexto da Colônia portuguesa no século 16 e, especialmente, nos séculos vindouros.

Outra estratégia utilizada pelos padres com a finalidade de afastar os nativos dos seus “maus costumes” e que apresentou bons resultados foi a organização de aldeamentos. De acordo com Santos (2012), os jesuítas foram os primeiros a adotarem tal prática e também os primeiros responsáveis pela criação de aldeias nas proximidades de Salvador, mediante o empenho de Nóbrega e do Governador Geral Mem de Sá.

Embora desde o princípio os jesuítas tivessem estabelecido pequenas escolas elementares, próprias para o ensino das letras e a doutrina dos meninos indígenas, foi com a política dos aldeamentos, após a chegada de Mem de Sá, em 1558, que o movimento escolar e catequético se intensificou.

As estratégias pedagógicas criadas pelos padres muito tinham a ver com as experiências vivenciadas na Colônia e poderiam ser adaptadas ao modo de vida indígena. Fazia-se necessário estabelecer uma “ponte” que propiciasse aos jesuítas acoplar a missão que tinham ao projeto colonizador. Sobre a adaptação aos costumes da terra, Serafim Leite se refere às experiências dos meninos do Colégio da Bahia:

Costumavam os meninos órfãos do Colégio da Baía e os índios de casa, para mais facilmente captar os corações dos gentios, juntar às suas canções à moda de Portugal, cantigas indígenas, enterrar os mortos com música, e cortar o cabelo à moda da terra. Neste gênero de adaptação, precederam os jesuítas, de séculos, o moderníssimo *Spalding*. Na verdade, entre a vida americana e o cristianismo, que principiava, era mister uma ponte. Nóbrega e seus companheiros lançaram-na destramente. Era a adaptação ao meio em que exerciam a sua actividade. Adaptação ao secundário e externo, para a conquista essencial do espírito. (Leite, 1938, p. 12).

Fica bem evidente o papel que os jesuítas desempenharam frente ao processo de ocupação e colonização do Brasil. A necessidade de criar uma metodologia “original” a fim de se adaptarem à cultura indígena fazia parte do processo de aculturação desses povos, com o objetivo de também adaptá-los ao padrão estabelecido pelo colonizador. A preocupação em salvar os povos indígenas à luz da concepção de mundo cristã esteve conectada aos interesses mercantis da Metrópole. O que não exclui, é claro, as preocupações dos religiosos com a cristianização das almas.

As práticas catequéticas e de ensino buscavam respeitar a realidade “econômica” dos nativos, uma vez que, durante o dia, estes se ocupavam das atividades para o sustento de suas famílias: pesca, caça ou cultivo de alimentos. Assim sendo, dispunham de tempo somente de manhã ou no fim da tarde. Diante de tal condição, para não perder os alunos, os jesuítas dividiram os horários da catequese em dois momentos: de manhã, atendiam às crianças e, à noite, a prioridade era catequizar os adultos: “quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã, porque depois do meio dia, cada um precisa de prover à sua subsistência, caçando ou pescando; e se não trabalham não comem” (Anchieta, 1988, p. 99).

Nas práticas pedagógicas jesuíticas, catequese e ensino das letras são elementos indissociáveis. A sedução pelas letras era proporcional ao gosto pelos cânticos, os quais já faziam parte do cotidiano indígena em suas festas e reuniões. Percebendo tamanho interesse dos nativos, os jesuítas fizeram deles um “santo artifício”, tal qual afirma o padre Antônio Franco ao escrever sobre a vida do padre Manoel da Nóbrega:

Vendo elle [Nóbrega] que os Brasis se levavam muito no canto, fez ordenar em solfa as orações e os mistérios da fé, cousa de que os índios muito gostavam e teve este santo artifício efeitos mui notáveis; e aos meninos do Seminário que as cantavam tinham os Índios tanto respeito que punham nelles os olhos como em cousa sagrada. (Franco, 1988, p. 38).

Além dos cânticos, os catecismos em forma de diálogo constituíram-se como uma das principais estratégias de ensino e aprendizagem, pois tinham a capacidade de fazer com que as crianças fixassem os conteúdos cristãos na memória. A intenção era que, desde a infância, fossem introduzidos na memória dos nativos um passado de culpa e a necessidade de reconciliação, que só poderia ocorrer mediante as práticas cristãs. A aprendizagem consistia em estabelecer uma rotina para que as crianças aprendessem a doutrina com o auxílio dos exercícios de memorização, a fim de que “fixassem os ensinamentos na cabeça”. Sobre o assunto, relata o padre Antonio Blasquez:

Aprendem mui bem, louvado o Senhor, e estão muito adiantados na doutrina e bons costumes. Vêm cada dia uma vez á escola, aonde se lhes ensina a doutrina e um diálogo onde está recopilado a summa da fé, que o Padre Provincial ordenou e compoz para que, perguntando e respondendo, com maior facilidade lhe ficasse na cabeça. Além da doutrina da manhã e da tarde, que é a todos commum, têm estes meninos especial outra, ás Ave-Maria, onde juntos, ensina um deles aos outros orações e dialogo. (Blasquez, 1988, p. 327).

A intenção era, a partir dos exercícios mnemônicos, que as crianças conseguissem “de cor” recitar as orações e a doutrina aprendida para que pudessem, posteriormente, repassá-las/ensiná-las aos demais. Em outra carta, o padre Blasquez afirma:

[...] há alguns que sabem muito bem de cór a doutrina e um dialogo em sua lingua, onde está toda a substancia della, e destes se tem ordenado que *alternatim*, quando lhes chegar a sua vez, ensinem por si na sua língua e na nossa a seus companheiros a doutrina cristã. (Blasquez, 1988, p. 251).

Segundo Mattos (1958), no plano de estudos destinado aos pequenos, estava ainda incluída, como uma das suas principais atividades, a aprendizagem da língua

portuguesa. A forma de aprendê-la era feita sem os formalismos das aulas, mas pelo convívio com os mestres e órfãos portugueses, pelo método espontâneo e direto, ou seja, o método consistia no exercício da fala. Naquele momento, ocorria uma relação de troca, pois, para que os ensinamentos catequéticos fossem introduzidos, os que ensinavam também necessitavam aprender a língua da terra. Ante o contexto, é possível notar que a aprendizagem da língua ocorria de forma mista, pois havia um proveito mútuo entre alunos e mestres no domínio tanto da língua portuguesa quanto do tupi.

Dos padres recém-chegados de Portugal, o que demonstrou maior habilidade com a língua nativa foi João de Azpilcueta Navarro, que traduziu passagens da bíblia, orações e sermões para a língua indígena, e estes eram decorados e ensinados aos meninos. Além de Navarro, outros padres, a exemplo de José de Anchieta, se dedicaram ao estudo da língua nos primeiros anos de apostolado no Brasil e, para tanto, propuseram viver entre os nativos.

John Manuel Monteiro (2001) argumenta que os jesuítas precisavam dominar a língua da terra por duas razões. Primeiro, pela dificuldade que tinham em ouvir as confissões, haja vista necessitarem da ajuda de intérpretes, o que estava gerando estranhamento entre os padres por tratar-se de uma prática incomum adotada pelos inacianos. A segunda questão está relacionada à oralidade: uma vez que os ameríndios não tinham o domínio da escrita, a prática da evangelização ocorria, sobretudo, por meio da oralização. Sobre isso, Monteiro (2001, p. 39) afirma: "Entre os índios das missões, conforme se verifica nos relatos dos jesuítas, a palavra falada em voz alta predominava sobre a palavra escrita, muito embora os índios se mostrassem fascinados com o ato de escrever". Nesse trabalho de interpretação, as crianças exerciam uma importante função, isso porque os padres contavam com a colaboração dos órfãos e dos "mestiços da terra" na conversão dos indígenas.

A necessidade de desde cedo instruir esses meninos na aprendizagem da língua portuguesa e o empenho em também aprender o tupi propiciaram à Companhia de Jesus organizar uma estrutura de ensino que viabilizou o aprendizado e, por conseguinte, a catequese das crianças indígenas e dos filhos dos portugueses.

Sem o aprendizado da língua, tanto por parte dos inacianos quanto por parte dos indígenas, o processo de colonização seria inviável. Questão que confirma o entendimento de que a pedagogia jesuítica, expressa nas suas mais distintas formas, foi pensada sob a perspectiva do modo de vida indígena. O contato com a cultura dos nativos fez com que compreendessem a necessidade de adaptarem as ações da catequese aos recursos presentes no cotidiano do grupo a fim de atender aos interesses da Igreja e da Metrópole portuguesa.

Finalmente, vale lembrar que nos séculos seguintes, ainda no Período Colonial, a ação evangelizadora e catequética jesuítica, bem como o trabalho missionário de outras ordens, tomou um rumo diverso da ação pedagógica implantada por Nóbrega e seus companheiros da primeira metade do século 16. As necessidades de colonização e de tornar a economia colonial rentável obrigaram não só os jesuítas, mas também as outras ordens religiosas estabelecidas no Brasil a aligeirarem o processo evangelizador, diversificando-o ainda mais com a implantação da escravidão africana em larga escala.

Referências bibliográficas

ANCHIETA, José de. *Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988 (Cartas Jesuíticas, 3).

AZPILCUETA NAVARRO, João de. Extracto de uma carta [...] 28 de março de 1550 [Carta da Bahia]. In: AZPILCUETA NAVARRO, João de et al. *Cartas avulsas (1550-1568)*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988. (Cartas Jesuíticas, 2).

BLASQUEZ, Antonio. Carta [...] Bahia, 10 de setembro de 1590; Carta [...] Bahia, 23 de setembro de 1561. In: AZPICULETA NAVARRO, João de et al. *Cartas avulsas (1550-1568)*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988. (Cartas Jesuíticas, 2).

CASIMIRO, Ana Palmira B. S. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAVES, Antonio Marcos. Os significados das crianças indígenas brasileiras (séculos XVI e XVII). *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-26, 2000.

142

FRANCO, Antônio. Vida do Padre Manuel da Nóbrega. In: NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988. (Cartas Jesuíticas, 1).

HANSEN, João Adolfo. Imagens dos missionários jesuítas nos textos de Nóbrega e Anchieta. In: MOREAU, Felipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

KLEIN, Luiz Fernando. *Atualidade da pedagogia jesuítica*. São Paulo: Loyola, 1997.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil: século XVI*. Lisboa: Portucália, 1938. 10 v.

LEITE, Serafim. *Novas páginas de História do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2004. Tomo II e III.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MONTEIRO, John Manuel. As populações indígenas do litoral brasileiro no século XVI: transformação e resistência. In: PAULINO, Francisco Faria (Org.). *Brasil: nas vésperas do mundo moderno*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 1992. p. 121-212.

MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. 2001. 233 f. Tese (Concurso de Livre Docência) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MOREAU, Felipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

NÓBREGA, Manuel da. [Carta enviada ao Padre Navarro]. In: AZPILCUETA NAVARRO, João de et al. *Cartas avulsas (1550-1568)*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988a. (Cartas Jesuíticas, 2).

NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1988b. (Cartas Jesuíticas, 1).

SANTOS, Cláudio Félix dos. *Uma escola para formar guerreiros*. Irecê: Print Fox, 2007.

SANTOS, Fabrício Lyrio. *Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800)*. 2012. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

VIOTTI, Hélio Abranches. *Padre José de Anchieta: textos históricos, obras completas*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

143

Ana Palmira Bittencour Santos Casimiro, doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é docente do Programa de Pós-Graduação Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

apcasimiro@oi.com.br

Camila Nunes Duarte Silveira, mestra em Memória, Linguagem e Sociedade pela Uesb, é doutoranda do Programa Memória: Linguagem e Sociedade na Uesb e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

mila-ped@hotmail.com

Maria Cleidiana Oliveira de Almeida, mestra em Memória, Linguagem e Sociedade pela Uesb, é doutoranda do Programa Memória: Linguagem e Sociedade na Uesb e professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

cleidinha.prof@yahoo.com.br

Gênero, sexualidade e envelhecimento: (micro)políticas de subjetivação e educação

Fernando Pocahy

145

Resumo

Ensaio de uma cartografia das (micro)políticas do gênero e da sexualidade a partir de elementos e figurações linguísticas da literatura de Caio Fernando Abreu e de linhas narrativas presentes em matéria de capa do *Jornal do Nuances* – grupo pela livre expressão sexual – e no documentário “Meu tempo não parou”, realizado em Porto Alegre pelo grupo citado. Em via(da)gem entre-discursos-fluxos de sexualidades dissidentes, busca-se um modo de experimentação da sexualidade e do gênero, marcada em uma figura(ação) de linguagem: Irene. A homossexualidade em contexto porto-alegrense e seus espaços-tempos de sociabilidade desde a metade do século passado servem como fios que tecem esta composição cartográfica. Encontramos aqui uma problematização dos processos de subjetivação contemporâneos na trama gênero, sexualidade e envelhecimento a partir de olhares educacionais.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; velhice; memória; dissidência sexual; Aids.

145

Abstract

Gender, sexuality and aging: (micro) policies of subjectivity and education

This essay maps gender and sexual (micro)policies, based on elements and linguistic figurations present in Caio Fernando Abreu's work, on the narrative lines of a newspaper front page article of 'Nuances' – a group for the free sexual expression –, and on the documentary 'Meu tempo não parou', made in Porto Alegre, also by that group. On a (gay) cruising through discourses-flows of dissident sexualities, this essay seeks a mode of gender and sexuality experimentation expressed on a figure(action) of speech: Irene. Since the second half of last century, the homosexuality in the context of Porto Alegre and its space-times of sociability have served as threads that weave this cartographic composition. Here we find a problematization of contemporary subjectivation processes in the plot of gender, sexuality and aging from educational views.

Keywords: gender; sexuality; aging; memory; sexual dissidence; AIDS.

Gênero e sexualidade dentro-fora de lugar: perturbações linguísticas iniciais

146

Dizem por aí que vem de texto póstumo de Caio Fernando Abreu (2006) – “As quatro irmãs: psicoantropologia *fake*” – o termo “Irene”, interpelação bastante presente em algumas sociabilidades LGBT para designar *gays* idosos. Léxico pop, contemporâneo e local, Irene consta em verbete próprio no dicionário *Aurélia: a dicionária da língua afiada* como vocábulo originário do Rio Grande do Sul. O microcompêndio de significados sobre as insurgências linguísticas de minorias sexuais designa Irene como pessoa de idade avançada – “bicha velha”. A evocação, orienta o dicionário *Aurélia*, deve ser feita “como um berro de cabrito: Ireeeeeene” (Lib; Vip, 2006). Certamente a entonação põe acento normativo e injurioso.

A forma prescrita acima “debocha” (mesmo que, estranhamente, com alguma empatia) de corpos que se movem em parcimônia de gestos e algum cansaço nas longas carreiras das diversas homossexualidades. No entanto, não faz mister dizer que, de tão repetida em muitas redes de sociabilidade, essa forma interpelativa já foi incorporada pelos próprios sujeitos a quem se destina tal marcação, não sendo raros aqueles que se dirigem aos seus pares etários pelo termo. Do homossexual esclarecido em Caio à representação da “bicha velha rococó” nos territórios de sociabilidade em contextos porto-alegrenses (e em alguns artefatos culturais, como o referido dicionário *Aurélia*), uma disputa de significados se abre em algumas cenas da trans/temporaneidade.

Assim, arrisca-se, Irene pode significar termo *vintage* tanto quanto marca injuriosa. Pode representar algo de sentimentos nostálgicos de *glamour* e fechações¹

¹ “Fechação”, em alguns contextos homossexuais, é uma figura de linguagem que diz respeito a tomar a cena, fechá-la ao seu entorno, fazer uma pose e destacar-se.

que restaram da Cabana do Turquinho nos anos 50, das saudosas pistas e do palco do *Flower's* nos 70 ou dos *dark* 80, quando, no Bar Ocidente, reunia-se o rebanho maldito, assombrando a moral dos bons corpos pela extensão da Avenida Osvaldo Aranha. E bem pode ainda ser um modo de denunciar um corpo estranho à maquinaria *pop* LGBT da atualidade.

De certa forma, imagino, alguma espécie de pânico estético-moral vem sendo produzida pelas imagens da velhice, sugerindo a emergência da hegemonia de um novíssimo corpo *gay* a disputar representação hegemônica para as sexualidades (ditas) desviantes. Nessa agonística social das homossexualidades (mais amplamente se pode dizer da diversidade sexual), Irene segue cambaleante a passos lentos, talvez assustada. Saudosista e por vezes desolada, é empurrada pelos novos desafios da juvenilização como estilo de vida LGBT. Entre esses desafios, evidenciam-se aqueles de sua ausência nas pautas políticas da nova agenda dos movimentos ditos minorias sexuais.

Diante das “modernas” pedagogias de gênero e da sexualidade, o som da mais estrondosa *drag music* oferece ruídos que nos impedem ou impõem dificuldade de perceber as diferenças no interior das zonas minoritárias. O corpo idoso emerge assim como expoente de uma nova monstruosidade forjada no interior de uma zona abjeta. O idoso homossexual segue no anonimato e alguns estão guardados e/ou de volta ao armário, como afirma Dirnei Messias, interlocutor privilegiado sobre a cena dissidente em Porto Alegre durante minha pesquisa de doutorado (Pocahy, 2011).

O suposto *glamour* das Irenes em vidas-*patchwork* aparece em certa medida na literatura de Caio Fernando Abreu, como efeito de uma onda (política e cultural) das homossexualidades (para metaforizar com as ondas feministas), mas não sem uma importante perturbação (micro)política de uma “performance de gênero” (Butler, 2005a, 2005b).

O texto de Caio, ao evocar Irene, é artificial, é *camp* – no sentido atribuído por Sontag (1964) –, pois “não faz referência à beleza, mas ao grau de artifício, de estilização”, e nele vemos uma provocação *queer*. Afinal, na sua sugestiva psicoantropologia *fake*, Caio brinca e debocha do e com o que se pode denominar performativo – ou o modo discursivo pelo qual os efeitos são criados, com a “reiteración de normas que preceden, obligan y exceden al actor” (Butler, 2005b, p. 328). Nesse caso, a figura do velho homossexual toma corpo em um plano de abjeção. Em face desse temor e fantasma moral, deito com a ideia de que é na superfície do mundo em que nos encontramos e de onde talvez possamos procurar o que estamos fazendo de nós mesmos. Aí estaria, provavelmente, uma possibilidade do exercício da arte de escolher e (re)inventar o mundo, uma estética da/para a existência, em que,

[...] talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. (Foucault, 1995, p. 239).

Tanto Caio Fernando Abreu quanto Foucault, em suas formas de pensar, nos são ainda hoje insuportáveis. São eles também “Irenes profanadoras”, “bichas” destruidoras de ansiosos e apaixonados desejos de (hetero/homo) norma em torno

do que seria o humano viável, provável ou esperado. Eles contesta(ra)m em suas obras (suas vidas loucas – e não temos como esquecer a interpelação a *Lôca!*, como plano semiótico de uma experiência de si vertiginosa e autodestrutiva) regimes de verdade na produção de significados sobre o corpo e o prazer, cada um a seu estilo (embora talvez isso seja uma aproximação nada convencional no plano acadêmico).

Nesta cartografia, entendida aqui como um plano de intensidades comum e heterogêneo (Kastrup; Passos, 2003), trato de recompor cenas fractais que permitem aproximações com performatividades – insurgências linguísticas em movimentos citacionais que tanto borram quanto reafirmam o traçado do regime político da sexualidade e do gênero em suas alergias e paixões biopolíticas.

As performatividades que invadem esta cartografia tensionam os jogos discursivos na produção da identidade e da diferença (Silva, 2007). Afinal, dizer-se *gay*, *mona*, *veado*, *bicha*, entendido ou “sou homem e ponto”, “velho”, “coroa”, *Irene* (e outras formas de significação de suas identidades ou práticas sexuais) pode ser tanto um ensaio de resistência quanto de resignificação. Pode ainda refletir o assujeitamento a uma nova ordem do gênero nos regimes discursivos da homossexualidade e da idade, isto é, “quando uma pessoa se declara homossexual é a declaração que é performativa, não a homossexualidade” (Butler, 2004, p. 51).

Lonjuras poéticas: a glória do gênero

E o médico perguntou:

- O que sentes?
- Sinto lonjuras, doutor. Sofro de distâncias.

(Cairo Fernando Abreu).

Eram tempos certamente duros e de institucionalizada repressão, marcados por uma política de estado de exceção. No rol dos malditos e perseguidos – os inimigos do Estado –, encontravam-se putas, michês, homossexuais (bonecas, veados, bichas, travestis), intelectuais e militantes de esquerda, artistas...

À sombra da ditadura, no entanto, certo brilho e estética teatral insistiam em animar o discurso de uma potência de liberação sexual, vivida dramaticamente durante os anos 60 e 70. Arrisco afirmar que essa potência e habilidade micropolítica já vinha sendo gestada em décadas anteriores. Agrupamentos de “amigas” resistiam às moralidades institucionalizadas e/ou aos restos morais de uma sociedade marcada pelo racismo e pelo sexismo. Assim, antes e durante a ditadura, homossexuais pintosos ou apenas entendidos (ainda utilizaremos essa expressão, como argumento contexto-dependente) faziam das cenas locais de seus contextos-tempos pura fechoação. Personagem emblemática e testemunha dessas tensões é Rubina, travesti porto-alegrense hoje um tanto cansada, talvez corpo-história que se move em gestos miúdos e curiosos com as vertigens da aligeirada contemporaneidade:

Entre os lugares que mais gostava (Rubina) de atender [...] estava a Cabana do Turquinho, que já fervia em 1954. O Turquinho era um senhor que “gostava de bicha que se lambia todo”, apaixonado pela Valéria Gaúcha, uma das bichas mais lindas que já passaram por aqui. Ele alugava “cocheiras”, como a gente chamava

os galpões, prédios abandonados ou mesmo terrenos baldios para instalar sua Cabana, de forma bastante improvisada. [...] Começou na Av. João Pessoa, perto do Cine Avenida; depois foi para a Praça da Alfândega; de lá, para a Voluntários da Pátria, inclusive passando pela Ramiro Barcelos e outros vários lugares. [...] Os bailes populares eram os bailões de hoje, lotados por bichas ricas e pobres (todas frequentavam o mesmo espaço). [...]. Os bailes eram embalados por orquestras musicais, um costume da época, um luxo! (Rubina: uma travesti..., 2004, p. 7).

Nos restos-rastros da narrativa de Rubina, *fecham*/abrem-se pequenos-grandes mundos – explícitas comunidades. Aqui ousou chamar-lhes de “co-monas”, experimentações de coletividade produtoras/produzidas em rituais linguísticos (voluptuosos em expressões abusadas e codificadas, misturando iorubá, nagô e outras expressões das línguas africanas a neologismos e inflexões de linguagem no feminino), gestos e práticas performativas. Nessa produção de senhas (geralmente) urbanas, a ressignificação dos corpos e das vidas toma vida, instalada e instalando posições de sujeito, ou seja, linguagem criando os corpos que nomeia.

Essa perspectiva de compreender as sociabilidades homossexuais em tempos de clandestinidade também faz alusão às “turmas” de amigos indicadas por James Green (2000, p. 290) que funcionavam “tanto como rede de apoio quanto como um meio de socializar indivíduos na subcultura, com todos os seus códigos, gírias, espaços públicos e concepções sobre a homossexualidade”. Dessa ideia de “co-monas” vem minha aposta de que essas sociabilidades se constituíram em espaços-tempos educativos e ofereciam a possibilidade de pensar um plano de experimentações (e até mesmo um currículo) que agenciava elementos na produção de contorno e forma existencial aos sujeitos em tela, no avesso das interpelações abjetas.

Lugar-tempo de experimentação de si produzido por redes de cuidado, amparo, engendrando uma sorte de laço social, isto é, práticas cotidianas clandestinas que criavam condições para a ressignificação de si diante de um mundo de injúrias e violência. Tornar-se “mona” ou “veado” ou “sapatão” ou “trava” na experiência de uma comunidade produzida no avesso daquelas formas e relações impetradas pela heterossexualidade normativa e compulsória pode apoiar-se na ideia de que “essa ‘comunidade imaginada’ é construída por meio de variadas formas de representação” (Silva, 2007, p. 47). Representações são, aqui, marcas de poder de certo modo móveis, plásticas e, também, normativas, claro, porque são instituídas em relações de poder, mesmo no avesso de uma interpelação normativa.

Suspeito que essa fabricação de si na experiência da “co-mona” fosse menos hierárquica, mais leve e horizontalmente erotizada (diante de um contexto de ódio, repressão, terror), podendo insinuar uma virada de jogo diante das representações clássicas e normativas de amizade, parentesco ou outras relações sociais. Bech (*apud* Eribon, 1999) diz que estar com outros homossexuais permite ver a si mesmo nos outros, e isso possibilita ao sujeito partilhar e interpretar a sua própria experiência e produzir uma cultura não somente às sombras, mas à luz do dia e em todos os espaços da cidade. Encontra-se em Judith Butler (2005b, p. 199) passagem que reporta a essa produção de laços de ressignificação engendrados na sexualidade dissidente:

[...] “hacen de madre” unos de otros, son su “casa” y “se crian” entre si y la resignificación de la familia a través de estos términos no es una imitación vana o

inútil, sino la construcción discursiva y social de una comunidad, una comunidad que une, cuida y enseña, que protege y habilita.

Porto Alegre também possuía espaços onde a sexualidade e as sociabilidades eróticas da época de Rubina (cabe dizer que a época de Rubina é a de hoje) possivelmente escandalizariam ou deixariam com inveja nossos contemporâneos. No roteiro das práticas das co-monas, acompanhamos pegações bárbaras em muita volúpia, fruição e *glamour*. A Cabana do Turquinho foi um desses lugares da história da capital que ficou famosa nos anos 50 como um baile de carnaval realizado em um galpão localizado inicialmente na Cidade Baixa (esquina da avenida João Pessoa com Venâncio). Por lá se reuniam prostitutas, lésbicas assumidas da cidade, pederastas, travestis e também os bofes, claro:

Aquilo era mesmo uma bagaceirada! Mas era também a festa dos excluídos, do pobrerio, dos vileiros, dos negros, dos operários brutalizados, das gentes feias, daqueles que jamais seriam convidados para um baile no Clube do Comércio, no Leopoldina Juvenil, nem mesmo no Glória Tênis Clube! O público cativo das festas do “Turquinho”, os mais fiéis, depois do pessoal da noite, eram os estivadores e arrumadores do cais. Além de assíduos visitantes da Voluntários, notadamente no “Cabaré Matilde”, esses trabalhadores gozavam da fama de truculentos e brigões, onde quer que fossem. Na “Cabana do Turquinho”, protagonizavam as mais demolidoras cenas do pugilato [...] Mas o baile atraía, também, gentes de outras classes sociais em busca do inusitado, do folclórico, dos mitos que envolviam a “Cabana”. E, mesmo que viessem sob a alegação de olhar o fenômeno, não deixavam de aproveitar a grande orgia que ali acontecia. Não foram poucos os respeitáveis senhores que, na “Cabana”, seriam vistos enroscados numa “bicha” fantasiada de baiana, freneticamente, dançando a “Jardineira”. (Penna; Carneiro, 1994 *apud* Germano, 2004).

150

As cenas das “via(da)gens” dos anos 50 e 60 eram marcadas certamente também por convenções identitárias – arranjos de pertencimento que produziam prazer nas possibilidades de seu tempo e lugar. Práticas e manifestações de sociabilidade operavam com marcações de gênero em muito expressas em binarismos, como a relação da bicha/boneca em par e em oposição à figura do bofe:

[...] no salão era um agarramento, que só vendo... Tinha “nego” com os “negócio de fora” e os “veado” grudado! Se o cara tava muito bêbado e ficava taradão, ia lá prum canto e mandava ver [...] ninguém se metia e a festa continuava. Era pau e pau! [...] Se cheirava muito lança-perfume, que naquele tempo não era proibido... E se bebia de tudo, cerveja, “samba”, “cuba”. (Penna; Carneiro, 1994 *apud* Germano, 2004).

Podemos imaginar os efeitos desses jogos em termos de experiências homofóbicas e heteronormativas, entre outras tutelas morais sobre as experimentações do prazer. Green (2000) afirma que, nos casos de Rio de Janeiro e de São Paulo (e possivelmente uma aproximação seria possível no contexto de Porto Alegre e outras cidades do País), muitos bofes (os supostos “homens verdadeiros”, heterossexuais) se envolviam em encontros furtivos ou mesmo em festas prolongadas com as bichas depois de deixarem em casa as namoradas ou noivas. O argumento do autor é que os severos códigos morais dirigidos às mulheres, sobretudo para que se casassem virgens, ampliavam as possibilidades de experimentação da sexualidade com as chamadas bonecas, geralmente homossexuais efeminados. Tais códigos eram rígidos

também em relação às próprias bonecas, afirma Green, pois era abominável a ideia de que duas bichas pudessem transar em qualquer hipótese de conjugalidade ou parceria.

Cabe ressaltar que esse quase esforço de ilustração, um tanto taxonômica, serve exclusivamente para problematizar como as práticas sexuais e as formas de sociabilidade permitiam a articulação do gênero e da sexualidade na construção das identidades marcadas e veiculadas nos contextos de sociabilidade; inicialmente tais contextos eram localizados em espaços fechados e mais tarde ocuparam a cena pública, disputando significados naturalizados em torno do corpo e do gênero:

A diferenciação de “classe” entre os homens que circulavam no mundo dos bichas, bofes, tias e entendidos não era um fator automaticamente determinante na formação da identidade sexual dos indivíduos, mas isso, no entanto, teria um impacto nos modos pelos quais as pessoas se apresentavam e como se conduziam entre sua subcultura e a sociedade mais ampla. (Green, 2000, p. 309).

Para Weeks (2000), a fim de que possam surgir as identidades distintivas (*gays*, lésbicas, travestis e outras) como um espaço possível de vida e alargamento de possibilidades diante das normas de gênero e sexualidade, algo mais que a atividade sexual ou mesmo o desejo homossexual seria necessário. Para ele, seria preciso imaginar a possibilidade de algum tipo de espaço e apoio social ou uma rede que desse sentido às necessidades dos sujeitos.

I will survive

Na trajetória da política anglo-saxônica e em seus respingos globalizados, de maneira significativa, as sociabilidades homossexuais e sua esfera “pública” e “alternativa” foram se agitando em termos de um “mundo *gay*” ou de uma “vida *gay*”, especialmente centrada na experiência de homens *gays*, com efeito, mas retrato também (mesmo com suas restrições) de uma polissemia de gênero enquanto lugares-espaços lésbicos e trans, a qual dava contorno a uma sorte de sociabilidade marcada pela lógica de duplos mundos, existindo em paralelo à esfera pública dominante.

Para Chauncey (2002), tratava-se de um mundo constantemente criado e recriado, no qual se entrava e saía muitas vezes por dia. Talvez um pouco ainda como vivemos hoje, em que a experiência do reconhecimento é uma luta a cada dia retomada, a exemplo de práticas e instituições que pressupõem que todos e todas são desde sempre heterossexuais.

Nos anos 70, como podemos perceber no relato abaixo, a “vida *gay*” (mesmo que expressamente privada) em Porto Alegre parecia estar mais visivelmente florida que nas décadas anteriores, mas a repressão não era menor que em outras cidades do centro do País:

Não era fácil ser veado nos tempos da Rubina. Quem andava vestido de mulher ou tinha cabelo comprido ia parar na cadeia, sem choro. Mais de uma vez ela precisou

entrar num banheiro para limpar rapidinho a maquiagem do rosto, e assim escapar da polícia. (...) A Boate Flowers. Claro, antes do Flowers tudo era muito camuflado. O Flowers foi a primeira discoteca dirigida para o público guei da cidade, e onde os primeiros shows de travestis foram apresentados de 1971 a 1975. Ficava na Praça Jaime Teles e borbulhava sob o comando do Dirnei Messias. A boate proporcionou momentos gloriosos na vida de muitos e muitas porto-alegrenses, ricos e pobres, chiques e bagaceiras. (Rubina: uma travesti..., 2004, p. 7).

A "Geração Stonewall", afirma Chauncey (2002), considerava que a revelação da homossexualidade aos heterossexuais era necessária não somente para afrontar as concepções errôneas sobre os homossexuais, mas também para suportar a vergonha e manter a integridade pessoal. Isso o fez pensar que talvez se pudesse dizer que esses sujeitos seriam talvez mais "progressistas" do que os que sucederam àqueles dos anos 60, que passaram a operar com representações marcadas nas figuras de modelos transgêneros, *gays* e lésbicos como referentes universais.

No entanto, a polaridade masculino *versus* feminino = bofe ("homem de verdade") *versus* bichas e bonecas começava a dar os primeiros sinais de fragilidade diante de representações contestadoras como a androginia e as performances ambíguas e a bissexualidade enquanto categoria de experimentação e identidade. Foi nas páginas do jornal *O Snob*, veiculado durante a década de 60, que se expressavam os primeiros ventos de representações (homonormativas) da homossexualidade que se abriam à figura de um homossexual "masculino", "macho", como os "homens de verdade", refutando a feminilidade e os trejeitos das bonecas, sempre apresentadas como "uma caricatura mal feita da mulher", conforme anunciado no periódico (Green, 2000).

Nos anos 70, a emergência dos Dzi Croquettes, Os Mutantes, o movimento tropicalista e, em especial, das figuras de Ney Matogrosso, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Fernando Gabeira (Green, 2000; Trevisan, 1986) abria um caminho de estranhamento às normas de gênero e à coerência imposta pela heterossexualidade no domínio público, político e midiático na sociedade brasileira. Uma flexibilização que, quando não afirmada diretamente (Green, 2000), ao menos em hipótese e suspeita, sugeria a possibilidade de uma bissexualidade.

Essa desestabilização nas formas instituídas vai encontrar nas experimentações dos anos 80 e no surgimento da Aids uma nova trama. Embalada pela popular música de Pepeu Gomes "Masculino e feminino" (1983), a figura do bissexual entra em cena de forma mais definida, na esteira da nova política para as identidades que passam a tomar vulto, borrando as supostas certezas identitárias. Embora, como afirma Seffner (2003), a masculinidade bissexual não tenha tradição de movimento social, pode-se aceitar a hipótese de que em algum momento, e possivelmente articulada à trama discursiva da Aids, ela tenha entrado em cena de forma mais explícita, conquistando certa visibilidade, encontrando referência nas figuras quase míticas de artistas da música popular brasileira, como Gil e Caetano, já citados. Evidentemente, havia um preço a ser pago por ser um "homem (de verdade) feminino". Instâncias e formas sociais que, como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 42), "são construídas discursiva e linguisticamente".

“A tia, a maldita”²

Os anos 80 podem ser considerados um divisor de águas das experimentações da sexualidade e das convenções de gênero, sobretudo daquelas tidas como marginais, considerando-se a centralidade ocupada pelo surgimento da Aids, que fechou uma trama no discurso sobre o corpo e o prazer e redimensionou as “políticas de identidade”. No imaginário popular de quem viveu a década como tempo político sombrio e melancólico, fechado em uma cena *dark*, os 80 podem ser representados como uma “euforia triste” projetada na linguagem do videoclipe, o produto vertiginoso da *pop music* que toma a cena nessa década. De certa forma, essa foi uma época transtornada pelos ecos da agitação dos movimentos pela abertura política, do movimento feminista e de outros “novos movimentos sociais” em cuja agenda são apresentados problemas sociais fundamentais, como exclusão social, cidadania e democratização, cultura e autonomia (Scherer-Warren, 1999) – tudo isso experimentado em um corpo amedrontado com os perigos que o prazer do sexo passara a anunciar.

Transformações culturais que vieram vestidas no melhor estilo de moda unissex. Em Porto Alegre, o bairro Bom Fim fechava a cena escura do rebanho dos malditos:

Daí na Fernandes Vieira abriu o *Esperança* que também se tornou um bar ali. Ele já tinha uma proposta mais almofadão, alternativa, já se era um pouco mais liberado assim. E até aí todo mundo feliz assim, era uma comunidade essa Osvaldo Aranha, sabe? As pessoas circulavam assim como quem circula na Rua da Praia, bem tranquilo, bem, todo mundo se amando, eu sempre digo que naquela época todo mundo se queria, todo mundo se amava, todo mundo se respeita porque só o fato de tu estares na Osvaldo Aranha tu já era diferente, né. O fato de tu frequentares o Ocidente já era diferente, tu já tinhas uma cabeça mais liberal, né. (testemunho de Edna). (Meu tempo..., 2008).

O giro vertiginoso provocado pela Aids não reordena somente a pauta da agenda do movimento homossexual brasileiro, recém-estruturado, mas também o cotidiano de muitos homossexuais e travestis. A epidemia, popularmente chamada de tia ou de maldita entre muitos homossexuais, passa a ser uma questão das vidas marginais e também o registro de uma morte social e/ou física pré-anunciada. Putas, usuários de drogas e homossexuais ocupam a cena à sombra do medo. Assim, a palavra de ordem “sair do armário” passa a ecoar como sinal de exposição ao risco da violência e de um isolamento social ainda mais perverso, produzindo uma virada política no movimento de liberação homossexual:

O advento da Aids, no início dos anos 80, complexificou estas relações e serviu de motivo para o recrudescimento de preconceitos contra os homossexuais, e a própria homossexualidade masculina se transformou num sinônimo de Aids. No início, a associação chegou a tal ponto que a doença, recém-descoberta, chegou a ser chamada de Grid (Gay Related Immunodeficiency) nos meios científicos, e de câncer *gay*, peste *gay* ou peste rosa pela imprensa e pela opinião pública [...]. (Daniel; Parker, 1991 *apud* Terto Junior, 2002, p. 148).

² Expressão de sentido cifrado utilizado em algumas comunidades homossexuais para referir-se à Aids: “a tia a pegou”, “ela está com a tia” ou, simplesmente, “está com a maldita”.

Com a epidemia, um recuo. Muitos homens homossexuais e travestis, interpelados como causadores e propagadores da peste que ameaçava a vida humana, recuaram atônitos. Aponta Llama (*apud* Sáez, 2005) que todo corpo com Aids passou a ser um corpo homossexual ou, em todo caso, um corpo desalmado (corpo de mulher, drogadito, pobre, negro ou imigrante). O armário volta a fazer parte do repertório de muitos, atônitos com o câncer *gay* e seus estigmas:

[...] Eu e a Paula Louca, que é uma amiga minha de 68 anos, nós fomos apedrejados, descendo uma rua no IPE, onde nós morávamos. Nós íamos numa feira, comprar alguma coisa, porque na feira era mais baratinho e tudo né: "ah, vamos lá comprar cebola?" Vamos. Quando a gente tava descendo, a gente teve que voltar porque não deu, porque tinha um monte de guri jogando tijolo e gritando: "ah, os putos, mata, a peste *gay*, esses aí tem que matar!" E tijolada. (testemunho de Luiz Carlos de Martins da Veiga [nome artístico: Dheyser Veiga]). (Meu tempo..., 2008).

Ativistas homossexuais passam a engajar-se na luta contra a Aids em um movimento que amalgamou duas frentes. A epidemia e a homossexualidade passam a ser vistas quase que inseparavelmente. Precisou-se de força e coragem para lutar, em meio às terríveis perdas de amigos e companheiros, e ainda sobreviver às ameaças e interpelações constantes:

Ah, o Cury morreu, o Léo morreu, o Ney morreu... o próximo sou eu... O Ney morreu, o próximo sou eu? Não tem... foi uma coisa assim: ah, morreu de um câncer, câncer no pulmão, uma parada cardíaca, ou uma moto atropelou, morreu. Não. A pessoa tava ali, normal, legal com a gente. Ah, foi lá fez um exame: "Oh, tu é soropositivo". E isso, no dizer "tu é soropositivo", já começava a aniquilar: "que eu não tenho mais esperança de vida, é uma doença que mata, é a peste *gay*:" (testemunho de Luiz Carlos de Martins da Veiga [nome artístico: Dheyser Veiga]). (Meu tempo..., 2008).

154

Na esteira dessa luta, o sentimento de solidariedade que constituía as redes homossexuais nos tempos da clandestinidade tem agora uma ampliação de sentidos: o terror dos cortes em muitas biografias, a perda de amigos, companheiros e amantes. Pode-se pensar que foi em parte essa solidariedade e constituição da amizade como política, como modo de vida (Foucault, 2001), que sustentou o enfrentamento dos terríveis primeiros anos da disseminação da Aids, uma vez que o Estado negligenciava a questão da epidemia que a cada dia atingia ou levava alguém próximo. As companheiras lésbicas ocupam um lugar importante nessa trama, protagonizando articulações e enfrentamentos solidários em face da política do terror que emerge.

Um dos sentidos da solidariedade que marca a luta contra a Aids criou a possibilidade da (re)invenção de redes de novas subjetividades, apontando novas representações em torno da sexualidade, uma vez que muitos homossexuais produziram, constrangidos e contingenciados pela constante interpelação normativa e seus atos de injúria, uma aliança mais forte ainda em torno das comunidades e dos estilos de vida "alternativos". Como estratégia de resignificação coletiva, tornar-se, viver e resistir como uma mona era um ato político – um efeito da amizade como política, como modo de vida. Em companhia de outras, importava resignificar suas vidas diante dos imperativos do isolamento e/ou de certa morte social anunciada em um diagnóstico (seu ou de um amigo próximo):

O Cury que eu amava de coração, quando ele soube que ele tinha o HIV, ele não quis mais comer, ele não achava mais a vida interessante, ele achava que nada mais valia a pena, e ele era bonito, ele era forte. E ele foi definhando, definhando e a gente viu ele terminar pequenininho, em cima da cama. O Léó também... [pensa e seus olhos se enchem de lágrimas]. (testemunho de Luiz Carlos de Martins da Veiga [nome artístico: Dheyser Veiga]). (Meu tempo..., 2008).

A narrativa de Dheyser pode associar-se com aquela proposta por Eribon (1999) de que as sociabilidades lésbicas, trans e *gays* se fundam primeiro e antes de tudo sobre uma prática e uma política da amizade. No entanto, e de outra parte, também se observa uma reviravolta em relação às experimentações da sexualidade. As figuras comuns dos bofes (homens de verdade), que pairavam desde os primórdios das sociabilidades com as bonecas, veem no surgimento da Aids uma ameaça e um imperativo: “não mais transarás com uma bicha!”:

[...] diminuiu a frequência daqueles que nós chamávamos homens. Aí ia lá nós, aí tinha mais um rapazinho, um milico que saía do exército e vinha para ali, [...] tinha a vontade, querer, de beijar, de abraçar ou não. Essa frequência diminuiu mais pelo título a peste *gay*. Eles não eram *gays*, eles só iam lá usar os *gays*, eles não eram *gays*, então eles não queriam a peste. E essa frequência que nós chamávamos, bofinho, os bofinhos diminuíram mona? Já era... não, a gente não vai lá porque eu não tenho HIV, ou a Aids, ou a peste *gay*, a gente vai lá, diminuiu essa frequência. (testemunho de Luiz Carlos de Martins da Veiga [nome artístico: Dheyser Veiga]). (Meu tempo..., 2008).

Em uma das cartas de Abreu (2006, p. 271) ao amigo Mario Prata, podemos ler as agruras de uma ferida ainda aberta, lambida pela ética da amizade:

Ando bem, mas um pouco aos trancos. Como costume dizer, um dia de salto sete, outro de sandália havaiana. É preciso ter muita paciência com este vírus do cão. E fé em Deus. E falanges de anjos-da-guarda fazendo hora-extra. E principalmente amigos como você e muitos outros, graças a Deus, que são melhores que AZT.

Memórias-saberes-corpos que importam? (in)conclusões

Marcas do tempo que nos dias de hoje parecem não ter lugar. Gestos miúdos e lentos também, dizem alguns. Saberes e lembranças de outros tempos que parecem já não ter força. Os apelos cada vez mais agonizados pela marcação de um estilo de vida juvenil e diante de fundamentalismos de todas as ordens (políticos, religiosos, epistemológicos) deixaram Irene meio deslocada, desprendida de suas redes de significação. O relato cansado e melancólico de Rubina nos alerta sobre essa agonística da sexualidade e do gênero que toma ou tomba o corpo como lugar de destituição de valor e luta:

Ah, hoje ela tá meio cabisbaixa, a Rubina... Não tem mais amigas (vai apontando nas fotos “a Dinorah já se foi, a Lágrima já morreu, o Eliseu já morreu, Zequinha já morreu assassinado no Rio... Quase todas pegadas pela Aids!”), não tem mais vontade de sair na noite, encerrou sua função. As que estão vivas, como a Bizantina (a famosa Ângela Maria, que hoje está na Itália, pelo que sabe), o Paulinho Japonês, a Veruska, não encontram-se mais... Até 1992 ela frequentava o Discretus, o Cláudius, o Doce Vício... A partir de 93, após algumas tentativas de socialização

mal-sucedidas em que se sentiu como uma ET, uma “bicha velha” no meio de tantos juvenzinhos, a veterana alterou sua rotina para recolher-se à vida privada. Mas se não dá o ar de sua graça à noite, por outro lado dificilmente é encontrada em casa durante o dia... “Tô sempre na rua, caminho horrores.” (Rubina: uma travesti..., 2004, p. 7).

Busquei até aqui (re)compor acontecimentos com esses (velhos) companheiros, recolhendo memórias (rastros e restos de corpos-acontecimentos) que permitiram a alguns sujeitos narrados na experiência política e cultural das homossexualidades saírem transformados desde a apreensão a posições de abjeção. Neste texto, acho que temos alguma coisa em comum – alguma memória de luta, lutas do presente, narrativas-vidas que dizem respeito a uma ruptura com o murmúrio anônimo de vidas e experimentações desqualificadas pelos discursos da normalidade.

A linguagem injuriosa, desqualificante e subalternizadora que interpela a velhice como abjeção pode ser desestabilizada no interior mesmo de sua enunciação – no sentido do “ato pelo qual a língua ou o código se realiza, se concretiza” (Silva, 2000).

Ao se interpelar alguém por “Irene” – velho, veado, sapatão, travesti, entre outras formas abjetas –, tanto se localiza esse alguém em uma rede de significados e representações que disputam a verdade sobre esse sujeito quanto essa mesma interpelação pode assumir uma força estranha (*queer*) de forma a furar o bloqueio dos enunciados discursivos que fazem do corpo idoso um corpo “menor” ou inferior. Como afirma Silva (2007, p. 65), “o mundo estático e morto das coisas e dos significados fixos é um mundo sem disputa, sem contestação. Ele está simplesmente ali: é um dado”.

Estou convencido de que, em face dos fluxos sociais e culturais envolvendo as novas gerações idosas, precisamos muito refletir sobre os processos educativos e as práticas culturais mobilizadas na produção de subjetividades na cena contemporânea, da mesma forma que somos interrogados pelas problematizações que derivam dos desafios e contestações sobre os ideais regulatórios de gênero e sexualidade. Estou seguro e aliado das propostas de Doll, Ramos e Buaes (2015, p. 10-11), quando afirmam:

O trabalho educativo pode desconstruir o estereótipo da velhice como algo necessariamente vinculado à fragilidade, à pobreza e à vulnerabilidade, produzindo novas imagens e novos saberes em relação aos velhos. Atualmente, as identidades de gênero, sexualidade e etnia são temas centrais no campo da Educação.

Aqui, e dessa forma, fecho uma cena de pesquisa – minha pausa cartográfica – acomunado de muitas Irenes, tantas *outras-em-mim*. Padecendo de lonjuras, continuo a me perguntar por onde ela andar. Sei que ela está perto, mas guardada tão distante.

[...] não ter o reconhecimento, isso é muito triste. É doloroso. [...] Cada vez que eu me lembro que eu, não somente eu, mas todos os artistas *gays* da minha época estão chaveados no armário, eu tenho vontade de morrer. (Dionísio, 69 anos, interlocutor em pesquisa). (Pocahy, 2011).

Referências bibliográficas

- ABREU, Caio Fernando. Aqueles dois. In: ABREU, Caio Fernando. *Fragmentos: 8 histórias e um conto inédito*. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- ABREU, Caio Fernando. *Caio 3D: o essencial da década de 1990*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.
- BUTLER, Judith. *Le pouvoir des mots: politique du performatif*. Paris: Éditions Amsterdam, 2004.
- BUTLER, Judith. *Humain, inhumain: le travail critique des normes: entretiens*. Paris: Éditions Amsterdam, 2005a.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2005b.
- CHAUNCEY, Georges. Après Stonewall: le déplacement de la frontière entre le "soi" public et le "soi" privé. *Histoire et Sociétés: revue européenne d'histoire sociale*, Paris, n. 3, p. 45-59, 2002.
- DOLL, Johannes; RAMOS, Anne; BUAES, Caroline. Apresentação: educação e envelhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 9-15, mar. 2015.
- ERIBON, Didier. *Réflexions sur la question gay*. Paris: Fayard, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. De l'amitié comme mode de vie. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2001. t. II.
- GERMANO, Íris. A cabana do Turquinho. *Jornal do Nuances*, Porto Alegre, v. 5, n. 31, 2004. Contracapa.
- GREEN, James. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2003.
- LIB, Fred; VIP, Ângelo. *Aurélia: a dicionária da línguaafiada*. São Paulo: Editora do Bispo, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEU tempo não parou [documentário]. Direção: Sílvio Barbizan e Jair Giacomini. Argumento: Célio Golin. Depoimentos: Bento Rocha, Dheyser Veiga, Dirnei Messias, Edna Keitel, Gerson Winkler, Marcelly Malta e Veruska. Porto Alegre: Nuances, 2008. 61 min, color.

POCAHY, Fernando. *Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento*. 2011. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

POCAHY, Fernando. Vem meu menino, deixa eu causar inveja. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 122-154, ago. 2012.

RUBINA: uma travesti de outra época. *Jornal do Nuances*, Porto Alegre, v. 5, n. 30, p. 6-7, 2004.

SÁEZ, Javier. El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer: de la crisis del sida a Foucault. In: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (Org.). *Teoría queer: políticas boieras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona: Editorial Egales, 2005.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade*. 2003. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

158

SILVA, Tomaz T. da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Identidade e diferença*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SONTAG, Susan. *Notas sobre o camp*. 1964. Disponível em: <perspectivasqueeremdebate.files.wordpress.com/2014/06/susan-sontag_notas-sobre-camp.pdf>.

TERTO JUNIOR, Veriano. *No escurinho do cinema: socialidade orgiástica nas tardes cariocas*. 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 1987.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

Fernando Pochay, pós-doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena o Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e na Saúde (Geni).
pochay@uol.com.br

espaço aberto

Audiodescrição: panoramas atuais e futuros*

Pilar Orero entrevistada por Felipe Leão Mianes

161

Felipe: Audiodescrição é uma das modalidades de tradução visual – nesse caso, do meio visual para o verbal – que auxilia a compreensão de pessoas com deficiência, principalmente as cegas e as com baixa visão. Ou, como costumamos dizer de maneira mais comum, a audiodescrição transforma imagens em palavras para que pessoas com deficiência tenham acesso a todas as formas de conteúdo visual. Está de acordo com esse conceito e tem algo a acrescentar?

Pilar: Eu acredito que audiodescrição seja algo mais complexo do que “transformar imagens em palavras” – e conste que essa já é uma transformação bastante complexa. A audiodescrição deve, em algumas ocasiões, descrever os sons, porque nem sempre eles são claramente identificáveis e, também, descrever o silêncio, o que é muito difícil, pois ele possui grande carga simbólica. Está claro que a audiodescrição é importantíssima como serviço de acessibilidade.

Felipe: Atualmente, a cultura, e mais especificamente a educação, tem cada vez mais se utilizado da visualidade. Na mesma medida, é cada vez maior a quantidade de pessoas com deficiência visual a participarem da vida social. Logo, qual a importância da audiodescrição para incluir as pessoas com deficiência em um mundo tão visual?

* A tradução das respostas do espanhol para o português é de Felipe Leão Mianes.

Pilar: A audiodescrição é uma ferramenta básica para dar igualdade de oportunidade de acesso ao conteúdo audiovisual, seja para sua função lúdica, como podem ser os videogames, ou para “serious games”. Cada vez mais vamos percebendo que não somente o conteúdo educativo é audiovisual, pois a interação com esse material está pensada de forma audiovisual. Portanto, poder ter não somente o conteúdo audiodescrito, mas também uma interação com esse conteúdo que seja acessível para os leitores de tela, por exemplo, é um direito humano.

Felipe: No Brasil, há algumas leis regulamentando a obrigatoriedade de audiodescrição na TV e estabelecendo um cronograma de implantação nos canais abertos; há também a obrigatoriedade de que todos os livros didáticos utilizados nas escolas tenham descrição de imagens e outros formatos de acessibilidade. Assim, no que diz respeito a leis, como está o cenário europeu e, especificamente, o espanhol? O que você acredita que deve ser feito nesse sentido para garantir o direito à audiodescrição nos meios de comunicação, demais produtos culturais e outros?

Pilar: Todos os países da Europa ratificaram a Convenção para os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (Resolução A/RES/61/106, de 13 de dezembro de 2006). Porém, somente em 2010, a União Europeia criou sua própria diretriz de acessibilidade aos meios de comunicação, a *Audiovisual Media Services Directive (AVMSD)*,¹ e as leis de cada país dentro da União Europeia devem refletir essa diretriz. Por exemplo, na Espanha, a Lei do Audiovisual foi criada em 2005. Os serviços de acessibilidade devem ser implementados de forma progressiva, ainda que alguns serviços tenham mais abrangência que outros – as legendas estão em 100%, enquanto a audiodescrição está em 10%.

Felipe: Um dos pontos mais interessantes nos estudos sobre audiodescrição quanto ao público é a mudança em suas formas de perceber o mundo – passa-se a ver coisas que antes não se notava, atentando-se para as imagens que se vê, das mais simples às mais complexas. Isso nos leva a pensar que a audiodescrição ajuda também as pessoas que não têm deficiência, que passam a reeducar seus modos de olhar as coisas. O que você tem a dizer sobre a audiodescrição como um modo de educar o olhar? Como a audiodescrição pode ampliar os conhecimentos e o acesso à cultura dos seus usuários?

Pilar: A deficiência não é somente física, também pode ser linguística. Por exemplo, se eu viajo para o Japão, não poderei me comunicar, pois ainda que eu não seja surda, não poderei dizer nenhuma palavra e tampouco entender nada do que me dizem, como se eu estivesse surda. Além disso, como não consigo ler Kanjis, estarei em uma condição similar à das pessoas que não conseguem ler por motivos de deficiência. O mesmo acontece com a cultura. Há duas

¹ Directiva 2010/13/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 10 de março de 2010. Disponível em: <<https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/audiovisual-media-services-directive-avmsd>>.

semanas fizemos testes na Argentina, onde falam a mesma língua que na Espanha. Os testes eram sobre a audiodescrição de um filme em inglês dublado para o espanhol. As perguntas tinham relação com o aspecto cultural, e ficou claro que ainda que falássemos a mesma língua, os elementos culturais do filme poderiam ser audiodescritos ou não, e nos casos em que se audiodescreveu o filme, se entendia melhor. Isso quer dizer que a audiodescrição também ajuda no acesso à cultura.

Felipe: A temática deste número da revista *Em Aberto* é a diferença – as pessoas com deficiência e outros usuários de audiodescrição estão enquadradas como “diferentes”. Sendo assim, a audiodescrição tem como público pessoas que vivem a condição de serem consideradas como diferentes. Ao mesmo tempo que o caminho ainda é longo para que os tidos como diferentes tenham sua diferença respeitada, essas pessoas tentam cada vez mais o direito de serem protagonistas nessas lutas por acessibilidade. Assim, principalmente no Brasil, na Inglaterra e na Bélgica, pessoas com deficiência visual atuam nas equipes de audiodescrição como consultoras e pesquisadoras desses processos, sendo, assim, protagonistas nessas produções de conteúdo acessível. Para você, qual a importância do protagonismo das pessoas com deficiência visual nos processos de produção de audiodescrição? Como isso acontece na Espanha?

Pilar: Na Espanha, que eu saiba, não há pessoas com deficiência nas equipes de audiodescrição. Na Alemanha, no grupo de Bernd Benecke, sempre há uma pessoa que trabalha nos momentos em que é redigida uma audiodescrição. Está claro que essa é a melhor maneira de trabalhar, e deveria ser reconhecido se a audiodescrição foi feita com ou sem a ajuda de um usuário final.

Felipe: Em sua opinião, qual a importância da audiodescrição nos processos educacionais, sobretudo escolares, para alunos com e sem deficiência?

Pilar: Já disse que a audiodescrição serve para dar acesso à cultura. Também pode ser uma boa ferramenta educativa. Por exemplo, há estudos de Agnieszka Walczak demonstrando como a audiodescrição ajuda na aprendizagem do ensino de matérias como Biologia. Ela fez testes com crianças com e sem problemas de visão, e ambas aprenderam melhor com audiodescrição. Além das turmas de Biologia, Agnieszka também fez testes em classes de aprendizagem de segunda língua, e os resultados foram positivos. Por fim, na Polônia existe uma associação chamada DE FACTO em que há um projeto de audiodescrever imagens na imprensa escrita. Nesse caso, são crianças que fazem isso para outras crianças e, portanto, devem aprender a descrever imagens. Descobriu-se a necessidade de todas elas aprenderem como fazê-lo, o que é algo não considerado nos planos de estudos. As crianças vivem cada vez mais imersas em um mundo audiovisual e, no entanto, não sabem descrever verbalmente. Esse é um bom exercício.

Felipe: No Brasil, avançamos em termos de pesquisas voltadas à audiodescrição, bem como no estudo e realização de novas possibilidades, como o que chamamos aqui de eventos sociais, por exemplo, em casamentos, eventos esportivos, partos, concertos musicais e outros. Esse uso da audiodescrição para além dos materiais audiovisuais é um caminho a ser estudado para que chegue ao cotidiano das pessoas com deficiência. Essa é apenas uma das possibilidades e perspectivas futuras para os estudos e práticas em audiodescrição. Quais são os desafios atuais e futuros para a pesquisa em audiodescrição? Você acredita que a audiodescrição pode contribuir para a inclusão cultural e educacional das pessoas consideradas diferentes?

Pilar: Eu acredito que um desafio importante é conseguir uma tecnologia barata e fácil, por exemplo, *smartphones* como plataforma para distribuição de audiodescrição. Dessa maneira, pode-se acessar a audiodescrição onde se estiver, se ela existir. Um problema de acessar uma audiodescrição num estádio de futebol é como ela é recebida. O mesmo acontece no cinema ou em um batizado. Uma vez que tenhamos essa tecnologia e que esteja padronizada – o que é tão importante como a tecnologia em si, pois se não está padronizada algumas pessoas poderão utilizar e outras não –, o importante é que fique determinado o que quer dizer qualidade. Não pode ter a mesma qualidade a audiodescrição feita em um grupo de três pessoas, tendo um deficiente visual na equipe, e uma audiodescrição gerada por uma máquina e narrada por um programa de voz sintetizada. Todas são audiodescrições e todas têm uma finalidade e um uso, mas deveria estar em algum lugar a resolução do problema de classificar a qualidade. É absurdo pensar que as máquinas não podem aprender a descrever imagens. Além de trabalharmos para que cada vez o façam melhor, também precisamos determinar a qualidade necessária para a audiodescrição de programas de TV para crianças. Por outro lado, qual qualidade necessitamos para uma partida de hóquei sobre patins em um lugarejo?

Pilar Orero, doutora pela Universidade de Manchester, na Inglaterra, é professora do curso de Linguística do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Tradução Visual da Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha.

Felipe Leão Mianes, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é pós-doutorando em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Realiza pesquisas com ênfase em currículo, políticas educacionais, acessibilidade, narrativas de pessoas cegas ou com baixa visão.

f.mianes@terra.com.br

Diálogo sobre multiculturalismo e educação

Ana Ivenicki entrevistada por Marcelo Andrade

165

Marcelo: Como você iniciou suas pesquisas no campo do multiculturalismo e educação? O que a motivou?

Ana: Já havia algum tempo que me preocupava que a formação inicial e continuada docente levassem em conta a necessidade de preparar futuros professores para atuarem com alunos de classes sociais plurais, incluindo aquelas desfavorecidas. Ao realizar meu PhD em Educação na University of Glasgow, meu orientador, Nigel Grant, abriu meus olhos para a questão da diversidade cultural que extrapola a categoria de classes sociais. Assim, passei a ficar atenta às desigualdades que também atingem identidades com marcadores raciais, étnicos, linguísticos, de gênero, de orientação sexual e assim por diante, para além das classes sociais. A questão do multiculturalismo passa, justamente, pelas respostas que fornecemos a esta diversidade, na educação e na formação de professores, e foi assim que passei a pesquisar este campo.

Marcelo: Quais são as principais referências teóricas com as quais você tem trabalhado em suas pesquisas sobre multiculturalismo e educação? Poderia citar alguns autores e conceitos centrais que você tem utilizado em suas análises?

Ana: Há referências plurais, tanto internacionais como nacionais. Tenho lido e refletido sobre textos que não são apenas aqueles explicitamente relacionados

ao multiculturalismo, pois existem estudos sobre relações raciais, étnicas, de gênero e outros que não se intitulam multiculturais, mas que tocam em questões afeitas à temática que pesquiso. Em linhas gerais, no Brasil, tenho trabalhado em parceria com Vera Maria Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e Antônio Flávio Barbosa Moreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Católica de Petrópolis (UCP), no campo do multiculturalismo, e também com autores brasileiros que trabalham a questão indígena, com aqueles que têm focado a questão de orientação sexual e gênero e de necessidades especiais. Com Luciana Pacheco Marques organizei uma edição especial da revista *Educação em Foco* (v. 19, n. 1, mar./jun. 2014), editada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sobre educação e multiculturalismo, com as implicações do termo “tolerância” para a fundamentação ética das práticas pedagógicas interculturais (como você, Marcelo Andrade), além de muitos outros autores, sendo difícil elencar todos. Eles constam nas minhas referências, nos artigos que publico, constituindo verdadeiras listas difíceis de serem reproduzidas nesta entrevista. Da mesma forma, na área internacional, James Banks é uma referência importante, mas leio também muitos autores que mergulham em perspectivas pós-coloniais e decoloniais no trato com a diversidade cultural, sendo conceitos centrais aqueles referentes à identidade e diferença e às formas de trabalhar com elas no currículo e na formação de professores, levando em conta, também, o caráter cada vez mais internacionalizado da educação.

Marcelo: Considerando a sua experiência em pesquisa, quais os temas que mais têm motivado, mais têm chamado a atenção de professores e pesquisadores no campo dos estudos sobre multiculturalismo e educação? E quais temas precisariam ser mais bem trabalhados, tanto na pesquisa quanto na escola?

Ana: Temas que têm chamado a atenção de professores e pesquisadores referem-se às formas de traduzir as perspectivas multiculturais no currículo, tanto escolar como de formação inicial de professores. Também, a avaliação é preocupação central. Existe a questão de como desenvolver os temas curriculares e a sua avaliação para dar conta da diversidade cultural e, ao mesmo tempo, contemplar conteúdos e habilidades consideradas relevantes em um mundo cada vez mais globalizado e tecnologizado. A possibilidade de articulação das dimensões avaliativas locais, valorizadoras da diversidade e processos avaliativos de larga escala, poderia ser um tema melhor desenvolvido, assim como formas de promover, em nossas universidades, a internacionalização sem recair em uma homogeneização do currículo e da avaliação.

Marcelo: Na sua avaliação, quais os maiores impactos que os estudos sobre multiculturalismo e educação têm causado nas práticas pedagógicas, no currículo escolar e na formação dos professores?

Ana: Creio que os maiores impactos nas práticas pedagógicas referem-se à preocupação em incluir, nas aulas, aspectos relacionados à diversidade cultural de nosso país, ainda que, muitas vezes, apenas em perspectivas celebratórias (Dia do Índio, Semana da Consciência Negra), embora já vejamos importantes práticas de professores comprometidos com a diversidade em todos os aspectos. No currículo escolar, vemos, nas políticas educacionais e mesmo no Plano Nacional de Educação, vários trechos que mostram que o currículo deve trabalhar em prol da valorização da diversidade cultural e do desafio a preconceitos, para formar cidadãos abertos à pluralidade. No caso da formação de professores, também vemos disciplinas ligadas à diversidade, tais como tópicos de multiculturalismo, educação inclusiva e outros, ainda que existam espaços para que essa formação se articule, de forma mais explícita, às perspectivas multiculturais.

Marcelo: Trabalhar, no currículo escolar, temas como raça, gênero, sexualidade, religião e deficiências sempre tem sido, em geral, foco de muitas polêmicas. Por que há tantas resistências para se trabalhar os temas das diferentes identidades na escola? O que suas pesquisas revelam sobre esta dificuldade?

Ana: Creio que a maior dificuldade refere-se à ideia de que é a diversidade que nos enriquece. Nossas pesquisas mostram que, ainda que teoricamente se afirme que somos feitos a partir de nossa pluralidade, o ideal expresso pelos entrevistados é, muitas vezes, o da homogeneidade, interpretada como “ideal” para o bom aproveitamento escolar. Também, outra dificuldade é a de reconhecer que temos de articular essas temáticas ao currículo. Muitas vezes se tem a ideia de que o currículo resume-se a conteúdos e habilidades técnicas quando, na verdade, deveria incorporar perspectivas cidadãs de valorização da pluralidade, para que seja mais significativo na formação humana.

Marcelo: Como você avalia a Base Nacional Comum Curricular? A proposta está atenta às demandas das diferenças na escola? Poderia citar alguns avanços e algumas lacunas?

Ana: A existência de uma Base Nacional Comum Curricular é bastante polêmica no meio acadêmico. Em termos do multiculturalismo, no nível de intenções, observam-se várias afirmativas, no corpo do documento, no sentido de que o currículo deve preparar os alunos para lidarem positivamente com a diversidade, seja de raça, etnia, gênero e assim por diante. Em termos de conteúdos específicos, observa-se uma guinada para o reconhecimento de nossas raízes africanas, em perspectivas decoloniais, particularmente no campo das ciências sociais e no ensino de história. Todas essas questões são complexas e necessitam ser mais bem discutidas. A relação entre conteúdos socialmente valorizados e aqueles que se voltam às identidades culturais específicas deve ser pensada de modo a não recair nem em

universalismos totalizantes, que ignoram a diversidade, nem em localismos relativistas, que apagam a história das pesquisas nas diversas áreas do saber. Trata-se de um documento em construção, relevante na discussão sobre formas de se ir além da crítica ao currículo monocultural e partir para a reconstrução desse currículo em perspectivas multiculturais. Essa construção certamente pode e deve beneficiar-se dos debates que têm sido travados, para que possa ser aprimorada e venha a representar um possível ponto de partida para se promover uma maior valorização da diversidade cultural no currículo escolar.

Ana Ivenicki, doutora em Educação pela University of Glasgow (Escócia), é professora associada do Departamento de Fundamentos de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e bolsista nível 1A em Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em 2013, foi agraciada com o Prêmio Cora Coralina, concedido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), em reconhecimento às suas contribuições no campo da Educação com Inclusão Social.

168

Marcelo Andrade [Marcelo Gustavo Andrade de Souza], doutor em Ciências Humanas (Educação) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde trabalha como professor associado do Departamento de Educação, é bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Programa Jovem Cientista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

maguandrade@gmail.com

reserhas

Relações de desigualdade entre personagens negros e brancos em livros didáticos

Jacqueline de Almeida

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 223 p.

O tema “racismo nos livros didáticos” entrou na pauta das políticas públicas educacionais do Brasil contemporâneo em virtude das intensas reivindicações do movimento negro e da mobilização de pesquisadores interessados em estudar o racismo brasileiro. Em resposta às críticas formuladas, adotou-se uma série de ações governamentais visando à eliminação de discursos racistas nos textos didáticos. Uma delas corresponde ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado em 1985, que procurou apreender o impacto desses movimentos e promover alterações nos livros e nos materiais distribuídos às redes de ensino básico do País. Mas em que medida o racismo foi superado ou modificado?

Foi com esse intuito que Paulo Vinícius Baptista da Silva desenvolveu a pesquisa que resultou no livro *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*, publicado em 2008. Essa pesquisa, que corresponde à sua tese de doutorado, parte da hipótese de que o livro didático continua produzindo e veiculando um discurso racista, no entanto, adaptado aos tempos atuais. O autor realiza uma análise, em perspectiva diacrônica, de períodos cronológicos pré-definidos, nos quais observa a extensão de eventuais modificações do discurso racista. A pesquisa está amparada em três campos de conhecimento: teoria da ideologia, estudos sobre relações raciais e estudos sobre políticas educacionais.

Composto por três partes e estruturado em sete capítulos, o livro propõe uma reflexão sobre as formas de produção e veiculação de discursos que sustentam relações de desigualdade entre negros e brancos no contexto brasileiro. Nesta

resenha, discuto brevemente as reflexões e teorizações oriundas das duas primeiras partes do livro para, em seguida, aprofundar-me na terceira parte, particularmente no capítulo intitulado “Interpretação e reinterpretação”, no qual o autor apresenta os resultados das análises. Estes revelam que os autores dos livros didáticos que foram examinados na pesquisa utilizaram-se, em sua maioria, da compilação de textos de escritores consagrados da literatura infantojuvenil brasileira para compor as unidades de leitura. Isso seria um indicativo de que a mudança no repertório/acervo de livros didáticos disponível repercutiria em áreas diversificadas e muito mais abrangentes do que a dos próprios livros.

A primeira parte, Campo do Estudo – correspondente ao campo de conhecimento da teoria da ideologia – está estruturada em dois capítulos. No primeiro, “Sobre o objeto”, Paulo Vinícius realiza uma revisão atenta da literatura sobre livros didáticos no Brasil com o objetivo de refletir acerca das lacunas nos estudos acadêmicos a respeito do racismo, da intensa mobilização dos movimentos sociais e dos mecanismos legais adotados pelo PNLD. Com base em pesquisas desenvolvidas entre a década de 1970 e o ano de 2001, o autor observa que, em seu conjunto, esses estudos aparecem fragmentados e nem sempre explicitam um diálogo com a produção ou recepção desse material. A falta de interlocução com o campo das relações raciais no Brasil e a pouca preocupação com o tratamento dado à História da África também são questionadas pelo autor.

Para aprofundar as discussões e estruturar sua pesquisa, no segundo capítulo, “Teoria e método”, Paulo Vinícius alinha-se à proposta teórica e metodológica de John B. Thompson (1995), na qual o conceito de ideologia é tomado como “fenômenos simbólicos” que, em determinados contextos sócio-históricos, servem para estabelecer e sustentar relações de poder ou dominação. Segundo essa teorização, formas simbólicas estão sempre circulando em contextos sociais estruturados, nos quais podem atuar para criar, instituir, manter e reproduzir relações de desigualdade, nesse caso, racial. Portanto, é sob o prisma da análise ideológica que Paulo Vinícius examina os discursos racistas dos livros didáticos de língua portuguesa.

Quanto aos modos gerais de operação da ideologia, o autor aponta que a *legitimação* corresponde a formas simbólicas que são representadas como ideias precisas, imparciais e legítimas; a *dissimulação* pode ser pensada como aquela relacionada ao “novo racismo”, ou seja, um tipo de estratégia que tende a criar uma aparência de respeitabilidade e de aceitação. Já a *unificação* consiste em interligar indivíduos, em nível simbólico, numa identidade coletiva que desconsidera a diversidade; a *fragmentação* segmenta determinados grupos que podem oferecer algum perigo aos grupos dominantes, sendo a *estigmatização* uma das principais estratégias desse modo de operação da ideologia. E, por último, a *reificação* tende a retratar situações históricas e transitórias como permanentes e “naturais”. Os métodos de análise também foram inspirados em Thompson (1995), cuja proposta metodológica – a Hermenêutica da Profundidade (HP) – envolve três etapas: sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação da ideologia.

Na segunda parte do livro, Análise do Contexto Sócio-Histórico, estruturada em três capítulos, Paulo Vinícius concentra suas pesquisas no campo das relações

raciais. O capítulo introdutório, que corresponde ao terceiro do livro, traz uma breve descrição dos procedimentos utilizados pelo autor na sua pesquisa bibliográfica. O período definido para coleta de dados foi de 1987 (início das comemorações dos cem anos de mudança na lei da escravidão) até 2002. Nesse período, conforme o autor, muitos artigos de revisão de pesquisas anteriores sobre negros em livros didáticos foram publicados. Além da análise documental, foram realizadas entrevistas e um estudo sobre a produção de livros didáticos no Brasil, bem como avaliações em documentos oficiais do PNLD.

No quarto capítulo, "Discursos racistas no contexto brasileiro", o autor baseia-se no conceito de raça como "uma construção social, destituída de fundamentos biológicos" (Guimarães, 2002). Conforme o autor, no Brasil, a classificação por "cor" perpassa a ideia de raça. Em outros termos, a noção de cor informa sobre diversos atributos, como cor da pele e outros traços fenotípicos, e também sobre determinadas condições sociais – esse tipo de sistema classificatório ocupa um lugar significativo no estudo das relações raciais. A classificação mais recorrente no contexto brasileiro utiliza uma série de denominações intermediárias, como moreno/a e mulato/a; outra perspectiva defende a ocorrência de categorias que vão do branco ao preto (pardo, moreno claro, moreno, mais escuro, preto e negro). Entre outros sistemas classificatórios, o ponto que ganha destaque do autor é aquele que apresenta características mais complexas e sugere inúmeras ambiguidades: os discursos e as atitudes racistas e discriminatórias.

No que se refere à educação, Paulo Vinícius afirma que as relações raciais nas escolas brasileiras continuam pautadas, em grande parte, por hostilidades, por impossibilidades intelectuais imputadas aos alunos negros e desqualificação da identidade racial. Outra forma de discriminação é a centralidade dos currículos em perspectiva eurocêntrica, a qual valoriza os aspectos de origem e influência da Europa, tomada como *locus* da civilização. Paralelamente, os legados de outros povos são negados ou desvalorizados. Nesse contexto, uma das reivindicações do movimento negro é, justamente, adequar o tratamento dado ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Contudo, para o autor, a estratégia de discurso racista mais observada no interior das escolas brasileiras corresponde à questão da invisibilidade negra, aos significados negativos em relação aos negros e aos positivos em relação aos brancos que são construídos e reproduzidos nos livros didáticos e de literatura infantojuvenil.

Para finalizar o quarto capítulo, Paulo Vinícius fornece uma síntese dos resultados de pesquisas brasileiras (entre 1955 e 1995) em Desigualdades Raciais no Plano Simbólico, que trata de literatura, cinema, publicidade, imprensa e televisão. Particularmente sobre a representação de personagens negros na literatura infantojuvenil, entre 1955 e 1975, o autor observou, além de uma pequena elaboração de personagens não brancos, uma correlação de personagens negros com profissões socialmente desvalorizadas; associação, pela "cor", com a maldade, a feiura e a sujeira; e, ainda, associação com personagens antropomorfizados. Em período posterior, de 1975 a 1995, pequenas mudanças foram constatadas. Embora alguns personagens negros tenham alcançado a categoria de protagonistas, a tendência a

naturalizar os personagens brancos como representantes da espécie e subordinar o negro a eles se manteve nas produções literárias infantojuvenis desse período.

Pensando na contribuição do livro didático enquanto um objeto privilegiado na educação brasileira e direcionando suas atenções para o PNLD, no quinto capítulo, relativo às políticas educacionais, o autor pontua uma nova fase na produção de livros no Brasil. Com a intensificação das reivindicações do movimento negro, a avaliação de 1993 (Brasil. FAE, 1994) passou a considerar a necessidade de estabelecer novos critérios para a seleção de livros. Em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDU) propôs, enfim, que os livros didáticos enfatizassem a história e a luta dos negros na construção do Brasil e eliminassem os estereótipos e discriminações. No entanto, o autor conclui que, apesar das pontuais alterações no processo avaliativo, as políticas de produção dos livros didáticos permanecem as mesmas e as demandas dos movimentos sociais e os interesses dos professores continuam sem respostas.

Já na terceira parte do livro, *Análise Formal e Reinterpretação das Formas Simbólicas*, estruturada em dois capítulos, Paulo Vinícius apresenta os resultados da análise, em perspectiva diacrônica, das unidades de leitura de 33 livros didáticos de língua portuguesa, dirigidos à quarta série do ensino fundamental. Para desenvolver esse estudo, foram delimitados três períodos relacionados às políticas federais para o livro didático: o 1º período (1975 a 1984) corresponde à execução do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Fundamental; o 2º período (1985 a 1993) corresponde ao início da execução do PNLD; o 3º período (1994 a 2003), por sua vez, corresponde ao início do processo de avaliação sistemática dos livros a serem adquiridos para o PNLD. No sexto capítulo, "Procedimentos da análise formal", o autor ressalta a busca por uma articulação entre a proposta metodológica de Thompson (1995) e a análise de conteúdo (texto e ilustração) utilizada por Bardin (1985) e Rosemberg (1981).

O sétimo capítulo, intitulado "Interpretação e reinterpretação", encontra-se dividido em quatro seções. A primeira discute os resultados relativos aos dados catalográficos dos livros e das unidades de leitura que compuseram a amostra. Nessa seção, o dado mais interessante é que a lista de autores das 252 unidades analisadas revela a recorrência de grandes nomes da literatura infantojuvenil brasileira. O escritor mais frequente nos três períodos foi Monteiro Lobato. O segundo mais recorrente foi o gaúcho Érico Veríssimo, seguido por outros nomes, como os de Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga Nunes. Há destaque para José Rufino dos Santos como o único autor que buscou a valorização do negro, ao focalizar aspectos da cultura afro-brasileira. Em contrapartida, o nome de Monteiro Lobato aparece associado a uma perspectiva "negrofóbica", cujas obras dirigidas à infância estariam reforçando, por gerações, estereótipos sobre o negro.

Na segunda seção, "Caracterização geral dos personagens", quanto à categoria "cor-etnia", dos 741 personagens das unidades de leitura, 698 foram classificados como brancos e 43 como negros. Além dos índices numéricos superiores, os personagens brancos foram aqueles que apresentaram características mais desenvolvidas e valorizadas (nome próprio, uso de linguagem padrão, protagonismo,

profissão, família nuclear etc.). As diferenças entre o tratamento dado aos personagens brancos e aquele dado aos negros foram mais perceptíveis no que se refere às relações familiares e à frequência no ambiente escolar. Para o autor, esse tipo de caracterização reforça o discurso racista no livro didático na medida em que naturaliza a condição do branco como representante da espécie e, por sua vez, estigmatiza o negro.

Direcionando as discussões para as características predominantes das unidades de leitura, na terceira seção, "Análise diacrônica: modificações e permanências", o autor observou que os textos de literatura infantojuvenil apareceram como a fonte mais frequente no primeiro período (89%). Esse índice caiu para 77% no segundo período e para 51% no terceiro. Para o autor, essa relativa diminuição de textos literários tem relação direta com as políticas do livro didático. Para atender a uma pontual prescrição do Ministério da Educação (1997), os livros de língua portuguesa passaram a abranger uma ampla variedade de gêneros e formas textuais. Com isso, textos retirados de jornais, revistas e outros meios midiáticos passaram a ocupar espaços significativos nas unidades de leitura dos livros didáticos.

Ao analisar alguns textos jornalísticos, como os da *Folha de São Paulo*, o autor observou que os textos não tematizavam qualquer infância, mas a infância pobre. A correlação entre negros e miséria social pôde ser constatada nesses discursos. Outro exemplo foi o de um relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que discorreu sobre o trabalho infantil na África. Com o título de *Geração condenada*, o texto assumiu um discurso dramático e catastrófico, no qual previa um aumento de 100 milhões de crianças trabalhadoras no continente africano até 2015. Ainda que os autores de livros didáticos tivessem buscado compilar diferentes tipos de textos, tais discursos não apontaram para mudanças significativas ou para a ausência de um tratamento discriminatório.

Sendo a literatura infantojuvenil a fonte mais recorrente nas unidades de leitura, é oportuno aprofundar as discussões sobre a construção de personagens negros nas amostras analisadas. No primeiro período, o autor constatou que o personagem negro humano praticamente não existiu. Em grande parte, os personagens negros eram antropomorfizados (urubu, retalhinho preto, nuvem negra, pato negro etc.). No segundo, as análises revelaram apenas um personagem negro antropomorfizado (o boto Tipiti). Em outras unidades, o autor destacou duas formas de descrição: em uma história, de autoria de Cecília Meireles, especulando sobre o desaparecimento de um bem-te-vi, foi observada uma atribuição de criminalidade intrínseca ao homem negro: "talvez tenha sido atacado por esses crioulos fortes que saem do mato e atiram sem razão no primeiro vivente que encontram"; na outra, a personagem Emília, de Monteiro Lobato, ao falar sobre a necessidade de reformar o mundo, dispara: "para que tanto beijo em Tia Nastácia?". Para o autor, ambas as passagens desqualificam os personagens negros e podem ser compreendidas como formas explícitas de racismo.

Já no terceiro período, Paulo Vinícius encontrou uma diversidade um pouco maior de personagens negros e nenhum registro de personagens antropomorfizados. No entanto, ao articular texto e ilustração, o autor observou que, por exemplo, na

adaptação da narrativa popular europeia *A menina de leite* por Lobato, a personagem Laurinha aparece com traços pardos na ilustração. Embora não tenha sido classificada racialmente no texto, a narrativa da “caboclinha” sonhadora e desajeitada pode ser percebida como representativa do ponto de vista do escritor sobre a miscigenação. Ainda nesse período, Paulo Vinícius observou que os personagens negros apareceram com mais frequência e, em casos específicos, valorizados e atuantes. Entretanto, os trechos que retrataram esses tipos de personagens foram localizados em capítulos ou partes dos livros didáticos que teriam como objetivo discutir a desigualdade racial.

No geral, sob a perspectiva teórica de Thompson (1995), Paulo Vinícius conclui que as formas simbólicas, em contextos específicos, atuaram por meio da *universalização* dos interesses dos brancos, operando como forma de *legitimação* das desigualdades raciais. Outras vezes, ocorreu um *deslocamento* de sentidos relativos à discriminação racial, *dissimulando* processos sociais de desigualdade entre brancos e negros. Nesse contexto, também foram estabelecidos sentidos que dificultaram a possibilidade de o negro assumir posições de exercício de poder, ou seja, conforme o modo de operação da ideologia denominado *fragmentação*. Assim, os resultados mostraram que as formas simbólicas atuaram no sentido de naturalizar os personagens brancos como representantes da espécie, o que significa uma *reificação* do tratamento discriminatório e das relações de desigualdade entre negros e brancos no Brasil.

Por fim, a pesquisa diacrônica realizada por Paulo Vinícius mostrou que a literatura infantojuvenil foi a principal fonte de compilação para as unidades de leitura dos livros didáticos de língua portuguesa. Para o autor, isso significa que o discurso racista está arraigado às coletâneas de textos literários e que, portanto, acomoda-se às dinâmicas sócio-históricas. Sob outra perspectiva, pensando na escola como o lugar privilegiado para ampliar essas discussões, cabe estimular os educadores a lidar com textos literários não apenas na qualidade de artefatos explicáveis que trazem por referência as características dos autores e/ou dos contextos em que foram produzidos, mas no sentido de vê-los enquanto uma construção do mundo social como um todo. Ao assumir tal compreensão, abrem-se inúmeras possibilidades de criar novos significados, produzir outras interpretações e, ainda, permitir que as leituras provoquem mudanças de pensamento, valores e modos de ver o mundo.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1985.

BRASIL. Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: FAE, 1994.

GUIMARÃES, Antônio S. A. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. *Cadernos CERU*, São Paulo, n. 16, p. 69-80, 1981.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 1995.

Jacqueline de Almeida é mestranda em Educação na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e desenvolve pesquisas na área de relações étnico-raciais com ênfase na literatura infantojuvenil contemporânea de temática africana e afro-brasileira.

Como dialogar se as diferenças estão silenciadas na escola?

Carolyna Barroca

ANDRADE, Marcelo (Org.). *Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. 180 p.

O livro *Diferenças silenciadas*, como exposto em sua apresentação, é resultado de pesquisas individuais e coletivas, concluídas e em andamento, no Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Gecec/PUC-Rio). O que congrega as investigações é a temática do preconceito e da discriminação e suas possibilidades de superação no campo da educação. Os pesquisadores partem da premissa de que o silenciamento e a não aceitação das diferenças são os geradores das diversas situações de violência no cotidiano escolar e apresentam, em nove capítulos, alguns dos silenciamentos mais frequentes no ambiente formal de ensino, além de possibilidades de atuação e estratégias para a superação dessas situações que negam vez e voz à diferença.

Como questão central da obra, os pesquisadores buscam responder a seguinte pergunta: *como, em uma sociedade tão multicultural como a nossa, ainda persistem as dificuldades de se dialogar com as diferenças dentro do contexto escolar?* A partir de uma perspectiva interdisciplinar – exposta também na formação acadêmica dos membros do grupo de pesquisa (Pedagogia, Filosofia, História, Biologia, Sociologia, Política, Linguística) –, o livro apresenta discussões fundamentais para professores em formação inicial e/ou continuada, a fim de trabalhar o tema das diferenças na escola.

O capítulo inicial se propõe a apresentar alguns aspectos para o aporte teórico do livro. Por meio da defesa de uma educação intercultural centrada em uma concepção ético-filosófica sobre o diálogo, Marcelo Andrade e Luiz Câmara apresentam uma possibilidade analítica e prática de enfrentamento das exclusões

que o ambiente escolar provoca. É dividido em três partes, das quais a primeira aponta as diferenças entre o silêncio e o silenciamento. Para o conceito de silêncio, recorrem a Hannah Arendt e seu entendimento sobre o “dois-em-um”, no qual a reflexão introspectiva pressupõe perguntas e respostas que o indivíduo faz a si mesmo. Há ainda o silêncio como uma estratégia de enfrentamento de conflitos, quando o diálogo não se faz presente, pois o interlocutor não é considerado confiável. Já o conceito de silenciamento pressupõe uma imposição, uma atuação proposital de não deixar falar, não deixar expor, não ouvir. A segunda parte apresenta a ética do discurso, tendo por base as contribuições teóricas de Adela Cortina como proposta de sustentação de uma educação intercultural e suas principais contribuições para uma ética dialógica na qual as diferenças não serão hierarquizadas, excluídas ou silenciadas. Nesse sentido, uma mudança do “eu penso” para o “nós argumentamos” é essencial na formação de juízos morais e fundamental na escola, na opinião dos autores. Por fim, a terceira parte deste capítulo apresenta os capítulos subsequentes buscando orientar uma leitura sensível às temáticas abordadas.

O segundo capítulo é de autoria de Adela Cortina e traz suas contribuições teóricas na defesa de que todos os indivíduos podem e devem desenvolver uma consciência moral, desde que se tenha o interesse em agir de acordo com essa consciência. Trabalhando desde a ideia de moralidade coletiva, a filósofa espanhola nos apresenta um questionamento: como incentivar, em nossa sociedade, uma moral coletiva, dado que esta possibilita maiores ideais de justiça social, de forma a secundarizar o individualismo? O investimento em uma educação na qual tais preceitos morais sejam desenvolvidos surge como possibilidade. Assim, a partir do questionamento sobre o que seria educar moralmente, Cortina traça um panorama das tradições morais mais marcantes no mundo ocidental. A educação para tal formação moral torna-se possível diante do fato de que os seres humanos possuem uma necessidade intrínseca de se relacionar uns com os outros, não somente para sobreviverem, mas também para desenvolverem a sua inteligência e criarem diferentes possibilidades de viver, possibilidades que ao serem escolhidas excluem outras que tendem a se materializar no individualismo. O capítulo é concluído tendo como embasamento a “busca pela felicidade” já explicitada em Aristóteles, para o qual todos os seres humanos buscam ser felizes. Nesse sentido, a aposta da filósofa é na formação moral que incentive uma capacidade criadora e que leve em conta a dimensão comunitária das pessoas e a capacidade de universalização de que estas dispõem. A partir desta formação, conflitos podem ser minimizados, pois o outro passa a ser visto não mais como meio, mas sim como um fim em si mesmo, como um interlocutor com quem se busca construir um mundo melhor.

O capítulo três, de autoria de Felipe Bastos, Raquel Pinho e Rachel Pulcino, apresenta o silenciamento que a heteronormatividade, norma social que define padrões de orientação sexual e também de comportamentos socialmente esperados dos indivíduos, impõe às diferentes orientações sexuais e de gênero no contexto escolar. A partir de estudos sobre documentos nacionais que tratam o assunto da diversidade sexual e de pesquisa com professores e alunos, os autores questionam como o tema da diversidade sexual aparece e é tratado na escola. O trabalho tem

como foco documentos curriculares que apontam as diretrizes para a educação básica no Brasil e depoimentos de como docentes de ciências e biologia concebem as discussões sobre a diversidade sexual em suas atividades pedagógicas cotidianas. Os autores também consideram a visão dos estudantes para compreender se no cotidiano escolar há espaço para que estes questionem, reflitam e discutam sobre a diversidade sexual e de gênero, aspecto tão presente hoje na escola. Uma das conclusões apresentadas reporta que a escola ainda é um espaço que favorece o silenciamento de determinadas identidades, no âmbito da diversidade de gênero e sexualidade. Defendem que o currículo, os docentes e os educandos devem estar no centro dos debates sobre tais temáticas para que ocorra uma mudança de postura que vá de encontro ao silenciamento escolar.

No capítulo quatro, Luís Dorvillé, Pedro Teixeira e Camila Soares abordam as relações da escola com as identidades religiosas dos estudantes e as dimensões da inserção da religião na esfera pública. Iniciam seus argumentos deixando em evidência que as discussões relacionadas à religião e à diversidade religiosa estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano e que também foram levadas à escola. Como recorte, os autores discutem as resistências de grupos evangélicos pentecostais e fundamentalistas ao ensino da evolução biológica nas disciplinas de ciências e biologia. Tais resistências se originam na organização de movimentos criacionistas e antievolucionistas que, embora tenham maior influência nos Estados Unidos, possuem um grande número de adeptos em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. A escola pública, segundo os autores, sempre foi um grande espaço de disputa para os criacionistas, em razão do imenso alcance que ela possui e por ser espaço formativo de grande parte da população. Mesmo com o destaque dado à evolução biológica, o tema ainda encontra resistências em sala de aula quando estudantes com crenças fundamentalistas apresentam dificuldades quanto ao grau de complexidade e de abstração dos conteúdos evolutivos. Ao fim do capítulo, os autores defendem a abordagem de Adela Cortina, propondo que a temática evolução seja vista como um mínimo ético e epistemológico ao qual todo estudante deveria ter acesso. Abordam ainda as concepções e interpretações originadas do multiculturalismo como possibilidades para mediar os conflitos entre as diferentes culturas nas quais estamos imersos.

No quinto capítulo, Giselly Peregrino, pesquisadora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), traz outra fonte de silenciamento no contexto escolar, ao analisar como alunos surdos adultos percebem o preconceito contra a surdez e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O capítulo aponta inicialmente discussões teóricas sobre o conceito de preconceito, entendido como “algo que sobrevive às evidências que poderiam perturbá-lo” e que não deve ser considerado uma incapacidade de entender as diferenças, mas sim algo que envolve juízos passados. O texto apresenta depoimentos e visões dos entrevistados sobre situações nas quais sentiram o preconceito, bem como os desafios de perceber tais ocasiões. No que se refere à Libras, Giselly Peregrino aponta que além das dificuldades do cotidiano, também experienciadas no seio da própria família, o preconceito linguístico ainda é muito evidente. Ela conclui o trabalho de pesquisa apontando os perigos do

silenciamento de alunos surdos e do não entendimento da Libras, visto que essas são as linguagens possíveis de comunicação da comunidade surda, ainda mais em uma sociedade que deseja ser plural. O preconceito, nesse caso, é um processo de silenciamento que pode gerar discriminação, humilhação, intolerância, violência física ou simbólica. Nesse sentido, a pesquisadora defende que é necessário repensar juízos de valores que fomentam esse preconceito, bem como favorecer a vivência de novas experiências que os refutem.

Pâmela Esteves e Marcelo Andrade abordam, no sexto capítulo, o fenômeno do *bullying*, aqui entendido como uma violência escolar que parte do não reconhecimento da diferença. Elaborado com base em uma pesquisa empírica realizada com estudantes de uma escola de ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, o capítulo é dividido em três momentos: no primeiro, os autores apresentam e discutem o conceito de *bullying* a partir da dificuldade que os estudantes possuem em lidar com a diferença; no segundo momento, se apoiam na teoria de Charles Taylor para abordar o reconhecimento social e a noção de identidade; no terceiro momento, o *bullying* é entendido como parte do processo de banalização da violência e relacionado ao conceito de banalidade do mal de Hannah Arendt. Concluindo o capítulo, os autores defendem que o entendimento do *bullying* como uma brincadeira é errôneo. Enfrentar o *bullying* é investir em uma proposta pedagógica que fomente o pensamento – conceito de Arendt – e novas concepções sobre a diferença.

As autoras Claudia Miranda e Sandra Marcelino analisam, no capítulo sete, um diário de bordo, do ano de 2014, confeccionado por uma professora negra de uma escola da rede pública de Queimados, região metropolitana do Rio de Janeiro, que buscava inserir práticas antirracistas em seu cotidiano. A análise parte de uma perspectiva teórica intercultural, decolonial e antirracista que busca, além de compreender o racismo em salas de aulas com crianças e adolescentes majoritariamente negros, apontar possibilidades de intervenção para professoras negras e militantes nessa realidade. As autoras defendem as ressignificações das práticas discursivas e de espaços de construção de saberes, de forma a ampliar as representações de sujeitos subalternizados e silenciados. Outras imersões em contextos escolares formados por uma maioria negra possibilitariam diferentes entendimentos e formações teóricas sobre tais questões também no ambiente acadêmico.

O capítulo oito é de autoria de Mônica Almeida e Mônica Romitelli e nos traz uma reflexão sobre uma das formas de se combater o silenciamento de corte racial, por meio de políticas públicas, como é o caso das políticas de ações afirmativas na educação. Com foco nas políticas raciais no ensino superior, as pesquisadoras se utilizam da comparação destas nos cenários nacional e internacional para apresentá-las como possibilidades para se combater as desigualdades sociais e promover a diversidade cultural no campo educacional. No início do trabalho, elas argumentam que as ações afirmativas são baseadas na busca por pluralidade cultural e por uma reparação histórica que visa promover diversidade e maior distribuição de justiça social. Indo além das motivações para as políticas raciais, Almeida e Romitelli defendem que o princípio da diversidade é uma forma de promoção de uma sociedade

mais justa e que valorize as diferenças. O rompimento do silenciamento de identidades socialmente marginalizadas, neste trabalho, caminha junto com atuações políticas e jurídicas que respaldam atuações no meio pedagógico. A representação de identidades marginalizadas após a implementação da política de cotas ganhou mais vez e voz, bem como auxiliou na promoção do empoderamento. Por fim, defendem que a escola e a universidade ainda são espaços fecundos para formação de novas possibilidades de superação de silenciamentos ao evocarem respeito mútuo na construção de uma sociedade mais justa.

Concluindo a obra, Helena Araújo e Monique Longo apresentam um ensaio teórico baseado em Hannah Arendt, Paul Ricouer e Beatriz Sarlo. As pesquisadoras defendem a proposta de uma “educação para o recomeço” para a superação dos silenciamentos expostos ao longo da obra e de muitos outros presentes no cotidiano escolar e também em nossa sociedade. O pensamento, como forma de exercício da compreensão, e o perdão são, segundo as autoras, importantes ferramentas para a superação dos preconceitos. O pensamento, segundo Arendt, constitui um esforço de compreender o mundo e se reconciliar com a forma como agimos nele. O perdão é apresentado pelas autoras como forma de reconhecer os limites humanos, optar pela justiça e rememorar o acolhimento e a superação do erro. Assim, a defesa e busca de uma “memória feliz”, em uma sociedade tão plural, possibilita o ato de pensar e também de revisitar o passado com vistas a criar um presente e um futuro mais justo e igualitário, dado que a memória não é compreendida somente como um direito, mas também como um dever e uma necessidade moral, jurídica e política.

Os trabalhos reunidos nesta obra possibilitam maior entendimento dos temas do silenciamento e de seu enfrentamento a partir de uma aposta na educação intercultural e na ética do discurso. Dentro do contexto escolar, as pesquisas realizadas pelo Gecec/PUC-Rio, apontam que os chamados “diferentes” são os que encontram mais barreiras para se expressar e ter as suas vozes e identidades reconhecidas. As diferenças de classe, gênero, raça, orientação sexual, crenças religiosas, origens, pertencimentos e afins são as mais silenciadas na escola. A uniformidade como defesa errônea da igualdade ainda se faz bastante presente nos espaços educacionais. A partir de diferentes óticas, a obra oferece contribuições para reflexões sobre conflitos do cotidiano escolar e possibilidades de formações de novas epistemologias, teorias e práticas pedagógicas.

Carolyna Barroca é mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e especialista em Gênero e Sexualidade, pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/Uerj), e em Ensino de História e Ciências Sociais, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisa currículo, gênero, sexualidades, movimentos feministas e movimentos sociais.

carolynabarroca@gmail.com

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre diferenças e educação: um enfoque cultural

BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_povosindigenas.pdf>.

187

Sob a perspectiva teórica dos estudos culturais pós-estruturalistas, examinam-se discursos sobre povos indígenas acionados em narrativas de 68 estudantes de licenciatura, em duas universidades da região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Os estudantes, reunidos em quatro grupos, produziram as narrativas em encontros com proposições abertas, orientadas por tópicos. Com base em afirmações, memórias e relatos produzidos no contexto da pesquisa, definiram-se três eixos de análise: 1) as relações entre as narrativas dos estudantes e os discursos históricos, literários, iconográficos, didáticos e, em especial, o posicionamento dos indígenas em discursos sobre a Nação; 2) a análise dos discursos curriculares e práticas escolares lembradas pelos estudantes, concernentes à abordagem da temática indígena; 3) o uso de estereótipos enquanto estratégia discursiva, sendo problematizado e configurado como forma de conhecimento e de identificação que imprime certa ordem, produzindo práticas e posicionando sujeitos. Conclui-se que as relações entre índio-natureza foram identificadas como chave de leitura para narrar os povos indígenas.

CARDOSO, Livia. Conflitos de uma bruta-flor: governo e quereres de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. In: 7º PRÊMIO construindo a igualdade de gênero. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, 2011. p. 39-60. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/a927389c-48b9-4b6e-8d60-4ceac927640e>; <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/spm_7premio_web.pdf>.

As relações de gênero são discutidas e analisadas com base em uma prática que vem ganhando destaque no ensino de Ciências: o fazer experimental. Fundando-se nos pressupostos da etnografia pós-moderna, uma pesquisa de campo foi realizada em aulas experimentais de Ciências de uma escola pública de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. A partir dos dados empíricos organizados, constatou-se que, apesar de em alguns momentos haver a reiteração de lugares e funções ditas femininas e/ou masculinas para alunas e alunos, considerando as linguagens utilizadas e as situações vivenciadas, há também espaço para transgressão e subversão. Tal espaço pode ser observado mediante comportamentos postos em circulação por elas e eles que, de certo modo, não correspondiam às expectativas cultural e socialmente impostas, porque desestabilizavam identidades e desconstruíam narrativas naturalizantes acerca de gênero e sexualidade.

188

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. *Revista Pedagógica*, v. 16, n. 33, p. 61-88, 2015. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843>>.

Para coleta de dados foi empregado o método etnográfico e a observação participante. Na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso, foram identificadas as instituições envolvidas com a educação dos imigrantes haitianos: Universidade Federal de Mato Grosso, Senai, Serviço Pastoral dos Migrantes e Associação Haitiana. No estado do Rio Grande do Sul, os pesquisadores visitaram três cidades: em Porto Alegre, a convite do governo do estado, ministraram um minicurso para pesquisadores e pessoas que trabalhavam com o atendimento a imigrantes; em Lajeado, participaram de um encontro com professores e alunos de uma universidade privada e, também, com servidores municipais; e, em Encantado, conheceram a equipe que oferecia o curso de português para haitianos. No estado de Santa Catarina, em Chapecó, a Universidade Federal da Fronteira Sul desenvolve o projeto ProHaiti de inclusão dos haitianos no ensino superior e, em Nova Erechim, um grupo de voluntários elaborou o Programa Conhecimento/Cultura Brasil/Haiti, visando acolher os haitianos residentes no município e oferecer aulas de português. No estado do Paraná, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) criou um programa de acesso à educação superior para estudantes haitianos. Por fim, são elencadas as dificuldades educacionais enfrentadas pelos haitianos no Brasil.

CULTURA surda: repositório on-line de produções culturais das comunidades surdas [Blog]. 2015. Disponível em: <<http://culturasurda.net/>>.

O *blog* Cultura Surda partilha e promove produções culturais relacionadas a comunidades surdas de diferentes países do mundo: artes plásticas, literatura, teatro, filmes, curtas-metragens, projetos, músicas em línguas gestuais, vídeos, links, textos, entre aspas e sinais.

DOWKER, Ann. A representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1053-1068, out./dez. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38156>>.

No século 19, as deficiências eram narradas como fatos relativamente comuns e corriqueiros (como “parte da vida” ou forma de subserviência à vontade divina). Nessa época, a deficiência física de algumas personagens era articulada ao caráter (por exemplo, vilões, pessoas “dúbias” ou “suspeitas” e, ainda, de forma mais condescendente, “pobres coitados” dignos de pena). Na literatura do século 20, há uma mudança representacional relativamente grande: as deficiências narradas são consideradas passíveis de tratamento e prevenção, e as personagens deficientes – bem mais raras em termos de ocorrência – passam a ser vistas como confináveis em determinadas instituições (longe do convívio familiar, por exemplo) e como anormais extremamente bondosos e afáveis. As obras de literatura inglesa do século 20 também acabam por construir certo “caráter punitivo da deficiência” em suas abordagens, o que difere radicalmente das representações produzidas e circulantes no século anterior.

189

FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. “Bilíngue? só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente”: considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração. *Atos de Pesquisa em Educação*, [Blumenau], v. 6, n. 1, p. 146-163, 2011. Disponível em: <<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2353/1548>>.

No Sul do Brasil, o sistema de colonização possibilitou a formação de comunidades bi/multilíngues, gerando um cenário sociolinguístico complexo na região do Vale do Itajaí, estado de Santa Catarina. Em contextos desse tipo, ocorre, em geral, a estigmatização das línguas de herança e de seus falantes e, para compreender o posicionamento de professoras do ensino fundamental público com relação ao contexto bi/multilíngue da região onde atuam, realizou-se uma pesquisa de base interpretativista, utilizando-se entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio. A análise dos registros, a partir da perspectiva teórica do bilinguismo social e da educação de grupos minoritários ou minoritarizados, sugere que o plurilinguismo da região ainda se faz presente na escola, embora o sistema de ensino continue a oferecer uma educação monolíngue aos grupos de línguas de imigração. As professoras consideram o seu repertório linguístico e o dos seus alunos importante para sua vida, embora a língua

de imigração seja vista como “dialeto” e não como língua. Os depoimentos também sinalizam que a responsabilidade pela continuidade do desenvolvimento das línguas de imigração deve-se à família, enquanto à escola cabe ensinar apenas a língua oficial do Brasil. Considerando as línguas minoritárias um bem cultural dos grupos que as falam e da comunidade como um todo, a pesquisa aponta para a necessidade de se dar visibilidade ao contexto bi/plurilíngue da região a fim de que os direitos linguísticos das crianças desses grupos sejam respeitados e que elas possam ter acesso a práticas de letramento não somente em português, mas também na língua do seu grupo étnico.

GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA ver Universidade Federal do Rio Grande do Sul

GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE SURDOS (Gipes) ver Universidade do Vale do Rio dos Sinos

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999*. 2006. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11831/000521405.pdf?sequence=1>>.

190

A análise das representações de gênero e raça em 110 obras de literatura infantil do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1999, mostra como as representações se articulam nas narrativas literárias para engendrar e reiterar certos sentidos para branquitude, negritude, masculinidade e feminilidade. Foram identificadas e problematizadas três estratégias discursivas que sustentam processos de racialização e de constituição de sujeitos generificados: 1) reificação da branquitude; 2) radicalização da negritude; 3) normatização da masculinidade e periferização da feminilidade. Personagens e enredos das histórias analisadas sinalizam para a manutenção de posições de sujeito e para a reificação dos discursos que colocam a identidade masculina, branca, adulta como referencial nas relações identitárias. Na conclusão, as discussões feitas são articuladas com as políticas de formação de professores e bibliotecários que orientam os leitores no âmbito escolar.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 2, p. 141-165, 2012. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3005/2420>>.

Análise de um processo de escolarização e letramento com idosos e adultos no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (Neti) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2007 a 2011, em parceria com a rede municipal de ensino. Discute-se o direito à garantia de profissionais habilitados na educação de idosos e adultos e, também, as condições adequadas, tanto da estrutura física como de materiais didáticos. Com base em perspectivas sociológicas e antropológicas dos processos

educativos escolares em particular, são analisados elementos referentes ao curso “Leitura e escrita”, aos sujeitos que o frequentam e ao debate sobre letramento de idosos e adultos. Como principais resultados, apresenta-se um conjunto de elementos marcados pelas categorias gênero, questão geracional e necessidades financeiras de um grupo de sujeitos em busca de espaços de direitos e de inserção social.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n.1, p. 63-92, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a05v29n1.pdf>>.

A educação inclusiva envolve dimensões político-administrativas e pedagógicas. O currículo é umas dessas dimensões e as adequações curriculares aparecem como uma estratégia para que sejam atendidos os princípios de uma escola para todos. A literatura publicada entre os anos 2000 e 2010, em periódicos da área de educação, disponíveis no banco de dados Scielo, foi identificada por meio das palavras-chave: curricular, currículo, deficiência, educação especial e necessidades especiais. Os resultados demonstram que as produções na área são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação inclusiva, limitando-se, prioritariamente, a reflexões e discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino.

191

LIMA FILHO, Marcos A.; WAECHTER, Hans da Nóbrega. Tecnologias assistivas presentes no *tablet* e seu potencial para uma educação inclusiva de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, Recife, n. 15, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/176>>.

No contexto da acessibilidade visual na sala de aula, os livros didáticos dividem espaço com suas respectivas versões impressas em braille ou com fontes de tamanho ampliado. Este estudo, do tipo exploratório e descritivo, identificou os recursos de acessibilidade visual presente em *tablets* e concluiu que esses equipamentos propiciam um acesso mais democratizado aos livros hipermediáticos, suportando um projeto mais universal no acesso ao currículo e à educação.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Espaços educativos e produção das subjetividades *gays*, travestis e transexuais. *Revista Brasileira de Educação [online]*, v. 20, n. 62, p. 723-747, set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0723.pdf>>.

As instâncias sociais – família, instituição religiosa, movimento homossexual (Associação LGBT) e instituições médicas e psicológicas –, são entendidas como espaços educativos, pois ensinam modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, foram analisadas enunciações de sujeitos *gays*, travestis e transexuais, utilizando-se

metodologias da história oral temática e da observação participante. Conclui-se que a família prima pela coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo; as instituições médicas e psicológicas empenham-se em diagnosticar e normalizar as atitudes dos sujeitos “desviantes”; as instituições religiosas buscam “condenar” as práticas transgressoras; e o movimento homossexual conduz as práticas dos sujeitos ao instituir as posturas adequadas e coerentes com a política do movimento.

MACEDO, Isabel Moreira. *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na escola pública portuguesa*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14714>>.

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com oito jovens ciganos que frequentavam o ensino secundário no norte de Portugal no ano letivo de 2007/08, seus diretores de turma e seus progenitores, triangulando-se esses dados com outros recolhidos mediante observação não participante, conversas informais e análise documental. Os resultados que emergiram do trabalho empírico permitiram compreender as diferentes expectativas de vida e a valorização diferenciada da escola por parte dos jovens ciganos, bem como no que se refere às oportunidades de vida proporcionadas pela escola. As dimensões que contribuíram para as trajetórias de sucesso escolar desses jovens foram: a escolar, a socioafetiva, a familiar e a pessoal. Embora com algum grau de diferenciação, as três primeiras dimensões revelaram-se como as mais importantes, com a escolar em primeiro lugar, evidenciando a importância da orientação e apoio dos professores, e da socialização secundária proporcionada pela escola e por outros agentes educativos.

192

MACHADO, Liliane Maria Macedo. *E a mídia criou a mulher: desenhos e cinema de animação*. 2006. 242 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11831/000521405.pdf?sequence=1>>.

Examina as matrizes discursivas referentes às mulheres em seis filmes de animação: *A Bela e a Fera*; *A Bela e a Fera: o natal encantado*; *Mulan*; *Mulan: a saga continua*; *Shrek e Shrek 2*; e em dois desenhos animados: *Meninas superpoderosas e Três espiãs demais*. Considerando os estudos feministas e os estudos de gênero, salienta-se que os gêneros não são dados *a priori*, mas construídos com base no que as mídias veiculam, por exemplo. Dentre as principais matrizes discursivas encontradas, destacam-se aquelas ligadas a amor romântico, sedução, casamento, tolice, consumismo, perspicácia, inteligência e coragem. Conclui que os desenhos e os filmes de animação dão destaque à dualidade masculino *versus* feminino, contribuindo para a reiteração do sistema sexo-gênero contemporâneo que sustenta e designa lugares e funções distintos para mulheres e homens, ou seja, evidenciam comportamentos, reações, exclusões e hierarquias díspares acerca do feminino e do masculino.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-64, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100004>.

O estudo insere-se no ponto de encontro entre dois debates globais contemporâneos: de um lado, a complexidade das migrações internacionais e, de outro, as tensões relativas à universalização de direitos em sociedades desiguais e discriminatórias. É analisada a legislação nacional e internacional, e a literatura contemporânea sobre migrações internacionais e sua interface com o campo dos Direitos Humanos, em especial problematizando a relação entre os direitos de todos e os direitos dos cidadãos. Muitos imigrantes que integram o grupo pesquisado vivem em situação irregular no Brasil, o que não lhes tira a garantia da realização de direitos fundamentais. Para uma melhor compreensão dessa dinâmica, foram visitados locais de convivência dos imigrantes bolivianos na cidade, realizados encontros com representantes das organizações que atuam com o tema e, finalmente, 16 entrevistas com estudantes, mães, pais, professores e funcionários de escolas públicas da cidade de São Paulo.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>>.

A inserção da modalidade educação quilombola no âmbito das políticas de educação é problematizada, considerando-se o conjunto mais amplo de desestabilizações de estigmas que definiram, ao longo da história brasileira, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. Que tipologias de reconhecimento orientam políticas de educação voltadas para populações remanescentes de quilombos? Analisam-se a educação escolar quilombola no estado de Minas Gerais e a cobertura escolar a partir de indicadores contidos no censo escolar e no relatório do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios no ano de 2010. Por fim, interrogam-se tendências de políticas de diversidade na educação que podem informar arranjos para a implantação da modalidade de educação quilombola.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. *(Re)conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5204>>.

Estudo sobre a inserção da cultura dos ciganos do município de Trindade, estado de Goiás, no currículo da Escola Campo, localizada na Vila Pai Eterno e com uma significativa parcela de alunos dessa cultura. Sob a perspectiva da diversidade cultural, constatou-se que, apesar de a escola não recusar a matrícula de ciganos,

tampouco privilegia a sua cultura, criando um caráter parcial de inclusão. Foram analisados documentos legais que tratam do currículo para atender às especificidades locais: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo, além de outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Propõe-se, como recursos de ensino imediatos, o uso de textos que apresentem a origem dos ciganos, sequência didática e glossário com termos e expressões ciganas.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (Neped) *ver* Universidade Federal de Juiz de Fora

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de. Os Estudos Culturais e a questão da diferença na educação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3942>>.

Historicamente, a escola tem organizado seu currículo e suas práticas pedagógicas com base em valores e padrões das culturas hegemônicas. Os Estudos Culturais propõem o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais mais sensíveis às culturas, atentas à relação entre poderes/saberes/identidades, à contingência e à pluralidade do contexto social. É preciso que a escola reconheça e valorize as diferenças e o hibridismo, que incorpore as diversas tradições culturais dos grupos que fazem parte da sociedade, inclusive daqueles que, historicamente, vivem em condição de subordinação – mulheres, negros e negras, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores rurais, entre outros.

194

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. Diversidade sexual e homofobia: a cultura do “desagendamento” nas políticas públicas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, RS, v. 10, n. 1, p. 35-53, jan./jun. 2015. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/5560/4344>.

Os níveis de desqualificação resultantes do processo de “heteronormatização compulsória” que incidem sobre pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, bigêneros, travestis, transexuais, transgêneros, *queers*, questionadores, intersexos, indecisos, assexuados e aliados emergem nas mais diversas instâncias. Como agente de diálogo, a escola tem se caracterizado como um local estratégico de implementação de políticas públicas e, nesse contexto, emergem ações como os programas “Escola sem Homofobia” e “Saúde e Prevenção na Escola”. Com o intuito de promover a discussão acerca de estratégias desenvolvidas no cenário nacional, são examinados os seus produtos: “*Kit gay*”, “Guia de adolescentes e jovens para a educação entre pares” e “HQ – histórias em quadrinhos”. Utilizando a pesquisa bibliográfica como metodologia, faz-se um recorte de uma dissertação de mestrado de forma a trazer a teoria dos Estudos Culturais como sustentáculo do discurso. Diante da suspensão

governamental desses materiais, percebe-se o quão difícil é levantar-se contra a opinião pública. Contudo, a recusa da maioria não dá ao Estado o direito de reter direitos básicos das minorias.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 215-232, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a07v2772.pdf>>

O reconhecimento das comunidades quilombolas é decorrente da publicação do Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição de 1988, que, ao garantir-lhes a posse de terra, evocou questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais, destacando a representatividade dos quilombos na sociedade. Observações foram feitas em São Miguel dos Pretos, no município de Restinga Seca (RS) e no Engenho II, território Kalunga, no município de Cavalcante (GO), para verificar o processo de construção de conhecimento no quilombo. Há diferenças e semelhanças importantes na relação escola-espço quilombola gaúcho e goiano, e, na análise, considerou-se a relação da produção de conhecimento dentro e fora da instituição escolar. Conclui por um novo olhar sobre a inserção do povo negro no sistema escolar, seja como receptor do conhecimento institucionalizado, seja como produtor da construção desse conhecimento, porque, devido ao fato de a história do negro ter sido colocada à margem do processo histórico do Brasil, a importância do afrodescendente no processo civilizatório do País não é percebida como relevante.

195

REZENDE, Thelmy Arruda de. *Meninas, aqui? As pioneiras no Colégio Militar de Brasília (1989-2009)*. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4248>>.

A presença de meninas nos colégios militares acarretou modificações nas representações sociais femininas enquanto sujeitos políticos? A constituição de subjetividades de alunas da primeira turma de meninas ingressantes no Colégio Militar de Brasília, em 1989, foi discutida com base em: documentos escolares da época, 10 questionários e 21 entrevistas respondidos pelas alunas da referida turma. Tomando como referencial teórico os estudos feministas e a teoria das representações sociais, foram analisados comportamentos e modos de relacionamentos estabelecidos entre homens e mulheres no interior desse colégio. Os resultados apontaram que havia a reprodução e a reiteração de certas representações sociais vinculadas ao ser mulher (como falta de garra e de capacidade intelectual). Entretanto, as alunas empenhavam-se para desconstruir tais representações, à medida que buscavam, por si mesmas, dar visibilidade a aspectos como: inteligência, força, resistência e autonomia.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na História*. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>>.

A análise de discursos sobre os surdos e sobre as experiências narradas e escritas por esse povo vincula-se ao campo teórico dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos e utiliza, como metodologia, a pesquisa documental e a de inspiração etnográfica. Na análise, problematizam-se o discurso clínico da surdez, os discursos oficiais e o modelo oralista utilizado na educação de surdos. Destacam-se, também, as formas de resistência dos surdos, particularmente expressas no uso da língua de sinais e nas variadas formas de registro da cultura e da história surda. Ressalta-se a importância da participação dos povos surdos para a construção da história cultural e de saberes ligados às experiências do “ser surdo”, assinalando as variedades de visões, sensibilidades e interpretações da história nas narrativas dos surdos entrevistados. Os discursos dos sujeitos surdos, silenciados e diluídos nos registros históricos oficiais, são retomados para afirmar o protagonismo destes na constituição de suas identidades e de suas culturas.

TEMÁTICA indígena na escola [Blog]. 2014. Disponível em: <<http://tematicaindigena.blogspot.com.br/>>.

196

Disponibiliza recursos diversos sobre a temática indígena para professores, pesquisadores e interessados pela área (vídeos sobre os povos indígenas, charges, leis, artigos acadêmicos etc.). Apresenta listas de autores e obras de literatura de autoria indígena, de sites indígenas e de organizações não governamentais que abordam a temática indígena e um conjunto expressivo de informações sobre os 340 povos e línguas indígenas no Brasil.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; VELANGA, Carmen Tereza. Linguagem e educação: um estudo sobre o processo de escolarização dos alunos bolivianos da zona urbana do município de Nova Mamoré/RO, no período de 2008 a 2010. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Políticas públicas e gestão de educação*. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0323.pdf>>.

Estudo de caso sobre o processo de escolarização dos alunos bolivianos, para verificar se as propostas curriculares contemplam a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística presentes no contexto de fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Participaram secretários, professores, familiares e alunos das quatro instituições educativas de ensino fundamental e médio da zona urbana de Nova Mamoré, estado de Rondônia. Os resultados demonstraram que o processo de

escolarização desses alunos ocorre dissociado do contexto em que eles estão inseridos, e, como consequência, na escola alimenta-se o preconceito e a discriminação aos imigrantes como processos naturais. Conclui-se pela necessidade de uma abordagem curricular multicultural crítica nas escolas dos municípios fronteiriços e na universidade de fronteira, em vista do reconhecimento e da valorização linguística e cultural dos imigrantes bolivianos. a fim de estabelecer o respeito ao outro e a tudo que está inerente a ele: língua, identidade, história e cultura.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes). 2016. Disponível em: <<http://gipesurdos.blogspot.com.br/>>.

Os pesquisadores do Gipes tomam como campo de investigação a educação de surdos desde 1999. Durante esse percurso, muitas ações de pesquisa e de extensão foram feitas pelo grupo, antes do seu credenciamento no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2006, consolidando o perfil interinstitucional. Após o credenciamento, o grupo realizou o mapeamento das condições linguísticas e pedagógicas de alunos surdos da educação básica no estado do Rio Grande do Sul, com financiamento do CNPq. O *blog* dá acesso aos trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses de integrantes do Gipes.

197

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (Neped). 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/neped/>>.

Criado em 1993, com o intuito de integrar a Universidade Federal de Juiz de Fora com as escolas e com a comunidade em geral por meio de projetos de pesquisa, formar profissionais no contexto da diversidade, combater preconceitos e discriminações, o Neped disponibiliza, em seu sítio, vários serviços *online*: materiais de cursos para alunos do Núcleo, banco de teses e dissertações surdas para usuários autorizados do Grupo de Estudos em Educação de Surdos (Gees), solicitação de tradutor/intérprete Libras-Português e outros.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. 2015. Disponível em: <<http://www.sexualidadeescola.furg.br/>>.

O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola dedica-se à pesquisa sobre identidades de gênero e sexuais, diversidade sexual, configurações familiares contemporâneas, várias formas de violência de gênero e sexuais etc. As perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos trabalhos disponibilizados no sítio compreendem os estudos culturais, os estudos feministas e de gênero, bem como os estudos *gays* e *lésbicos*.

VAZ, Kamile; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, MS, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/4976/pdf_284>

Para estudar os modelos de formação do professor de educação especial em meio às políticas educacionais do início do século 21, utilizou-se como procedimento metodológico a análise de documentos oficiais elaborados no período entre 2001 e 2011 que expressam a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e da produção acadêmica do campo específico. Três modelos de professor foram identificados: o generalista, o especialista e o professor do Atendimento Educacional Especializado. Essa diferenciação é mais um elemento para a discussão sobre a reconversão docente e a divisão do trabalho dentro das escolas, considerando-se a educação especial como constituinte das políticas educacionais para a educação básica.

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)

- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: Em Aberto – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

Instruções para organização de número temático para a revista *Em Aberto*

Foco e escopo

Criada em 1981, a revista *Em Aberto* é uma publicação monotemática, com periodicidade quadrimestral, cuja finalidade é estimular e promover a discussão de questões atuais e relevantes da educação brasileira, trazendo opiniões divergentes ou confrontos de pontos de vista. Publica artigos, resenhas e bibliografias comentadas.

A estrutura da revista compreende cinco seções: Enfoque, Pontos de vista, Espaço aberto, Resenhas e Bibliografia comentada.

Cada número temático é de responsabilidade de um Organizador e deve conter diversidade de textos, incluindo artigos com dados de pesquisa, outros referentes às questões teóricas suscitadas pelo tema e, ainda, artigos de revisão de literatura.

O recebimento dos textos far-se-á após a proposta de organização de número temático ser aprovada pelo Comitê Editorial.

A proposta para organização de número temático deve ser encaminhada para o e-mail <direc.emaberto@inep.gov.br>.

Diretrizes para o Organizador

Com a finalidade de orientar os colaboradores no encaminhamento de suas propostas, apresentamos as normas que devem ser seguidas e os compromissos envolvidos na produção de um número temático da revista *Em Aberto*.

1 Estrutura da revista

A estrutura da revista compreende cinco seções:

- Enfoque – Aborda as principais dimensões do tema, sendo o texto condutor da publicação, com cerca de 40 mil caracteres, com os espaços.
- Pontos de vista – Privilegia as diferentes perspectivas de abordagem sobre o tema e é composta por até oito (8) textos, cada um com extensão entre 20 mil e 30 mil caracteres, com os espaços.
- Espaço aberto – Traz comentários, entrevistas e outros textos que não se caracterizam como artigos.
- Resenhas – Inclui, pelo menos, a análise crítica de duas obras que discutem aspectos relevantes do tema. Cada resenha pode ter entre 10 mil e 15 mil caracteres, com os espaços.
- Bibliografia comentada – Apresenta um levantamento bibliográfico com as seguintes características:
 - a) cada item com resumo informativo (cf. NBR 6028, da ABNT);
 - b) abrangência nacional e internacional;
 - c) seletividade, isto é, atem-se às obras representativas, com o objetivo de estimular o leitor interessado no tema.

2 Requisitos para o Organizador e os Autores

A edição de cada número temático é de responsabilidade de um Organizador, que atuará sob a supervisão do Comitê Editorial da revista *Em Aberto*. Eventualmente, poderão ser aceitos até dois (2) organizadores por número.

Para tornar-se Organizador, é necessário que o interessado apresente ao Comitê Editorial uma proposta de número temático para avaliação.

O Organizador deverá ter, preferentemente, doutorado e produção acadêmica reconhecida na área temática.

O Organizador e os Autores deverão ter Currículo Lattes atualizado.

A publicação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep.

3 Competências do Comitê Editorial

- 3.1 Avaliar a proposta apresentada pelo Organizador.
- 3.2 Estabelecer os prazos para as diversas etapas da edição, inclusive para a produção e a entrega dos textos pelo Organizador.
- 3.3 Avaliar o conjunto dos artigos e elaborar parecer de aprovação final dos artigos, consolidando os pareceres dos avaliadores *ad hoc*.

- 3.4 Supervisionar o desenvolvimento dos trabalhos relacionados com a produção do número temático, podendo requerer informações e apresentar sugestões ao Organizador, visando ao aperfeiçoamento do número.
- 3.5 Sugerir temas para propostas induzidas.

4 Competências do Organizador

4.1 Apresentar proposta para número temático

Em seis (6) páginas no máximo, a proposta deve conter a problematização e a justificativa do tema e indicar autores provenientes de instituições diversas, diferenciados regionalmente (inclusive do exterior) e que possuam competência no tema, observada a diversidade epistemológica do debate. Cada autor deve constar em um artigo.

A proposta deverá, obrigatoriamente, conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais sobre o conteúdo de cada artigo, tais como:

- **Tipologia** – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).
- **Objetivo** – Apresenta as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.
- **Metodologia** – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.
- **Resultados** – Refere, sucintamente, as descobertas significativas e importantes da pesquisa.
- **Conclusão** – Apresenta as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.
Ver exemplo no sítio da revista.

4.2 Se aprovada a proposta, o Organizador deve:

- 4.2.1 Coordenar o trabalho dos autores, orientando-os para que sigam as “Normas para submissão de artigos”.
- 4.2.2 Cadastrar-se como autor e como avaliador no sítio <http://www.emaberto.inep.gov.br>
- 4.2.3 Elaborar o texto para a seção “Enfoque”, estabelecendo as abordagens que o tema suscita e que serão ampliadas pelos autores na seção “Pontos de Vista”.
- 4.2.4 Efetuar o levantamento dos itens para a seção “Bibliografia Comentada”.

5 Competências dos Autores

- 5.1 Adotar as “Normas para submissão de artigos” e aplicá-las ao seu texto.
- 5.2 Seguir os prazos para o envio de artigos, conforme o cronograma elaborado pelo Organizador após a aprovação da proposta pelo Comitê Editorial.
- 5.3 Cadastrar-se como autor no sítio <http://www.emaberto.inep.gov.br> – o formulário encontra-se no item “Cadastro”.
- 5.4 Submeter o seu artigo nesse sítio, por meio do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), estabelecendo acesso com o *login* e a senha definidos no preenchimento do formulário de cadastro como autor.

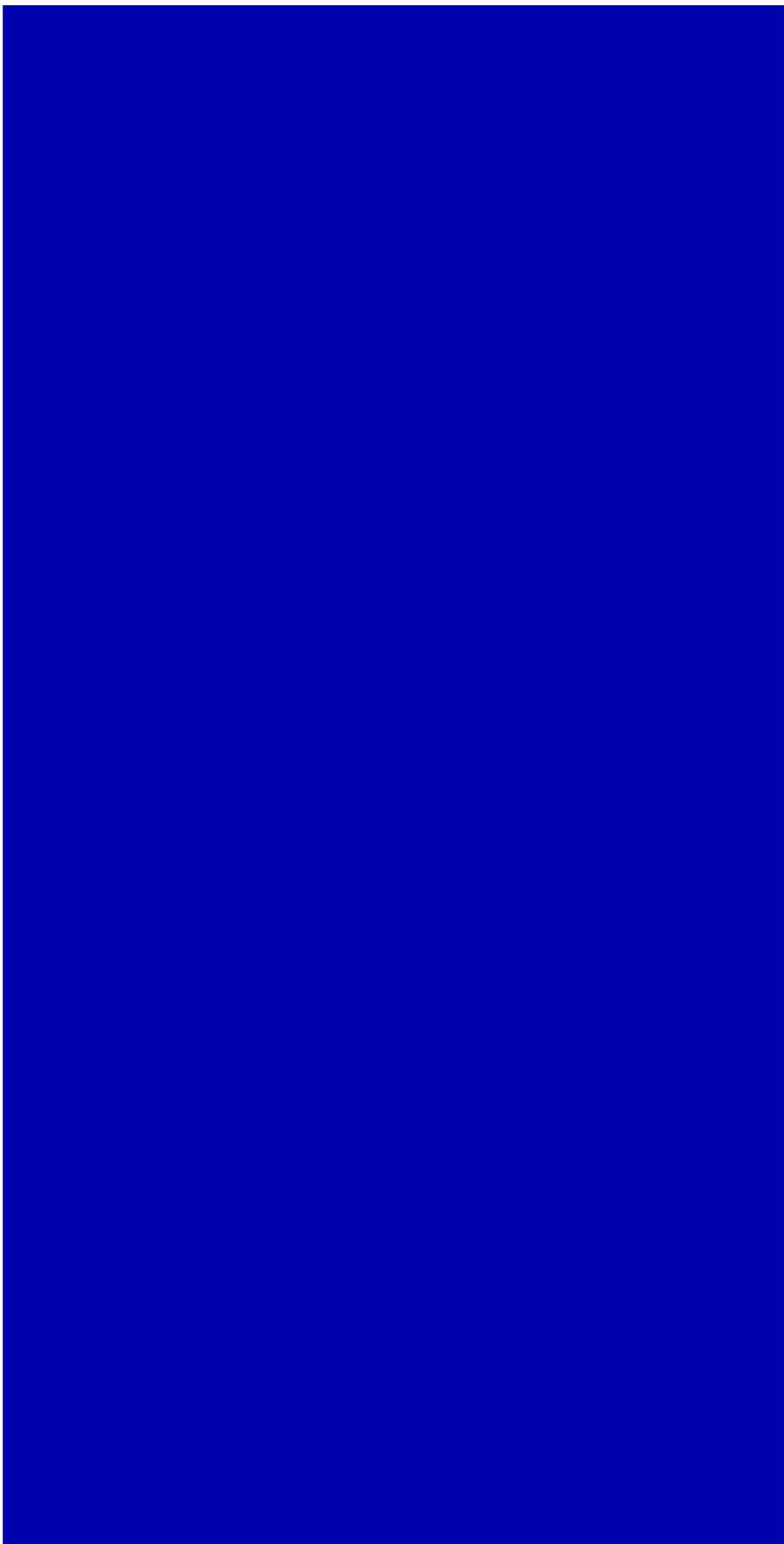
6 Prazos

A edição de um número temático compreenderá cinco meses, no máximo, considerando os prazos para avaliação da proposta e dos artigos, e suas possíveis reformulações e reavaliações, a saber:

- 6.1 Avaliação da proposta – o Comitê Editorial terá o prazo de 15 dias.
- 6.2 Encaminhamento dos artigos – se aprovada a proposta, os artigos deverão ser encaminhados em 30 dias, contados a partir da data da aprovação.
- 6.3 Parecer sobre cada artigo – o avaliador *ad hoc* emitirá parecer em 20 dias.
- 6.4 Parecer sobre o conjunto dos artigos – o Comitê analisará os pareceres dos avaliadores *ad hoc* e emitirá um parecer sobre o conjunto dos artigos em 10 dias.
- 6.5 Reapresentação da proposta – se a proposta for recusada e houver interesse do Organizador, ela poderá ser reapresentada, devidamente reformulada, em 15 dias, e o Comitê terá 15 dias para reavaliá-la.
- 6.6 Reformulação de artigos – o Organizador terá 30 dias para reapresentá-los e o Comitê 15 dias para reavaliá-los.

7 Endereço Eletrônico para o Envio das Propostas

dired.emaberto@inep.gov.br



VENDA PROIBIDA



emaberto.inep.gov.br