


UFRGS
EDITORA

estudos culturais em educação

 mídia  arquitetura
 brinquedo
 biologia  li-
teratura  cinema...



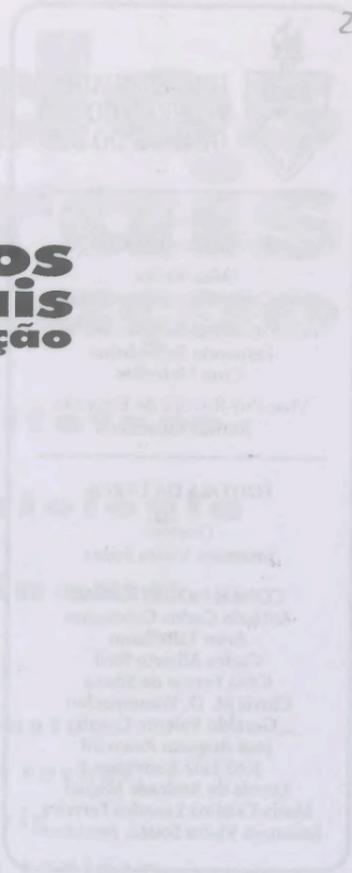
marisa vorraber costa
organizadora

segunda edição

Os estudos apresentados neste livro compõem um conjunto de análises culturais, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, voltados para o exame da produtividade dos artefatos da cultura na constituição de identidades e subjetividades. Eles se inscrevem no panorama de uma perspectiva de pesquisa que se constituiu na segunda metade do século XX, denominada Estudos Culturais. A marca peculiar deste enfoque que nos tem ajudado a pensar as questões da educação e da pedagogia neste limiar de milênio é a centralidade da cultura, tomada não em perspectiva estética ou humanista, mas política. Isto quer dizer que não se trata de abordar a cultura no sentido estrito de acumulação de saberes ou de processo estético, intelectual e espiritual, mas de compreendê-la, como nos ensina o jamaicano Stuart Hall, a partir da enorme expansão de tudo que hoje está associado a ela, e do seu papel constitutivo em todos

ESTU
E83c
2.ed.

estudos culturais em educação



RESERVA TÉCNICA
Editora da UFRGS



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL**

Reitora

Wrana Maria Panizzi

Vice-Reitor

José Carlos Ferraz Hennemann

Pró-Reitor de Extensão

**Fernando Setembrino
Cruz Meirelles**

Vice-Pró-Reitora de Extensão

Renita Klüsener

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Jusamara Vieira Souza

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Carlos Guimarães

Aron Taitelbaun

Carlos Alberto Steil

Célia Ferraz de Souza

Clovis M. D. Wannmacher

Geraldo Valente Canali

José Augusto Avancini

José Luiz Rodrigues

Lovoís de Andrade Miguel

Maria Cristina Leandro Ferreira

Jusamara Vieira Souza, presidente

Editora da UFRGS • Av. Paulo Gama, 110, 2º andar - Porto Alegre, RS - 90040-060 - Fone/fax (51) 3316-4090 - editora@ufrgs.br - www.editora.ufrgs.br • **Direção:** Jusamara Vieira Souza • **Editoração:** Paulo Antonio da Silveira (coordenador), Carla M. Luzzatto, Maria da Glória Almeida dos Santos e Rosângela de Mello; suporte editorial: Carlos Batanoli Hallberg (bolsista), Fernando Piccinini Schmitt, Gabriela Carvalho Pinto (bolsista) e Luciane Santos de Souza (bolsista) • **Administração:** Najára Machado (coordenadora), José Pereira Brito Filho, Laerte Balbinot Dias e Maria Beatriz Araújo Brito Galarraga; suporte administrativo: Ana Lucia Wagner, Jean Paulo da Silva Carvalho, João Batista de Souza Dias e Marcelo Wagner Scheleck • **Apoio:** Idalina Louzada e Laércio Fontoura.

estudos culturais em educação

mídia + arquitetura

brinquedo + biologia

literatura + cinema...

alfredo veiga-neto

cristianne famer rocha

elí henn fabris

luís henrique dos santos

maria isabel bujes

marisa vorraber costa (org.)

marise basso amaral

norma regina marzola

rosa hessel silveira

segunda edição


UFRGS
EDITORA

RESERVA TÉCNICA
Editora da UFRGS

© dos autores
1ª edição: 2000

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla M. Luzzatto
Revisão: Mônica Ballejo Canto
Editoração eletrônica: Jair Otharan Nunes

E82 Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... / organizado por Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto... [et al.]. – 2.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

Inclui referências.

1. Educação – Pedagogia. 2. Educação – Estudos culturais – Análises. 3. Educação – Magistério – Política cultural. 4. Estudos culturais – Mídia – Educação. 5. Estudos culturais – Arquitetura. 6. Estudos culturais – Literatura. 7. Estudos culturais – Educação infantil – Brinquedo. 8. Estudos culturais – Biologia. 9. Estudos culturais – Cinema. I. Costa, Marisa Vorraber. II. Veiga-Neto, Alfredo.

CDU 37.012(081.1):316.774
37.012(081.1):372
37.012(081.1):573
37.012(081.1):72
37.012(081.1):791.43
37.012(081.1):82

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(Ana Lucia Wagner – CRB 10/1396)

ISBN 85-7025-748-1

Nº de registro: 1042

Nº de obra: 386

Data: 11/12/2009

Sumário

Apresentação	9
Parte 1 – Sobre os estudos culturais	
1. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares	13
<i>Marisa Vorraber Costa</i>	
2. Michel Foucault e os Estudos Culturais	37
<i>Alfredo Veiga-Neto</i>	
Parte 2 – Estudos sobre mídia e educação	
3. Mídia, magistério e política cultural	73
<i>Marisa Vorraber Costa</i>	
4. Os sentidos da alfabetização na revista <i>Nova Escola</i>	93
<i>Norma Marzola</i>	
5. O espaço escolar em revista	117
<i>Cristianne Famer Rocha</i>	
6. Natureza e representação na pedagogia da publicidade	143
<i>Marise Basso Amaral</i>	
Parte 3 – Estudos sobre literatura, brinquedo, biologia e cinema	
7. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez	175
<i>Rosa Hessel Silveira</i>	
8. Criança e brinquedo: feitos um para o outro?	205
<i>Maria Isabel Bujes</i>	
9. A Biologia tem uma história que não é natural	229
<i>Luis Henrique dos Santos</i>	
10. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante	257
<i>Eli Henn Fabris</i>	
Autoras e autores	287

Apresentação

Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores — em resumo, a “cultura” — na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação — governo da moral feito pela cultura? O que é a tentativa de construir uma “cultura empresarial” no coração das organizações senão o empenho de influir, moldar, governar e regular — mesmo que indiretamente, talvez à distância — a forma como os empregados se sentem e agem na organização? Porque os moralistas tradicionais se importariam com o que as pessoas vêem na televisão, a menos que, implicitamente, acreditassem que o que as pessoas assistem na TV, que as representações que elas vêem, e a forma como o mundo é representado para elas — em resumo, a “cultura da televisão” — influencie, modele, guie e regule normativamente, por exemplo, a conduta sexual dessas pessoas? [...] Não estamos necessariamente falando aqui em dobrar alguém por coerção, influência indevida, propaganda grosseira, informação distorcida ou mesmo por motivos dúbios. Estamos falando em arranjos de poder discursivo ou simbólico. Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais.

(Hall, Stuart. *Educação & Realidade*, v.22, n.2, jul./dez., p.40-41, 1997.)

Jeune ma jeunesse a beaucoup fait pour moi. Elle a été
à l'école, dans le processus même de son développement.
C'est ainsi que j'ai pu apprendre à lire et à écrire.
— et j'ai pu apprendre à penser et à sentir.
C'est ainsi que j'ai pu apprendre à aimer et à être aimé.
C'est ainsi que j'ai pu apprendre à vivre et à mourir.
C'est ainsi que j'ai pu apprendre à être libre et à être
responsable. C'est ainsi que j'ai pu apprendre à être
citoyen et à être humain. C'est ainsi que j'ai pu
apprendre à être moi-même. C'est ainsi que j'ai pu
apprendre à être un homme. C'est ainsi que j'ai pu
apprendre à être un être libre et responsable.

Apresentação

Com a epígrafe da página anterior, pretendo introduzir as leitoras e os leitores deste livro à perspectiva teórica de análise e reflexão que inspira os trabalhos aqui apresentados.

Esta coletânea reúne um conjunto de estudos, realizados nos últimos três anos, tendo como objetivo comum o de mostrar como operam alguns dispositivos e práticas culturais para constituir nossas concepções sobre o mundo e sobre as coisas e coordenar as formas como agimos. Entendemos que isto configura uma política cultural com amplas e importantes implicações para a educação neste final de milênio.

Os Estudos Culturais em Educação constituem um campo muito novo de pesquisas, e este livro, certamente, se inclui entre as primeiras publicações contendo estudos desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras de nosso país.

Todas as análises foram realizadas a partir de 1996, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cinco capítulos do livro (1, 3, 4, 7 e 10) se referem a trabalhos desenvolvidos no Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade — NECCSO por bolsistas do CNPq e CAPES. Além destes, mais duas autoras e um autor (capítulos 5, 6 e 9) contaram com o apoio destas mesmas agências.

Há duas personagens importantes que, entre tantas outras atividades de um núcleo de pesquisa, se incumbiram daquelas tarefas minuciosas de editoração, imprescindíveis para a organização dos originais de um livro. Trata-se de Márcia Castiglio da Silveira e de Janaina Souza Neuls, bolsistas de iniciação científica do CNPq, que começam cedo a trilhar os territórios da pesquisa.

Em nome dos participantes desta obra coletiva, agradeço aos professores, professoras e estudantes da pós-graduação pelas valiosas contribuições oferecidas ao debaterem conosco em aulas, seminários e ban-

cas as posições e argumentos que aqui apresentamos e defendemos. Agradeço também ao CNPq e à CAPES pelo apoio concedido, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS por possibilitar um espaço amplo e plural de discussões sobre educação.

Marisa Vorraber Costa
Organizadora

Capítulo 1

Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares

Marisa Vorraber Costa

Saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano — eis uma descrição que parece provisoriamente adequada para me referir ao *ethos* contingente do que tem sido denominado de Estudos Culturais, ou *Cultural Studies*, em sua versão contemporânea.

Um passeio pelos relatos sobre seu aparecimento, no quadro dos saberes que se constituíram nesta segunda metade do século XX, nos permite registrar sua emergência em estudos inspirados num sentimento que rompe com o fluxo — usualmente tomado como óbvio — das assim chamadas “alta cultura” para a “baixa cultura”. Tal como se pode observar hoje, especialmente naquelas manifestações alinhadas entre as análises pós-modernas e pós-estruturalistas, os Estudos Culturais inscrevem-se na trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento. Sua realização mais importante provavelmente seja a de celebrar o fim de um elitismo edificado sobre distinções arbitrárias de cultura. Nesse sentido, os Estudos Culturais, ao operarem uma reversão nesta tendência naturalizada de admitir um único ponto central de referência para os estudos da cultura, configuram um movimento das margens contra o centro. Sua principal virtude

talvez seja a de começar a admitir que a inspiração possa advir de qualquer lugar, contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais.

Assim, é preciso admitir que está em atividade, neste final de século, um novo campo de estudos que se apresenta como politicamente muito atraente e promissor, e que se esboça conectado às variadas concepções e práticas que vêm marcando os contextos destes tempos. As novas formações culturais e políticas supranacionais, a reorganização das fronteiras nacionais, as novas formas de organização da sociedade civil e suas intersecções com o Estado, as novas configurações de classes sociais, entre outras composições contemporâneas, constituem o que poderíamos chamar de contexto próprio para o surgimento de uma pós-disciplina que tem contribuído para nos apontar a arbitrariedade de inúmeras demarcações historicamente consagradas. Entre elas, podemos mencionar as fronteiras disciplinares e os muros acadêmicos, certos conceitos teórico-filosóficos, além de outros fracionamentos instituídos por categorias taxonômicas como raça, gênero, religião, etnia e também aqueles relacionados às disposições físicas e intelectuais das pessoas. Poderíamos dizer que o que aproxima as diversas manifestações dentro dos Estudos Culturais é uma guerra contra o cânone.

Talvez a tentativa de descrição dos Estudos Culturais, esboçada por Colin Sparks, em ensaio publicado originalmente em 1977, seja uma aproximação inicial e adequada para introduzir uma abordagem sobre este tema:

É extremamente difícil definir os “Estudos Culturais” com qualquer grau de exatidão. Não é possível fazer demarcações e dizer que esta ou aquela seja sua esfera de atuação. Tampouco é possível indicar uma teoria ou metodologia unificada que seja característica deles ou para eles. Um verdadeiro amontoado de idéias, métodos e temáticas da crítica literária, da sociologia, da história, dos estudos da mídia, etc. são reunidos sob o rótulo conveniente de estudos culturais. (1997, p. 14)¹

¹ As traduções, desta e de outras citações de autores e de autoras de língua inglesa, são minhas.

Origem

Inúmeros escritos abordando esta identidade cambiante e fluida dos Estudos Culturais têm aparecido, nos últimos anos, sendo particularmente numerosa e fecunda a produção em língua inglesa. Fato este que me parece compreensível face à “origem” britânica dos *Cultural Studies* e aos seus focos de repercussão em países ultramarinos como Estados Unidos, Canadá e Austrália.

Segundo relatos de inúmeros autores e autoras,² as obras que inauguram esta nova tendência nos estudos sobre a cultura começam por questionar, nos anos 50, as concepções ainda vigentes inspiradas na tradição arnoldiana³ de cultura, amplamente conhecida como “a tradição da cultura e da civilização”, corrente que dominava por mais de um século as análises culturais do Ocidente, posteriormente retomada pelos levisistas.⁴

O ponto mais contestado, dentre tantos outros, na análise cultural de Mathew Arnold — cuja agenda manteve-se em debate desde 1860 até a metade deste século — é a noção de cultura como um corpo de conhecimento identificado, em palavras suas, como “o melhor que se tenha pensado e dito no mundo” (Arnold, citado por Storey, 1997, p.23) e que estaria em oposição a tudo aquilo entendido como os “progressos da civilização”. De acordo com Forquin (1993), a concepção arnoldiana dá continuidade aos postulados de Coleridge⁵ para quem a responsabilidade social de preservar e desenvolver a cultura como disposição espiritual não compete à aristocracia fundiária, nem à burguesia industrial e comercial e sim, a uma classe particular denominada de classe dos clérigos, uma “espécie de igreja nacional constituída de to-

² Cary Nelson, Colin Sparks, Graeme Turner, Ien Ang, John Fiske, John Frow, Lawrence Grossberg, Meaghan Morris, Stuart Hall e Tony Bennet podem ser mencionados entre as pesquisadoras e os pesquisadores da Austrália, Grã-Bretanha e Estados Unidos que têm se dedicado à tarefa de descrever os projetos dos Estudos Culturais.

³ Expressão originada do nome de seu principal teórico, Mathew Arnold, cuja obra central é *Culture and Anarchy*.

⁴ Designação dos seguidores de Frank Raymond Leavis que adotam, em meados do século XX, as políticas culturais de Mathew Arnold.

⁵ Samuel Taylor Coleridge foi poeta e crítico literário inglês. Viveu no período 1772-1834 e foi um marco na crítica moderna, buscando sua inspiração na filosofia alemã que interpretou e difundiu na Inglaterra. Dizem que de um só capítulo de sua *Biografia literária* (cap. XIV) derivou a maioria das especulações da nova crítica.

dos os homens instruídos nas ciências e nas ‘artes liberais’, devotada à conservação da memória coletiva e à difusão do saber no seio da comunidade” (p.30). Com tal inspiração, Arnold inscreve sua análise da cultura no território polêmico da hierarquia e da distinção, sendo suas manifestações sobre a cultura popular sempre tendentes a posicioná-la como a outra face de uma suposta “verdadeira” cultura. Num quadro teórico em que a cultura adjetivada como popular era sinônimo de desordem social e política, ao passo que cultura era o mesmo que harmonia e beleza — algo a ser cultivado para enfrentar a barbárie —, a melhor expressão da sociedade seria conquistada através da subordinação e da reverência cultural. As influências harmoniosas da suposta verdadeira cultura — “o melhor que se tenha pensado e dito” — teriam o poder de suprimir a anarquia da classe trabalhadora e de coordenar as massas parcamente instruídas (Storey, 1997). Por mais paradoxal que possa parecer, segundo nos chama a atenção Storey, foi Mathew Arnold quem inaugurou uma forma particular de situar a cultura popular nos debates sobre a cultura, embora tivesse muito pouco a dizer, diretamente, sobre esse assunto.

Esta minha desprezível e muito incompleta menção à concepção arnoldiana de cultura tem o único objetivo de fornecer uma breve noção da teoria sobre a qual se forjou uma das mais influentes análises culturais do século XX, desenvolvida pelo crítico literário Frank Raymond Leavis⁶ e seus seguidores. O projeto levisista surgiu para fazer frente ao suposto “declínio cultural”, em relação ao qual, muitas décadas antes, Arnold havia feito tantas advertências, prognósticos e prescrições. O século XX estaria testemunhando uma cultura da padronização e do nivelamento por baixo, e era preciso lutar contra isto. A obra de Leavis abarca um período de quarenta anos e seu argumento central é a pressuposição de que a cultura sempre foi sustentada por uma minoria que manteve vivos “os padrões da mais refinada existência”. O que estaria declinando no século XX, sob as ameaças da civilização e da cultura de massa, seria o reconhecimen-

⁶ Em 1930, Frank Raymond Leavis publica o ensaio *Mass civilization and minority culture*, cujo título já nos sugere sua remissão à concepção que, um século antes, nos apontava para uma suposta oposição entre civilização e cultura.

to dessa minoria como uma autoridade cultural incontestada. A falência desta autoridade, segundo os autores levisistas, visível a partir dos inúmeros movimentos de democratização, estaria afastando as pessoas dos cânones da literatura e das artes, transformando o mundo inteiro em massas de indivíduos incultos ou semicultos. Um dos seguidores do levisismo chega a se referir a um texto de Edmund Gosse que fala da “revolta da ralé contra os mestres de nossa literatura”.⁷

Convém destacar, aqui, que os debates culturais britânicos, em andamento desde os começos do século passado, entre eles os que abordavam os fatores culturais da escolarização, estavam ligados à tradição de pensamento dos chamados “intelectuais literários” que se ocupavam da realização de uma reflexão sobre “a cultura” e de uma crítica à civilização burguesa e industrial. A noção de cultura como um certo estado “cultivado” do espírito aparecia em oposição à de civilização. Em um trabalho de Coleridge, publicado em 1830, a civilização se encontra do lado da exterioridade, das coisas, ao passo que a cultura, como exigência humana de perfeição, tem sua origem na intimidade da consciência (Forquin, 1993). Segundo Forquin (1993), em um de seus trabalhos Arnold argumentara que nenhuma classe social estaria apta para encarnar e defender, no seio da sociedade democrática moderna, esta exigência de perfeição interna. A aristocracia estaria imóvel e refratária ao novo; as classes médias industriais estariam inteiramente tomadas pela civilização “exterior” do maquinismo e da eficácia econômica; as massas populares estariam fascinadas por esta mesma civilização, ambicionando ascenderem às classes médias ou condenadas à cegueira e à violência.

Diante desses “temíveis avanços da cultura de massa” e da “hostilidade à cultura”, que significava para os levisistas o risco do “irremediável caos”, publicam um manifesto propondo introduzir nos currículos escolares um treinamento de resistência à cultura de massa (Storey, 1997). Para Leavis e seus seguidores, as mudanças decorrentes da Revolução Industrial haviam fragmentado em duas a vigorosa cultura comum inglesa dos séculos XVII e XVIII. De um lado estava a cultura das minorias — “o que de melhor se havia pensado e dito” — e de outro, em posição antagônica, estava a cultura das massas, uma cultura comercial consumida

⁷ Este texto pode ser localizado em Leavis, 1978, p.190.

pela maioria “inculta”. Parte do projeto de Leavis era criar postos avançados de cultura nas universidades e escolas, sob a responsabilidade de um grupo seletivo de intelectuais que atuavam como “missionários” em defesa da tradição literária. Imaginavam que resguardando o contato com o universo de harmonia rural presente na “boa literatura” inglesa, ainda seria possível reverter a devastação da cultura e da tradição, produzida por um suburbanismo quase universal. Tratava-se de uma curiosa concepção segundo a qual a ordem — presente na “boa literatura” — seria acionada para combater a desordem — típica da cultura das massas.

Segundo Storey (1997), embora a versão leavisista da tradição da “cultura e da civilização” tenha aberto um espaço para o estudo da cultura popular, este não avançou, obstruído pela pressuposição funcional de que a cultura popular é pouco mais do que uma amostra do declínio cultural. As análises arnoldianas e leavisistas se desenvolviam desde as “alturas” da cultura erudita em direção a uma cultura popular concebida, inicialmente, como a cultura da classe operária e, gradativamente, passando a ser representada como domínios do consumo frívolo, do mau gosto e da superficialidade. Era o discurso do “culto” sobre aqueles supostamente “privados de cultura”.

As obras consideradas pioneiras nos Estudos Culturais contemporâneos foram produzidas por autores provenientes de famílias de classe operária, e que estiveram entre os primeiros estudantes desse segmento, cujo acesso às instituições de elite da educação universitária britânica foi possibilitado pelo paulatino processo de democratização. Surgidos no período pós-guerra, esses estudos falavam de um lugar diferente daquele ocupado pelos autores da tradição leavisista, ou seja, analisavam a cultura popular como integrantes dela e não como quem a olha a distância, cautelosamente, sem qualquer ponto de contato.

Os trabalhos que inauguram os Estudos Culturais britânicos são dois livros publicados no final da década de 1950 — *The uses of literacy*, de Richard Hoggart, que apareceu em 1957, e *Culture and society*, de Raymond Williams, de 1958. De acordo com a análise de Stuart Hall (1997), foram estas duas obras que ajudaram a incendiar os ânimos nos estudos sobre a cultura, embora, pelo menos parcialmente, tenham sido trabalhos de recuperação de teorias precessoras. Elas expressavam, sobretudo, as tensões de estudantes de origem popular que, ao completar sua formação universitária, debatiam-se em uma ambivalente identidade cultu-

ral constituída por dois mundos antagônicos. Muitos autores sugerem que esta ambivalência seja a justificativa principal da consistência das reflexões contidas nas obras de Hoggart e Williams, bem como da repercussão posterior que elas tiveram.

The uses of literacy compõe-se de duas partes: a primeira descreve a cultura da classe trabalhadora dos anos 30, correspondendo à juventude de Hoggart; a segunda examina a cultura da classe trabalhadora tradicional ameaçada pelas novas formas de entretenimento das massas na década de 1950. De certa forma, segundo nos conta Storey (1997), Hoggart é traído por uma certa nostalgia, o que ele atribui à força das lembranças de sua infância e não a uma simpatia pelo leavisismo. A cultura popular dos anos 50 teria perdido a sua riqueza, atacada pelo poder manipulativo da cultura de massa que estaria deixando tudo pobre e insípido. Parece que o que ele pretendia fazer era uma distinção entre “uma cultura do povo” e “aquilo que é designado para o povo”. Só que essa cultura do povo que ele acolhe está matizada, na obra, pelas recordações da sua infância, e a que ele critica — a cultura popular dos anos 50 — é apresentada com base nas evidências do material obtido como pesquisador universitário. As duas compressões seriam decorrentes de tratamentos diferenciados dados à cultura popular. Apesar da crítica que faz, Hoggart não se desespera totalmente com o avanço da cultura de massa. Ele diversas vezes enfatiza sua confiança na capacidade da classe trabalhadora de resistir às manipulações da cultura de massa (Storey, 1997). Para Hall (1980), o problema com o trabalho de Hoggart é a utilização da metodologia literária levisista, que o faz oscilar entre a continuidade de uma tradição e a tentativa prática de modificá-la.

Por sua vez, toda a obra de Raymond Williams se estrutura no sentido de rejeitar uma noção singular e dominante de cultura.⁸ Contudo,

⁸ A contribuição de Williams ao redirecionamento das análises sobre a cultura e aos estudos culturais tem sido de singular importância. Storey (1997), ao referir-se a ele, diz o seguinte: “Só a extensão de sua obra já é formidável. Ele tem deixado contribuições significativas para a compreensão da teoria cultural, da história cultural, da televisão, imprensa, rádio e propaganda. A bibliografia que Alan O’Connor preparou da obra publicada por Williams apresenta uma lista que já chega a trinta e nove páginas. Sua contribuição é ainda mais notável se considerarmos suas origens na classe trabalhadora galesa (seu pai era sinaleiro nas estradas de ferro) e se também considerarmos que, como acadêmico, foi professor titular de teatro na Universidade de Cambridge” (p.54).

da mesma forma que outros trabalhos similares deste período, *Culture and society* está longe de ter uma significação social e política unívoca. Como diz Forquin (1993), “a desconfiança dos ‘intelectuais literários’ em relação ao mundo industrial e à ‘civilização mecânica’ era portadora de potencialidades contraditórias” (p.29). *Culture and society*, de 1958, e *The long revolution*, que surgiu em 1961, constituem o despontar de uma vasta e diversificada produção intelectual do autor, assinalada por uma tensão permanente entre os resquícios do mundo operário do País de Gales — suposta origem dos matizes “populistas” da filiação socialista de Williams — e o contexto da “grande tradição”, materializado no mundo universitário de Cambridge e na “grande literatura inglesa”.

Essas ambivalências, também presentes na obra de Hoggart, registram oscilações que nos sugerem, às vezes, como aponta Hall (1997), que tais trabalhos sejam simples atualizações das preocupações anteriores, referidas, agora, ao universo do pós-guerra. É o próprio Hall quem salienta, contudo, que as conseqüências das interrupções que elas provocaram foram mais importantes do que qualquer continuidade que possam ter sugerido. Para Storey (1997), é esta mistura contraditória de voltar-se para a tradição levisista e, ao mesmo tempo, seguir em frente com sua opção pela cultura popular que fazem estes três livros serem designados como textos da “ruptura” e exemplos de “levisismo de esquerda” (p.45). Alguns autores consideram que, a este mesmo movimento junta-se, mais tarde, o conhecido trabalho de Edward P. Thompson, *A formação da classe operária inglesa* (*The making of the english working class*, 1963). Thompson descreve seu trabalho como marxista e algumas categorizações o posicionam no campo da historiografia marxista inglesa. Contudo, para grande parte de estudiosos desta mudança nas análises sobre a cultura,⁹ a obra de Thompson apresenta uma certa coerência teórica com as anteriores, operando uma ruptura decisiva em relação a um evolucionismo tecnológico, a um economicismo reducionista e a um determinismo organizacional. Para Storey (1997),

cada um, a sua maneira, rompe com aspectos-chave da tradição que herdou: Hoggart e Williams rompem com o levisismo e Thompson rompe com

⁹ Menciono, entre eles, Colin Sparks, John Storey, Stuart Hall, Cary Nelson, Raymond Williams.

as formas mecanicistas e economicistas do marxismo. O que os une é uma abordagem que insiste em que, analisando-se a cultura de uma sociedade — os tipos de texto e as práticas documentadas de uma cultura — é possível reconstituir os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que produzem e consomem os textos culturais e as práticas dessa sociedade. (p.46)

Institucionalização

São esses trabalhos mencionados que dão origem, na década de sessenta, na Grã-Bretanha, ao conjunto de pesquisas denominado Estudos Culturais, cuja institucionalização ocorre, inicialmente, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Centre for Contemporary Cultural Studies) da Universidade de Birmingham — fundado em 1964 por Hoggart e Williams¹⁰ — e, posteriormente, nos cursos e publicações de várias fontes e lugares. Esta localização em um espaço acadêmico não é admitida tranquilamente, uma vez que boa parte das pesquisas que deram origem às novas abordagens das questões da cultura foram gestadas em uma movimentação teórica, na qual as relações entre a academia e a cultura do povo eram, no mínimo, tensas e problemáticas.

Ao fazer este relato, corro o risco de sugerir uma linearidade nas análises que desencadeiam o surgimento dos chamados Estudos Culturais. Por este motivo, destaco que se os Estudos Culturais constituem um campo com demarcações tão tênues como as mencionadas no início deste texto, são, igualmente, bastante numerosas e diversificadas as manifestações que dão conta da emergência deste novo espaço de discussões sobre a cultura. É o próprio Raymond Williams (1997) quem admite, em texto publicado originalmente em 1989, que os Estudos Culturais teriam sido extremamente ativos já nos anos 40, na educação de adultos, com manifestações precedentes na educação militar, durante a guerra, e na década de 30. No entanto, eles só adquirem visibilidade e reconhecimento intelectual, mais tarde, com a publicação desses livros. Williams diz lamentar que as muitas pessoas que foram atuantes neste campo, e que fizeram tanto quanto

¹⁰ O primeiro diretor do Centro é Richard Hoggart, cargo que ocupou desde sua fundação, em 1964, até 1969.

ele e seus colegas para consolidar este trabalho, não puderam torná-lo visível por meio de publicações. Muitas pessoas, diz ele, que desenvolveram cursos e projetos, já nos anos 40, abordando as artes visuais, música, filmes, propaganda, rádio, etc., mas que não tiveram espaço nas publicações nacionais ou nas universidades, permaneceram anônimas. Essas pessoas, cujos nomes são desconhecidos hoje por muitos daqueles e daquelas que ensinam *Cultural Studies*, escolheram, deliberadamente, espaços de atuação alternativos onde pudessem fazer oposição ao grupo levisista. São essas experiências tão variadas que talvez tenham aberto a possibilidade para grande o leque de manifestações analíticas observado hoje.

Stuart Hall, um dos fundadores e diretor do Centro de Estudos Culturais de Birmingham no período 1969-1979, admite que há ganhos e perdas no processo de institucionalização dos Estudos Culturais (Hall, 1997). As décadas que se seguiram à fundação do Centro registraram grande expansão e diversificação de temáticas e abordagens. Nesse quadro, várias formas de institucionalização se configuraram, sendo que a conquista de um lugar na academia parece ser a mais visível delas.

Para muitos, a institucionalização dos Estudos Culturais, seja na forma de constituição de um espaço acadêmico de discussão ou na de configuração de uma disciplina, significa o risco de subordinar sua contundente e plurifacetada crítica política à formalização de algumas questões críticas sobre poder, história e política. Graeme Turner (1997), por exemplo, diz que esta consolidação da posição dos Estudos Culturais nas universidades e sua aproximação com as configurações disciplinares ameaça transformar seu caráter de crítica política em iniciativa pedagógica. Por sua vez, Cary Nelson (1997), ao mesmo tempo que encoraja os(as) acadêmicos(as) a sensibilizarem as instituições em relação à importância dos Estudos Culturais, também reconhece que o preço da expansão poderá ser a despolitização. Ao se tornarem agradáveis e “digeríveis” para atrair agências financiadoras, administradores e políticos, o custo poderia ser a superficialidade e a ausência de posicionamento político crítico em relação à vida social. Ellen Rooney (1997) e Elizabeth Long (1997) argumentam em defesa da manutenção das ligações dos Estudos Culturais com os movimentos sociais, vislumbrando aí uma forma de preservar seu caráter de crítica política. Segundo elas, a ausência de uma base fora da academia poderia deixar esse campo particularmente vulnerável à neutralização política tão comum nas universidades.

A posição sustentada por Long e Rooney é particularmente pertinente por serem ambas provenientes do campo dos estudos feministas e saberem da importância destes trabalhos nos estudos culturais. A crítica radical de alguns feminismos à lógica que sustenta os campos disciplinares fez com que os Estudos Culturais, por sua oposição ao cânone, se mostrassem um espaço adequado e fecundo para o desenvolvimento dessas análises. Nesse sentido, é evidente que vinculações muito estreitas dos Estudos Culturais com a academia não significam uma situação favorável ao desenvolvimento destes estudos. O mesmo raciocínio pode ser estendido aos estudos sobre raça, etnia e tantas outras categorias sociais que resultaram de classificações arbitrárias fixadas em um lugar privilegiado que se toma como referência, e a partir do qual são nomeados os “outros” da cultura. Historicamente, a academia tem sido o lugar da legitimação dos saberes, da definição do cânone.

Deslocamentos na concepção de cultura

A partir do que foi exposto anteriormente, fica evidente que uma questão central nos Estudos Culturais são as transformações na concepção de cultura. Aliás, toda a movimentação que tem caracterizado os Estudos Culturais, delineando esta identidade cambiante que procuro descrever, pode ser atribuída aos deslocamentos naquilo que se tem entendido e tomado como cultura. Como também já relatados, o surgimento de um conjunto de análises identificado como “estudos culturais” é o corolário de uma movimentação teórica e política que se articulou contra concepções elitistas de cultura — como era o caso das matrizes arnoldianas e levisistas. Não podemos esquecer que, naquelas tradições, “cultura” e “civilização” estavam em oposição. Aquilo de que a palavra “cultura” dava conta constituía algo qualitativamente superior ao que seria proporcionado pelos ditos “progressos da civilização”. Dar combate a esta posição significou, desde o início, que a cultura, nos Estudos Culturais, muito antes de dizer respeito aos domínios estético ou humanístico (do espírito “cultivado”), está ligada ao domínio político.

A tentativa de Williams, em *The long revolution*, de definir cultura, passa por três categorias. Na primeira, diz ele, há o “ideal” — a

cultura tomada como um processo de aperfeiçoamento, em direção a valores universais e absolutos. A segunda se refere à cultura como “o documentário”, o conjunto da produção, do trabalho intelectual e criativo. Em terceiro lugar está uma definição social de cultura — a cultura como descrição de um modo de vida. É esta última definição que inspirou e orientou os Estudos Culturais. Ela contém três novas maneiras de se pensar a cultura: uma suposição antropológica, em que a cultura é a descrição de um modo de vida; uma segunda, na qual a “cultura expressa certos significados e valores”; e a terceira, em que “a tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura”. Para Williams, é esta terceira definição, e as suposições que ela contém, que permitirá tomar como cultura certos componentes de um modo de vida que, segundo outras definições, jamais seriam considerados como cultura (Storey, 1997).

Este é o caminho pelo qual Williams argumenta contra a oposição entre “cultura de massa” e “alta cultura” e entre “cultura operária” e “cultura burguesa”. É o próprio Williams quem já aponta para um certo etnocentrismo cultural que descarta todas as expressões e realizações humanas não submetidas à expressão escrita e à tradição letrada.

John Storey (1997), na introdução do livro que organizou reunindo textos que discutem os Estudos Culturais, faz um inventário de algumas das concepções de cultura presentes nos trabalhos que inclui na obra. Segundo ele, na análise de John Fiske (1997), a cultura, nos Estudos Culturais, “em termos de ênfase, não é estética nem humanista, mas política” (p. 1). Esta definição já decorreria da aceção ampliada utilizada por Williams e que também possibilitou a afirmação de Nelson (1997) de que “indivíduos com aversão à cultura popular jamais compreenderão corretamente o projeto dos estudos culturais” (p. 279). Storey também menciona a concepção de John Frow e Meaghan Morris (1997) que tomam a cultura

não como uma expressão orgânica de uma comunidade, nem como uma esfera autônoma de formas estéticas, mas como um contestado e conflituoso conjunto de práticas de representação ligadas ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais. (p. 345)

Em dois textos de Hall (1997; 1997a), vamos encontrar contribuições importantes para essa discussão sobre o conceito de cultura. Segundo esse autor,¹¹ os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere a etnia, sexo, divisões de gerações e de classes. A cultura é um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Neste sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado. Hall se utiliza do conceito de hegemonia de Gramsci para argumentar que, nos Estudos Culturais, a cultura é o principal *locus* da luta ideológica, o palco da “incorporação” e da “resistência”; um dos locais onde a hegemonia será ganha ou perdida.

É neste sentido que Frow e Morris (1997), retomando Williams, afirmam que cultura é

todo o meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de “bom” gosto. É uma rede de representações — textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam — que molda cada aspecto da vida social. (p.345)

Convém, contudo, prestar atenção no alerta de Frow e Morris (1997) sobre a afirmação de que o conceito de cultura refere-se à formação, manutenção e definição dos grupos sociais em relação a outros grupos e ao constante processo de sua recomposição. Para esse autor e essa autora, isso significa complicar a questão sobre o tipo de unidade que os grupos requerem. Ambos perguntam: “em que nível opera o conceito de cultura — o de um estado-nação e/ou de uma cultura ‘nacional’? O de classe, gênero, raça, sexualidade, idade, etnicidade?” (p.345). E a resposta, dizem, é que o conceito opera em qualquer um destes níveis e eles

¹¹ Talvez seja elucidativo mencionar que Stuart Hall, um jamaicano que estudou na Inglaterra, é, como seus contemporâneos Hoggart e Williams, uma identidade dividida e tensionada por sua situação de estudante negro de um país colonial que percorreu os degraus acadêmicos da “melhor tradição britânica”.

necessariamente não encaixam um no outro. Esclarecem, ainda, que os estudos culturais australianos estão conscientes

do perigo de situar as unidades sociais imaginárias como base explanatória dos relatos dos textos culturais. Seu constante ímpeto é o de pensar as culturas como processos que se dividem tantas vezes quantas se reúnem e de suspeitar daquelas noções totalizadoras de cultura que assumem que, ao final dos processos culturais, sempre há a realização de uma “sociedade” ou “comunidade” inteira e coerente. (p.346)

A expansão e os problemas das teorias viajantes

Em recente exposição num evento cultural,¹² Heloísa Buarque de Holanda chama a atenção para a força com que os Estudos Culturais estariam tomando corpo na academia latino-americana. Ela faz referência a um certo *ethos* de idéias com vocação “viajante” que se caracterizariam por transitar entre diferentes universos simbólicos ou culturais e aí encontrar novos portos de ancoragem onde se deixam ficar. Essa me pareceu uma forma produtiva para discutir a expansão dos Estudos Culturais pelo mundo, e, especialmente, para abordar o que Hollanda chama de “cartografia espacial de uma idéia em movimento”. No caso dos Estudos Culturais, trata-se das “viagens” de estudos que, ao mesmo tempo em que abordam questões do âmbito da cultura global adquirem os contornos e matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente nos seus questionamentos e perspectivas de análise. Os melhores exemplos que posso mencionar situam-se nas problematizações sobre gênero, raça e etnia, que, com uma fecundidade sem precedentes, têm recomposto todo o panorama dessas discussões em nosso País e em outros pelos quais têm circulado.

Parece que é esse caráter “contextualizável” e versátil que tem feito desta “idéia em movimento” um território de embates, em que diferentes interesses políticos entram em jogo. Por um lado, a vocação transnacional ou mesmo global dos Estudos Culturais tem-lhes possibilitado operar no âmbito muito amplo da política cultural na qual, por exemplo,

¹² Publicada no texto *A academia entre o local e o global* da Z - Revista Eletrônica do PACC - UFRJ, em <http://www.ufrj.br/pacc/z.html>.

as conquistas das mulheres por igualdade — no mercado de trabalho, nas comunidades locais, em suas vidas pessoais, etc. — produzem efeitos para além das fronteiras nacionais ou das diferenças no tom das suas peles, na cor de seus cabelos ou no formato de seus olhos. Certas hegemônias não estão delineadas, muitas vezes, seguindo contornos limitados, elas, como no caso do gênero sexual, são praticamente mundiais. Subvertê-las pode requerer táticas adequadas a cada contexto; no entanto, os ecos de uma luta quase planetária, certamente, também surtem seus efeitos no nível local. Por outro lado, como nos alerta Nelson (1997), a grande expansão carrega sempre o risco da banalização, da utilização oportunista, da despolitização.

Dentre os inúmeros pontos focalizados nas análises que examinam a disseminação dos Estudos Culturais, vou comentar alguns daqueles que se referem à circulação destes estudos nos Estados Unidos e mencionar, muito brevemente, suas manifestações na Austrália. A razão desta escolha é pragmática e casuística — a bibliografia a que tive acesso trata da penetração desses estudos nesses países. Além disso, é essa produção bibliográfica que tem começado a circular em nosso país, seja pelo surgimento de algumas publicações com textos traduzidos, seja pela facilidade de rastreamento e aquisição dessa literatura nas livrarias virtuais, via Internet. Declaro, no entanto, que me sinto desafiada a prosseguir levantando dados bibliográficos, em futuro próximo, com o objetivo de localizar trabalhos que abordem o desenvolvimento dos Estudos Culturais em outros lugares.

De acordo com a análise de alguns autores, a americanização dos Estudos Culturais tem sido um processo conflituoso de embates nos terrenos próprios de inúmeras disciplinas acadêmicas. Insinuando-se no quadro das guerras curriculares acadêmicas, nas quais estão em jogo as disputas em torno do cânone, bem como as disputas sobre as minorias e sobre “os outros” da cultura, estes estudos têm sido afetados, também, pela competição no mercado acadêmico numa época de restrições e ajustes das finanças universitárias.

Aqui cabe um registro curioso. Quando autores e autoras tratam da “americanização”, isto não diz respeito à penetração dos Estudos Culturais no continente americano, mas refere-se à sua disseminação nos Estados Unidos — país de língua inglesa onde os Estudos Culturais têm tido uma imensa proliferação. Quase todas as análises que me subsidiaram

na elaboração deste texto registram esta explosão de estudos nos Estados Unidos e referem-se à ela como “a americanização”. É evidente que, seguindo a velha lógica (será velha?) do império cultural, aí não há nenhuma alusão remota a países da América Central e do Sul — os “outros” da América. O etnocentrismo parece ter sua “naturalidade” assegurada mesmo entre aqueles teóricos cujas análises pretendem levar a efeito uma crítica oposicionista a qualquer supremacia.

Como um conjunto de estudos pluridisciplinares e, conseqüentemente, com complexa identidade, os Estudos Culturais têm percorrido, por exemplo, os departamentos acadêmicos de comunicação, sociologia, estudos literários e línguas modernas, entre outros. Segundo Grossberg (1997), na relativamente nova disciplina de Comunicação, eles têm sido cortejados e até fortalecidos — com limites, é claro — por posições intelectualmente marginalizadas e politicamente oposicionistas que pretendem legitimá-los e incorporá-los à corrente principal deste campo de estudos. Contudo, outras correntes marginais, neste mesmo campo, tendem a vê-los como uma tentativa imperialista de representá-las. Na Sociologia e nos Estudos Literários, por sua vez, eles têm aparecido com muito pouca percepção do alcance do que eles representam como desafio radical às tradições disciplinares destas áreas. Um dos problemas, aponta Grossberg, é que ao se configurarem no campo acadêmico com posição definida e legitimidade estabelecida, os Estudos Culturais podem perder suas especificidades, tornando-se politicamente arriscado seu distanciamento das características muito singulares do corpo de trabalhos britânicos que lhes deu origem.

Nessa linha de raciocínio é que Nelson (1997) formula uma dura crítica sobre a visibilidade crescente dos Estudos Culturais nos Estados Unidos. Para esse autor norte-americano, quase nada da tradição dos Estudos Culturais britânicos é simples e não-problematicamente transferido para os Estados Unidos. Um de seus argumentos é que o trabalho de Williams, por exemplo, estava, pelo menos em parte, preocupado em definir uma herança notoriamente britânica; ao fazer isto, freqüentemente focalizou formas inteiras de vida. Uma teoria assim construída, diz Nelson, não está apta para descrever identidades parciais ou meras atividades de lazer nos Estados Unidos. Ele ainda afirma, entre outras coisas, que o trabalho do Centro de Birmingham, mesmo sendo interdisciplinar, “foi intensamente colaborativo, um estilo que tem pouca chance de ser

bem sucedido e de sobreviver ao sistema acadêmico americano de prêmios” (p.273). A essas observações, acrescenta comentários sobre vários episódios acadêmicos em que os Estudos Culturais têm sido objeto de debate e nos quais as manifestações têm sido plurifacetadas. Da acusação de serem mais uma investida do império britânico, passando pela inconseqüente e oportunista compreensão de que consistem numa vantajosa alternativa para estudos de cinema, artes gráficas e visuais, situada fora das teorias concorrentes no panorama contemporâneo, chega-se ao que ele diz ser comum ouvir-se de estudantes e professores de graduação: que é necessário um “reacondicionamento” como estudantes de cultura para competirem no mercado de trabalho e “venderem sua própria imagem”.

Os comentários de Nelson nos alertam para os riscos a que está sujeita uma “idéia viajante” quando ancora em uma cultura cuja expansão e poder, em nível global, pode levar alguns norte-americanos, como ridiculariza o autor, à superficialidade de “acreditarem que a Disneilândia é a origem do mundo” (p.276). Face a essas apropriações completamente inadequadas, Nelson pronuncia-se com o alerta de que nada impede que os Estudos Culturais adquiram significações muito diferentes em outro tempo e espaço, mas o descaso em relação a sua história não deixa de revelar o interesse em despolitizar um campo de estudos cuja constituição tem sido preeminentemente política e oposicionista. O preço da despolitização será o de não terem qualquer valor crítico para a vida social desta nação americana.

Quanto aos Estudos Culturais em sua versão australiana, uma análise mais otimista, empreendida por Frow e Morris (1997), dá conta de um quadro amplamente divergente em que os estudos não são teoricamente congruentes, não expressam continuidades políticas, mostram incompatibilidades e pontos de discordância, mas, simultaneamente, mesclam-se com registros de ressonâncias e de flexibilidade. Do meu ponto de vista, este é um quadro compreensível diante da imagem do país exposta ao mundo — o de uma sociedade bem-sucedida, apesar de marcada pelo colonialismo, e que constituiu um debate público extraordinariamente aberto sobre o poder, a propriedade e a representação. Isto não significa, certamente, uma sociedade sem problemas, sem injustiças e livre das desigualdades, mas pode significar uma sociedade em que as questões sociais mais graves são amplamente compartilhadas em seu equa-

cionamento, e em que cuidado especial é dispensado a sua condição de país multicultural, em relação à qual, segundo Frow e Morris, há “uma política relativamente bem-sucedida, funcionando como modelo de uma concepção de cultura idealmente baseada na diferença e no reconhecimento do outro, e não na identidade sociocultural” (p.346).

Frow e Morris (1997), no texto em que traçam um panorama dos Estudos Culturais australianos, reportam à designação de cultura de Williams — todo o meio de vida de um grupo social — para delinear a perspectiva mais acentuada nas tendências desses estudos naquele país. Dizem que quando se fala em “mudar a cultura”, hoje, na Austrália, está subentendido, aí, um complexo de hábitos, valores e expectativas sociais que afetam os modos de agir. A cultura é imaginada, assim, como um *modo de ser* forjado na trajetória da constituição de sua identidade como país, na qual sempre estiveram em jogo conflitos políticos em contextos concretos e em grupos determinados. As narrativas sobre a nação — por exemplo, da prosperidade, da economia aberta, da Austrália “branca”, de “tornar-se parte da Ásia” — sempre foram polemizadas face às histórias e experiências sociais concretas das comunidades, das culturas étnicas locais e das migrantes. Isto criou um ambiente muito singular para análises inovadoras, mais interessadas no “desenvolvimento das implicações de determinadas formas de ação simbólica e nas conseqüências de determinados momentos da prática cultural, e não como contraponto a teorias mais antigas da cultura” (p.351). Segundo o autor e a autora australianos, isto não significa uma hostilidade à teoria, mas apenas que as discussões teóricas e disputas doutrinárias que caracterizam o surgimento e o desenvolvimento dos Estudos Culturais em outros países — como o marxismo frankfurtiano e o pós-estruturalismo, o desconstrucionismo e o novo historicismo, o “textualismo” e a etnografia — não ocuparam, por muito tempo, o foco dos debates na Austrália, sendo amiudemente resolvidos por uma espécie de mistura rigorosa.

A dispersão

Vou tomar uma frase de Stuart Hall (1992) para finalizar este texto comentando uma das perspectivas mais controvertidas dos Estudos Culturais: a que diz respeito a sua dispersão teórica e metodológica.

Os Estudos Culturais têm múltiplos discursos; têm uma grande quantidade de diferentes histórias. Eles têm uma série de formações; eles têm suas próprias e diversas conjunturas em seu passado. Neles estiveram incluídos vários tipos de trabalho. Devo insistir nisto! Eles sempre foram um conjunto de formações instáveis. O Centro de Estudos Culturais era “centrado” apenas entre aspas [...]. Já teve diversos itinerários de pesquisa; muitas pessoas já tiveram e têm diferentes posições teóricas, todas com suas opiniões. O trabalho teórico do Centro seria mais apropriadamente denominado tumulto teórico. Sempre esteve acompanhado de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante. (p.278)

Como já expus, ao invés de aspirar assumir os contornos de uma disciplina, os Estudos Culturais têm sido, e isto é particularmente válido em relação a seus anos iniciais, um projeto político de oposição, cuja movimentação ideológica adquiriu vários matizes. A centralidade desta questão se torna evidente, hoje, nos pronunciamentos de vários autores. O'Connor (1997) afirma que “os Estudos Culturais não são uma tradição de erudição inestimável, mas um comprometimento político” (p.188); Frow e Morris (1997) também concordam em que “os Estudos Culturais [...] são adeptos da insistência na dimensão política do conhecimento [...]. O projeto intelectual dos Estudos Culturais é sempre marcado [...] por um discurso de envolvimento social” (p.354). Por sua vez, Johnson (1997) diz que eles são políticos, mas não num sentido pragmático, o que é reafirmado na visão de Nelson (1997), ao argumentar que embora “os Estudos Culturais aliem-se à teorização da ação política [...] ação política e Estudos Culturais não são necessariamente inter-relacionados” (p.278). Gestado no combate às concepções dominantes de cultura videntes até a Segunda Guerra, as quais, como já ressaltai, tinham um caráter eminentemente elitista, este projeto se configura a partir do pensamento de acadêmicos da esquerda política britânica. Trazia, contudo, já nas análises de seus primeiros pensadores, uma rejeição às formas mais ortodoxas do marxismo, especialmente àquelas demasiadamente circunscritas à luta de classes e às relações de produção.

Segundo Storey (1997), nos anos iniciais do Centro de Birmingham, Hall referia-se aos Estudos Culturais como “um outro jeito de fazer política”, o qual estaria, a partir dos anos 1970, marcado por uma práxis institucional inspirada nos intelectuais orgânicos de Gramsci. Tony Bennet (1997) discorda desta leitura de Hall porque considera que os Estu-

dos Culturais são um projeto levado a efeito por intelectuais acadêmicos. Precisamos considerar, porém, as várias menções de autores e autoras a migrações dos Estudos Culturais de cursos de pós-graduação para cursos de graduação, das universidades para diversificados grupos de pesquisa, seja vinculados a movimentos sociais, a federações de trabalhadores ou a grandes empresas da mídia.

Como se pode perceber, tanto por esses últimos relatos que faço quanto por tantos outros apresentados ao longo do texto, parece que a tônica, desde os primórdios, nos Estudos Culturais, tem sido uma grande dispersão. Enquanto alguns vislumbram sua ênfase na política, outros a vêem na pesquisa e esses e outros, ainda, a situam na pedagogia, isto tudo sem citar aquela perspectiva já rotulada como oportunista, fisiológica e eleitoreira.

Fala-se de uma crise nos Estudos Culturais, conseqüência, segundo a análise de alguns dos autores e das autoras que venho mencionando, do abalo do paradigma marxista — o maior ponto de referência dos Estudos Culturais britânicos. A crise teria sido desencadeada não só pelas críticas pós-modernas às pressuposições teleológicas, essencialistas, economicistas e eurocêtricas dos marxismos, como também à sua pretensão metanarrativa e à sua posição no projeto iluminista. Além disso, o descrédito de grande parte dos projetos socialistas do Leste Europeu teria fustigado as discussões.

Mesmo assim, o debate sobre o marxismo nos Estudos Culturais continua aberto. Angela McRobbie (1995) diz, por exemplo, que críticas como as de Jameson (1996) e Harvey (1993) não são produtivas para esses Estudos porque significam a volta a um tipo de marxismo que coloca as relações e as determinações econômicas acima das relações culturais e políticas, posicionando estas últimas em um mecanicismo. A perspectiva de McRobbie é, de certa forma, corroborada pelo esclarecimento de Hall (1992) de que nunca teria havido um momento anterior em que marxismo e Estudos Culturais estivessem perfeitamente ajustados. Desde o início teria havido grandes inadequabilidades teóricas e políticas, pois temas preferenciais dos Estudos Culturais, como cultura e linguagem, por exemplo, foram silenciados no marxismo. Na sua origem, os Estudos Culturais marcaram uma dupla rejeição: se opuseram, por um lado, ao elitismo da “alta cultura” e da “grande tradição” e, por outro, ao reducionismo do severo determinismo econômico marxista.

Neste mesmo panorama de debates, contudo, o conceito gramsciano de hegemonia continua sendo inspiração para alguns estudos, ocorrendo paralelamente a isso um alerta à necessidade de revisá-lo. McRobbie (1995) faz referência à oportunidade da crítica de Laclau a Gramsci, tendo em vista dar conta de uma concepção mais democrática de mudança social na qual nenhum grupo social seja detentor de um lugar privilegiado como agente de mudança. Segundo a autora, os escritos mais recentes de Laclau — em que se verifica o abandono de certa rigidez e ausência da tirania da teoria — estariam possibilitando um grau maior de abertura nos debates de inspiração marxista dentro dos Estudos Culturais.

Para McRobbie (1995), os Estudos Culturais estão sendo radicalmente transformados e os debates mais recentes de inspiração pós-moderna estariam substituindo as abordagens mais triviais de ideologia e hegemonia. Ela argumenta contra a volta a formas reducionistas de análises econômicas, contra aqueles estudos sobre o consumo interpretado excessivamente em termos de prazer e construção do sentido e admite o risco de um certo tipo de populismo cultural edificado sobre a noção de que tudo que é consumido e é popular seja, necessariamente, de oposição. A desconstrução e o afastamento de concepções edificadas sobre os binarismos são vistos por ela como formas de trabalhar no campo político com novos conceitos e com um novo conjunto de métodos nos estudos culturais.

A respeito dos métodos, Nelson, Treichler e Grossberg (1995) afirmam que assim como os Estudos Culturais “não têm qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos, nem como respondê-las” (p.10), nenhuma metodologia é especialmente recomendada ou utilizada com segurança. Segundo suas observações,

A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo, o survey — todas podem fornecer importantes *insights* e conhecimentos. (p.10)

Nas inúmeras análises em circulação nas publicações mais recentes, é possível perceber a fecundidade das abordagens pós-estruturalistas que se utilizam das concepções de poder e discurso de Michel Foucault, bem como daquelas tendências do pensamento pós-moderno que, a partir da “virada lingüística”, têm se concentrado nas questões

da linguagem e da textualidade. A qualidade política deste tipo de análise é ainda controversa, particularmente em núcleos acadêmicos cristalizados em certa ortodoxia marxista que não consegue admitir qualquer tipo de luta política oposicionista fora da “experiência vivida” ou das chamadas “práticas concretas”. Contudo, considerar a análise dos textos culturais como formas de expor mecanismos de subordinação, controle e exclusão, que produzem efeitos cruéis nas arenas políticas do mundo social,¹³ é uma posição que já tem extraordinária ressonância no cenário internacional.

O que podemos observar neste tumultuado panorama apresentado é que os Estudos Culturais parecem ser intensamente permeáveis às mudanças históricas, à diversidade de ênfases problemáticas em diferentes momentos e geografias, e têm se caracterizado pelo debate amplo, pela divergência e pela intervenção. As discussões iniciais, fortemente impulsionadas pela centralidade da problemática de classes sociais, foram sendo mescladas, diversificadas e até mesmo substituídas por outras questões e temáticas. A imensa disseminação e a sofisticação tecnológica de artefatos culturais, como o cinema, a televisão e a telemática, por exemplo, nos últimos trinta anos, instigaram o surgimento de novas e produtivas formas de pesquisa e debate. Os estudos feministas, os estudos sobre racismo e as polêmicas interdisciplinares a respeito da construção social da sexualidade são algumas das arenas da política cultural nas quais as discussões adquiriram grande visibilidade e tiveram o leque de suas possibilidades de problematização e estudo grandemente ampliado. Hoje, poderíamos afirmar com segurança que o problema mundial das questões étnicas e raciais colocou esta temática no centro das análises dos Estudos Culturais. Haveria outro campo temático em que a sensibilidade às “dores do mundo” seja mais apurada? Além das questões raciais implicadas nos vários conflitos que diariamente estão acontecendo em nosso país, a guerra étnica em andamento no meio da Europa, às vésperas do novo milênio, está dentro das nossas casas, com suas versões inventadas e reinventadas pelos textos jornalísticos, televisivos e telemáticos. Não há como não nos envolvermos com ela, de uma ou de outra maneira. Exa-

¹³ A esse respeito, ver Costa, 1998.

miná-la como um texto cultural é uma das nossas formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos discriminadora e excludente. Os Estudos Culturais e sua multiplicidade de possibilidades analíticas são, certamente, uma das chances que temos de não nos tornarmos meros espectadores do extermínio que está sendo praticado em nome da mediação de uma política racista com poucos precedentes.

Referências bibliográficas

- ARNOLD, Mathew. *Culture and anarchy*. London: Cambridge University Press, 1960.
- COSTA, Marisa V. Currículo e política cultural. In: *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BENNETT, Tony. Putting policy into cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- FISKE, John. British cultural studies and television. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FROW, John; MORRIS, Meaghan. Australian cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- GROSSBERG, Lawrence. The circulation of cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- HALL, Stuart. Cultural studies and the centre; some problematics and problems. In: HALL, Stuart, et al. (Eds.). *Culture, media, language*. London: Hutchinson, 1980.
- _____. Cultural Studies and its theoretical legacies. In: GROSSBERG, Lawrence et al. (Eds.). *Cultural studies*. London: Routledge, 1992.
- _____. Cultural Studies: two paradigms. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- _____. Race, culture and communications: looking backward and forward cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997a.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HOGGART, Richard. *The uses of literacy*. Harmondsworth: Penguin, 1990.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- JOHNSON, Richard. What is cultural studies anyway? In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.

- LEAVIS, Frank Raymond. Mass civilisation and minority culture. In: STOREY, John (Ed.). *Cultural theory and popular culture: A reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1994.
- LEAVIS, Q. D. *Fiction and the reading public*. London: Chatto & Windus, 1978.
- LONG, Elizabeth. Feminism and cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- McROBBIE, Angela. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienigenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NELSON, Cary. Always already cultural studies: academic conferences and a manifesto. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienigenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- O'CONNOR, Alan. The problem of American cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- ROONEY, Ellen. Discipline and vanish: feminism, the resistance to theory, and the politics of cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- SPARKS, Colin. The evolution of cultural studies... In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- STOREY, John (Ed.). *An introduction to cultural theory and popular culture*. 2.ed. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1997.
- _____. Estudos Culturais: introdução. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997a.
- TURNER, Graeme. 'It works for me': British Cultural Studies, Australian Cultural Studies, Australian Film. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.
- WILLIAMS, Raymond. *Culture and society*. Harmondsworth: Penguin, 1963.
- _____. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin, 1965.
- _____. The future of cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies? A reader*. 2.ed. London: Arnold, 1997.

Capítulo 2

Michel Foucault e os Estudos Culturais

Alfredo Veiga-Neto

Como o próprio título sugere, meu objetivo neste capítulo é discutir algumas possibilidades de aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e o campo que se estabeleceu há três décadas sob a denominação de Estudos Culturais. Trata-se, como logo veremos, de um empreendimento não muito simples mas cujo resultado espero ser de alguma utilidade.

Assim, uma preocupação que me norteou desde o início foi a de fazer um texto ao mesmo tempo acessível — aos leitores e leitoras que, mesmo minimamente, já travaram algum contato com pelo menos um dos dois lados: ou Michel Foucault ou os Estudos Culturais — e útil para aquelas pessoas que, centradas em um ou outro lado, queiram explorar o que o outro lado pode lhes sugerir ou tem a lhes oferecer. E mesmo se esse não for o interesse dos meus leitores e leitoras, espero que este texto possa servir como mais um comentário acerca das características gerais e comuns que se encontram tanto na obra foucaultiana quanto nos Estudos Culturais.

Dificuldade e produtividade

Fazer aproximações e tentar conectar autores e campos do conhecimento que não se situam numa mesma matriz de pensamento, num mesmo paradigma, pode ser produtivo tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar, dessas apro-

ximações, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e de dar sentidos ao mundo. Mas, por outro lado, tais aproximações e conexões envolvem um custo que muitas vezes é excessivo a ponto de comprometer irremediavelmente essas tentativas. Isso costuma ser tão mais evidente quanto mais distantes, ou mesmo “antagônicas”, são as perspectivas que se tenta aproximar.

Algumas vezes, nossas tentativas de conexão chegam a ser desanimadoras; esse é o caso, principalmente, quando os autores ou os campos em questão não seguem uma mesma matriz disciplinar. Outras vezes, a dificuldade parece maior ainda; esse é o caso quando, independentemente do partilhamento de qualquer paradigma, pelo menos um dos autores ou dos campos não tem o compromisso de organizar um sistema de pensamento próprio, de seguir uma doutrina gnoseológica, e nem mesmo de ser fiel a alguma “estabilidade epistemológica” ao longo de sua própria produção intelectual.

Penso que se tem na filosofia de Michel Foucault um excelente exemplo desse último caso. De fato, como “combinar” (com outras perspectivas) a perspectiva de um autor que nunca quis ser modelo ou fundador de uma discursividade, de um autor que recusou, até para si mesmo, as noções de autor e obra? (Eribon, 1990; Miranda e Cascais, 1992). Na medida em que ele queria que cada um de seus livros fosse não mais do que um *objeto-evento* — que cada livro “desaparecesse, enfim, sem que aquele a quem aconteceu escrevê-lo pudesse, alguma vez, reivindicar o direito de ser seu senhor, de impor o que queria dizer, ou dizer o que o livro devia ser” (Foucault, 1978, p.viii) —, a tentativa de conectar a perspectiva foucaultiana com outra qualquer é sempre problemática. E isso parece tão mais difícil quando se constata que a filosofia de Foucault, afastando-se da tradição sistemática, identifica-se muito mais com aquela postura filosófica que Rorty (1998) denomina edificante — a saber, uma postura que quer “manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar — admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito” (Rorty, 1998, p.286). Na esteira de Nietzsche, o que Foucault faz é desenvolver uma *filosofia da prática* que nos pode ser útil “como um instrumento, uma tática, um coquetel Molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (Foucault, 1975, citado por Simons, 1995, p.93).

Ao reconhecer Foucault como um edificante, estou situando-o como um pós-estruturalista.¹ Ora, na medida em que a condição pós-moderna² implica a dissolução das metanarrativas, a fragmentação e o abandono dos *ismos*, as conexões entre Foucault e outros autores ou perspectivas — mesmo que também sejam pós-modernos — não são triviais.

Em suma, se operar com a perspectiva foucaultiana já apresenta, por si só, algumas dificuldades, as tentativas de aproximação entre ela e outros campos de saberes revelam obstáculos consideráveis. Isso é tão mais problemático na medida em que também o campo dos Estudos Culturais caracteriza-se por não ser — e não querer ser — um campo homogêneo e disciplinar. Mas não é só isso; “os Estudos Culturais [também] não são simplesmente interdisciplinares; eles são freqüentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares — uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas” (Nelson, Treichler e Grosberg, 1995, p.8).

Além do caráter não-disciplinar — ou talvez, pós-disciplinar —, o campo dos Estudos Culturais passou, ao longo dos seus mais de trinta anos de existência, por diferentes influências epistemológicas e políticas: socialismos, marxismos, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc. Isso não significa, porém, que os Estudos Culturais tenham se submetido não-problematicamente a essas influências; assim, por exemplo, mesmo as vertentes mais comprometidas com o marxismo não reduziram a esfera da cultura à esfera econômica.³

Sob o ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais dividem-se em duas amplas tendências: uma está mais voltada à etnografia — principalmente no que concerne ao estudo de populações urbanas e dos chamados grupos minoritários —; a outra, às análises textuais — envol-

¹ Ainda que essas operações de “taxonomia filosófica” não tenham, na perspectiva deste texto, muito sentido, não há como desconhecer as discussões acerca do (des)enquadramento de Foucault. Para uma discussão dessas questões — cada uma feita a seu modo e com resultados antagônicos —, vide Rouanet (1989) e Veiga-Neto (1995, 1996a).

² Por motivos de ordem prática, neste texto estou usando *pós-estruturalismo* e *pós-moderno* (e *pós-modernismo*) como expressões equivalentes.

³ Para uma análise acerca das influências dos marxismos nos Estudos Culturais, vide McRobbie (1995).

vidas mais com o estudo da comunicação de massas e da literatura produzida por e para as classes populares. Como se tal dispersão não bastasse, observam-se também diferentes focos de interesse: questões de raça e etnia, de gênero, etc.

É claro que se, de um lado, os Estudos Culturais são um campo tão heterogêneo, de outro lado eles não são tudo ou qualquer coisa. De fato, como disse Tony Bennett, trata-se de um campo que reúne “uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (em Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.11). Porque a cultura está imbricada indissoluvelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder.

Ao salientar o papel do poder — ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais —, esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault. Voltarei a essa questão mais adiante. Antes, quero fazer mais alguns comentários gerais acerca da aproximação entre ambos.

Ao contrário de nos sentirmos desencorajados frente às dificuldades decorrentes da dispersão de Foucault e dos Estudos Culturais, é preciso ter em conta que tal dispersão pode ter um lado produtivo. O que por um lado dificulta, por outro lado pode facilitar. Se a própria ausência de um sistema unificador significa uma abertura de pensamento, nesses casos teremos então, a nosso favor, a possibilidade de usar parcialmente as “porções” de pensamento que nos forem, digamos, úteis, sem comprometer muito as demais “porções”. De modo inverso, é fácil entender que quanto mais estruturado e amarrado um conjunto de conceitos e relações, mais difícil será mexer em algum ponto sem comprometer os demais, sem desorganizar o conjunto. De um modo geral, então, quanto mais estruturado e coeso um pensamento, mais ele tem de ser

tomado no seu todo; quanto mais fragmentário ele for, mais ele pode ser tomado de modo parcial. Voltando a Rorty, podemos colocar os sistemáticos no primeiro caso, e, no segundo, os edificantes.

É nesse segundo caso que se situa Foucault: tendo-se o cuidado de manter mais ou menos intactos alguns elementos que atravessam o pensamento do filósofo — como as questões da contingência, da fabricação do sujeito, da ausência dos *a priori* kantianos, da relação imanente entre poder e saber, do *ethos* crítico (para citar alguns) —, pode-se fazer dele um uso mais livre e principalmente parcial, sem “comprometer” o restante. Tais liberdade e parcialidade não significam dar um tratamento menos rigoroso ao pensamento do filósofo; é preciso ter clara a distinção que existe entre rigor e exatidão. Lembro que não há uma correlação necessária entre essas duas características. Assim, mesmo quando se discute um não-sistemático, não se pode pensar que estamos num jogo de vale-tudo; afinal cada enunciado não está solto no mundo, mas está ligado a — e mais ou menos validado por — outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade, fora do qual nada tem sentido.

Nesse ponto, recorro ao comentário que Ewald (1993, p.26) faz acerca do “uso” de Foucault:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

A metáfora da ferramenta é bastante útil, pois permite estabelecer uma distinção entre usos que me parecem apropriados e outros usos, mais problemáticos. Mas, na medida em que de alguns anos para cá tem aumentado consideravelmente o número de pesquisas e textos que vêm se valendo das contribuições de Foucault — para descrever, analisar e problematizar as práticas sociais e as rápidas transformações que estão ocorrendo no mundo —, qualquer tentativa de fazer um inventário crítico daquilo que eu considero *acertos* e *desacertos* dos usos do filósofo, por mais sucinto que fosse, excederia o espaço e o propósito deste texto.

Desse modo, limitar-me-ei tão somente a comentar o quão problemático me parece simplesmente *agregar* Foucault — algumas vezes, apenas de passagem, superficialmente — a análises que são desenvolvidas segundo perspectivas cujos fundamentos ou princípios gerais são até mesmo opostos ao pensamento do filósofo. A situação fica muito problemática quando essa agregação se dá a partir de aspectos que estão na base da perspectiva foucaultiana e que são justamente contraditórios às pretensões desses autores.⁴ Em outros casos, mesmo não havendo um compromisso completo com o pensamento de Foucault, ou seja, mesmo que se utilizem apenas “porções” desse pensamento, não se observam problemas maiores quando alguns lançam mão do filósofo — com maior ou menor “intensidade” — para suas próprias investigações.⁵

É tendo em mente essas dificuldades, limitações, vantagens e desvantagens que pretendo discutir, neste texto, algumas das aproximações que considero possíveis e úteis entre Michel Foucault e os Estudos Culturais. Ao invés de desenvolver a discussão num plano mais filosófico e geral, ou mesmo num nível ideológico,⁶ minha estratégia seguirá o caminho de tomar algumas questões em torno das quais me parece possível e interessante tentar estabelecer algumas pontes entre ambos e, a partir dessas

⁴ Temos bons exemplos desse “uso agregado” do pensamento de Foucault em vários autores que analisam a Educação e a escola moderna. Ora são alguns (poucos, é verdade) conservadores buscando, em *Vigiar e Punir*, elementos e vocabulário para descrever ou prescrever, contraditoriamente, ações pedagógicas que seriam necessariamente conformadoras e disciplinadoras. Ora são autores da vertente crítica (mais numerosos) fazendo uso do pensamento do filósofo para, também contraditoriamente, levar adiante suas respectivas tentativas de alcançar uma razão e liberdade definitivas, de consumir o suposto destino teleológico da história, de implementar uma ação docente progressista e conscientizadora, etc. Desse último caso, temos exemplos em alguns trabalhos de Peter McLaren, Henri Giroux, Michael Apple, Jennifer Gore, Frank Pignatelli. Isso tudo, sem citar outros “usos” que me parecem ainda mais problemáticos, como aqueles que ou psicologizam, ou engessam, ou transcendentalizam o pensamento de Foucault.

⁵ Considerando também a pesquisa educacional, temos bons exemplos desse uso — que me parece apropriado, coerente — em Thomas Popkewitz, Julia Varela, Fernando Alvarez-Uria, Mariano Narodowski, Jorge Larrosa, Nikolas Rose, Ian Hunter, Colin Gordon, Graham Burchell.

⁶ Refiro-me, aqui, àqueles estudos que conferem um rótulo à perspectiva foucaultiana para simplificá-la e, a partir daí, estabelecer um *a priori* e descartá-la de qualquer possibilidade de aproximação produtiva ou racional com os Estudos Culturais. Para exemplos e maiores detalhes, vide Billig (1997), Thomas (1997), Carey (1997).

questões, ir discutindo — talvez meio fragmentariamente — alguns dos pontos em que eles se aproximam e outros em que eles se afastam.

Tendo em vista que eu e talvez boa parte de meus leitores e minhas leitoras temos nossos interesses voltados para o campo da Educação, as questões que escolhi estão, direta ou indiretamente, relacionadas com a escola, com políticas educacionais e com a prática e teorização pedagógicas.

Crises e críticas

É fácil constatar que vivemos, neste fim de milênio, num mundo que é bastante diferente daquele idealizado — e em parte até mesmo realizado — pelos arquitetos do Iluminismo. Os ideais de uma *Bildung* — pela qual se conduziriam os bons selvagens a um estado de maioridade, donos de sua razão, por obra de uma pedagogia e de uma escolarização racionais — mostraram-se, depois de mais de dois séculos, inatingíveis, tanto em termos globais quanto em termos locais. Como se não bastassem as grandes guerras mundiais, passamos a viver num mundo em que a ameaça atômica geral coexiste com as tragédias generalizadas por centenas de conflitos étnicos, religiosos, econômicos. Paradoxalmente, enquanto se dá o notável avanço da ciência e da tecnologia, bilhões de pessoas são cada vez mais excluídas dos benefícios desses avanços. E mesmo aqueles muitos milhões que se beneficiam diretamente do progresso tecnológico estão sendo colocados diariamente frente aos impasses e perigos gerados pelo próprio progresso: ora é a crescente poluição, contaminação e degradação ambientais, ora é o esgotamento desse ou daquele recurso natural, ora é o surgimento de novas e devastadoras doenças ou o recrudescimento de outras mais antigas. Vivemos num mundo estranho, em que muitos morrem por comerem demais ou desequilibradamente, enquanto muitos mais morrem simplesmente por não terem o que comer.

Esse inventário sombrio poderia se estender bastante: vários problemas que parecem estar aumentando — tais como a crise do desemprego, a miséria endêmica, a corrupção, as intolerâncias (sexistas, religiosas, étnicas, políticas), o estresse, a violência e a feiúra das grandes cidades — forneceriam um variado e imenso material para irmos adian-

te. Mas esse não é o objetivo do meu texto; além do mais, não quero parecer alarmista... Isso tudo sem considerar que uma boa parte daquilo que chamamos de *crise*, que sentimos como sendo uma *crise*, é, na verdade, um conjunto de *mudanças* culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais. Fenômenos como a *compressão espaço-temporal*⁷ (Harvey, 1996; Jameson, 1996) e a *fantasmagoria*⁸ (Giddens, 1991) — para citar apenas dois — estão atingindo em cheio nossos aparatos psíquicos e cognitivos, de modo a mudar radicalmente nossa “estabilidade interna” e nossas maneiras de perceber e significar o cotidiano. São fenômenos que puxam as velhas e boas âncoras que nos mantinham mais estáveis (e, conseqüentemente, presos...) à episteme de fundo da modernidade

Se aqui me refiro a tudo isso — que, afinal, todos conhecemos — é para salientar o quão longe estamos dos ideais do Iluminismo e, com isso, lembrar que podemos compreender o mundo atual como uma não consecução do projeto moderno, como o resultado de um fracasso de nossos esforços — algo que poderia ser assim expresso: “o projeto era bom, nós é que não estamos sabendo executá-lo”.

Para nós, professores e professoras, essa questão coloca-se de maneira crucial, na medida em que está no âmago do projeto educacional da modernidade fazer da escola o *locus* privilegiado para a consecução dos ideais do Iluminismo. Como esclarece Silva (1995, p.245),

a educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da Modernidade e do Iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos

⁷ Com essa expressão, Harvey (1996) refere-se à síntese do tempo e do espaço engendrada principalmente pelas novas tecnologias da informação e das telecomunicações.

⁸ Com essa expressão, Giddens (1991, p.27) refere-se à penetração de lugares remotos e ausentes num outro lugar: “O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza”.

e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular.

Assim, é compreensível que boa parte da culpa pela crise seja jogada sobre a educação; isso costuma ser expressado com a conhecida e surrada frase “o nosso problema é, antes de mais nada, um problema de educação”. E é também compreensível que nós, “profissionais da educação”, assumamos resignadamente parte dessa culpa... E quantas vezes nós mesmos — professores, especialistas, pesquisadores, técnicos educacionais — procuramos dividir a culpa com a sociedade, com os políticos, com os governos, argumentando que nossa culpa deriva dos baixos salários, das más condições de trabalho, do não reconhecimento adequado de nossa “missão”.

Em suma, não apenas a educação escolarizada está envolvida com a “crise” da modernidade como, também e “pior”, ela é vista como ocupando uma posição central e desempenhando a função de causa da crise.

Mas também podemos pensar e agir de outra maneira: ao invés de assumir a má execução do projeto moderno, podemos colocar em xeque o próprio projeto. Não por ser algo de difícil consecução, mas como algo que partiu de premissas falsas ou, pelo menos, não-generalizáveis — algo que poderia ser assim expresso: “não adianta querer executar um projeto que, mesmo parecendo idealisticamente bom, está baseado em premissas problemáticas”.

Um dos primeiros autores que formulou explicitamente esse entendimento foi Lyotard, ao dizer no início dos anos 70 que os pressupostos sobre os quais se assenta a modernidade não são uma descoberta do Iluminismo, mas uma invenção do próprio Iluminismo, isso é, uma construção geograficamente localizada e historicamente datada e, enquanto tal, não são nem eternos, nem transcendentais, nem universais, nem insuspeitos. Ao contrário, esses pressupostos funcionam como narrativas, semelhantes aos mitos, que acabam por legitimar as instituições, as estruturas e as práticas sociais. Para Lyotard (1988), é exatamente o caráter legitimador das narrativas modernas que permite que ele as denomine *grandes narrativas* ou *metanarrativas* — a saber, um sujeito transcendental que estaria desde sempre presente em cada um de nós, à es-

pera de um aperfeiçoamento pela emancipação progressiva da razão, da liberdade e do trabalho; a dialética do espírito; a hermenêutica do sentido; a totalidade; um motor para a história; o aumento da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia; na parcela cristã, a salvação pela conversão à narrativa do amor mártir (Lyotard, 1993). Ao mesmo tempo em que elas nos explicam *como é* o mundo, elas nos aprisionam dentro de determinados enquadramentos. É fora do aprisionamento dessas metanarrativas que se situa o pensamento pós-moderno: “simplificando ao extremo, considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, 1988, p.xvi).

O que Lyotard e vários outros autores têm argumentado é que não apenas o mundo mudou radicalmente, mas que o fato de não termos atingido os ideais iluministas não decorre propriamente do suposto insucesso dos esforços modernos, mas decorre, sim, das bases em que se assentaram aqueles ideais. Em outras palavras, nossa sensação de melancolia e fracasso decorre muito mais do diferencial entre o mundo que temos para viver e os ideais que sobre ele a modernidade construiu, do que do mundo por si mesmo. De maneira alguma isso deve ser confundido com uma atitude de resignação frente ao mundo, nem tampouco com uma atitude de niilismo e abandono de todo ou qualquer ideal e projeto de mudança do mundo. Ao contrário, o que eu quero aqui discutir situa-se numa perspectiva para a qual tanto as *análises* sobre os problemas da atualidade quanto as *propostas* para resolver, contornar ou minorar tais problemas não irão adiante do que já foram se continuarmos apegados às metanarrativas que o Iluminismo construiu sobre a sociedade, a história e a humanidade.

Para os autores que aqui me interessam, a sensação de melancolia e fracasso parece funcionar não como um elemento imobilizador, mas sim como um combustível capaz de alimentar seus esforços para inventar instrumentos diferentes que sejam capazes de nos levar a compreender de outras maneiras o mundo em que vivemos para, a partir daí, ser possível criar novas formas de vida, novas maneiras de estar neste mundo.

Esse é, justamente, o caso de Michel Foucault e daquela parte dos Estudos Culturais que vem produzindo fora dos enquadramentos da modernidade. Ainda que se possa identificar desacordos entre eles e que todos tenham se despedido das metanarrativas iluministas, eles se mantêm fiéis à tradição crítica inaugurada por Kant. Não se trata propria-

mente da crítica enquanto caminho para a dignidade e para uma suposta maioria humana; como explicam Kiziltan, Bain e Cañizares (1993, p.219), a crítica deve, nesse caso, ser entendida “como uma atitude filosófica e cotidiana que precisa de ‘permanente reativação’ [e que] corporifica uma relação baudelairiana com o mundo e com nós mesmos”. Trata-se, assim, de uma crítica — à qual costumo chamar de *hipercrítica* (Veiga-Neto, 1995) — que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida. E aqui se incluem, é claro, como objetos dessa crítica radical, até mesmo as verdades ditas e estabelecidas pelos próprios hipercríticos. Em outras palavras, nada deve escapar à hipercrítica.⁹

Tal radicalismo não implica a negação abstrata ou irracional da verdade mas, sim, a sua problematização constante, numa busca das políticas envolvidas na produção dessa verdade, na medida em que as verdades são inseparáveis das políticas que as instituíram. Conhecer essas políticas — que é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição dos significados — nos ajuda a desconstruir as verdades delas derivadas; isso certamente não implica “destruir” as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade. Além de isso ser importante no campo teórico, no campo prático a hipercrítica tem nos ajudado a

⁹ Na literatura especializada, principalmente em língua inglesa, tem sido utilizada a expressão *pós-críticas* para designar as perspectivas que assumem o que eu estou denominando *hipercrítica*. Ainda que não me pareça muito relevante qualquer disputa em torno da terminologia, penso que aqui cabe um registro: o prefixo *pós* denota *após, que vem depois*, ora, dizer que o pós-moderno — que vem depois do moderno e se despede do moderno — é o terreno da pós-crítica pode levar que, por analogia, se pense que a pós-crítica não apenas vem depois da crítica como, também, que a pós-crítica se despede da crítica. Mas se dá justamente o contrário! Se existe algo que o pós-moderno conserva do moderno, trata-se, como já referi, do ethos crítico fundado por Kant, da crítica como atitude-limite (Rajchman, 1987), da crítica como um eixo para a pragmática da existência (Rajchman, 1999, comunicação pessoal). Ainda que a crítica foucaultiana, por exemplo, vire Kant de cabeça para baixo — pois a atitude-limite “inverte a problemática e o método kantianos [pois] rejeita o modo transcendental kantiano de crítica e o seu projeto de identificar as estruturas universais de todo conhecimento e de deduzir da forma daquilo que somos aquilo que é impossível, para nós, fazer e conhecer” (Kiziltan, Bain & Cañizares, 1993, p.219) — ela ressignifica a crítica moderna e confere a ela uma posição central e um papel crucial para o seu pensamento e sua militância intelectual.

pensar e a experimentar novos arranjos e novas práticas sociais que podem melhorar nossas condições de estar no mundo.

Assim, está sempre nas agendas dos hipercríticos uma preocupação não apenas em compreender o mundo como, também e muitas vezes principalmente, em modificar o mundo. No caso dos Estudos Culturais, está sempre patente o engajamento. Mesmo em suas versões mais recentes e mais impregnadas com as concepções pós-estruturalistas que se despedem da continuidade e da teleologia da história, os Estudos Culturais são, ao mesmo tempo, um campo de conhecimentos e de militância. O mesmo acontece com Foucault: muito embora seja bastante comum buscar-se na perspectiva foucaultiana as ferramentas para tão somente descrever, analisar e entender determinadas práticas e configurações sociais, justamente ao fazer isso fica-se diante da possibilidade de se articular algum novo arranjo, diferente daquele que estava sob escrutínio. Em ambos os casos, está presente uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra as condições do presente ou, no mínimo, desconfiança dessas condições.

Mas tanto o engajamento do pensamento de Foucault, quanto o dos Estudos Culturais — em suas versões mais pós-estruturalistas — tem pouco a ver com, por exemplo, o engajamento do marxismo (pelo menos, do chamado marxismo “tradicional”). Como a hipercrítica dirige-se a um mundo que é sempre contingente, não há como saber, antecipadamente, onde se quer chegar. Para Foucault e para essas versões dos Estudos Culturais, não há um modelo *a priori* de mundo, uma metanarrativa a nos guiar. Nesse caso, para dar um “passo engajado” o rumo não é determinado a partir de uma suposta estrutura de fundo ou de um final-feliz a ser atingido; cada passo é decidido pelo exame das condições históricas (passadas) e das condições de possibilidade (presentes), todas elas condições que são deste mundo.¹⁰ Daí resultam algumas dificuldades práticas e, principalmente, uma certa ambigüidade no que diz respeito à autoconfiança da hipercrítica: ela é, ao mesmo tempo — mas não contraditoriamente —, arrogante e humilde. *Arrogante*, porque procura dar conta, sozinha, da problemática com a qual se ocupa; na ausência de um outro mundo ou de uma estrutura de fundo que nos guiaríamos, estamos deixados a nós mesmos, neste mundo e,

¹⁰ É claro, aqui, o caráter materialista, não-platônico e não-idealista desse engajamento.

presos a ele, temos de descobrir não a saída do labirinto, mas as melhores maneiras de nos movimentarmos nele. *Humilde*, justamente pelo mesmo motivo: porque assume a limitação do nosso entendimento sobre o mundo; porque lembrou-se que as verdades não passam de ilusões;¹¹ porque aprendeu que “o filosofar histórico é necessário de agora em diante e, com ele, a virtude da modéstia” (Nietzsche, 1996b, p.71); porque sabe que estamos “irremediavelmente” dentro e junto daquilo que examinamos e que, por mais que se faça, não há como sair para sempre da garrafa (Wittgenstein, 1979, § 309).

Encerrando esta seção, volto à educação escolarizada para lembrar que, ao lado das produções decorrentes das pesquisas já feitas nos campos dos Estudos Culturais e da perspectiva foucaultiana, são possíveis e parecem-me promissoras as tentativas de articulá-los entre si para proceder a novos estudos sobre as relações entre a escola e a assim chamada crise moderna. Uma tal articulação poderia ter por objetivo, para citar um exemplo, examinar alguns dos regimes de verdade que tomam a relação *escola-crise* como centro de uma discursividade e, a partir daí — combinando ferramentas da análise foucaultiana do discurso com os avanços da vertente etnográfica dos Estudos Culturais — empreender uma desconstrução desses regimes. Afinando o foco desse exemplo, sugiro que as investigações que os Estudos Culturais têm realizado acerca das relações entre multiculturalismo e escolarização — uma questão particularmente importante nesse cenário de crise — teriam a ganhar ao incorporar elementos da arqueologia e da genealogia foucaultianas. Indo no mesmo sentido, as investigações acerca dos mecanismos discursivos pelos quais determinados saberes — inventados por um grupo social hegemônico — passam “naturalmente” a incorporar um currículo — e, por causa disso, passam a ser vistos como saberes universais — só têm a ganhar quando se combinam elementos foucaultianos e os *insights* dos Estudos Culturais. Os resultados de estudos dessa natureza teriam uma importância também “prática”, na medida em que permitiriam até mesmo algumas “intervenções” sobre as práticas (discursivas e não-discursivas) que se dão no campo educacional.

¹¹ “As verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas” (Nietzsche, 1996a, p.57).

O sujeito

Entre as metanarrativas que referi na seção anterior, talvez a que mais tenha deixado suas marcas no pensamento pedagógico moderno seja aquela que nos fala de um sujeito transcendental que ocupa o centro tanto das práticas educacionais quanto das análises que se fazem sobre essas práticas. Como diz Larrosa (1995, p.40-41), “a idéia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase “natural” esse modo tão “peculiar” de entendermos a nós mesmos”. A rigor, o entendimento que o pensamento moderno tem acerca do sujeito representa a culminância de concepções bem mais remotas — que vêm sobretudo da filosofia platônica e da tradição hebraica — e que foram retomadas pelo cristianismo e, mais tarde, pelo Humanismo e pelo Idealismo Alemão e seus respectivos desdobramentos. Como resultado, o sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas, dado que a sua racionalidade não estaria completada, faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história.

Nesse ponto, quero apontar duas questões acerca do sujeito moderno. Em primeiro lugar, como nos explica Williams (1976), a concepção moderna de sujeito condensa dois significados complementares: o sujeito é entendido tanto como uma unidade indivisível — que tem num “eu profundo” a sua essência de sujeito —, quanto como uma entidade que é única, singular e que o diferencia de qualquer outro sujeito. Em segundo lugar, uma questão que às vezes passa despercebida é a de que esses dois significados complementares de sujeito estão dupla e intrinsecamente conectados à modernidade, na medida em que ela, tornando-os uma “realidade discursiva”, ao mesmo tempo se dedica a torná-los uma “realidade concreta”.¹²

¹² Com essas expressões não estou assumindo nem uma distinção entre o “discursivo” e o “concreto” e nem mesmo uma “realidade” que estaria fora daquilo que pensamos/dizemos sobre ela. Afinal, “ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (Veiga-Neto, 1996b, p.27). Meu objetivo é apenas apontar que a modernidade idealizou uma concepção de sujeito e tentou realizar essa concepção.

Ao dar as costas à metanarrativa do sujeito moderno, o pensamento pós-moderno opera o descentramento do sujeito, ou seja, remove do centro dos processos sociais — e, conseqüentemente, das análises que se fazem desses processos — o sujeito ali colocado pelas filosofias da consciência; com isso, elide-se o sujeito transcendental, que passa a ser visto como uma *invenção* iluminista e não como uma sua *descoberta*. Ao invés de derivar as práticas sociais, econômicas, culturais, políticas, etc. a partir do sujeito, a questão passa a ser derivar o sujeito a partir dessas práticas. Assim, por exemplo, ao contrário de ver o sujeito como um fazedor da história, o historicismo radical vai perguntar como a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas. Ou, como um outro exemplo, ao contrário de entender a Pedagogia como um conjunto de técnicas e procedimentos capazes de “desenvolver” o sujeito desde sempre presente — pelo menos em potência — em cada um de nós, o pensamento pós-moderno vê a Pedagogia como um conjunto de práticas discursivas que se encarrega, antes de mais nada, de instituir o próprio sujeito de que fala. É por tudo isso que, para o pós-moderno, adquire importância escrutinar as diferentes tecnologias do eu, ou seja, maneiras e caminhos pelos quais cada um se torna o sujeito que é (Foucault, 1991).

Como nos mostrou Elias (1989), a questão não é propriamente fazer uma negação abstrata e *tout court* do sujeito. A questão não é “pôr em dúvida a autenticidade da autoexperiência que encontra sua manifestação na idéia do homem como *Homo clausus* em suas múltiplas variantes” (Elias, 1989, p.36), senão é saber se a autoexperiência “pode servir de ponto de partida fidedigno para a tarefa de conseguir uma compreensão objetiva dos homens” (Elias, 1989, p.36). Também para Elias, o sujeito não é o ponto de partida, mas é o ponto de chegada. E esse entendimento do sujeito é tão mais radical na medida em que, diferentemente, por exemplo, do materialismo dialético ou do materialismo histórico, ele não conta com qualquer *das Werden* herdado do Idealismo, seja ele pensado como imanente à dialética ou imanente a uma suposta natureza da história.

Nos últimos anos cresceu bastante a quantidade de investigações que, tomando a escola como o *locus* privilegiado para a construção do projeto moderno, procura examinar as práticas que aí se desenvolvem cujo objetivo é a fabricação do sujeito desse projeto.¹³ É difícil exagerar a contribuição

¹³ Cito como exemplos, em língua portuguesa: Foucault (1989), Varela e Álvarez-Uria (1992), Varela (1996), Larrosa (1995, 1998), Veiga-Neto (1995, 1996a), Popkewitz (1994), Silva (1995).

de Foucault para essa questão. O filósofo foi claro ao dizer que o objetivo de seu trabalho foi “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 1995, p.231). Como todos sabemos, as práticas escolares — como o disciplinamento, a vigilância, o exame, a autonarrativa, etc. — inserem-se nesses modos de subjetivação. Por isso, essas práticas não são tomadas, nos estudos foucaultianos, como algo repressivo cujo resultado seria o constrangimento sobre uma suposta natureza humana que seria, *per se*, livre. Ao contrário, tais práticas são vistas como produtivas:¹⁴ elas se instauraram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e, por isso mesmo, capazes de seu autogoverno. Ao fazerem isso, tais práticas fazem da escola uma das condições de possibilidade da modernidade.

Ao dizermos que sem a escola moderna não teríamos o sujeito moderno, concluímos que sem ela também não haveria a modernidade. Mas isso é assim não porque a escola “aperfeiçoou” um sujeito natural a ponto de torná-lo civilizado e moderno. Isso é assim porque as próprias práticas escolares — conectadas aos saberes específicos que se agruparam sob a denominação de Pedagogia Moderna — participaram e participam da invenção desse construto que é o sujeito moderno. Um ponto que precisa ser lembrado é o fato de que tal desnaturalização do sujeito implica sua não universalidade, o que, por sua vez, implica perguntar: qual foi, então, o modelo que o Iluminismo teve em mente nesse processo de invenção? Por que foi tomado esse ou aquele modelo? Quais foram — e quais são — os efeitos que tal escolha produziu nos últimos dois séculos?

É justamente ao tentarmos dar respostas a essas perguntas que vemos o quanto uma aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais pode contribuir para descrevermos e compreendermos melhor nosso mundo de hoje. Não se trata, simplesmente, de fazer uma história do pensamento europeu e de seus desdobramentos universalizantes; isso é importante, mas é preciso ir mais longe. Basta pensarmos acerca de quem eram os arquitetos da modernidade — brancos, machos, eurocêtricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos

¹⁴ Esta palavra não implica um juízo de valor, mas tão somente dizer que “produz alguma coisa”.

(ou de formação cristã), ilustrados, etc. — para que nos demos conta das marcas que eles imprimiram ao modelo de sujeito que impuseram ao mundo como natural, necessário e universal. Se, por um lado, aquela imposição significou uma ruptura com o autoritarismo aristocrático e o absolutismo, por outro lado, serviu para tornar hegemônico um conjunto de novas práticas sociais, econômicas e culturais cujos desdobramentos se estenderam em nível planetário, persistem até hoje e compõem a lógica de dominação, exploração e dependência da modernidade.

Chegamos, aqui, a questões que estão no centro dos interesses dos Estudos Culturais. Seja na sua vertente mais voltada à etnografia, seja naquela mais voltada às análises textuais, os Estudos Culturais já estabeleceram sólidos avanços na compreensão dos novos jogos de poder pelos quais se estabelecem identidades, significados sociais e culturais e pelos quais estamos, ao que tudo indica, sendo cada vez mais governados. De fato, como nos mostrou Hall (1997), não apenas a imaginada e desejada unidade moderna — do espaço social, do sujeito, do conhecimento, da cultura, etc. — está cada vez mais fragmentada, como também, justamente por causa dessa fragmentação, os Estudos Culturais se apresentam como um campo capaz de articular disciplinas tradicionais como a Sociologia e a Psicologia, atenuando suas tradicionais fronteiras, do que quase sempre resulta uma maior potência analítica e estratégica. É esse caráter articulador que faz dos Estudos Culturais um campo avesso ao reducionismo epistemológico. Centrar nossas análises nos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura; significa, sim, assumir que “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*” (Hall, 1997, p.33). Ou, como dizem Frow e Morris (1997, p.345), entender a cultura como “todo o meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de ‘bom gosto’. É uma rede de representações — textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam — que molda cada aspecto da vida social”.

Mesmo correndo o risco da redundância, vale fazer aqui um breve parêntese: não estou dizendo que na Modernidade *havia* uma unidade — do espaço social, do sujeito, do conhecimento, da cultura, etc. — e

que essa unidade agora está sendo rompida, mas sim que o Iluminismo criou essa imagem e que a Modernidade se articulou na busca dessa unidade, de modo que acabamos *percebendo* a realidade como unitária.

Estudos como os de Said (1990) podem nos servir como um exemplo do que estou dizendo: ao invés de estudar o Oriente a partir do que dele se pensa e se diz no Ocidente, esse autor estudou o *orientalismo* como uma invenção do Ocidente. No mesmo sentido vai Albuquerque (1999), que, ao examinar a gênese da região nordestina do Brasil, nos mostra que o Nordeste é uma invenção recente em nossa história. Esses estudos não se encaixam bem em cada uma das disciplinas tradicionais: nem na Sociologia, nem na Antropologia, nem na Politicologia, nem na Análise Literária, etc.; mas, ao mesmo tempo, encaixam-se bem em todas elas. Além disso, eles assumem as narrativas européias e brasileiras, fosse para descobrir uma suposta essência do Oriente ou da orientalidade, do Nordeste ou da nordestinidade, fosse para averiguar se tais narrativas eram verdadeiras ou falsas, no sentido de representar bem ou mal uma suposta realidade — o Oriente como um Outro, o Nordeste como o Outro — que estaria à espera dessa representação. O que interessou a Said foi procurar “os estilos, figuras de linguagem, cenários, mecanismos narrativos, circunstâncias históricas e sociais [na enunciação dos discursos sobre o Oriente] e não a correção da representação, nem a sua fidelidade a algum grande original” (Said, 1990, p.32). O que interessou a Albuquerque foi “entender alguns caminhos por meio dos quais se produziu, no âmbito da cultura brasileira, o Nordeste” (Albuquerque, 1999, p.23). Isso significou, para ele, proceder à “análise da superfície dos textos, sua exterioridade com relação ao que descreve” (p.32), ou seja, ler os textos não como documentos, mas como monumentos.¹⁵ Para Albuquerque, isso significou

romper com as transparências dos espaços e das linguagens, [pensar] as espacialidades como acúmulo de camadas discursivas e de práticas sociais, [trabalhar] nessa região em que linguagem (discurso) e espaço (objeto histórico) se encontram, em que a história destrói as determinações na-

¹⁵ Ao explicar o seu método arqueológico, Foucault (1987, p.159) diz que a leitura arqueológica “não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto”.

turais, em que o tempo dá ao espaço sua maleabilidade, sua variabilidade, seu valor explicativo e, mais ainda, seu calor e efeitos de verdade humanos.” (Albuquerque, 1999, p.23)

A questão que se coloca, então, é perguntar como fica a escola, agora que sabemos que o sujeito moderno não é uma descoberta do Iluminismo mas, sim, uma sua invenção, isso é, uma sua idealização que, a rigor, nunca existiu, nem nunca existirá naqueles termos de uma unidade universal e estável.

Essa questão admite muitos desdobramentos. Pode-se perguntar acerca do futuro (“concreto”) da escola, enquanto instituição destinada a fabricar um sujeito fictício. Pode-se perguntar sobre como reorientar a escola para que ela, assumindo o caráter fragmentário do sujeito, reprograma sua agenda no sentido de desempenhar novos papéis num mundo mutante e em crise. Pode-se perguntar acerca de que novos papéis são esses, principalmente no que se refere à participação da escola na constituição de identidades culturais localizadas — para tomar um pólo — ou de uma suposta identidade nacional — para tomar outro pólo. Pode-se perguntar sobre as novas orientações metodológicas para a pesquisa, decorrentes do descentramento do sujeito.

Todas essas questões são importantes e urgentes; todas elas parecem estar na medida certa do que nos pode oferecer uma articulação entre Foucault e os Estudos Culturais. Ao eventual argumento de que a arqueologia, a genealogia e a ética foucaultianas trataram do sujeito pensado pela modernidade — e não trataram desse sujeito descentrado e múltiplo —, podemos responder que *é justamente por isso* que o pensamento do filósofo nos é útil. Em primeiro lugar, na medida em que seu pensamento, seguindo Nietzsche, assume a contingência do sujeito moderno, ele assume a contingência *in totum* do sujeito, de um sujeito em qualquer tempo. Em segundo lugar, na medida em que ele nos oferece três “métodos” para analisarmos como se deu (e se dá) a fabricação desse sujeito moderno, nós podemos assumir a tarefa de usá-los como fogos de artifício para ir adiante, combinando-o com outros campos e inventando novas maneiras de analisar a subjetivação fragmentária pós-moderna.

A fragmentação do sujeito aponta para a necessidade de examinarmos os processos pelos quais se formam e se alteram os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os frag-

mentos dos outros. Trata-se de processos em que estão sempre envolvidas relações de poder, ou seja, relações que procuram impor determinados significados (e não outros quaisquer). É como resultado desses processos que se estabelecem as identidades. Mesmo reconhecendo que “atualmente, identidade é um conceito marcadamente escorregadio e multi-dimensional” (Ferguson e Golding, 1997, p.xxvi), vejamos, de um modo um tanto esquemático e segundo a perspectiva que importa para este texto, como ela se estabelece.¹⁶ A discussão que segue também serve como um exemplo da possível articulação entre alguns aspectos do pensamento de Foucault — como *discurso* e *sujeito* — e alguns conceitos tomados dos Estudos Culturais — como *identidade*, *interpeleção* e *cultura*.

Como ponto de partida, lembro uma das lições que apreendemos da virada lingüística: os significados não existem soltos no mundo, à espera de serem descobertos e formalizados lingüisticamente. Enquanto coisa deste mundo, o significado não preexiste à sua enunciação. Ele só existe a partir do momento em que foi enunciado, passando a fazer parte de um ou mais discursos. Por sua vez, os discursos não são combinações de palavras que representariam as coisas do mundo. Eles não são “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala” (Foucault, 1987, p.56).

Os discursos podem ser entendidos como histórias¹⁷ que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade.¹⁸ Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados

¹⁶ Para uma discussão acerca das principais concepções de identidade — a concepção do sujeito iluminista, do sociológico e do pós-moderno —, vide Hall (1998).

¹⁷ “Os nomes não se apreendem sozinhos, apreendem-se alojados em pequenas histórias” (Lyotard, 1993, p.45).

¹⁸ A virada lingüística passou a entender que “os discursos não são nem a externalização de representações íntimas, [... nem, a rigor,] uma representação” (Rorty, 1988, p.287); por isso, é preciso “abandonar a noção de correspondência, tanto para as frases como para os pensamentos, e ver as frases como estando mais ligadas às outras frases do que ao mundo” (p.288).

(verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido — pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas.

É esse *dar sentido* que faz de nós uma espécie cultural. Nessa perspectiva, a cultura não se restringe às práticas materiais; não se restringe, por exemplo, à produção e ao uso de ferramentas para realizar uma determinada tarefa. Cada vez mais, a Etologia tem acumulado evidências de que muitas espécies de animais usam “intencionalmente” objetos para realizar tarefas relacionadas à sua sobrevivência; e mais: de que esse uso é, em várias espécies, apreendido, isso é, de que se trata de um comportamento que é transmitido socialmente, e não geneticamente. Na perspectiva que aqui interessa, a questão, entretanto, é pensarmos a cultura para além do *domínio material* — isso é, do domínio dos objetos e das práticas envolvidas com esses objetos. A questão é pensarmos a cultura, também e ao mesmo tempo, no *domínio simbólico*: como significamos objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos.

É claro que nossa posição numa rede discursiva jamais é fixa, nem mesmo estável. Jamais ocupamos um mesmo lugar ao sermos cruzados por dois enunciados; ainda que seja um mesmo enunciado que volte a nos interpelar, ele vai nos encontrar num outro lugar na rede. Em cada caso, o resultado será sempre diferente; cada história sempre se impõe a nós de maneira diferente.¹⁹ Além disso, essa imposição nunca é um ato simplesmente epistemológico, “puramente” racional; em outras palavras,

¹⁹ Ainda que esse entendimento seja visto, por muitos, como um neo-heraclitismo, chamo a atenção para o fato de que na discussão que estou fazendo não está em cogitação qualquer logos como princípio transcendente de unificação e harmonia.

não aceitamos uma verdade porque ela nos foi justificada racionalmente, demonstrada plena e cabalmente como uma verdade verdadeiramente verdadeira. Ou nós a aceitamos por um ato de violência visível — situação em que mais facilmente resistimos a ela — ou nós nos deixamos capturar por ela, como um efeito do poder, o qual, sendo sutil e insidioso, nos impõe tal verdade como natural e, portanto, necessária.

Na próxima seção, voltarei à questão do poder. Mas, por enquanto, saliento que nesse caso estou me referindo à concepção foucaultiana de poder, ou seja, poder como uma ação sobre ações e que é inseparável de saberes, os quais — na medida em que “justificam” e encobrem o poder — fazem com que ele, o poder, seja tão produtivo. Trata-se, assim, de um poder que não vem de fora, mas que está indissolivelmente associado ao saber que o oculta enquanto poder.

Visto esse resumo sobre o processo de imposição dos significados, voltemos à questão da identidade.

É a aderência a um determinado significado que um indivíduo — digamos, I_1 —, uma vez “exposto” a esse significado, passa a se identificar com ele e, por extensão, ao sistema de significação — digamos, S — ao qual pertence tal significado. Essa aderência só é possível porque esse significado se justifica para I_1 ; e essa justificação se dá porque o sistema de significação S está escorado num conjunto de enunciados que “fazem sentido” para o indivíduo I_1 . Assim, um significado só interpela aquele que pode ser interpelado, isso é, aquele que é capaz de dar, para si mesmo, um sentido ao(s) enunciado(s) que escoram tal significado — seja diretamente pelo(s) próprio(s) enunciado(s) envolvidos, seja pelo sistema de significação ao qual esteja(m) ligado(s) indiretamente aquele(s) enunciado(s). Se quisermos usar uma imagem deleuziana, podemos dizer que a interpelação só ocorre quando um enunciado penetra na dobra do sujeito e se conecta produtivamente com outros enunciados que ali já estavam.

A interpelação não opera tão somente no nível discursivo, isso é, não se restringe no nível do que é dito e, depois, pensado por aquele que foi interpelado. A interpelação se dá também no nível das práticas não-discursivas; e, dado que sobre essas práticas sempre circulam discursos que a elas se referem, há uma relação complexa entre as práticas (discursivas e não-discursivas) que interpelam cada indivíduo. Larrosa (1994, p.43) assim explica essa relação complexa:

a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Podemos ampliar a citação acima — sem, é claro, comprometer em nada o argumento de Larrossa — acrescentando depois de “histórico” e “historicamente” as palavras, respectivamente, “cultural” e “culturalmente”. Afinal, como vimos, a cultura é esse próprio “terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (Hall, 1986, citado por Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.15).

E ainda nas palavras de Hall (1997, p.26),

o que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Aliás, é importante lembrar — se é que isso ainda é necessário — que não há como pensarmos a identidade individual fora de um grupo social, pois a própria interpelação só é possível quando o indivíduo se confronta com outros indivíduos. Como explica McRobbie (1995, p.59), “a identidade [...] está fundada na identidade social, em grupos sociais ou populações com algum sentido de uma história e de uma experiência partilhada”. Assim, ao aderir a um sistema de significação *S* partilhado pelos membros de um grupo *G*, o indivíduo I_1 ao mesmo tempo *tanto* recebe a marca daquele sistema de significação *quanto* já passa a fazer parte do grupo *G*. Os I_n indivíduos desse grupo *G* têm *em comum* pelo menos um atributo: o de terem sido, todos eles, interpelados por *S*. É esse “em

comum” que faz com que o grupo G seja visto, tanto pelos “de fora” quanto pelos “de dentro” (pelos próprios I_n), como uma comunidade, como um grupo que tem *em comum* uma identidade. O que se costuma denominar “sentimento de pertença” só existe nos “de dentro”, dado que eles foram atingidos por uma interpelação de maneira completamente diferente do que aconteceu aos “de fora”. É esse sentimento de pertença que confere a identidade ao grupo e a cada um de seus indivíduos. Mas dizer que todos partilham do mesmo “sentimento” não significa dizer que o que eles têm em comum se esgota numa simples disposição afetiva; o que eles têm em comum pode incluir um *esprit de corps*, o uso de uma linguagem própria, determinadas produções materiais e simbólicas, determinadas disposições comportamentais e corporais, etc., tudo isso girando em torno do significado. Além disso, o que passa de comum entre todos os membros de um grupo G, e que confere a eles uma determinada identidade, restringe-se ao(s) discursos(s) envolvidos na determinação do sistema de significação que está em jogo. Isso pode parecer óbvio, mas é importante ser referido para que se tenha em conta que os indivíduos de um dado grupo não partilham, necessariamente, de algo que vá além do sistema de significação que os identifica. Daí derivam-se dois corolários. O primeiro é: cada indivíduo tem várias identidades, cada uma das quais o enlaça com esse, aquele ou aqueloutro grupo. O segundo corolário: não há um meta-significado identitário, isso é, um significado hierarquicamente superior aos outros, os quais seriam subordinados. Nós até podemos, por questões de estratégia ou de esquecimento, conferir primazia a um sistema de significação; mas ele não será, *per se*, dominante sobre os demais.

Nesse ponto, é interessante referir aqui que Hall (1996) –comentando a importância de Michel Foucault para a compreensão dos processos de subjetivação e identidade, bem como o “extremo rigor do seu pensamento” (p. 14) – considera que há uma questão ainda em aberto, a saber,

como fechar o fosso entre duas teorizações: de um lado, uma teoria sobre os mecanismos pelos quais os indivíduos, enquanto sujeitos, se identificam (ou não se identificam) com as posições para as quais eles são chamados a ocupar um lugar; de outro lado, como eles modelam, estilizam, produzem e desempenham essas posições e por que nunca fazem isso de modo completo, uma vez por todas, para sempre, e alguns nunca o fazem,

ou permanecem num processo constante e agonístico de luta, de resistência, de negociação, de acomodação com as normas e regulações, com as quais se defrontam e que os regulam” (Hall, 1996, p.15)²⁰

Sendo todo esse processo altamente dinâmico, cuja velocidade e complexidade parecem aumentar num mundo tomado pela telemática,²¹ cada indivíduo está exposto a muitas e variadas situações de interpelação, cujo resultado produz sujeitos que têm pouco a ver com aquele idealizado pelo Iluminismo — que seria o centro de uma identidade única, estável, permanente. Como explica Hall (1998, p.13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente”.

É ainda Hall (1996) que nos explica que, para os Estudos Culturais, a identidade deve ser entendida não como a essência interna de um sujeito, como algo que ligue o sujeito a si mesmo, mas como um conceito estratégico e posicional:

Eu uso “identidade” para me referir ao ponto de encontro, o ponto de *sutura* entre, de um lado, os discursos e práticas que tentam nos “interpelar”, dirigir-se a nós ou nos aclamar como sujeitos sociais de discursos particulares, e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, processos que nos constroem como sujeitos que podem ser nomeados. Assim, identidades são pontos temporários de ligação a posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 1996, p.5-6).

Exemplificando como se forma a identidade nacional — no caso, *ser inglês* —, Hall (1997, p.26) comenta outros autores e nos explica que

²⁰ Devo a Maria Isabel Bujes — ao discutir seu pequeno (mas bem apanhado) inventário (Bujes, 1999) — o alerta sobre essa questão levantada por Hall (1996). De qualquer maneira, penso que a expectativa de Stuart Hall só se justifica a partir da perspectiva de uma filosofia sistemática e da presunção — de raízes tipicamente modernas — de que é preciso explicar por que as nossas identidades não são atributos estáveis e acabados e (desde sempre e para sempre) ancorados no mais profundo de nosso eu.

²¹ Para uma discussão acerca da telemática e das mudanças nos dispositivos *informacionais e comunicacionais*, com as conseqüentes modificações sobre as sociedades pós-modernas, vide Lévy (1999).

a identidade emerge não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente e inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos sobre a “inglêsidade” — em resumo: de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos *identificarmos*.

Concluindo esta seção, vale fazer uma rápida referência às contribuições de Ernesto Laclau para a nossa compreensão do caráter fragmentar, incompleto e instável da identidade. Fazendo uma certa analogia com a incompletude do sujeito lacaniano, Laclau argumenta que uma identidade final — seja individual, seja de um grupo — é uma ficção. Na medida em que, como vimos, o processo de identificação é radicalmente contingente, o simples fato de estarmos vivos faz de nós sujeitos/identidades abertas, inacabadas. O fechamento é a morte.

O poder

Nessa última seção, discutirei a questão do poder como mais um elemento de possível aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais. Dado que nas seções precedentes já comentei vários aspectos gerais de ambas as perspectivas, a partir daqui não voltarei a eles; dessa maneira, esta seção será mais reduzida do que as anteriores.

Como ponto de partida, lembro que Foucault desenvolveu um conceito muito particular de poder, que vai na contramão das teorizações feitas tanto pelas tradições liberais — como em Galbraith —, quanto weberianas e marxistas. Ao contrário dessas tradições, ele compreende o poder não como alguma força que emane de um centro — o Estado, por exemplo —, não como algo que se possui e que tenha uma natureza e uma essência próprias, algo unitário e localizável, mas como uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias.²² Assim, para o filósofo o poder não é entendi-

²² Deleuze (1991, p.78) explica que, ao pensar o poder em termos de Foucault, o importante não é perguntar: “Que é o poder? De onde ele vem? Mas: como ele se exerce?”

do como uma ação direta e imediata *sobre os outros*, mas *sobre as ações dos outros*. O poder “não é algo que se adquira, arrebatou ou compartilhe” (Foucault, 1993, p.89), pois “as relações de poder não estão em posição de superestrutura [já] que o poder vem de baixo, isso é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados” (p.90).

Ao operar assim, o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação.

Há, portanto, uma diferença entre poder e violência que não é de grau, que não é quantitativa. Foucault (1995, p.243) assim explica essa diferença:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

É por isso que, para Foucault (id., p.245), “as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; e [...] não reconstituem, acima da ‘sociedade’, uma estrutura suplementar com cuja obliteração pudésemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração”. Disso se conclui que não existe qualquer sentido em tentar construir uma sociedade livre das relações de poder; não porque isso seja difícil, mas simplesmente porque o poder é imanente à lógica de viver em sociedade. Conclui-se, também, que as relações de poder se dão de modo cada vez mais sutil e eficiente quanto mais livres forem os sujeitos.

Não há dúvida de que esse entendimento que Foucault tem acerca do poder está muito distante das posições assumidas pelos primeiros autores do *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmin-*

gham, na década de sessenta. Como argumentam Mattelart e Neveu (1997), mesmo ainda hoje uma parte dos Estudos Culturais partilha do conceito de poder que foi desenvolvido pela teoria crítica: a saber — e simplificando —, o poder como algo que se arrebatava, se possui, a fim de submeter os outros à vontade de uma classe social (dominante), de uma instituição ou do Estado. Nesse sentido, o poder é visto como uma função que se exerce verticalmente — de cima para baixo — e que emana de um centro e cujo limite é a violência. A violência é aí entendida como a saturação e a agudização do poder, com o qual guarda a mesma relação lógica, mas diferente intensidade. Em qualquer caso, o poder deriva de processos sociais e econômicos, tais como as lutas de classe, os modos de produção, a ideologia, etc. Por causa dessa derivação, o poder é entendido como de natureza mutável: ele é uma coisa nas sociedades “primitivas”, ele é outra coisa no mundo feudal, e outra mais no mundo capitalista. E, portanto, poderá se tornar outra coisa bem diferente de tudo isso no futuro; é para construir esse futuro que temos de agir no presente. Dado que, nesses casos, a História é vista como um movimento intrinsecamente contínuo, progressivo e teleológico, há um “destino potencial” desde sempre impresso no poder, cuja realização final é o abrandamento, a humanização ou até mesmo a extinção das próprias relações de poder. Nas versões mais ortodoxas ou fiéis a esse entendimento, nossa militância teria — entre outros objetivos e em relação ao poder — o objetivo de mudar “radicalmente o caráter do poder, dado que as aspirações individuais se coordenariam sobre a base do reconhecimento voluntário, pelos homens, da preferência e o valor que representa seguir uma necessidade única para toda a sociedade” (Razinkov, 1984, p.339).

Esse entendimento dos Estudos Culturais acerca do poder é, sem dúvida, tão mais importante na medida em que a principal novidade partilhada por todos aqueles primeiros autores de Birmingham era, justamente, examinar as práticas culturais em suas relações com o conhecimento e com o poder (Giroux, 1995). Em outras palavras, para eles — assim como para os Estudos Culturais no seu conjunto, até hoje — o poder, mais do que ocupar uma posição de destaque nos processos culturais, é indissociável desses processos, de modo que para podermos compreendê-los, e podermos intervir em tais processos, é absolutamente fundamental colocar o poder em nossas equações e em nossas agendas.

A questão que se coloca é: como aproximar, então, duas perspectivas que, ao mesmo tempo em que colocam o poder como um operador central, têm entendimentos sobre ele que partem, digamos, de dois lugares opostos? Lembro que vários autores de uma dessas perspectivas quer levar o poder a uma transformação radical — ou até mesmo erradicar as relações de poder na sociedade —, enquanto que falar nisso nem faz sentido para a outra perspectiva. Para tentar uma resposta a essa pergunta, penso que podemos seguir pelo menos uma das duas alternativas com cujo esboço concluo este texto.

Em primeiro lugar, podemos deixar um pouco de lado as vertentes dos Estudos Culturais que estão mais identificadas com o conceito de poder desenvolvido pela teorização crítica — isso é, aquele conceito assumido pelos primeiros pesquisadores de Birmingham —, e voltarmos nossa atenção para aquelas produções mais recentes, que não operam necessariamente com a noção de um final-feliz para a História. Trata-se de produções cujas análises são mais pontuais, particularizadas, e não se escoram nas metanarrativas iluministas que comentei antes. Quando, por exemplo, um autor como Clifford diz que os antropólogos “estão numa melhor posição, agora, para contribuir para um campo de Estudos Culturais genuinamente comparativo e não-teleológico” (citado por Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.33), ele aponta justamente para a possibilidade de pautarmos nossas análises e ações pedagógicas a partir dos Estudos Culturais, sem nos apegarmos às metanarrativas modernas. Se valem os apelos de McRobbie (1995, p.59) — em favor da etnografia da identidade, em favor de uma pesquisa “sobre grupos e indivíduos que sejam considerados mais que apenas consumidores de texto”, em favor de “uma nova metodologia, um novo paradigma, para conceptualizar a identidade-na-cultura [...] ao incorporar um agudo sentido de história e de contingência” (McRobbie, 1995) —, então poderemos buscar no domínio da ética de Foucault alguns *insights* que nos ajudem a “compreender a vida cotidiana em suas flutuantes, fluidas e voláteis formações” (McRobbie, 1995).

Em segundo lugar, podemos continuar adotando o sentido foucaultiano de poder, sem deixar de reconhecer as imposições verticais de dominação — vistas pela teoria crítica como relações de poder — de que somos alvo intensa e constantemente, seja por parte de outras frações da sociedade, seja por parte das instituições e do Estado (que, em geral, re-

presentam os interesses dessas outras frações). Se quisermos seguir a perspectiva foucaultiana, será preciso reconhecer que “sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação” (Foucault, 1995, p.236); mas será também necessário atentar para o fato de que esses mecanismos de sujeição “não constituem apenas o ‘terminal’ de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas”. Será preciso atentar, outrossim, para o fato de que o Estado moderno opera tanto no sentido totalizante — com o que todos concordam —, quanto no sentido individualizante — conforme foi tematizado por Foucault, nos seus estudos sobre a governamentalização. Se o filósofo centrou suas descrições e análises sobre a fabricação do sujeito moderno utilizando, entre outras coisas, um entendimento peculiar acerca do poder, nada impede que se mantenha esse entendimento — “aplicável” no nível microfísico, horizontal, distribuído, capilar —, mesmo quando se olha para as outras relações que se dão entre diferentes instâncias e níveis sociais. A essas outras relações — macroscópicas, verticais, centralizadas, maciças — daremos outro(s) nome(s) (violência, dominação, etc.), para que fique claro que há, entre essas e o poder, uma distinção que não é apenas de intensidade ou de lugar em que atuam, mas que é, sobretudo, da própria natureza de cada uma.

Possibilidades como as que eu rapidamente apresentei, nos dois parágrafos acima, estão sendo exploradas por pesquisadores e pesquisadoras que têm se ocupado na investigação acerca dos processos de escolarização, das políticas educacionais e das relações entre cultura e práticas e teorizações pedagógicas. Encerro este capítulo citando alguns estudos feitos entre nós e que servem como bons exemplos de como articular, entre outros, Michel Foucault e os Estudos Culturais: Amaral (1997), Santos (1998), Klein (1999), Fabris (1999) e Schmidt (1999).

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Durval M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife/São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco/Cortez, 1999.
- AMARAL, Marise B. *As representações de natureza e a educação pela mídia*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. (Dissertação de mestrado.)

- BILLIG, Michael. From codes to utterances: Cultural Studies, discourse and psychology. In: FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. (Ed.). *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997. p.203-226.
- BUJES, Maria Isabel E. *Questões de identidade/subjetividade e outros que-tais*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1999. (Mimeo.)
- CAREY, James W. Reflections on the project of (american) Cultural Studies. 1-24. In: FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. (Ed.). *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997. p.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FABRIS, Eli H. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. (Dissertação de mestrado.)
- FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. Cultural studies and changing times: an introduction. In: _____. (Ed.). *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997. p.xiii-xxvii.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault — Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- FROW, John; MORRIS, Meaghan. Australian Cultural Studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is Cultural Studies?* London: Arnold, 1997.
- GIDDENS, Antony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.85-103.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.17-46, jul./dez., 1997.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. Who needs identity? In: HALL, Stuart; Du GAY, Paul (Ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996. p.1-17.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

- KLEIN, Madalena. A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. (Dissertação de mestrado.)
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- _____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1999.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- _____. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: D.Quixote, 1993.
- MATTELART, André; NEVEU, E. La institucionalización de los estudios de la comunicación: historias de los Cultural Studies. *Telos*, n.49, 1997.
- McROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.39-60.
- MIRANDA, José Bragança; CASCAIS, Antônio Fernando. A lição de Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p.5-28.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-38.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. p.51-60.
- _____. Humano, demasiado humano; Volume I. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. p.61-99.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- RAZINKOV, O. *Diccionario de filosofia*. Moscou: Progreso, 1984.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D.Quixote, 1988.
- ROUANET, Sérgio P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Luís Henrique S. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998. (Dissertação de mestrado.)
- SCHMIDT, Sarai. *A Educação nas lentes do jornal*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1999. (Dissertação de mestrado.)
- SILVA, Tomaz T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

- SIMONS, Jon. *Foucault and the Political*. London: Routledge, 1995.
- THOMAS, Sari. Dominance and ideology in Culture and Cultural Studies. In: FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. (Ed.). *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997. p.74-85.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p.73-106.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.68-96.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.225-246.
- _____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPGedu/UFRGS, 1996a. (Tese de doutorado.)
- _____. Olhares. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b. p.19-35.
- WILLIAMS, Raymond. *Keywords*. London: Fontana, 1976.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

Mídia, magia e pólo e política cultural.

Parte 2

Maria Verónica Costa

Estudos sobre mídia e educação

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as relações entre mídia e construção de identidade social, focalizando, especificamente, a potencialidade de um ambiente cultural de mídia popular brasileira no sentido de um discurso crítico e pedagógico de resistência. A análise tem como referência uma pesquisa empírica de caráter

¹ Uma das primeiras pesquisas sobre os efeitos da televisão para a educação, em âmbito de pesquisa empírica, é a obra, realizada predominantemente por James Britton (1969), no âmbito do Projeto Curricular da UCL, sobre a televisão (BRITTON, 1969). A obra de Britton é uma das primeiras pesquisas sobre os efeitos da televisão para a educação.

Mídia, magistério e política cultural

Marisa Vorraber Costa

Inúmeros críticos contemporâneos têm chamado a atenção para a centralidade dos artefatos da cultura na constituição de versões do mundo. Entre eles, Jameson (1996) se refere aos produtos culturais como *mercadorias* que colonizam tudo, da natureza ao inconsciente; Baudrillard (1983) nos fala de uma variedade atordoante de superfícies, signos culturais com vida própria, compondo uma hiper-realidade que nos inebria em um jogo de fascinação e publicidade no qual qualquer resistência é fútil e despreocupada; e Hall (1997) argumenta que os Estudos Culturais o ajudaram a compreender que a mídia tem uma função na constituição das coisas que ela reflete. Nesse quadro, parece oportuno e instigante investigar a pedagogia praticada por periódico de tão ampla circulação nos meios educacionais, como é o caso da revista *Nova Escola*.

Este estudo apresenta uma reflexão sobre as relações entre mídia e fabricação de identidades sociais, focalizando, especificamente, a produtividade de um artefato cultural da mídia impressa brasileira na constituição de um discurso sobre a profissão do magistério. A análise tem como referência uma pesquisa¹ cujo objeto de investi-

¹ Trata-se da pesquisa *Produzindo subjetividades femininas para a docência - um estudo da revista Nova Escola*, realizada juntamente com Rosa Hessel Silveira, no Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), com o apoio da Fundação Carlos Chagas, da Fundação Ford e do CNPq, concluída em 1997.

gação é a revista *Nova Escola*,² o mais conhecido periódico dirigido ao segmento ocupacional do magistério.

O estudo se justifica, em primeiro lugar, porque chama nossa atenção à fecundidade das análises que, a partir do que tem sido denominado “virada lingüística”, examinam a produtividade dos discursos, dos textos, da linguagem na constituição de identidades sociais. Em segundo lugar, porque, em relação ao magistério, parece que alguns artefatos da mídia escrita (mas também da mídia falada, merecendo registro a incursão das novelas televisivas e do cinema por este campo) têm se mostrado intensamente produtivos na constituição de padrões e referências sociais — como é o exemplo dos livros didáticos e de revistas para docentes. Chama a atenção, ainda — especialmente no contexto ocidental contemporâneo em que importantes conquistas dos feminismos parecem ter atenuado, em alguns territórios, a discriminação relacionada a gênero —, a forma como setores da mídia têm investido, recentemente, na

² A revista *Nova Escola*, criada em 1986, é, seguramente, o mais conhecido periódico dirigido a um segmento ocupacional específico. Sua tiragem é muito grande, por um lado, devido à elevada demografia dos quadros do magistério e, por outro, devido às estratégias promocionais adotadas. A capacidade de inserção e aceitação deste produto deve-se, em parte, à forma inicial de distribuição e divulgação. Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300 mil exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e a restante se efetivava através de bancas de revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio financeiro estatal foi retirado, dificultando a aquisição da revista pelas escolas. A partir de fins de 1992, FAE e Fundação Victor Civita voltaram a assinar um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de *Nova Escola* às escolas urbanas. Graças ao impacto editorial dos anos anteriores — sustentado por sua forma de distribuição inicial — e às suas ligações com a Editora Abril, cujos produtos editoriais gozam de eficiente sistema de distribuição e divulgação, a revista vem garantindo sua fatia no mercado através da venda de seus exemplares em bancas e por meio de assinaturas. Face aos desafios mercadológicos, *Nova Escola* vem reformulando seu projeto editorial. Introduziu minuciosos artifícios de diagramação aliados a uma grande variedade de ilustrações: fotos coloridas de pessoas, de cenas de sala de aula, de escolas ou de outros ambientes aludidos nas reportagens, desenhos ilustrativos, montagens, gráficos, quadros, mapas, vinhetas, etc. Produtos de consumo — geralmente objetos que fazem parte do aparato de influência esportiva consumido por crianças e jovens das classes médias, como tênis, mochilas, raquetes, roupas, etc. — têm aparecido na capa e na contra-capa para fins de *merchandising* e propaganda.

restauração e revalorização de algumas representações cristalizadas relativas à submissão e à docilidade feminina.³ Essa política cultural que tem como alvo as identidades incide de forma particularmente intensa em um campo ocupacional marcado por históricas vinculações com o gênero feminino — a docência.

Além disso, é preciso considerar o que vêm nos contando as inúmeras análises que, ao tratarem das complexas injunções presentes na profissionalização do magistério, fazem referência, reiteradamente, a um problema demográfico relacionado a gênero. Entre essas destaco Popkewitz (1987), Apple (1987 e 1988), Louro (1989), Lopes (1991), Costa (1995 e 1996), Costa e Silveira (1998). Não podemos esquecer que os jogos políticos e de poder implicados na profissionalização de carreiras ditas femininas são muito fortes. Ainda vivemos em uma sociedade elitista e discriminadora, tributária do patriarcado, em que protagonistas do gênero feminino, entre outros(as), são alvo de variados mecanismos de exclusão, constrangimento e coerção.

Assim, o objetivo deste trabalho é expor uma breve amostra de como a revista *Nova Escola* opera na fabricação de uma representação do magistério como ocupação feminina e no exercício de processos de subjetivação das professoras. Obviamente, disso decorrem consequências importantes e politicamente estratégicas para a educação, o ensino, o currículo e a política cultural.

Linguagem, poder e representação

Um dos pontos polêmicos das perspectivas pós-estruturalistas de análise é a centralidade atribuída à linguagem. Afirmarções como “não há nada fora do texto” ou “o sujeito é constituído na linguagem” têm apontado, recorrentemente, para o poder dos discursos na constituição daquilo que nas formas de pensar modernas, tem sido concebido como

³ Santomé (1995) analisa esta questão, chamando a atenção para a maneira como certos meios de comunicação, como o cinema, têm investido na masculinização da sociedade, celebrando a positividade de uma suposta natureza mais agressiva dos homens e exaltando, em relação às mulheres, atributos exclusivamente estéticos que as expõem como objeto de consumo associado ao apelo sexual.

“a realidade”. Nas concepções modernas, “a realidade” é algo que existe no mundo independentemente da consciência dos sujeitos, e que estes vão descobrir e nomear de forma a obter uma suposta perfeita adequação entre esse algo “realmente” existente e a idéia abstrata que lhe corresponderia — “a verdade”. O pós-estruturalismo faz implodir esta noção de um mundo real preexistente e dotado de uma essência, expondo-o como inteiramente constituído pela linguagem. Nessa direção, foram importantes as contribuições de filósofos como Nietzsche, Heidegger e Foucault. Tomo deste último a noção de verdade como um efeito produzido por relações de poder. A “verdade” ou a “realidade” são construções discursivas resultantes de epistemes situadas e datadas. Não há nada de transcendental aí. A verdade ou as verdades são coisas deste mundo, constituídas no seio de correlações de forças e de jogos de poder. Aquilo que chamamos de “verdade” é produzido na forma de discursos sobre as coisas do mundo, segundo regimes regidos pelo poder. Discurso⁴, aqui, não se refere exclusivamente a texto letrado; os discursos têm materialidade: artefatos e práticas também são discursos que nos contam algo.

Também a noção foucaultiana de “regimes de verdade” (Foucault, 1989) é fecunda para o argumento que desenvolvo nesta análise. De acordo com Gore (1994), a expressão — regimes de verdade — sugere uma concepção de “verdade” entendida como maneira de regular e controlar, e que não diz respeito apenas àqueles discursos que reputamos “dominantes” ou “dominadores”. Segundo a autora, todos os discursos são perigosos, pois “se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade” (p.10). Nesta análise, tomo a textualidade da revista *Nova Escola* e os recursos e estratégias discursivas que utiliza como um regime de verdade que produz uma narrativa sobre o trabalho docente, narrativa esta que naturaliza e fortalece as conexões entre a docência e o gênero feminino.

⁴ Emprego o termo *discurso* na acepção foucaultiana, como aquilo que emerge enquanto linguagem, a partir de uma *episteme*; como conjunto de enunciados que se apoiam em formações discursivas, que são definidos em um determinado quadro de condições de existência; como práticas que falam sistematicamente dos objetos sobre os quais tratam ou agem, como “prática que institui verdades”.

Emprego, freqüentemente, neste texto, os conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituídas de representações,⁵ de significados que vigoram e têm efeitos de verdade. Segundo Foucault, as narrativas constituem o aparato de conhecimentos/saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos urbanos das sociedades organizadas. Tornar-se cidadão, nesse sentido, é fazer-se parte integrante de um *corpus* governável porque disciplinado,⁶ regulado e normalizado por saberes que dispõem sobre seus modos de ser e de agir. Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. Essa concepção dissipa a noção corrente de representação como simples correspondência a uma “realidade verdadeira”. Não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder. Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos — seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa — atribuem significado aos demais e, além disso, impõem a estes seus significados sobre “outros” grupos.

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar o outro, tomando a si próprio como referência, como padrão de correção e

⁵ Entendo por *representações* noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados segundo critérios de validade e legitimidade vinculados a relações de poder. As representações não são fixas e em suas transformações não expressam aproximação a um suposto “correto”, “verdadeiro”, “melhor”.

⁶ Uma análise interessante sobre *as disciplinas* — como campos disciplinares de conhecimento — e suas aproximações com a *disciplina* — como controle/governo/regulação do corpo e da conduta moral — pode ser encontrada na tese de Veiga-Neto (1996), intitulada *A ordem das disciplinas*.

normalidade é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como “verdadeiros”, como “universais”. Estes saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas. São discursos que constituem os sujeitos ao mesmo tempo em que fabricam sua identidade social, controlam e regulam sua subjetividade.

Na pesquisa que realizei, as práticas discursivas da revista *Nova Escola* foram minuciosamente examinadas na sua materialidade, ou seja, procuramos investigar a forma como a revista opera e as tecnologias sociais que utiliza, empregando os recursos de que dispõe como um artefato da grande mídia impressa. A seguir, passo a apresentar e discutir alguns elementos analisados ao realizar esta tarefa naquela pesquisa.

Nova Escola e práticas de subjetivação

Como artefato cultural que ocupa um lugar singular do social, articulando múltiplos discursos e acionando uma política de identidade que diz respeito, especialmente, a relações de gênero, a revista examinada constitui um sítio de exercício do poder. Nesse caso específico, trata-se de práticas que empregam técnicas de subjetivação que integram as tecnologias sociais, produzindo o gênero como representação e como auto-representação. É nesse sentido que a mídia pode ser entendida como um campo discursivo constituído por conjuntos heterogêneos de enunciados, demarcado por formas próprias de regularidade e por sistemas de coerção e subordinação que se exercitam e possuem materialidade. Especialmente em relação à revista *Nova Escola*, não se trata de palavras e imagens apenas, mas de um conjunto de perspectivas, métodos e “verdades”, organizados e colocados à disposição, constituindo práticas com propriedades prescritivas, moldadoras e fixadoras. Estou falando de um sítio em que textos escritos e todo o tipo de imagens, cores, formas e texturas, combinados entre si, divulgam, reforçam, alimentam, produzem representações, constituindo terreno de luta em uma política de identidade que implica como as professoras e os professores estão sendo nomeadas(os), posicionadas(os), desejadas(os) e descritas(os), e em quais textos e termos de referência isto se verifica (Luke, s/d).

No caso da *Nova Escola*, ao destacar e reverenciar certos modos de ser das professoras e dos professores, prescrever fórmulas de trabalho, definir o que é o certo e o errado quando se trata da seleção de conteúdos, de condutas em sala de aula ou em relação à profissão ou à sociedade, etc., a revista vai colocando em prática uma cadeia de validação de enunciados que acaba por produzir, com regularidade e suposta legitimidade, um padrão social de referência — ou, como diria Kellner (1995), “posições de sujeito desejáveis” —, que discrimina o “normal” e o aceitável do “anormal”. Apesar de parcial, arbitrário e politicamente comprometido, tal padrão tende a ser exposto como universal e verdadeiro, produzindo todos os efeitos possíveis em uma tradição cultural edificada sobre o desejo utópico da perfeição e do ideal. Seguindo a reflexão de Díaz (1998), poderíamos dizer que a “voz” da Revista não é a de um falante autônomo, mas é algo que se constitui e é assumido

a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. (Díaz, 1998, p.15)

Estou me referindo, aqui, a relações de poder, mas que se exercem de uma forma muito especial, fazendo dos indivíduos “sujeitos”. Foucault (1995) apresenta dois significados para a palavra sujeito: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” (p.235). Foucault também desvincula o poder de uma associação intrínseca com a violência ou com a renúncia a uma liberdade. O exercício do poder pode suscitar tanto aceitação quanto resistência.

Nessa concepção, o poder é menos da ordem do afrontamento e da violência e mais da ordem do governo; diz respeito à direção da conduta dos indivíduos ou grupos:

governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. (...) Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. (Foucault, 1995, p.244)

É pela ação, a qual os discursos nos incitam, que exercemos o governo de nós mesmos, tornando-nos agentes de nossa própria sujeição. A influência da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma forma de violência, pelo contrário, ela é, na maioria das vezes, prazerosa, contando com nossa adesão. Essa internalização do discurso pelos indivíduos, assumindo-o como seu, constitui uma disciplina não coercitiva, que integra o conjunto de procedimentos denominado por Foucault (1995) de “tecnologias do eu”.

É assim que, quando freqüentam com regularidade e familiarmente as páginas da revista *Nova Escola*, interagindo com suas vinhetas, manchetes, ilustrações, textos, legendas, cartas, etc., professoras e professores vão participando de uma estratégia de governo que estrutura seu campo de ação, produzindo uma forma de sujeição, de subjetivação.

Um dos tipos de estratégia de governo utilizada pela mídia é a de articular, de forma minuciosa, mecanismos de autolegitimação que a credenciam diante de seus interlocutores e interlocutoras como autoridade na formulação de discursos válidos. Em uma das matérias da *Nova Escola*, quando trata da Chapada Diamantina (n.85, p.40), por exemplo, toda a importância e a beleza natural do local são como que “descobertas” pelo olhar que atravessa a lente da câmera do fotógrafo e “institui” a região como um sítio geográfico com predicados que nunca antes teriam sido percebidos. Como se todos os olhares precedentes não tivessem divido nada além de morros, pedra e mato sem nenhum atrativo. Além disso, não é difícil acompanhar, pois trata-se de estratégia que permeia as várias edições, a forma como vai sendo urdida uma representação do periódico apresentando-o como veículo do novo, do válido, da inovação, da competência. Chamadas como “*Nova Escola* é o braço direito do professor” ou “para você acompanhar as mudanças em todas as áreas, nada melhor do que contar com *Nova Escola*”, bem como frases do tipo “com a participação de professores de todas as partes do país, a revista amplia os horizontes e se aproxima mais dos problemas e da realidade da educação brasileira” — constantes de folhetos de divulgação encartados na revista — vão tornando incontestáveis as “verdades” disseminadas por suas páginas. Quem ousaria discordar dos(as) especialistas que formulam suas sábias e contenciosas explicações, a convite da revista ou por solicitação dos(as) próprios(as) leitores(as), diante do anúncio “Elaborada e assessorada pelos profissionais mais competentes”?

Fischer (1996), ao comentar sua pesquisa em que investigou a construção de um discurso sobre a adolescência, pela mídia brasileira, observou esta mesma estratégia. A autora ressalta que a mídia invoca a palavra de autoridades científicas para orientar os(as) adolescentes e para credenciar suas prescrições, mas, observa Fischer, “ela elege seus especialistas preferidos” (p.53).

Outra estratégia que integra as tecnologias sociais de governo que produzem a subjetivação é a da imputação da carência ou déficit. Walkerdine (1995) nos ajuda a compreender isso com seu argumento de que as defasagens ou lacunas atribuídas a certos indivíduos ou grupos são frequentemente descritas como uma deficiência que diz respeito à carência de racionalidade. A vitalidade argumentativa de algumas teorias que formulam concepções sobre como se dá o desenvolvimento “normal” da inteligência e da personalidade, por exemplo, criando “padrões universais” a partir de determinados grupos privilegiados, tem naturalizado estas noções e patologizado tudo que aí não se encaixa. Isso tem implicações profundas nos processos de subjetivação e na política da identidade. A regulação e a coordenação das ações de certos indivíduos ou grupos têm se efetivado exatamente sobre a suposição de que sofrem de carências no campo do raciocínio, o que justifica, ao mesmo tempo, seus déficits de autonomia, socialização, etc. e a conseqüente necessidade de “correção” e suprimento. Essa estratégia de imputação do déficit tem sido particularmente eficaz na fixação das identidades de gênero.

Embora lado a lado na mesma profissão, homens e mulheres são atingidos diferentemente nesta política da identidade. Apesar de sujeitos à mesma ação subjetivadora e construtiva das narrativas, os homens ocupam outra posição na política da representação, sendo, recorrentemente, vinculados à esfera do público, do visível, da racionalidade, da objetividade, etc. Na revista *Nova Escola*, as fotos e reportagens envolvendo professores (do sexo masculino) — bem menos numerosas do que as de professoras — apresentam as imagens destes predominantemente associadas ao mundo exterior à escola e à sala de aula, em geral ligadas ao uso da tecnologia, à idéia de ordem e diretividade, a posturas grandiloqüentes e a espaços teóricos e decisórios de reconhecida relevância social. As professoras, por sua vez, são descritas, em muitas matérias, empregando-se mecanismos discursivos que contribuem para fortalecer o vínculo entre gênero feminino e déficit de raciocínio. Uma reportagem

que tratava de computadores na escola, por exemplo, lança mão, ao desenvolver o tema, de inúmeras analogias entre computadores e utensílios domésticos, numa visível alusão à idéia de que para se tornar compreensível para professoras era preciso simplificar a explicação de seu funcionamento, de preferência, adicionando muitos elementos do que lhes é próximo, familiar, concreto. Nada de grandes exigências que requeiram o domínio do pensamento abstrato. Mas este é apenas um exemplo de mecanismos discursivos que tornam problemáticas as relações entre mulheres e capacidade de raciocínio. Mais recorrentes e produtivas nesta direção são as conexões entre magistério e afetividade o que, em uma ordem social regida por regras, critérios e normas edificadas e mantidas sob o signo da racionalidade técnico-científica, situa a ocupação em um desprotegido e desvalorizado patamar social.

O magistério do ensino fundamental, campo profissional maciçamente povoado por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que capturam as professoras em uma certa “ordem do coração”,⁷ oposta à “ordem da razão”, e que tem contribuído para fortalecer as associações entre gênero feminino e déficits de raciocínio. Colocar em evidência a afetividade no ensino pode ter um importante significado na política cultural da identidade, naturalizando os vínculos entre gênero feminino e atributos como sensibilidade, ternura, docilidade, paciência e coadjuvação e, assim, contribuindo para manter representações que dissociam as mulheres dos assuntos públicos e das instâncias que detêm o controle social.

A pesquisa indicou que nos movemos num território em que tanto textos escritos quanto imagens são campos de luta e de prática de uma política de representação. No quadro composto por uma certa economia do simbólico é que se vão produzindo as identidades. As subjetividades assim construídas não são fixas, unitárias e singulares. Elas estão sempre em jogo, são feitas e refeitas em negociações que as reposicionam

⁷ Segundo Mattelart (citado por Fontcuberta, 1994) a “ordem do coração”, culturalmente situada na esfera do humano extratemporal e associal, instituiria uma ordem paralela à ordem social, contribuindo para manter uma harmonia fictícia e reabsorvendo a disparidade social. Assim, alimentaria a imagem de uma sociedade ideal na qual se invertem as correlações de forças e se difunde um saber onipotente, chave do amor e da felicidade, que subverte as regras vigentes: ser rico em amor vale mais que o dinheiro, ser feliz em uma cabana é melhor do que viver num palácio sem afeto.

no discurso e as reconstituem em novas composições. Como estão, então, posicionadas as professoras nessa economia do simbólico?

Nova Escola, magistério e mundo feminino

Em uma interessante pesquisa histórica intitulada *Mulheres de papel*, que analisa a representação da mulher na imprensa feminina brasileira, Buitoni (1981) chama a atenção, entre outras coisas, para como o “ser mulher” é apresentado como natural e portador de uma essência, salientado por expressões como “O eterno feminino sempre foi assim” (p.6), e para o fato de a mulher aparecer, “metafórica e metonimicamente, ligada aos seus papéis básicos: dona-de-casa, esposa, mãe” (p.135). Passados quase vinte anos do referido estudo, muito desse quadro permanece inalterado e, como a própria autora já alertava, a imagem de mulher que a imprensa feminina insiste em apresentar inclui poucos elementos de inovação. Em relação a esse ponto, Buitoni diz, ao analisar um texto publicado na revista *Nova*,⁸ na década de 80, que “por mais que esta revista publique artigos sobre libertação e maior conscientização da mulher, nas páginas restantes — e na maioria delas — desmente as atitudes inovadoras apresentadas” (p.114). A autora aponta também para o caráter conservador de padrões adotado pela imprensa feminina, e para a exacerbação de uma retórica de convencimento que impõe diretrizes de conduta na forma de um receituário: “Tudo vira receita de como se deve fazer para ser o modelo de mulher apresentado” (p.126-127).

Alusões a um trabalho sobre a imprensa feminina, quando estamos tratando de uma revista dirigida a docentes, são invocadas, em primeiro lugar, porque o magistério é hoje uma atividade quase totalmente feminizada, e uma revista que se dirija ao professorado estará voltada, necessariamente, a um contingente majoritariamente composto por mulheres, acionando mecanismos e políticas de representação similares aos utilizados pela imprensa feminina.⁹ Em segundo lugar, e associada a esta

⁸ Conhecida revista feminina da Editora Abril, ainda em circulação.

⁹ Tal conduta foi confirmada pelo editor da *Nova Escola*, em entrevista realizada em 1996, quando nos apontou para o fato de que esta revista era detentora do maior público leitor feminino dentre os periódicos da Editora Abril, suplantando, inclusive, os índices de venda de revistas femininas como *Capricho*, *Claudia*, etc. Diante disso, segundo ele, a revista passara a receber tratamento editorial diferenciado, especial para leitoras mulheres.

primeira justificativa, está a semelhança das estratégias de produção de subjetividades que são colocadas em prática nesses veículos.

Embora esteja sendo desconstruída (especialmente pelos movimentos feministas) a representação de mulher calcada, entre outras coisas, no estereótipo da fragilidade, sensibilidade, afetividade, etc.; e inúmeros campos de atuação povoados pelas mulheres estejam registrando a emergência de um outro referencial representativo, no qual elas têm se apresentado como lutadoras, intrépidas, fortes, corajosas¹⁰ e objetivas, essa nova imagem, em nosso meio, parece não estar encontrando muitos espaços disponíveis e favoráveis à sua disseminação. As mulheres estariam capturadas numa certa “funcionalidade social do estereótipo” que opera como uma forma de controle social, como “prisões de imagem” (Walker, citado por Stam e Shohat, 1995). Parece que a representação da mulher como guardiã das funções sociais reprodutivas persiste ainda com muita vitalidade. Edificada com forte apelo a argumentos de caráter essencialista — que atribuem à suposta “natureza” feminina a vocação para a maternagem e para aquelas atividades que segundo a classificação de Bourdieu (1995)¹¹ situam as mulheres no lado do interior, do úmido, do baixo, do curvo, do contínuo, o que as relacionaria ao que é privado, escondido, invisível — tal representação tem sido socialmente preservada sob a proteção de padrões culturais sustentados, ainda, pela lógica patriarcal.

Nova Escola se enquadra no panorama desse referencial simbólico cristalizado, no qual a profissão do magistério, como trabalho exercido por pessoas do gênero feminino, recebe um tratamento similar àquele dispensado pelos artefatos da comunicação dirigidos especialmente às mulheres. Nesse sentido, Fontcuberta (1994) ressalta que estes constroem um discurso sobre a vida privada, distinguindo-se dos artefatos de comunicação em geral que se dirigem à vida pública. Argumenta a auto-

¹⁰ Um exemplo disso pode ser encontrado na pesquisa de Costa (1995), em que o grupo de professoras de uma escola situada em zona de periferia urbana, freqüentemente implicado em conflitos em defesa de estudantes e em lutas políticas por melhores condições de trabalho, se autodenomina *as guerreiras*.

¹¹ Apresentada, inclusive de forma gráfica, no ensaio *A dominação masculina*, cuja primeira versão em língua portuguesa foi publicada na revista *Educação & Realidade* (cf. ref. bibliog.)

ra que, desde o ponto de vista das mulheres, a esfera privada é um lugar ambivalente de controle e sujeição em que, durante séculos, permaneceram reclusas e impedidas de assumir um papel público destacado.

Em *Nova Escola*, a disposição diferenciada de professoras e professores nos mundos público e privado, seja em matérias, fotos, ilustrações, seções de humor, de cartas, etc., constitui uma evidência da perspectiva distinta em que homens e mulheres estão posicionados na política cultural da identidade. Enquanto os professores são apresentados como habitantes “naturais” dos espaços públicos — museus, teatros, bosques, canchas esportivas —, as professoras, por sua vez, são expostas, predominantemente, em ambientes escolares internos — sala de aula, biblioteca, gabinetes e outras dependências — estando, invariavelmente, envolvidas muito proximamente com crianças. Além disso, em uma sessão intitulada *Obrigado(a) professor(a)*, que inclui sempre uma foto de quem agradece e/ou é alvo do agradecimento, constata-se essa distinção em relação a pontos interessantes. As descrições dos(as) homenageados(as) constantes das legendas que circundam as fotos, ao referir-se a professoras, invariavelmente fornecem dados sobre sua vida pessoal — “mora com parentes”, “vive com a família”, “é solteira”, “casada”, “tem netos”. Quanto aos professores homens lembrados, de nenhum deles é oferecida qualquer informação relativa à vida familiar ou privada.

A esse respeito, Michelle Perrot (1988) tem argumentado que impelir as pessoas à esfera do privado é uma tentativa de diminuir seu poder na incursão sobre os assuntos públicos, reduzindo sua participação no controle social. Corrobora esta asserção o fato de que nos textos escritos desta seção observa-se uma diferença substantiva em relação aos atributos que são destacados em relação aos dois gêneros. Os professores são reiteradamente lembrados como “rigorosos, exigentes, fascinantes”, enquanto às professoras reserva-se atributos como “paciência, dedicação, compreensão, afeto e aconchego”.

Neste particular, quando observamos as fotos reproduzidas em *Nova Escola*, percebemos que elas parecem acionar dois quadros referenciais distintos na articulação de uma política de identidade relacionada a gênero. Se observarmos o conjunto de fotos de professoras, perceberemos que elas se encontram fisicamente muito próximas de seus alunos e alunas, freqüentemente tocando-os(as), tendo-as(os) ao colo, outras vezes apontando, ouvindo, abraçando ou sendo abraçadas, dirigindo a mão na

escrita, brincando, olhando atenta e carinhosamente, ouvindo e lendo histórias, vestindo, ajudando, enfim, de diferentes formas, estabelecendo vínculos empáticos e afetivos. Se compararmos este primeiro conjunto ao de fotos de professores do sexo masculino, constataremos uma significativa diferença em relação às situações em que são fotografados. Além de as fotos de homens serem bem menos numerosas — o que é plenamente explicável por sua reduzida presença, hoje, nos quadros do magistério do ensino fundamental — aquelas em que estão postados fisicamente próximos ou tocando os(as) estudantes são muito raras. É evidente que tais representações se articulam àquelas ainda predominantes em nossa cultura quanto às possibilidades consideradas “masculinas” da expressão do afeto, e segundo as quais os homens seriam, por natureza, dotados de maior capacidade de controle de suas emoções. Essa capacidade, justamente, é que os colocaria em uma posição privilegiada no terreno da racionalidade.

É nessa direção que segue nossa argumentação sobre a participação da revista no processo de subjetivação das professoras e na constituição da identidade feminina da profissão docente. Como campo povoado pelas mulheres, o magistério está também situado em uma posição desfavorecida no jogo de correlação de forças social em que o elemento privilegiado é sempre o hegemônico e paradigmático mundo masculino. Assim, por uma questão demográfica de gênero — que por conjunturas socioculturais está também associada a classe social — a docência se encaixa em uma posição social subalterna, situação hierárquica que tende a se exacerbar se levarmos em conta o atual panorama político caracterizado pela investida neoliberal de inspiração conservadora, que traz consigo a tentativa de restauração de padrões e condutas sociais que já considerávamos descartados.

Entre os vários pontos que aproximam a revista para docentes que examinamos e as revistas femininas apresentadas por Buitoni (1981) está, ainda, a opção pelo receituário. Assim como as revistas femininas prescrevem, com o verbo conjugado no imperativo, fórmulas de beleza, elegância e bem viver, a revista *Nova Escola* fornece receitas para o trabalho do ensino. Não há, neste caso, nenhuma preocupação em camuflar este caráter prescritivo e, em tempos mais recentes, o anúncio da existência de *receitas* aparece inclusive em chamadas de capa — *Uma receita de informatização para sua escola* (n.90, dez. 1995) — circundadas

por numerosas frases com efeito equivalente, como, por exemplo “Explique simetria com espelhos e decalques” (n.99, dez.1996), “Use sucata com a técnica do alinhavo” (n.95, ago. 1996) ou “Como aliviar a tensão da chegada à quinta série” (n.99, dez.1996).¹² Pratica-se, assim, uma pedagogia.

O acento pedagógico-prescritivo, contudo, parece ser privativo de revistas femininas e daquelas dirigidas a docentes do ensino fundamental, revelando uma conduta distinta da adotada em periódicos direcionados a outros segmentos ocupacionais. Quem ousaria opinar sobre como os médicos devem realizar seu trabalho, dar sugestões técnicas a engenheiros ou conselhos a advogados? Certamente ninguém. Se em relação a estas profissões isto é raro em situações coloquiais, é praticamente inusitado em veículos impressos.¹³ Entre outras justificativas, uma seria certamente de redobrada importância: o campo profissional. Profissionais possuem um espaço de atuação demarcado, restrito e privativo, preservado por códigos próprios que excluem qualquer possibilidade de interferência de “profanos”. Já em relação ao magistério e outras ocupações femininas isto não acontece.

Especificamente em relação ao magistério, a estratégia da revista torna-se mais problemática na medida em que não apenas são prescritas receitas e sugestões na forma imperativa, mas tal conduta decorre, fre-

¹² É interessante observar, nestas e em muitas outras frases, dentre as muitas sugestões, conselhos e prescrições que aparecem nas capas da revista, a presença de palavras de fácil associação com o universo simbólico feminino como, por exemplo: *espelhos, alinhavo, receita, etc.*

¹³ Impelidas pela curiosidade, ao realizar a pesquisa, manuseamos alguns jornais e revistas que circulam em outros campos profissionais, bem como conversamos com alguns de seus representantes — uma médica, uma arquiteta e um engenheiro. Constatamos que para essas áreas de atuação, pelo menos em nosso meio, não há veículos impressos de grande circulação — similar à *Nova Escola* — com a finalidade de transmitir orientações técnicas e/ou científicas. O que existe são órgãos de divulgação de produtos e processos tecnológicos, com objetivos de comercialização, como é o caso da apresentação de medicamentos e equipamentos, na medicina, e de materiais para construção, decoração e demais instalações, na arquitetura; ou periódicos produzidos por organizações corporativas, como associações ou conselhos profissionais, que apresentam e debatem questões específicas das categorias, com caráter informativo. Embora concordemos com Kellner (1995), quando afirma que a própria publicidade é uma pedagogia, entendemos que há distinção entre a pedagogia prescritiva praticada pela *Nova Escola* e as sutis pedagogias da sedução para o consumo praticadas por outros veículos.

qüentemente, de uma ampla e minuciosa exposição de incorreções, inadequações e incompetência dos(as) docentes na execução de tarefas inerentes ao seu trabalho e à sua formação, o que nos remete à estratégia da imputação da carência, mencionada anteriormente, como parte integrante das práticas de subjetivação. Tal invocação de “deficiências”, ocorrendo em relação a outros domínios, seria inaceitável e rotulada de anti-ética, podendo, inclusive, dar origem a acirrados debates com a mobilização da opinião pública em defesa da legitimidade da manutenção de redutos privados do saber. Por que isso não acontece em relação ao magistério do ensino fundamental, mesmo em uma época em que a maioria das professoras e professores já é detentora de uma formação especializada? Nossa suposição é que profissões feminizadas são alvo de discriminações — menor remuneração, menor valorização social, maior controle e direção exercidos sobre seu processo de trabalho — que pressionam seus agentes a manter-se em posições sociais com menor projeção e sujeitas a determinações que têm origem dentro e fora de seu âmbito de ação. Ser homem ou mulher é o corolário de uma produção social em que estão imbricadas relações de poder nas quais diferenças geram hierarquia e desigualdade. Scott (1990) nos ajuda a compreender que o ser “feminino” ou “masculino” advém de posições distintas no mundo, das quais decorrem diferenças de poder. E é certamente apropriado supor que o atual recrudescimento de propostas que sugerem simplificação na formação especializada para a docência tenha sua inspiração no discurso do neoliberalismo e em seu entorno conservador, cuja retórica de igualdade de direitos e oportunidades não consegue dissimular seu comprometimento com uma interessada política de gênero que se articula contra as históricas reivindicações das mulheres, tentando mantê-las cativas das “prisões de imagem” de que nos fala Alice Walker (1989).

Cultura e educação — reinventando o hoje

Ao concluir a leitura de um ensaio em que se anunciou percorrer as páginas de um periódico para mostrar como sua narrativa está implicada em processos de subjetivação e na constituição de representações que fabricam identidades, muitos leitores e leitoras poderiam perguntar sobre as repercussões de um estudo como este para as graves questões

educacionais que nos afligem. Minha resposta seria simples: talvez o que ele traga de contribuição seja apenas o fato de que olhar para o magistério e para a cultura como espaços da nossa captura e sujeição possa tornar-nos mais humildes e receptivos para tentar compreender aquilo que nos circunda, nos constitui e nos aprisiona irrecorrivelmente. Talvez isso nos ajude a descartar sonhos de onipotência e onisciência, legados de um sujeito moderno que nos (com)formou em uma trajetória em que só prosseguir era possível, jamais retornar ou, simplesmente, vaguear. Talvez perambular pelos fragmentos de subjetividades onipotentes nos permita pensar em um mundo que existe aqui, e não lá, que pulsa hoje, quem sabe amanhã, mas que nos desafia a viver o presente, a praticar a solidariedade nas pequenas lutas de cada dia, agora e não apenas num futuro que só existe na nossa imaginação. Nosso grande desafio é o hoje. Em meio a tudo aquilo que nos captura e institui, é neste tempo e neste espaço que precisamos inventar histórias de igualdade. O mundo é um texto e nele é preciso inscrever ainda muitas histórias sobre as identidades.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael W. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho. *Educação & Realidade*, v.11, n.2, jul/dez., 1986. Entrevista.
- _____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, fev. 1987.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, fev. 1988.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulations*. Nova York: Semi-text, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, 1995.
- BUITONI, Dulcília H. S. *Mulher de papel*. São Paulo: Loyola, 1981.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. *Gênero, profissionalismo e formação docente: complexas conexões*. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais*. Florianópolis, 1996.
- COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC/Editora 34, 1998.

- DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FCC — FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Avaliação da Revista *Nova Escola*: desencontros numa tentativa de comunicação entre professores. São Paulo, 1989. (Mimeo.)
- FISCHER, Rosa Maria B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa C. V. (Org.). *Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. *Adolescência em discurso. Mídia e produção de subjetividade*. PPGEDU/UFRGS, 1996. (Tese de doutorado.)
- FONTCUBERTA, Mar de. Imagen, mujer y medios. In: VILANOVA, Mercedes (Comp.) *Pensar las diferencias*. Barcelona: PPU, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio: Forense, 1980.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *Tecnologias del yo*. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. Race, culture, and communications: looking backward and forward at cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies?* London: Arnold, 1997.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOPES, Eliane Marta T. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, jul./dez. 1989.
- LUKE, Allan. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, n.21, p.3-48
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- POPKEWITZ, Thomas S. Ideology and social formation in teacher education. In: _____. (Ed.) *Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice*. London: The Falmer Press, 1987.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n.2, jul./dez. 1990.
- SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Estereótipo, realismo e representação racial. *Imagens*, Campinas, n.5, ago./dez. 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Governabilidade ou governamentalidade?* Porto Alegre, INTERNET. <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo/>
- _____. *A ordem das disciplinas*. Faculdade de Educação - UFRGS. Porto Alegre, 1996. (Tese de doutorado.)
- WALKER, Alice. *Prisoners of image: ethnic and gender stereotypes*. New York: Alternative Museum, 1989.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. 1995.

Revistas, jornais e outros periódicos consultados

- Arquitetura & Decoração*, v.11, n.3, mar. 1995.
- Arquitetura & Interiores: o jornal do arquiteto*, v.II, n.13, jan. 1997.
- Jornal Brasileiro de Medicina - JBM*, v.70, n.4, abr. 1996.
- Jornal do CREA/RS*, v.5, n.19, jan.fev. 1997.
- Nova Escola*, São Paulo: Fundação Victor Civita, n.37 a 99, 1990 a 1996.
- O Engenheiro: Jornal do Sindicato dos Engenheiros no Estado do Rio Grande do Sul (SENGE/RS)*, n.67, jan. 1997.

Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no GT Educação e Comunicação, na 21ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu, MG, em setembro de 1998.

Os sentidos da alfabetização na revista *Nova Escola*

Norma Marzola

A questão da alfabetização, num país com históricos e elevados índices de analfabetismo como o Brasil, tem merecido, há várias décadas, um lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas, nos discursos políticos e, por conseguinte, nos vários veículos da mídia. Apesar da centralidade que o tema adquiriu nos meios educacionais e do seu extravasamento para outros campos, pouco se tem produzido de novo em relação a essa questão. E não, certamente, por falta de preocupação com o tema ou, mesmo, por falta de recursos para enfrentar a problemática que o envolve. Como explicar, então, o fracasso das sucessivas campanhas de alfabetização deflagradas pelos órgãos públicos ou da busca incessante por alternativas pedagógicas eficazes? E como explicar, ao mesmo tempo, a insistência e a permanência de uma retórica que faz da alfabetização um instrumento privilegiado para a solução dos problemas individuais e sociais? São essas questões que estão na base do estudo que realizei sobre os significados da alfabetização na revista *Nova Escola*.

Parto do princípio que todo discurso, sem exceção, aprisiona. O que me preocupa, no entanto, é a unanimidade tão duradoura de um determinado discurso sobre alfabetização, entre nós, ainda que ele mostre algumas diferenças aparentes. Considero o discurso de *Nova Escola* — enquanto uma revista especialmente dirigida ao professorado de primeiro grau¹

¹ Utilizo a expressão *primeiro grau*, seguindo a nomenclatura adotada pela revista na época correspondente aos números examinados. Hoje, a denominação oficial é *ensino fundamental*.

e a de maior circulação entre esses(as) professores(as) — como um dos produtores privilegiados dessa unanimidade. Daí a escolha de meu objeto de análise.

Dado o meu ponto de partida, minha pretensão não é demonstrar se a revista ajuda ou não a resolver os problemas da alfabetização em nosso País. A partir de uma perspectiva que se embasa nos Estudos Culturais e na tradição pós-estruturalista, procuro analisar o discurso sobre alfabetização da revista como constituidor dos seus significados, bem como constituidor das subjetividades de alfabetizadoras e de alfabetizadores. Isto significa deixar de ver o discurso de *Nova Escola* como um mero transmissor e divulgador de concepções e propostas de alfabetização tradicionais e inovadoras, para entendê-lo como uma linguagem que produz os significados e os sentidos dessas concepções e, ao fazê-lo, normaliza tanto essas concepções como a “adesão” dos alfabetizadores e das alfabetizadoras a elas, além de regular sua “correta” aplicação. Nessa perspectiva, o discurso da revista constitui, assim, identidades profissionais com as quais seus leitores e leitoras procuram se identificar e, com isso, ver reconhecidas suas posições enquanto alfabetizadoras e alfabetizadores.

A partir daí, trata-se, então, de ser ou de tornar-se tal ou qual alfabetizador(a), de aplicar tal ou qual método de alfabetização, de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita de tal ou qual forma. Ou seja: trata-se de produzir, no discurso e pelo discurso, determinados significados de alfabetização e determinadas subjetividades alfabetizadoras.

Meu interesse, nesse estudo, é, portanto, analisar como se dá essa produção no discurso de *Nova Escola*, tendo em conta que a revista é *um* dos lugares de produção desse discurso. Ao fazer essa análise, pretendo apontar para a possibilidade de outros discursos sobre alfabetização e, portanto, de outras produções. Os estudos sobre alfabetismos sociais, apesar de recentes entre nós, têm mostrado que isso é possível.

Para a análise que pretendo desenvolver nesse trabalho, vou tomar como ponto de partida algumas das declarações feitas por um dos editores da revista *Nova Escola*, em entrevista concedida em 1997.² Quero

² Ver relatório de pesquisa *Produzindo subjetividades femininas para a docência*. Versão preliminar. Porto Alegre, NECCSO — Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, PPGEDU/UFRGS.

justificar esse ponto de partida dizendo que a extensa citação, a seguir, tem a vantagem de me abrir, de imediato, pelo menos três vias de abordagem da temática que me preocupa, ao tomar como foco de análise o discurso sobre alfabetização da mais conhecida revista brasileira dirigida ao professorado de primeiro grau. Como um órgão da grande mídia (Fundação Victor Civita da Editora Abril), com mais de 300 mil exemplares de tiragem mensal, sendo que 70% deles regularmente adquiridos pelo Ministério da Educação (MEC) para distribuição nas escolas (pelo menos até 1996), a revista *Nova Escola* é, sem dúvida, a mais disseminada entre os professores e professoras de primeiro grau de todos os cantos do país.

Nesse texto, as três vias de abordagem que selecionei serão desenvolvidas, para os objetivos da análise, em três movimentos temáticos subsequentes, muito embora estes se apresentem atravessados, constituindo, desse modo, o próprio discurso sobre alfabetização da revista. Estou certa de que o tema de cada um desses movimentos mereceria, por si só, mais longas considerações. Ao tratá-los conjuntamente no corpo desse texto, faço uma opção clara em favor de uma abordagem mais abrangente da prática discursiva da revista.

Com a palavra, então, o editor de *Nova Escola* entrevistado:

É que a revista tinha que ter uma “fórmula Abril”. E o que é “fórmula Abril”? A revista é feita para ser lida pelo leitor. Aquilo que o leitor quer ler é um parâmetro importante para quem faz a revista, que somos nós. [...] A gente acha que pode escrever sobre tudo, na medida em que se escolheu um público. Um público que tinha uma carência de conhecimentos muito grande... muito grande!... Descobrimos depois, pelas cartas e pelo retorno, que essa carência era muito maior do que se imaginava. Carta nunca é um retorno muito bom. [...] Se o cara escreve uma carta para um jornal ou uma revista, ele é doido o suficiente para a opinião dele não ser da maioria, porque é uma atitude muito inusitada escrever. A revista é para ler, não para você escrever para ela. [...] Mas a gente incentiva... a gente acha que a pessoa que toma essa iniciativa se destaca tanto da massa que ela não pode ser tomada como parâmetro. É o ... falso amigo da gente. Quer dizer que a gente pode sentir o pulso do leitor pelas cartas ou pelos telefonemas que recebe, não é? [...] Mas, enfim, pelo pouco que a gente tinha da revista que foi feita logo no início, era claro que o professor sabia muito pouco da profissão. [...] No início dessa mudança, essa era a grande linha que a gente tinha para poder determinar a maneira de fazer a revista.

A gente recebia carta de professor dizendo que o maior sonho dele era se formar no primeiro grau, principalmente do Nordeste, que tem muito professor leigo. Então achávamos que era um horror, que o professor era quase uma tábua rasa. E a gente sentiu muita vontade de escrever numa linguagem que qualquer pessoa entendesse. A gente vai evitar o máximo possível os chavões da pedagogia. Vai evitar falar assim: “O construtivismo, como todo mundo sabe...” [...] Então, a idéia era essa: a matéria boa para *Nova Escola* é a matéria que qualquer pessoa pode entender, não necessariamente só o professor. Claro, com o tempo passando, a gente começou a entender um pouquinho mais as coisas, muito pouco. Realmente, não somos professores. E aí a gente volta e meia se pega usando algum chavão, se pega achando que aquele conceito o leitor tem que obrigatoriamente ter na cabeça, senão ele não é um professor. Mas a linha geral ainda é essa: tem que ser muito simples, tem que ser muito claro, tem que ser muito recortado... A apresentação gráfica das matérias tem que ser muito diferenciada: ter muito texto, legenda, muita foto... [...] Se você pegar as revistas mais antigas, anteriores, vai perceber que elas têm basicamente texto. [...] Texto, texto, texto, texto... e a nossa idéia é resumir mesmo. A gente acha que ninguém lê. [...] Acho que é a revista da Abril que tem o público mais delimitado: a gente escreve para professores de primeiro grau. [...] Independente de achar que a revista é boa ou ruim, ela tem um alvo determinado. Todo mundo sabe para quem a gente escreve!...³

São, portanto, essas declarações que tomo como inspiração para os diversos movimentos nos quais vou desenvolver minha análise crítica. Num primeiro movimento, procuro deter-me nos sentidos e significados da alfabetização produzidos pela revista *Nova Escola* ao longo de 10 anos de publicação (1986-96); no segundo movimento, proponho-me analisar a emergência e a conquista de hegemonia do discurso construtivista sobre alfabetização em suas páginas (1987-96); por último, e num terceiro movimento, pretendo analisar a produção do leitor e da leitora pelo discurso sobre alfabetização da revista, tendo em vista que esse discurso não foi sempre o mesmo e que também não foram os mesmos os leitores e as leitoras supostos(as) por ele.

³ Como este texto foi transcrito de uma gravação, suprimi as redundâncias e repetições típicas da linguagem oral, substituindo-as por reticências.

Os sentidos da alfabetização em *Nova Escola*

Nesse primeiro movimento, vou tomar o discurso sobre alfabetização da *Nova Escola* como um modo de construir sentidos sobre a aquisição da leitura e da escrita, sentidos esses que organizam e regulam tanto a produção das ações alfabetizadoras como a subjetividade da alfabetizadora e do alfabetizador.

A leitura dos textos sobre alfabetização, publicados pela revista entre 1986 e 1996, mostra, de imediato, que os sentidos e significados de alfabetização produzidos através de suas páginas não foram sempre os mesmos, marcados que estavam por uma luta que se travou, nesses anos, pelo poder de interpretar o que se deveria entender como alfabetização. Não estou tomando os textos publicados pela revista como reflexos dessa luta. Ao contrário, estou entendendo-os como parte ativa dessa mesma luta, ao produzirem os significados de alfabetização através do discurso próprio a um artefato cultural da grande mídia, voltado para o mercado (“fórmula Abril”). É evidente, portanto, que os cortes e rupturas que se podem observar em relação aos significados da alfabetização não se devem apenas às mudanças de direção e da linha editorial da revista, ocorridas durante aquele espaço de tempo. Trata-se de saber, então, que condições históricas possibilitaram as mudanças e descontinuidades desses significados e, em consequência, da linha editorial e da direção da revista.

Quando a *Nova Escola* surgiu, em 1986, a questão da alfabetização já se constituía como um problema educacional especial — talvez o mais relevante — no cenário de redemocratização que o País estava vivendo. Desde 1979, com a Lei da Anistia, vinha se desenvolvendo todo um conjunto de práticas de pesquisas e de ações, junto à academia e aos movimentos sociais, visando alfabetizar crianças, jovens e adultos dos meios populares. Não se tratava, no entanto, de deflagrar novas campanhas nacionais de alfabetização, de custos elevados e resultados praticamente nulos, como os do extinto Mobral (1967-1983). Na visão pedagógica de então, tratava-se de buscar alternativas capazes de solucionar efetivamente o problema do analfabetismo, “integrando” as populações analfabetas no processo democrático. A partir daí, as teorias e o método de alfabetização de Paulo Freire foram entusiasticamente retomados e dividiram seu espaço com outras duas tendências pedagógicas que se

desenvolveram, principalmente nas universidades, a partir do início da década de 80: o *conteudismo*, ligado à pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida pelos teóricos da PUC/SP, e o *construtivismo* de inspiração piagetiana, no qual estavam engajados, inicialmente, a UFRGS, a UNICAMP e grupos de pesquisa como o GEEMPA.

Naquele contexto de redemocratização, um contexto de grande exacerbação política, a alfabetização transformou-se numa arena de lutas por parte dos diversos partidos e grupos de esquerda que, ao pretenderem hegemonizar o processo de democratização, fizeram dela uma extensão da militância política. Nem mesmo uma teoria de aprendizagem como o construtivismo, que sabidamente tinha na sua base “científica” (objetiva, universal, neutra, etc.) a justificativa para a sua postulada superioridade, pôde ficar à margem desse processo. Para ter alguma possibilidade de reconhecimento nessa arena política e poder, assim, participar do jogo, foi constrangida a explicitar uma opção político-ideológica.

Postulando em comum a defesa dos interesses das classes populares, essas três tendências pedagógicas diferiam, no entanto, quanto ao sentido da alfabetização e ao tipo de ação alfabetizadora que mais favoreceriam a luta em prol desses interesses. Assim, a pedagogia libertadora tinha como trunfo principal a valorização da realidade sociocultural do(a) alfabetizando(a), ao selecionar as palavras-geradoras (significativas) do universo vocabular desses(as) alfabetizando(as). O processo de discussão que essa seleção implicava, favoreceria a conscientização dos problemas daquela realidade, a qual, somada aos movimentos sociais, garantiria a organização dos oprimidos para a luta política. Quanto à alfabetização propriamente dita, esta se resolvia pelo método analítico de combinação das famílias de sílabas das palavras-geradoras, a fim de formar novas palavras. Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos pretendia instrumentar as classes dominadas através da alfabetização, garantindo, assim, a essas classes, o acesso efetivo aos “conhecimentos universais”. É famosa, nesse sentido, a seguinte passagem de Saviani (1982): “Os dominados só deixarão de ser dominados no dia em que dominarem os instrumentos que os dominantes dominam”. Para os conteudistas, portanto, a alfabetização era a chave para o domínio do “acervo dos conhecimentos acumulados pela humanidade”, os quais deixariam, assim, de ser privilégio exclusivo das classes dominantes. O construtivismo pedagógico, por seu lado, fundava o processo de alfabetização na experi-

ência do(a) alfabetizando(a) no seu meio de origem, na medida em que o nível psicogenético que atingira em seu processo de construção da leitura e da escrita dependeria dessa experiência. “Partir do ponto em que o(a) alfabetizando(a) se encontra” em relação à alfabetização não significava outra coisa senão detectar o seu nível de compreensão da língua escrita para fazê-lo chegar, o mais rapidamente possível, à compreensão da escrita alfabética.

A luta pela imposição desses diferentes significados de alfabetização passa a ter, nas páginas de *Nova Escola*, um espaço privilegiado, pelo fato mesmo de a revista se dirigir a um “professor que sabia muito pouco da profissão”, um “professor que era quase uma tábua rasa” e que “não lê”. Tomando para si a “missão” de orientar esse professorado, sem perder de em vista um mercado cativo de centenas de milhares de professores e professoras, a Revista, já em seu primeiro número (março de 1986), publica uma reportagem intitulada *A cartilha que deu certo*, tratando da *Cartilha da Ana e do Zé*, nos seguintes termos:

Para escrever os textos, Luiza Teodoro baseou-se no Método Paulo Freire, que tem a particularidade de estimular a criança a pensar sobre as palavras que está começando a conhecer, fazendo com que ela desenvolva uma consciência crítica. Esse processo é indicado a partir das palavras geradoras, compostas de fonemas que se desdobram para a formação de outras palavras. A criança escreve e cria enquanto aprende. (p.58)

De acordo com pesquisas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o índice de alfabetização através da Cartilha anda em torno de 80% no prazo médio de um ano. (p.58)

Os interesses de *Nova Escola* em relação à alfabetização se configuram tanto na seleção do tema (cartilha) como nos aspectos que a reportagem ressalta (método de alfabetização, forma de aprender, índices de alfabetização). Ainda mais: sua referência a Paulo Freire — um autor que era, por sua clara definição política, quase uma unanimidade na área, na época — inclui, entre os benefícios do seu método de alfabetização, a capacidade de produzir uma consciência crítica. No entanto, a cartilha como instrumento de alfabetização e o método Paulo Freire, como gerador de consciência crítica, seriam logo preteridos em favor da divulgação de métodos que baseiam a eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita em “descobertas científicas”.

Nos seus primeiros números, contudo, era como se a revista, para bem informar seu público, apresentasse uma pluralidade de posições sobre alfabetização, seja nas entrevistas com renomados especialistas, seja nos depoimentos de diferentes profissionais ou nos relatos de experiência das alfabetizadoras. Também as matérias ou referências sobre alfabetização, publicadas em todas as demais seções da revista, procuram manter esse mesmo critério “aleatório e objetivo”, de meramente dar conta do assunto para os leitores e leitoras. Sua “neutralidade” parece obedecer ao princípio postulado pelo editor entrevistado: “Aquilo que o leitor quer ler é um parâmetro importante para quem faz a revista, que somos nós”. Essa “neutralidade”, que faria da revista um mero reflexo dos interesses dos leitores e das leitoras, é extremamente produtiva: constituiu uma estratégia mercadológica eficaz e passageira para cativar (tornar cativo) o público da revista. Assegurado esse objetivo, seu discurso já pode começar a mudar no segundo ano de publicação.

E com efeito, em seu número de maio de 1987, a revista publica uma matéria crítica sobre o uso das cartilhas. E como a matéria atinge inclusive a *Cartilha da Ana e do Zé*, trata de individualizar a responsabilidade da crítica, como se a opção por publicá-la não mostrasse, desde logo, o engajamento da revista com essa crítica:

A autora de *A Ideologia das Primeiras Letras no Interior do País* não poupa nem a *Cartilha da Ana e do Zé*, que já alfabetizou mais de 500 mil crianças no Ceará. (Conforme reportagem publicada no n.º 1 de *Nova Escola*, p.40.)

Na continuação da matéria, contudo, a mudança de perspectiva que irá informar, daí em diante, a produção editorial da revista, começa a ser fazer sentir, e a validação da crítica passa a ser feita por meio de “comprovação científica”, a qual inclui, sobretudo, dados estatísticos e resultados de pesquisas:

No Ceará, a *Cartilha da Ana e do Zé* também alcançou cifra expressiva: 60% das 533.038 cartilhas distribuídas pela FAE. [...]. Esse sucesso, porém, pode estar ameaçado. O Ministério da Educação, também preocupado com a qualidade dos textos distribuídos através da FAE, encomendou uma pesquisa que deverá servir de base para um plano de reformulação dos livros didáticos. (p.41)

A questão do método — que definia a adoção de cartilhas, o levar em conta a experiência dos alfabetizados e alfabetizadas no seu meio de origem e a eficácia da aprendizagem — passa a ser sustentada, a partir de 1987, por uma base “científica”. A “verdade” da ciência é, até 1996, o critério maior do significado da alfabetização, sua justificativa e legitimação, o fundamento da sua política e das suas estratégias de luta. Esse caráter metodológico anuncia, pois, uma mudança do sentido da alfabetização produzido pela revista, cujos efeitos não se fazem esperar, tal como se pode observar pela solicitação dirigida à redação por uma alfabetizadora de Botucatu (SP):

Fiquei sabendo da existência do método de alfabetização de Emilia Ferreiro através de *Nova Escola* (edição de abril). Gostaria que vocês me indicassem livros em que eu pudesse ter mais contato com esse método. (n. 14, agosto/1987)

A concepção construtivista de alfabetização começa, assim, a ser produzida e articulada pelo discurso da revista, que a apresenta como uma metodologia “científica” e, por isso mesmo, capaz de superar as insuficiências das metodologias até então dominantes nas práticas alfabetizadoras. A estratégia de produção do significado da alfabetização e das subjetividades das alfabetizadoras não se coloca mais, a partir daí, como “aleatória” ou “neutra”. Passa a ser declaradamente interessada e centrada num determinado significado de alfabetização, o que permite que a qualidade e a legitimidade “científicas” da concepção construtivista comece a produzir seus efeitos através do discurso da revista.

A hegemonia do significado de alfabetização construtivista

A construção da hegemonia do discurso construtivista sobre alfabetização, nas páginas de *Nova Escola*, tem seu início em 1988, através do confronto com outros métodos e outras maneiras de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita:

Léa afirma que a atenção individualizada não era dada no método tradicional, em que todos os alunos da classe acompanham em conjunto uma

mesma lição da cartilha. “Num tratamento coletivo, os mais fracos acabam ficando para trás. A gente acompanhava mais o ritmo dos fortes, que exigem que você passe para frente, avance na cartilha. Por mais que você tente dar atenção não dá tempo para resolver as dificuldades individuais”, avalia. (n.19, p.37, mar. 1988)

[...] supera anteriores metodologias de alfabetização, pois evita as falhas já denunciadas nas tradicionais cartilhas. (n.23, p.54, jul. 1988)

Já nesses primeiros discursos, o confronto se expressa pela desqualificação dos concorrentes (“método tradicional”, “tratamento coletivo dos alunos”) e pela valorização de uma metodologia que prega a “atenção individualizada”, que respeita o ritmo de aprendizagem dos diferentes alunos e alunas e que “evita as falhas já denunciadas nas tradicionais cartilhas”. A guerra contra as cartilhas começa a ser produzida pelo discurso de *Nova Escola*, com vistas à imposição do significado construtivista de alfabetização.

Tal significado é explícita e decididamente adotado pela revista, a partir de 1989, quando a hegemonia da alfabetização construtivista no seu discurso transforma o domínio da leitura e da escrita numa tarefa pedagógica de cunho “científico” e o constitui, ao mesmo tempo, como a solução para os grandes problemas educacionais: “Ao mesmo tempo, o Rio Grande atacou a questão pedagógica, abrindo espaço para o construtivismo na alfabetização como saída para reduzir a evasão e a repetência.” (ver n.34). Daí em diante, o significado construtivista de alfabetização passa a ser o parâmetro para comentar, avaliar, legitimar ou criticar as reportagens publicadas sobre outros tipos de experiências de alfabetização:

Apesar dos bons resultados obtidos no Distrito Federal, o Método Ludo-Genético desconsidera tudo o que a criança já sabe quando chega à escola, está distante do mundo dela e não tem nenhuma base científica em Piaget e em relação à gênese dos conceitos de aprendizagem. A avaliação é da professora Marilice Pitaguaru, do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e especialista em alfabetização. Para ela — que desenvolve uma pesquisa na favela do Paranoá (DF), aplicando as teorias descobertas por Emilia Ferreiro na área de alfabetização —, a técnica de Zélia Almeida peca por não supor uma forma de como a criança vê o mundo e desenvolve o processo de aprendizagem. (n.30, p.35, 1989)

A hegemonia do construtivismo na revista faz com que o seu discurso sobre alfabetização produza classificações e hierarquias entre os teóricos e teóricas da área (“Montessori teve uma visão romântica, segundo a qual a criança adquiriria o conhecimento naturalmente, de forma individualizada, sem o contraponto do grupo” — n.79, p.29, 1994). Além disso, passa a regular o que se pode ou não se pode fazer em matéria de alfabetização, para se ter legitimidade “científica”: “Ao fazer a opção pelo construtivismo, nega-se tudo o que se fazia antes. Acaba-se com o modelo”(n.65, p.9, 1993).

Tendo em conta o que é (“um veículo da grande mídia”) e para quem se dirige (“Todo mundo sabe para quem a gente se dirige!...”), o discurso da revista supõe e produz um(a) determinado(a) leitor(a), nessa fase: o alfabetizador e a alfabetizadora construtivista:

Eles (os professores) recebem orientação ainda sobre a importância de se criar um ambiente alfabetizador na sala de aula, com a colocação de cartazes e móveis nas paredes contendo palavras, sílabas e letras. Aprenderam também a aplicar no início do primeiro semestre um teste de sondagem para identificar o “nível de cognição” (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) de cada criança que ingressa na escola. (n.35, p.28, 1989)

[...] numa proposta construtivista de ensino, não entram cartilhas ou livros didáticos, embora a sala de aula se transforme totalmente, criando-se o que se chama de ambiente alfabetizador. Ou seja, valoriza-se a palavra escrita através de livros, revistas, cartazes, rótulos. O ritmo da aula é dado pelos alunos, cabendo ao professor manter o equilíbrio entre a liberdade e a bagunça. Trabalha-se de forma a não inibir as tentativas do aluno com o lápis e o papel, mesmo que ele leve meses fazendo sinais que pareçam estranhos ao professor ansioso que ele aprenda. As expressões certo e errado desaparecem do vocabulário e o professor não mais pode valer-se da avaliação tradicional para acompanhar o desenvolvimento do aluno. (n.48, p.11, 1991)

Apesar de todas essas declarações, que constituem a base da diferença que procura estabelecer em relação a todas as demais práticas alfabetizadoras, o discurso construtivista da revista, buscando se tornar mais produtivo, torna-se claramente contraditório ao fazer prescrições e indicar procedimentos úteis (“dar receitas”) para o ensino da leitura e da escrita:

Recomendações: Os autores das publicações explicam como você pode tornar suas aulas mais produtivas. Confira:

- Ofereça o máximo de atividades e leituras que exemplifiquem os usos da escrita. Para apresentar palavras novas, aproveite os acontecimentos que estejam mobilizando a turma, como festas, músicas, brincadeiras e fatos locais e nacionais.
- Dê o exemplo. Mostre que você é um leitor e que os livros são importantes em sua vida. Enquanto os alunos lêem, leia também. Fale de informações de jornais e livros que ajudaram a resolver problemas.
- Faça da sala de aula um ambiente propício à leitura. Espalhe cartazes, revistas, figuras e jornais para serem lidos, colados ou recortados. Promova o dia da leitura e monte um painel com as histórias trabalhadas pelas crianças e as opiniões de cada uma. (n.97, p.12, 1996)

É também no sentido de atingir uma maior eficácia, que a produção de alfabetizadoras e de alfabetizadores construtivistas pelo discurso de *Nova Escola* inclui, além de orientações e “receitas”, relatos entusiasmados de professoras “tradicionais” que se “converteram” ao construtivismo. Uma delas chegou a merecer uma capa da revista (n.65, abril/1993) com a seguinte chamada: “Como consegui me tornar uma construtivista”.

Os efeitos produzidos pela hegemonia do discurso construtivista no campo da alfabetização atingiram todas as hierarquias educacionais. O MEC, por exemplo, procurou se precaver da acusação de ser “tradicional” em matéria de alfabetização, ao incluir em suas compras anuais a “cartilha construtivista” (*sic!*), conforme notícia publicada na página 12 do n.97 de *Nova Escola* (1996):

1.500.000 cartilhas foram compradas pelo MEC neste ano, sendo 345 mil do tipo construtivista. 187.226 exemplares comprados pelo MEC tornaram a cartilha construtivista *Descobrendo a Vida* a mais usada neste ano na rede pública.

Para encerrar esse segundo movimento, gostaria de fazer breves considerações sobre as estratégias de luta utilizadas pelo discurso construtivista da revista para se impor frente aos demais significados de alfabetização e para produzir alfabetizadoras e alfabetizadores construtivistas. Em outras palavras: quais os meios utilizados para a conquista dessa hegemonia construtivista no discurso de *Nova Escola* e de onde vem sua força de imposição?

A “força” do discurso construtivista da revista decorre, em grande parte, do fato de sua construção discursiva se dar por meio de oposições binárias (método tradicional/método construtivista, uso da cartilha/construção de textos coletivos, alfabetizadora tradicional/alfabetizadora construtivista), sendo que o pólo construtivista dessa oposição é sempre apresentado como o verdadeiro, porque legitimado por uma teoria de prestígio científico e por uma retórica valorativa. Portanto, a partir da sua constituição como uma pedagogia “científica”, o discurso construtivista pode apresentar-se frente às demais pedagogias como a própria expressão da “verdade” e, nesse sentido, válido universalmente. Tudo o mais pode, então, ser confinado e condenado à condição de “pré-científico”, a ponto de não se fazer distinção entre os diferentes métodos de alfabetização, qualificando-os a todos, indiferentemente, como “tradicionais”. Criam-se, assim, as condições para se reduzir a oposição a uma forma binária, bem ao gosto do pensamento moderno, na qual o não tradicional (o novo, o “científico”, o “verdadeiro”) se opõe ao tradicional (o velho, o superado, o “não-científico”).

Ao constituir o discurso da alfabetização, o binarismo “alfabetização construtivista/alfabetização tradicional” permite que a primeira se defina e se afirme em oposição à segunda, num exercício de comparação cujo objetivo é desqualificar o outro termo da relação:

Alfabetizar não é um luxo, é um direito. E é preciso garantir esse direito às crianças deste continente. Mas isso não é o mesmo que pretender que essas crianças saibam desenhar letras, ou que saibam pronunciar palavras que não entendem. Isto não é estar alfabetizando, diz Emilia. Queremos é dar-lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas próprias palavras, prosseguiu ela, enfatizando: Se a alfabetização não é concebida desta maneira, não vale a pena lutar pela alfabetização. (n.34, outubro/1989)

É, então, através desse jogo discursivo que são constituídas, na e pela revista, as práticas construtivistas e não-construtivistas (“tradicionais”) de alfabetização. Através de uma ótica maniqueísta, expressa pelo binômio “método tradicional/método construtivista”, a alfabetização não-construtivista é condenada. Essa condenação é crucial nesse jogo de poder que reduz a alfabetização a uma questão de método (Qual o melhor? Qual o mais avançado, mais moderno, correto, eficaz? Qual o mais verdadeiro? Certa-

mente o que possui uma base “científica” mais sólida e incontestável!) e centraliza sua prática na aprendizagem. Dessa maneira, toda a problemática da educação institucionalizada passa a girar em torno das aprendizagens dos alunos e das alunas, o que significa também reduzir aquela problemática à questão da aprendizagem. A partir daí, a responsabilidade do sucesso ou do insucesso desses alunos e alunas passa a ser de única e exclusiva responsabilidade do alfabetizador e da alfabetizadora.

O binarismo “alfabetizadora construtivista/alfabetizadora tradicional” é, portanto, parte desse jogo discursivo e uma estratégia fundamental para a produção dessas subjetividades. De tal maneira que, longe de ser o sujeito construtor dos sentidos de sua prática, como postula o construtivismo, essa rede discursiva coloca as posições entre as quais as alfabetizadoras devem situar-se, levando-as a se debaterem entre ser construtivista (avançada, eficiente, “científica”) ou ser tradicional (retrógrada, ineficiente, “pré-científica”). É entre essas duas posições que elas devem “optar”:

Insegurança, resistência dos colegas, falta de formação adequada, mas sobretudo a dúvida entre ficar com o tradicional — nem sempre eficiente, mas seguro — ou buscar uma saída, mesmo correndo riscos; essa é a estrada do construtivismo. (n.65, p.8, abril/1993)

Cartas do(a) leitor(a): leituras do(a) professor(a)

Penso ser importante, agora, concentrar minha análise numa das sessões da revista. A escolha da sessão *Cartas* como objeto preferencial de meu exame deve-se não apenas à necessidade de definir e delimitar um campo da análise, mas também a uma determinada maneira de conceber o problema. Afinal, por que não se deter no conteúdo das grandes reportagens, cujos textos expõem e até propõem novas concepções de alfabetização e novas formas de ensinar a ler e escrever? Por que escolher justamente a seção *Cartas*, que se propõe publicar manifestações das leitoras e dos leitores e que, portanto, aparece como um espaço destinado a outras vozes? Ainda mais: por que privilegiá-las, afinal, se essas *Cartas* — que se destinam a expressar opiniões, expectativas e interesses das leitoras e dos leitores — são submetidas a um processo de seleção e adaptação pela editoria da revista?

É precisamente essa ambigüidade em relação à leitura do(a) professor(a), que torna tão especial, para mim, o exame e a análise dessas *Cartas*. Como veremos, a seguir, este é um espaço discursivo privilegiado por *Nova Escola* para a constituição e a produção da leitura que as professoras e os professores fazem da revista. No caso específico da alfabetização, para a produção tanto de significados sobre a aquisição da leitura e da escrita como das subjetividades da alfabetizadora e do alfabetizador. E nesse sentido, tomo, aqui, as *Cartas* enquanto narrativas de identidade profissional.

Não é minha intenção denunciar o grau de distorção sofrido pelo conteúdo das cartas publicadas, ou mesmo a adequação a que elas foram sujeitas nos processos de seleção e edição, que precederam sua publicação. A análise crítica que proponho fazer das *Cartas*, a partir da constituição desse discurso pela revista, não está centrada no significado das suas palavras, mas nos efeitos desse discurso nas práticas alfabetizadoras.

De acordo com Foucault (1987), os discursos são eles próprios “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p.56). Ao emergirem em formações sociais mais amplas — *epistemes* — e em espaços e usos locais, os discursos definem, constroem e posicionam os sujeitos. É, assim, tanto pelo que diz, como pelo que limita ou exclui que os discursos revelam os processos sociais de constituição e interpretação dos seus significados, das posições enunciativas dos sujeitos, bem como das relações desses significados e sujeitos com as estruturas de poder e os mecanismos de controle social.

A partir desse entendimento, já se vê o quanto a análise de uma seção como *Cartas* — e como *Sala de Professores* que a substituiu definitivamente a partir de março de 1988 —, ao possibilitar e regular o acesso de qualquer leitora ou leitor nas páginas da revista, é útil para revelar os processos que resultaram na constituição e interpretação dos diferentes significados sobre alfabetização incluídos (e excluídos) no discurso de *Nova Escola*, ao longo desses dez anos de publicação (1986-1996).

a) Carta do Editor/Cartas do(a) leitor(a)

A *Carta do Editor* que abre o primeiro número da revista *Nova Escola*, de março de 1986, termina com o pedido de que a leitora e o leitor...

[...] nos escreva(m) sugerindo, criticando, esclarecendo, retificando ou revelando alguma experiência de interesse do seu colega. (p.5)

Estão aí dados, de saída, os parâmetros estabelecidos pela editoria para a participação das leitoras e dos leitores. É, portanto, nesse espaço criado e delimitado pelo discurso do editor que as cartas serão, nesses primeiros tempos de publicação da revista, viabilizadas e tornadas objetos de publicação. Dessa maneira, as *Cartas* publicadas representariam aquelas manifestações e opiniões devidamente reguladas pela editoria da revista.

Ora, o processo de seleção ao qual as cartas são submetidas implica, efetivamente, a inclusão daquelas que se conformam aos padrões e requerimentos estabelecidos pela revista e na exclusão das outras. Ou seja: é óbvio que nem todas as cartas que chegam à redação da revista são publicadas. Além disso, mesmo as que são selecionadas não aparecem na íntegra nas páginas da publicação, já que é preciso editá-las para que se ajustem ao espaço da sessão e às necessidades da linha editorial. Assim, a seleção e a edição das cartas das leitoras e dos leitores transformam-nas não só em parte do *corpus* da revista, mas em parte do seu próprio discurso.

Na pesquisa que realizaram sobre a constituição, pela revista *Nova Escola*, das identidades femininas docentes, Costa e Silveira (1997) salientam que

[...] muitos dos traços que permeiam o discurso de *Nova Escola* e contribuem para a reprodução, fixação e produção de subjetividades docentes têm um caráter persuasivo, infiltrando-se tanto nas imagens, quanto nos títulos, nas seções fixas [...] ou mesmo nas reportagens. (p.27)

Não é surpreendente, portanto, que a seção *Cartas* soe de forma harmônica com o restante da revista. Aliás, nesse caso, o caráter persuasivo começa por aparecer nos subtítulos sob os quais as *Cartas* eram tradicionalmente agrupadas: Agradecimento, Apelo, Concorde, Denúncia, Depoimento, Desabafo, Discordo, Elogio, Gostei, Parabéns, Recado, Reflexão, Sugestão, etc. Tal classificação serve, ao mesmo tempo, de indicador para o tipo de contribuição possível por parte da leitora e do leitor, e para a produção de uma determinada maneira de ler a revista, isto é, para a produção, fixação e reprodução de significados e subjetivi-

dades. Para ilustrar esse caráter persuasivo do discurso das *Cartas*, basta apresentar o conjunto de trechos de cartas publicadas na revista n.5, de agosto de 1986, sob o título de *Nova Escola está ajudando*:

Gosto muito da revista *Nova Escola*. Aproveito quase todas as sugestões de trabalho e as crianças estão adorando. Continuem assim. Através de suas páginas encontramos incentivo para continuar nossa luta. (A.A.da C., Alcobaça, BA)

Nova Escola tem nos fornecido meios para incentivar e dinamizar os momentos de leitura e, com isso, motivar as crianças para essa matéria tão importante. (D.F., Lagoa Vermelha, RS)

Há revistas informativas, há revistas ilustradas. *Nova Escola* é uma Revista Educativa. Tenho a impressão de que, se a colecionarmos, teremos uma enciclopédia sobre Educação. Parabéns! (J.R., Camboriú, SC)

Todas essas manifestações corroboram a linha editorial assumida por *Nova Escola* e sua seleção e publicação é para nos fazer ver o quanto a revista atende aos interesse de seus leitores e leitoras. Ainda um outro aspecto, já evidenciado por Costa e Silveira (1997.), que se encontra presente em toda a revista é a didaticidade discursiva (receituário). Em *Cartas* e, posteriormente, na seção *Sala de Professores*, certamente devido à índole dessas seções, esse aspecto é especialmente relevante e funcional, até porque o tom de apelo dos trechos de algumas cartas publicadas funciona como um poderoso álibi editorial para o caráter imprimido à revista:

Fiquei sabendo da existência do método de alfabetização de Emilia Ferreiro através de *Nova Escola* (edição de abril). Gostaria que vocês me indicassem livros em que eu pudesse ter mais contato com esse método. (V.S., Botucatu, SP) — (n.14, agosto/1987)

Sou professora de 1ª. série e gostaria muito de receber livros de alfabetização, brincadeiras, historinhas e outros materiais que possam ser úteis no meu trabalho. (R.N.M.B., Anguera, BA) — (n.30, maio/1989)

Outras cartas limitam-se a tecer elogios a esse caráter *didático* da revista e, ao fazê-lo, corroboram e reforçam a “opção” feita:

Depois de ler *Redação: Um Método para Desenvolver a Criatividade* (n.3), fiquei motivada a combater esse sério problema que é a falta de criatividade dos alunos em suas redações. O artigo nos mostra com clareza que é possível transpor essa dificuldade, desenvolvendo-se um método adequado que estimule a fantasia e o gosto pela escrita. Obrigada, *Nova Escola*, pelo apoio ao nosso trabalho. (S.A., Olho D'Água, PB) — (n.4, setembro/1986).

Espero que tenha ficado claro que essas citações não têm o sentido de exemplificar as reações das leitoras e dos leitores às propostas editoriais da revista, e que sequer estou entendendo as cartas publicadas simplesmente como reações. O que pretendo salientar é que a revista cria um circuito fechado, no qual seu caráter de didaticidade (*socorro*) se autojustifica, se reforça e se reproduz: as leitoras e os leitores solicitam *ajudas didáticas*, a revista publica matérias com essa característica, outras cartas de leitoras e de leitores agradecem e louvam esse caráter assumido pela revista.

Contudo, tratando-se de cartas das leitoras e dos leitores, ou seja, do discurso de outros(as), tudo se passa como se a revista permitisse de fato a intrusão, no seu próprio espaço, de outras vozes e, portanto, de outros pontos de vista e de outros discursos sobre ensino e educação. O tom confessional, íntimo e pessoal, que caracteriza, de uma forma geral, as cartas publicadas, corrobora essa impressão. Leitoras e leitores sentem-se, efetivamente, como autoras e autores que criticam, elogiam, emitem opiniões, *dialogam*, enfim, com a revista. Ainda que o estilo homogêneo e monocórdio de *Cartas* contradiga essa aparente pluralidade de vozes e discursos, ou talvez por isso mesmo, logo aquele *diálogo* vai parecer insuficiente à própria revista. E com efeito, tal modelo de participação, sob administração e governo da editoria da revista, parece definitivamente esgotado no final de 1987, quando esta se dispõe a oferecer novos mecanismos de participação, “abrindo generosamente” seu espaço para favorecer o encontro, nas suas páginas, das vozes do conjunto de leitoras e de leitores. Nessa nova forma de gerir a participação, os leitores e as leitoras já podem “falar” entre si.

b) A Sala de Professores de Nova Escola

Para Vieira (1995), o título *Sala de Professores* “constitui uma metáfora que pretende exercer, na Revista, um papel análogo ao desem-

penhado por este espaço na escola: um lugar de interlocução” (p.15). Ainda mais: tal metáfora também é — como apontam Costa e Silveira (1997) — sutilmente persuasiva.

Com a substituição definitiva da seção *Cartas por Sala de Professores*, mudam os parâmetros que regulam a participação das leitoras e dos leitores. O próprio nome da seção produz outros tipos de relação com a revista: a interlocução agora inclui, além da revista e do(a) leitor(a), outros(as) leitores(as) e se faz preferentemente entre os(as) leitores(as). É como se a revista apenas cedesse o seu espaço para esse encontro. Sua interferência se reduziria, assim, a por leitoras e leitores em contato, a aproximá-los(as) para uma troca de experiência que se faz entre eles(as). E ao fazê-lo, ou seja, ao instituir *Sala de Professores* como esse “espaço de debates e trocas” entre os(as) professores(as), a revista não se coloca mais em questão. Diminuem os elogios e as críticas, alguns títulos e subtítulos chegam mesmo a desaparecer: já não interessa tanto a opinião da leitora e do leitor sobre a revista.

Essa mudança estabelecida nas relações entre a revista e seus leitores e leitoras constitui-se, efetivamente, numa mudança na forma de regulação dessas relações. Isso quer dizer que as novas relações que a *Sala de Professores* institui não são mais “independentes e autônomas” do que as relações que existiam anteriormente entre os(as) leitores(as) e a revista. A regulação dessas relações é que se mostra agora menos aparente, mais invisível e, portanto, mais disfarçada. Mas como se tornou possível a emergência desse novo tipo de regulação das relações entre a revista e seus leitores e leitoras, o qual se impôs definitivamente a partir de março de 1988?

Penso que essa mudança não é de forma alguma alheia à emergência de um novo discurso sobre alfabetização nas páginas da Revista. Anunciado no Editorial da *Nova Escola*, n.15, como uma “experiência animadora [...], inspirada nas observações da psicóloga argentina Emilia Ferreiro”, esse novo trabalho de alfabetização “pede ousadia, imaginação, um ambiente estimulador e, principalmente, respeito ao processo de construção da escrita na criança” (set./87, p.3).

Ora, esse “respeito ao processo de construção da escrita na criança”, ao sugerir que é a criança que aprende e não o(a) professor(a) que ensina, pretende que tal aprendizagem se dê livre de qualquer interferência externa ao processo de construção. Assim, é a criança, enquanto

sujeito, que irá construir o seu conhecimento através da sua interação com o objeto. Ao(à) professor(a) caberia a criação, com “imaginação e ousadia”, de um “ambiente estimulador” do processo de aprendizagem. Entretanto, a criação de um ambiente que seja realmente estimulador do processo de construção de conhecimentos pela criança, supõe que esse(a) professor(a) “ousado(a) e imaginoso(a)” conheça todas as etapas desse processo para poder conduzir, através delas, seus alunos e suas alunas até a etapa final.

Percebe-se, assim, o quanto a *Revolução na alfabetização*, tal como o construtivismo foi denominado no número 28 da revista (março de 1989), não é outra coisa senão uma forma mais sutil, mais invisível — e por isso mesmo mais especializada e econômica — de regular a aprendizagem da leitura e da escrita.

Construtivismo e *Sala de Professores* apresentam, portanto, muitas afinidades: têm em comum não apenas a época de seu surgimento nas páginas da revista, mas também todo um aparato de regulação e controle que não se apresenta como tal. A partir desse lugar concreto — *Sala de Professores* — os leitores e as leitoras passam a exercer eles(as) próprios(as) a vigilância que lhes foi delegada pela revista e a “cuidar de si” como alfabetizadores e alfabetizadoras construtivistas.

A produção de significados sobre alfabetização

Ao longo da sua história, o discurso de *Nova Escola* produziu diferentes significados sobre a aquisição da leitura e da escrita e diferentes subjetividades de alfabetizador e de alfabetizadora. Nesse estudo, identificamos alguns desses significados, os quais estão também eles encerrados naquele circuito de persuasão que regula as manifestações do(a) professor(a) e a leitura que ele(a) faz da revista. Dessa forma, persuade-se a leitura que foi feita e a que vai ser feita, a leitura passada e a futura, o que vem ao encontro da famosa “fórmula Abril”, resumida pelo editor de *Nova Escola* citado no início desse trabalho, com as seguintes palavras: “a revista é feita para ser lida pelo leitor”(sic). Em outras palavras: é preciso produzir o leitor e a leitora da revista, para que ela seja lida.

Assim, nos primeiros anos de publicação da revista — 1986/88 — as *Cartas* não apresentam um discurso hegemônico sobre alfabetização.

Ainda que as referências ao método de Paulo Freire sejam relevantes (“É um grande prazer ler sempre lúcidas palavras do mestre Paulo Freire. [...] Pena que as autoridades do nosso país tenham medo de usar o seu método.” — n.5, 1986), o discurso da alfabetização reproduz e reforça as preocupações das professoras e dos professores com as cartilhas (“O que mais me tocou foi a *Cartilha da Ana e do Zé*.” — n.3, 1986) ou com a escrita ortográfica:

Tenho alunos que, apesar de estarem alfabetizados e saberem a grafia correta das palavras, passaram a escrever algumas palavras como vêem e ouvem no Programa da Xuxa (xou, xuper, xeguei, xabe, etc.). (n.12, 1987)

Nessa fase, a estratégia mercadológica é visível e dominante: para se constituir como a revista dos “professores de primeiro grau”, *Nova Escola* precisou “refletir” as tendências pedagógicas existentes no mercado. Isso facilitaria a identificação com a diversidade das posições pedagógicas dos professores(as), garantindo leitores e leitoras assíduos(as) e fiéis.

Após a primeira manifestação sobre alfabetização construtivista, em setembro de 1987, há uma grande expansão desse discurso nas cartas publicadas nos dois anos seguintes. As publicações de reportagens sobre o construtivismo na alfabetização ou sobre seus teóricos, principalmente Emilia Ferreiro, segue-se sempre a publicação de um número expressivo de cartas elogiando tais trabalhos, consolidando a qualidade e atualidade da revista. É bem verdade que o mesmo processo ocorreu em relação à publicação de uma entrevista de Paulo Freire, em junho de 1989. Contudo, o número de cartas referentes a Emilia Ferreiro e ao construtivismo cresceu ainda mais durante o ano de 1990, considerado o Ano Internacional da Alfabetização. A hegemonia da alfabetização construtivista na *Sala de Professores*, e mesmo em toda a revista, começava a mostrar todo o seu vigor.

Nem mesmo a temática do *analfabetismo como vergonha nacional*, estampada na capa do número 37, em 1990, e que fortalece o significado da alfabetização como solução dos problemas individuais e sociais, tal como é apregoadado, historicamente, nos discursos da UNESCO e do MEC, vai abalar aquela hegemonia. Efetivamente, a relação de causa e efeito estabelecida entre o domínio da escrita e da leitura e o desenvol-

vimento do país, que aparece em matérias publicadas nas páginas de *Nova Escola* (n.46, 47 e 61), reproduzindo o que Graff (1990) chama de *mito da alfabetização*, passa a integrar, desde então, os diferentes significados de alfabetização produzidos pela revista, permeando inclusive a alfabetização construtivista. Não é diferente na *Sala de Professores*, onde esse significado alcança o seu auge, em 1993, com a criação do subtítulo *Construtivismo* pelos(as) editores(as) da seção, e cuja hegemonia quase absoluta perdura até 1995.

A partir daí, a mudança do Editor e da linha editorial em função da maior dependência de assinaturas e da venda avulsa da revista — já que o MEC deixou de comprar 80% das edições com a regularidade de antes — fez com que sua circulação assumisse um caráter mais nitidamente comercial, o que significou um maior acolhimento, em suas páginas, de outros significados de alfabetização. É então que o discurso da alfabetização da revista deixa de ser ostensivamente militante (leia-se construtivista e salvacionista) para se tornar “neutro”, abrigando e produzindo uma “diversidade” de significados.

Apesar dos diferentes significados da aquisição da leitura e da escrita aparecerem em momentos distintos na revista, esses significados não chegam, de fato, a se excluírem uns aos outros. E isto não chega a ser um fato surpreendente, na medida em que todos esses significados partem de um mesmo pressuposto. Ou seja: todos supõem que o domínio da leitura e da escrita é que pode trazer todos os benefícios ao indivíduo e à sociedade. O *mito da alfabetização* — tanto no período de hegemonia do discurso construtivista como nas fases em que não há o domínio explícito de um determinado significado — permanece não só intocado, mas corroborado e reproduzido ao longo dos dez anos de história de *Nova Escola*, subjetivando alfabetizadoras e alfabetizadores como responsáveis incontestes pela redenção da Nação.

Referências bibliográficas

- COSTA, Marisa C. V.; SILVEIRA, Rosa M. H. Produzindo subjetividades femininas para a docência. *Relatório de Pesquisa*. Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), PPGEDU/UFRGS, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

- _____. A governamentalidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GRAFF, Harvey. O mito da alfabetização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.2, 1990.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, 1986/96.
- VIEIRA, Martha L. *Construtivismo: a prática de uma metáfora*. UFMG, 1995. (Dissertação de mestrado.)

O espaço escolar em revista

Christianne Famer Rocha

O espaço escolar em revista — é claro que referimo-nos aos seus projetos educativos, às atividades, aos projetos daquelas pessoas que buscam compreender e promover mudanças estruturais na sociedade, política, econômica, cultural, etc. — é um ambiente a ser desvelado, como se fosse um organismo a ser estudado mediante métodos (pedagógicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, educacionais, etc.) e suas interações com o mundo (político, econômico, etc.).

Representa a escola em sua complexidade — analisando, percebendo, incluindo, excluindo, fragmentando, e também apontando demandas ao currículo em sua prática (com presença ou não) de valores, ideologias, ideologemas — para perceber as relações que se estabelecem entre os vários componentes (agentes ou objetos) da escola, suas fragilidades, possibilidades, suas práticas e suas condições de existência.

Um desses elementos do currículo — porém desconhecido, pouco discutido e pouco analisado — por se tratar de um (prática) invisível, oculto ou negligenciado (na prática escolar) — é pedagógico e estético. Segundo a concepção de Freire (1996), a educação é um ato de criação, que se realiza no ato, através do diálogo, enquanto processo, com finalidades e objetivos específicos, mas não que pretendam ser normativos de comparação à realidade, que possam produzir o seguinte: se praticar, isso é o que se espera de você, ou melhor, produzir o saber (o poder) de modo que, ao ser desenvolvido, se considere o ato de criar (tanto o novo, como o velho) tendo por objetivo o legitimado da

O espaço escolar em revista

Cristianne Famer Rocha

O tema proposto — o espaço escolar — é caro não somente aos meus projetos futuros, mas também aos projetos daquelas pessoas que buscam compreender o processo curricular muito além de métodos, técnicas, conceitos, experiências ou dinâmicas. É caro, sobretudo, a todos que, como eu, esperam compreender a escola enquanto instituição (pedagógica, formadora, informadora, disciplinadora, educadora, entre tantas outras acepções) que existe além de seus currículos, normas e regimentos.

Compreender a escola em sua histórica complexidade — analisando, percebendo, (re)considerando e (res)significando também aqueles elementos do currículo que nos parecem (num primeiro olhar) invisíveis, indizíveis, insignificantes — supõe perceber as relações que se estabelecem entre os vários componentes (sujeitos ou objetos) da escola, suas funções, suas histórias, seus discursos, suas práticas e suas condições de existência.

Um desses elementos do currículo — pouco comentado, pouco descrito, pouco analisado e, por assim dizer, *oculto* (porque invisível, indizível ou insignificante num primeiro olhar) — é justamente o espaço escolar, seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isto: espaço de produção e reprodução de saber (e poder) na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como (senão o único, um dos) local privilegiado e legitimado de

concentração do saber (visto como) cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades.¹

O espaço, qualquer que seja, portanto, é um elemento importante na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências no mundo. Ele é constituidor, determinante, impositivo ou permissivo. O modo como vemos o espaço e como nele nos vemos, diferente nas diversas épocas e culturas, nos permite perceber essas sutis determinações.

Michel Foucault (1979) nos diz que:

[...] seria preciso fazer uma história dos espaços — que seria ao mesmo tempo uma história dos poderes — que estudasse desde as estratégias de geopolítica até as nossas pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. [Pois] [...] é surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema sócio-político. [...] A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada. (p.212)

Nilda Alves² (1998), entre outros autores e pesquisadores que vêm discutindo e escrevendo sobre o tema em questão, acrescenta:

Em cada pesquisa sobre o cotidiano da escola que coordenava, em cada trabalho que aí realizava, ia ficando claro, estranhamente claro, que aquele espaço — o escolar — daria pistas importantes sobre o não-explicito na escola, naquilo que entre nós que trabalhamos no campo curricular, convencionamos chamar de “currículo oculto” [...] e também do negado, aquilo a que estamos chamando de “currículo vazio”. (p.12)

No espaço escolar, portanto, são determinadas relações de uso e permanência dentro (ou fora) dele. Ao dispormos pessoas e objetos em

¹ Produz subjetividades ao sustentar que indivíduos inteligentes, conscientes, educados serão mais autônomos, mais livres, mais independentes, mais responsáveis, serão capazes de promoverem transformações sócio-político-econômico-culturais que visem melhoria de vida, progressos, avanços, humanizações.

² No trabalho citado, a autora realiza uma pesquisa histórica sobre as escolas rurais do Rio de Janeiro, desde o período imperial até a década de 80, em que procura entender a construção do espaço escolar de diversas maneiras, seja pela vertente de discussão do espaço na cidade (Lefebvre), seja pela discussão das instituições vistas como espaço de poder (Foucault).

determinados ambientes/locais, ao delimitarmos o espaço de uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitirmos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço está na constituição daquilo que freqüentemente identificamos como escola. Pois o espaço, segundo Augustin Escalano, citado por Frago (s/d), é:

[...] um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, [...] uns marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda biológicos.

No marco das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é mais que um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, quer dizer, um elemento significativo do *curriculum*, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda: a arquitetura escolar [...] pode ser considerada inclusive como uma “forma silenciosa de ensino”. (p.54)

Portanto, creio que pesquisar o espaço escolar — a arquitetura que o constitui, a lógica que o constrói, a pedagogia que em parte dele deriva e que ao mesmo tempo o sustenta e movimenta, e, claro, a mutação que o mesmo vem sofrendo ao longo dos tempos e das pedagogias para, dizem, melhorar o resultado obtido dentro e fora da escola — é um exercício não somente útil como necessário.

Para realizar este exercício pretendo dividir o texto em duas partes: na primeira, procuro descrever como o espaço e o mobiliário escolares foram sendo constituídos naquilo que hoje conhecemos como tais, ao longo do tempo; e, na outra parte, busco analisar e compreender como — com quais rupturas, quais continuidades, quais relevâncias, quais discrepâncias — um determinado veículo de comunicação social (a revista *Nova Escola*) apresenta e representa o espaço e o mobiliário escolares, através dos textos e imagens ali publicados, num período de tempo determinado.

O espaço escolar

Uma casa é uma máquina para morar ... uma poltrona é uma máquina para sentar e assim por diante. (Le Corbusier, em Rybczynski, 1996, p.181)

A concepção arquitetônica modernista previa, como afirma Le Corbusier, soluções corretas, eficientes, padronizadas, modernas para os mais diferentes problemas de construção, habitação e mobiliário. O estilo deveria ser prático, com a rejeição total da arte decorativa. Idéias de padronização, normalização, funcionalidade objetiva (forma idêntica à função) são características inerentes à arquitetura modernista.

A escola, mesmo aquela anterior à época Moderna, desde a sua constituição como forma e função, já tinha no seu seio embutida esta concepção modernista. Coerente com sua função de educar, disciplinar, manter, ordenar, regular; desenvolveu-se como um espaço de domesticação, onde indivíduos (jovens, crianças e mais recentemente adultos) menos sábios sujeitam-se aos mais sábios (professores e mestres) para tornarem-se também eles homens de saber, que se crêem capazes, então, de ocuparem os espaços reservados àqueles e àquelas que têm o direito e o merecimento ao poder.³

Enquanto instituição, tal como a conhecemos e concebemos (pública e obrigatória), a escola possui pouco mais de cem anos de existência (Varela e Alvarez-Uría, 1992). Ela começou, porém, alguns séculos antes a se configurar para chegar ao nosso atual modelo institucional de ensino e aprendizagem. A partir do século XVI, foram organizadas ao redor dos “jovens de tenra idade” um certo número de condições que permitiram o aparecimento da escola tal como a conhecemos. A primeira delas foi de ordem religiosa, conseqüente das inovações impostas ao clero em função da Reforma e da configuração dos estados administrativos modernos. Para impedir o constante perigo do absolutismo monárquico, a Igreja se reestruturará e irá propor — através da formação de novos organismos e congregações — a criação de mecanismos de extensão e intensificação da fé. Inúmeras práticas educativas começam então a se desenvolver, inclusive com a construção de seminários para a formação dos novos cristãos.

As instituições escolares se institucionalizaram no marco das guerras religiosas como instrumentos de formação de bons cristãos e de socialização de crianças e jovens de tenra idade nas respectivas ortodoxias. (Alvarez-Uría, 1996, p.71)

³ Embora poder não seja uma coisa “em si”, que as pessoas possam possuir, muitos crêem “ter poder” de escolha, de decisão ou de autonomia.

A necessidade de disciplinar e educar os jovens e novos cristãos produziria bons súditos e bons cidadãos. A disciplina produziria corpos dóceis, capazes de se sujeitarem às exigências terrenas e de manterem inalterados os privilégios daqueles que os detinham. A disciplina necessita, porém, da distribuição dos indivíduos no espaço (Foucault, 1997b), já que o cerc(e)amento, a clausura, o espaço fechado, a distribuição por filas, séries ou classes, desmobiliza os indivíduos, isolando-os e transformando-os em forças autônomas e mais facilmente autocontroláveis.

Sujeitos que controlam a si mesmos em espaços e tempos por eles mesmos determinados ou apreendidos são mais independentes, eficazes e eficientes. Estes sujeitos são múltiplos organizados que, ao serem distribuídos de forma específica no espaço, tornam-se responsabilmente obedientes, pois reconhecem a mobilidade possível dentro do quadriculamento arquitetural funcional (prático, moderno e fácil de usar), que permite saber onde e como encontrar o quê e quem se quer,

estabelecer as presenças e as ausências [...], instaurar as comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar [e autovigiar] o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (Foucault, 1997b, p.131)

Eis diante de nós o disciplinamento positivo moderno que permite (a todos e a cada um) conhecer a si próprio e os outros, dominar-se e dominar os outros, utilizar-se e utilizar os outros para melhor fazer funcionar a engrenagem tecnopolítica moderna.

Mesmo tendo recebido críticas pela metodologia empregada, Ariès (1981) salienta que, a partir do fim do século XVII, se inicia, então, um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até os nossos dias — ao qual se dá o nome de “escolarização” — cujas funções seriam aquelas de manter, ordenar, regular, doutrinar, isolar, contribuindo para demarcar e definir o espaço da infância.

Determinando lugares individuais, foi possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou-se uma nova economia do tempo de aprendizagem. (Foucault, 1997b, p.134)

Desta forma, se hierarquizaram tais jovens, uns em relação aos outros, permitindo de forma mais fácil e simples vigiar e também recompensar os melhores e merecedores de maior atenção.

O espaço individual, celular, segundo Foucault (1997b), cria espaços complexos, arquiteturais, funcionais, hierárquicos. Esses espaços realizam a fixação e permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. Inicialmente, estes dispositivos disciplinares e disciplinadores — que regulam e delimitam os permitidos e os não permitidos espaços a serem utilizados — foram pensados para manter sob controle mais fechado as populações, através das prisões, dos patronatos e das polícias. Da mesma forma, com o passar do tempo, dispositivos disciplinadores de controle mais aberto foram sendo ajustados às novas exigências sociais, como, por exemplo, o hospital, o manicômio, a fábrica, o exército, a família, as agremiações e, acima de tudo, a escola (Veiga-Neto, 1995).

Porém, não foi somente o espaço delimitado, fechado, que determinou a concepção de escola como modelo de educação. Assim como não bastou demarcar o espaço da infância e definir seu estatuto, caracterizando-a como uma “etapa especial da vida”. Foi preciso também constituir e manter dentro da escola um corpo de “especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos” (Varela e Alvarez-Uría, 1992, p.69), mestres, autoridades legitimamente reconhecidas encarregadas de difundir os saberes, as descobertas, a disciplina; de vigiarem e manterem a normalidade entre seus discípulos, domesticarem, repetirem, doutrinarem, modelarem um novo indivíduo e, sobretudo, satisfazerem-se com a função social que possuíam.

Estas e outras possibilidades históricas (nascimento da infância, constituição de um espaço específico destinado à educação, aparecimento de um corpo de especialistas, destruição de outros modos de educação, institucionalização da escola com seus códigos e obrigatoriedades), associadas àquela do disciplinamento, permitiram o nascimento e a manutenção da escola como local privilegiado de constituição e transmissão do saber social (Varela e Alvarez-Uría, 1992).

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar, sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas ava-

lizados pelo professor, enquanto “especialista competente”, ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração. (p.83)

Assim, na medida em que forem mais fortes tais características disciplinadoras em relação à ocupação do espaço físico da escola, mais legítima será a função social da escola com a dissociação entre formação (trabalho intelectual) e aprendizagem (trabalho manual). A escola contribuiu (e continua a contribuir) consideravelmente para a ruptura entre saber intelectual e saber prático. Ao contrário das universidades medievais, nos diz Varela (1996), onde a produção do saber estava intimamente ligada à dimensão política, à organização, às questões públicas, ao fazer; os colégios jesuítas, por exemplo, estavam separados do poder político: o colégio é um local onde se aprendem conhecimentos neutros e objetivos e não existe a possibilidade à manifestação, ao uso do poder, à discussão.

A outra possibilidade histórica que se agrega a estas já citadas, dando condições para que a escola se torne, então, institucionalizada, nacional e obrigatória é a tutela do operariado através da instrução formadora, formalizadora e profissionalizante na segunda metade do século XIX e princípios do século XX (Varela e Alvarez-Uría, 1992). Os operários seriam “ajudados” pelos educadores a fim de conseguirem ascender social, cultural e economicamente e terem mínimas condições de sobrevivência, mesmo que tenham de, resignados, abdicarem sua própria cultura em detrimento de verdades absolutas e cientificamente comprovadas apregoadas pela nova ordem sócio-econômica-cultural. Na medida em que o operariado deve buscar na escola suas únicas e possíveis condições de ascensão, dá a esta instituição garantias de sua permanência e relevância transcendental: quanto mais se busca, menos se acha. O ciclo se fecha e a escola permanece, intocável na sua legitimidade redentora e disciplinadora de saberes e poderes.

A escola — vista como necessária e útil para dar direito a todos de poderem, através do saber, ascender socialmente e contribuir para a manutenção da ordem sócio-econômica-cultural vigente — traz consigo, sob a veste de instituição democrática — porque oculta e dissimula — a sua dimensão domesticadora e reguladora.

Ao apregoar liberdades e igualdades (as máximas burguesas), a escola perpetuou — e ainda hoje mantém — suas contraditórias características. Desde seu início, procurou através do próprio ambiente escolar — enquanto espaço fechado — exercer e exercitar sua força de domesticação e adestramento. Indivíduos sentados, isolados, condicionados, vigiados, são facilmente manipulados e hierarquizados. Indivíduos que não sabem, que desconhecem o saber científico produzido nos grandes centros de saber (e justamente por este desconhecimento ocupam um lugar na escola) serão sempre subjugados, aptos para permanecerem no espaço predeterminado por aqueles que já são mais, que já possuem o “direito/dever” de estar acima dos outros.

Esta lógica está inicialmente arquitetada e justificada nas próprias construções escolares: o lugar da cátedra em posição de destaque; o lugar do aluno (fechado, trancafiado na carteira escolar); salas ordenadas, enfileiradas; corredores centrais e de fácil acesso; a posição central ocupada pela direção e coordenação, pelos vigilantes superiores; enfim, toda uma arquitetura que integre, componha, regule e discipline o currículo e as práticas escolares.

O local da vigilância (enquanto espaço ocupado pelo professor e também como espaço ocupado pela direção) sempre foi central, diante de todos, para que todos vejam, sim; mas, sobretudo, para que um único olhar, vigilante, possa ver a todos ao mesmo tempo. O espaço celular, individual, destinado ao aluno, imobiliza-o, mas também dá ao mesmo a sensação de independência e organização eficaz, eficiente, prática e moderna.

As práticas docentes também sempre foram as mesmas: o exame, as provas, o verificar constante para justificar a normal hierarquia existente entre aqueles que sabem, podem, têm direitos mais do que os outros que não conseguem superar as inerentes dificuldades impostas. O exame servindo, enfim, para normalizar, qualificar, classificar e punir (Foucault, 1997b).

A construção *panóptica* (em grego: *παν*=tudo; *οπτικός*=visível), formulada e batizada por Bentham, idealizada por seu irmão (Foucault, 1979), foi um dos achados desta composição. Como um dos primeiros modelos de visibilidade isolante, foi inicialmente colocado em prática nos dormitórios da Escola Militar de Paris, em 1751, para tornar-se uma tecnologia arquitetônica do poder, uma estrutura arqueotecnológica capaz de manter, ordenar, vigiar, ideal para todas aquelas construções que objetivassem tais propósitos.

Foucault (1997b) assim se refere a esta concepção arquitetônica:

O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. [...] Cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. [...] [Cada um] é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. (p. 177)

O *panóptico* é uma máquina que dissocia o ver e o ser visto, pois todos estão sempre sendo vistos pelo vigia, mas nunca vêem. “Na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (Foucault, 1997b, p.178). Por isto, passa a ser utilizado como tecnologia arquitetônica sempre que se queira manter uma quantidade de indivíduos controlados, vigiados, sem que os mesmos possam perceber quando e como estão sendo observados.

Muito embora os exemplos de arquitetura escolar moderna não tragam consigo tal estrutura *panóptica*, os princípios fundamentais que organizam o espaço físico da escola se aproximam consideravelmente do modelo de Bentham.

A escola — apropriando-me analogamente das palavras de Le Corbusier — é, assim, uma máquina para estudar. Uma máquina que, talvez, continue (continuará?) produzindo indivíduos capazes e aptos a manterem e perpetuarem tudo numa perfeita ordem sócio-econômica-cultural moderna.

O mobiliário da escola

Móvel (do latim *mobile*) é, entre outras acepções, “aquilo que se pode mover” (Ferreira, s/d, p.950),

que se pode deslocar de um lugar a outro, transportar sem que sofra danos ou venha alterada a função [...], [aquilo que serve] para decorar uma casa, uma escola, um escritório. (Zingarelli, 1996, p.1085, trad. minha)

Assim como os ambientes fechados, quadriculados, práticos e úteis nos parecem eternos (casas, escolas ou escritórios, por exemplo, sem divisões funcionais, hierárquicas, arquiteturais parecem desorganizados, improdutivos ou ineficientes), os móveis também carregam consigo (apesar de reconhecidas suas marcas temporais através de estilos e modelos) esta peculiar sensação de eternidade. Houve um tempo (não muito distante), porém, em que eles sequer existiam.

Foi somente a partir do século XVII que a nobreza europeia começou a conviver com o mobiliário propriamente dito. Até então, as casas, consideradas como espaços públicos, não eram separadas em cômodos com funções específicas e seus móveis eram utilizados de várias maneiras ao mesmo tempo: camas que serviam de bancos durante o dia; baús que serviam de mesas. A partir de 1600, aproximadamente, os sentimentos de “intimidade” e “domesticidade” presentes na Europa do Norte, por causa das dificuldades territoriais (falta de terrenos para plantar), começou a modificar os conceitos ligados ao mobiliário, espaços físicos da casa e, sobretudo, a conforto e tecnologia (Rybczynski, 1996).

Na França do século XVIII, Luís XV, através de seu arquiteto François Blondel, começou a dividir os espaços do palácio em cômodos com funções específicas. Este foi considerado o século da privacidade na Europa. E a consequência direta disto foi a preocupação com o mobiliário propriamente dito: o rococó francês preocupava-se sobremaneira com a decoração do interior das casas, criando móveis adaptados para diversas exigências e circunstâncias.

Mas foi com a burguesia no poder que mais se desenvolveu este sentimento pelos aparentes mínimos detalhes. Pois,

domesticidade, privacidade, conforto, o conceito do lar e da família: estas são, literalmente, as principais conquistas da Era Burguesa. (Lukacs, em Rybczynski, 1996, p.63)

A casa (e as posteriores construções), como espaço único, se divide em diversos pequenos cômodos (paulatinamente mobiliados) que permitam a privacidade e a intimidade. Ao mesmo tempo, o controle feminino nas rotinas caseiras introduz um sentimento de feminização e domesticidade (conjunto de emoções sentidas relacionadas à família e à devoção ao lar), que dá vida própria a cada elemento que constitui o espaço da casa ou que nele está contido.

Muitas foram as transformações decorridas, tanto quanto à delimitação do espaço quanto à sua forma e ocupação, de forma privada e também pública. Quanto ao mobiliário, muitos foram os móveis que marcaram e demarcaram estilos e épocas. Móveis que se incorporaram internamente à aparência das casas, móveis que se adequaram às modas e aos gostos populares. Mas,

era de se esperar que as diversas invenções que contribuíram para o conforto humano na virada do século tivessem um impacto profundo sobre a aparência da casa. Surpreendentemente, não foi este o caso. [...] A decoração interior não apresentou grandes alterações. [...] As mudanças que ocorreram deveram-se mais à moda e ao gosto popular e praticamente nada à tecnologia. (Rybczynski, 1996, p.181)

Também nos espaços públicos, dentre eles a escola, os móveis continuaram se adequando e readeguando quanto à forma e ao estilo. Porém, permaneceram e permanecerão senão os mesmos — apesar dos séculos que passaram e continuarão a passar — inevitavelmente com as mesmas funções.

Móveis escolares continuam a ser equipamentos com funções específicas. Mudam de lugar no espaço físico, permitem maior mobilidade, mudam de nome; mas não rompem com as estruturas demarcadas. No templo do saber, o professor continua no seu lugar privilegiado, mesmo que sua mesa tenha mudado de tamanho, mesmo que ele se sente ao lado dos alunos ou até mesmo que se confunda no meio deles. Ele permanecerá sempre acima de todos, numa posição cômoda (ou não) de detentor do saber. Ele não precisa da cátedra ou do móvel de maior dimensão para demarcar seu espaço central de ocupação.

Da mesma forma, parece que o espaço do aluno, na cultura escolar moderna, é e será sempre bem delimitado, mesmo que seus móveis tenham se transformado, estejam mais leves e soltos. A carteira escolar que unia e trancafiava vários alunos em filas, impedindo-os de levantar, sair, ir ao banheiro, entre outras coisas, evoluiu, segundo alguns. Poder-se-ia dizer também que atomizou ainda mais alunos-indivíduos-autônomos. Se antes, unidos nas carteiras, existiam várias dificuldades para os movimentos individuais e o controle da disciplina deveria ser mais rígido, com a individualização das carteiras, mesas ou cadeiras, as dificuldades de movimentação livre no

ambiente escolar permanecem, pois todos continuam vigiando e autovigiando em todos os momentos.

Ao mesmo tempo, porém, os móveis antigos, mais pesados e maciços — que pareciam tão inconvenientes ao movimento livre — permitiam ousadias que hoje sequer imaginamos. A não visibilidade que tais móveis proporcionavam e permitiam indisciplinas incontroláveis mesmo aos olhos do mais atento professor. Ao esconder-se atrás desses móveis ou passar objetos proibidos por debaixo deles sem que o professor percebesse, o aluno podia, menos visível, ser menos disciplinado. Hoje, ao contrário, tudo visível, não é preciso sequer o controle do professor para fiscalizar por entre móveis escolares: todos se vêem mutuamente e se controlam recíproca e continuamente, impedindo e reprimindo aquelas ousadias-indisciplinas do passado por antecipação.

A mudança ocorrida no convívio escolar com a individualização dos móveis, associada a outras tecnologias de subjetivação e disciplinamento, tornou ainda mais difícil a reunião e o contato (mesmo que físico). Dependendo do número de alunos na sala e da disposição dos móveis na mesma, sequer é preciso falar com o colega ao lado ou com o professor, pois cada um tem o seu móvel particular, o seu espaço físico delimitado, suas práticas escolares, seu currículo, sua grade, suas histórias e seu memorial. Em comum, dividimos bem poucas experiências, objetos e espaços. Como narcisos, olhamos continuamente para o próprio espelho, na esperança de vermos ali refletido o ideal ao qual não ousamos questionar ou escapar.

A revista

Muitos são os veículos de produção e reprodução de discursos⁴ na sociedade. Os de comunicação de massa ou (ditos) meios de comunicação social ou simplesmente “mídia” são os considerados de maior pene-

⁴ Discurso para Foucault (1997a) “não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [não é] um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas [...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (p.56).

tração e os que produzem e fazem circular mais rapidamente o maior número possível de informações. Por terem desenvolvido esta capacidade e habilidade de falarem com inúmeros indivíduos nas mais diferentes partes do planeta ao mesmo tempo, têm-se tornado constituidores de verdades e certezas, inventando, reforçando e multiplicando formas de viver e pensar o mundo.

São imagens, notícias, espetáculos, informações, invenções quotidianas que dizem preencher o vazio da possível falta de emoções (e opções) daqueles que vivem fechados em quatro paredes, sem grandes convívios sociais, com medos contínuos e esperanças quase nulas. Este mundo mítico-mágico reproduzido e produzido pela mídia é, além do aparentemente único possível, aquele no qual, dizem, “se pode acreditar e confiar”.

Assim, estes aparatos que se apresentam nas mais diferentes formas e contextos, permitindo a quase todos um acesso relativamente fácil, se constituem num local de exercício de modos de vida. Ao apresentarem, através de textos e/ou imagens, tais maneiras de viver e pensar e não outras, privilegiam, incluem ou excluem uns em detrimento de outros.

E este local privilegiado de informação ou diversão é também um local privilegiado de educação, onde determinadas pedagogias (ditas do bem viver e do bem ser) sobrepõem-se a outras. Por tudo isto, a mídia tem sido, sobretudo nas últimas décadas, um local pedagógico onde se aprende e se ensina. Devemos, portanto, compreendê-la também a partir destas suas potencialidades, como algo que legitima e constrói identidades, como um local de exercício de pedagogia (segundo a “pedagogia cultural”⁵ na perspectiva em que trabalha Shirley Steinberg, 1997).

A escolha, porém, por um determinado veículo de comunicação, mais particularmente a revista *Nova Escola*⁶ — publicação da Fundação

⁵ “O termo ‘pedagogia cultural’ refere-se à idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc.” (Steinberg, 1997, p.101-102).

⁶ A revista *Nova Escola*, que começou a ser publicada em 1986, é um periódico mensal dirigido a professores e professoras. Uma descrição mais ampla de suas características encontra-se na nota 2 do capítulo “Mídia, magistério e política cultural”.

Victor Civita (São Paulo), com circulação nacional e mensal⁷ — foi decidida em função dos mesmos motivos que Costa e Silveira (1997) alegaram no texto referido: primeiro, pela sua penetração junto aos professores e professoras “em exercício”; segundo, por ser uma revista que trata sobre educação mas não de forma propriamente acadêmica,⁸ já que faz uso de

uma linguagem mais próxima ao discurso do cotidiano escolar (ao invés do jargão acadêmico), [...] mecanismos discursivos de envolvimento do leitor ou leitora, uma apresentação gráfica que inclui ilustrações e outros recursos além do texto escrito (que invocam um) “caminho de atualização constante”. (Costa e Silveira, 1997, p.1)

Pelos motivos expostos, além do fato da *Nova Escola* permitir uma leitura leve e agradável, entremeada por inúmeras fotos e ilustrações, é que esta revista foi escolhida para o estudo que realizei: por ser um lugar de construção e representação de discursos que envolvem e inventam novos e diferentes “olhares” sobre espaços e móveis escolares.

A análise

Transformar documentos em monumentos, tentar deles extrair enunciados, definindo-os e descrevendo-os segundo suas regras de formação, suas características, suas funções enunciativas,⁹ não é tarefa das mais fáceis e nem é o objetivo desta minha investigação. Ao contrário, consciente das rupturas discursivas propostas por Foucault, busco aqui contar (a partir de algumas ferramentas por ele propostas) como foram sen-

⁷ São nove exemplares ao ano, porque nos meses de férias — janeiro, fevereiro e julho — a revista *Nova Escola* não é publicada.

⁸ “A importância das publicações periódicas endereçadas ao ‘professor em exercício’ é de todos conhecida [pois] partilham, com outras revistas de divulgação científica, de um objetivo de redução e simplificação das novas tendências, pesquisas e descobertas da área ‘científica’ envolvida, para apresentação a um leitor ou leitora menos ‘iniciado’, como também se aproximam a outro gênero de periódico ‘popular’ que se propõe a ‘ensinar como fazer’, dar ‘dicas’, ‘sugestões’ de prática para a leitora ou leitor.” (Costa e Silveira, 1997, p.1)

⁹ Conceitos trabalhados exaustivamente por Foucault na *Arqueologia do saber* (1997a).

do constituídos, através de textos e/ou imagens, o espaço e o mobiliário escolares narrados pela revista *Nova Escola*.

A perspectiva temporal vertical (de 1986 a 1996)¹⁰ e o interrogar sobre as condições de existência de um modo — contínuo ou descontínuo — *como* são descritos, definidos, mostrados o espaço e o mobiliário escolares nesta revista (o “discurso” da *Nova Escola*) me aproximam da arqueologia foucaultiana. Ao mesmo tempo, dela me distancio por realizar esta análise utilizando-me apenas de algumas das ferramentas propostas por Foucault.

A revista *Nova Escola*, segundo seu editor/fundador, Victor Civita, no editorial do seu primeiro número, não é (nem pretende ser) uma revista pedagógica:

Esperamos que a revista — que não é nem deseja ser uma publicação pedagógica — cumpra os objetivos que inspiraram sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau. (*Nova Escola*, n. 1, p.3)

Mesmo que Civita tenha afirmado que esta não seria uma revista pedagógica — e eu já tenha sustentado, apoiando-me em Steinberg (1997), o quão pedagógicos são os meios e locais de difusão de cultura —, a *Nova Escola* tem continuamente ensinado aos seus leitores(as) como realizar as atividades em sala de aula, como comportar-se, como utilizar tais espaços e tais móveis, entre tantas outras coisas.

Ao propor uma leitura agradável e instrutiva (desde os primeiros números), esta revista parece querer inaugurar um “novo” tempo e um “novo” espaço de discussão. Nela tudo o que se refere à escola se faz presente, e o modo de tratar tais questões é semelhante em todos os exemplares analisados: imperativo. A *Nova Escola* se autopromove como sen-

¹⁰ Os exemplares analisados foram os publicados nos anos de 1986 (números 1 a 9), de 1990 (números 37 a 45) e de 1996 (números 91 a 99). Por ser uma pesquisa histórica, e tendo esta revista começado a ser publicada em 1986, decidi que estenderia a minha análise por um período máximo de dez anos (1996) e que analisaria um ano de publicação no meio destes dois (1990) para ter um recorte temporal equidistante entre eles.

do um mecanismo de salvação onde “idéias básicas”, “essenciais”, “necessárias”, “importantes”, “que fazem sentido” ajudarão aqueles(as) que dela precisam para tornar o ambiente escolar, o currículo, o programa, as aulas mais dinâmicas, interessantes, cheias de novidades. Verbos como: “revele”, “faça”, “demonstre”, “amplie”, “use”, dão as ordens de como transformar para melhorar.

Nos vinte e sete exemplares analisados, porém, em nenhuma reportagem, matéria, fotografia ou imagem o espaço escolar foi considerado uma temática ou problemática importante a ser abordada. Embora ele esteja presente, retratado, mostrado desde o primeiro exemplar, embora ele exista demarcando lugares e posições, é mostrado sem que sejam questionadas sua origem, sua permanência, continuidade ou temporalidade.

Nas primeiras publicações ele aparece — em fotografias ou desenhos — como um espaço de organização, disciplina, ordem, independente do local sociocultural onde está inserido. O espaço escolar da área rural amazônica, precário em sua estrutura, por exemplo, parece ser o mesmo relatado na charge da urbana e “moderna” professora “Cileuza” ou da também precária “Escola Municipal Rural de Gereraú”: alunos sentados em fila, professor na frente explicando, direcionando e controlando a disciplina (*Nova Escola*, 1986, n.1, p.8, 11 e 60, e n.2, p.27).

Mesmo quando a “escola se move” (escolas itinerantes em Campinas e Lages), o microônibus que faz as vezes de uma escola reproduz o interno de uma sala de aula em todas as suas particularidades, sem mudar absolutamente nada da sua conhecida organização interna: alunos enfileirados em classes individuais, quadro-negro e espaço professoral centrais (*Nova Escola*, 1986, n.2, p.6, 7 e 8).

Mesmo porque quando a escola deixa de ser aquele ambiente fechado, dentro de quatro paredes, com alunos sentados diante de um quadro, com um professor que é o único que pode se locomover dentro deste espaço — uma estratégia metodológica que, dizem alguns, melhora a aprendizagem, tornando o espaço mais livre —, a escola, segundo a revista, deixa de ser séria e passa a ser brincadeira. Numa proposta “inovadora”, a professora de Estudos Sociais de uma escola paulista, propôs ao grupo de alunos um programa prático para que se conheça a cidade onde se mora. A matéria intitulada “Brincando de detetive, eles aprendem melhor” demonstra como a escola fora de seu espaço tradicionalmente reconhecido passa a ser uma outra coisa: uma brincadeira (*Nova Escola*, 1986, n.3, p.22-24).

Na medida em que se sucedem os números da revista, alguns conselhos vão sendo dados para aqueles professores que parecem “não saber/não conseguir” conviver com os “velhos” e “novos” utensílios do espaço escolar. O quadro-negro, por exemplo, que parece ter sido inventado junto com a escola (será?), precisa ser bem usado. Em uma matéria intitulada “Como usar o quadro-de-giz” (*Nova Escola*, 1986, n.4, p.30-32) muitas são as “dicas” para tornar o uso do velho quadro atrativo, mas em nenhum momento se discute sua “necessária” permanência no espaço escolar:

a evolução das técnicas de ensino determinou a modernização do velho quadro-negro, elemento praticamente *indispensável*¹¹ numa sala-de-aula. (*Nova Escola*, 1986, p.30)

Conforme a revista, ainda, a chegada dos computadores nas escolas também provocou um misto de euforia, curiosidade e dúvidas. Sua adequação no espaço, porém, deixa a desejar: são as mesmas posições que se ocupam independente dele (os alunos em filas, uns atrás dos outros, com um computador na frente). À frente de todos, o professor e o “necessário” quadro-negro (para quê?) (*Nova Escola*, 1986, n.5, p.12-14).

Ainda que sejam poucas as imagens apresentadas nos nove primeiros exemplares analisados sobre o espaço escolar fora da sala-de-aula,¹² ele se repete em sua aparente simplicidade: a escola enquanto exterior é narrada como um prédio simples, sem grandes pretensões, de arquitetura linear, singela. Retrato da pobreza brasileira? Ou simplesmente as escolas eram assim porque não precisavam de outros mecanismos de atração, além do fato de serem um local privilegiado de saber (que ainda o são)?

É interessante observar que algo de diferente começa a ser retratado quanto ao espaço escolar, no exemplar número 6 (setembro de 1986), com a experiência de alfabetização de crianças pobres na periferia de Porto Alegre. O “novo” e “revolucionário” método parece produzir uma “nova” (mas não tão revolucionária) maneira de disposição do mobiliário no espaço escolar: “diferente, alegre, enfeitada, barulhenta”. Na “Pe-

¹¹ O grifo é meu.

¹² Mais de 70% das imagens de espaço escolar são internas, de salas-de-aula propriamente ditas.

quena Casa da Criança [...] as crianças jogam baralho, passeiam entre as carteiras, falam alto, disputam brinquedos” (p.40). Esta maneira de dispor mesas e cadeiras e como elas são ocupadas (ou não) mostra uma “novidade” no trato do espaço escolar.

O segundo conjunto de revistas que examinei corresponde ao período de março a dezembro de 1990. Este ano marca o início de uma nova fase política no Brasil, com a primeira eleição direta para presidente da República que permitiu ao vencedor das eleições, Fernando Collor de Mello, assumir o governo com um grave problema, porém, a ser resolvido e que causa uma “vergonha nacional: o analfabetismo” (matéria de capa da *Nova Escola*, n.37).

Esta edição, dedicada ao analfabetismo, mostra algumas imagens de escolas (sobretudo salas-de-aula) pelo Brasil a fora. A maioria delas em nada difere daquelas que ilustravam os exemplares de 1986, com exceção de algumas matérias, entre as quais aquela intitulada “Escola mineira entra em ação contra a repetência”, onde “professores de Matemática e de Língua Portuguesa implantam projetos com aulas especiais para melhorar o rendimento escolar dos alunos” (p.36). O caráter dramático das repetências escolares precisa e exige, segundo esta matéria, que as aulas sejam desenvolvidas de forma especial, com aulas especiais, mais dinâmicas, em salas especiais e com materiais especiais. Em síntese, problemas surgem e soluções, mesmo que isoladas e especiais, propõem mudanças, seja no caráter e dinâmica dos conteúdos, como na disposição e ocupação de mesas e cadeiras.

O número 38 também traz novidades e mostra o “sucesso dos gaúchos” com as “multisseriadas”.¹³ Na sua matéria de capa uma imagem diferente de sala de aula: alunos sentados no chão, espalhados pela aula e a professora no centro explicando o conteúdo. Apesar da interessante disposição e ocupação do espaço escolar na capa deste exemplar; durante toda a matéria, no interior da revista (p.10 a 17), mostra-se somente como “didaticamente” o trabalho é desenvolvido no Rio Grande do Sul, sem que o espaço escolar seja tematizado.

¹³ Segundo a matéria da revista *Nova Escola*, “o projeto desenvolvido no município de Ajuricaba iniciou em 1984 e envolve 47 escolas municipais rurais. Está centrado basicamente nas seguintes questões: que tipo de escola se quer para que as crianças dela saiam preparadas para a vida e o que deveria ser ensinado nessa metodologia de ensino” (1990, n.38, p.10-17).

Parece que somente dificuldades na aprendizagem poderão provocar um repensar sobre a ocupação do espaço. Nos números 39, 42 e 43, a *Nova Escola* traz algumas alternativas na utilização do espaço como fator de motivação à aprendizagem: espaços que se transformam em palco para permitir, através da dramatização dos conteúdos, uma vivência e compreensão dos mesmos pelos alunos (n.42, p.40); aulas de Matemática que utilizam o pátio para que os alunos aprendam numeração (n.39, p.14); ou mesmo aulas que, por falta de móveis, permitem aos alunos ficarem diretamente no chão, nas mais diferentes posições, por falta de carteiras. Mesmo que tais dificuldades sejam vencidas com “arranjos” pouco elaborados, o importante é que elas “não tira[m] o entusiasmo das crianças” (n.43, p.11).

As novas disposições e usos tentam resolver os problemas de aprendizagem e permanência na escola. Ao mesmo tempo, novos contingentes de alunos parecem buscar nela a possibilidade de acesso a um mundo cada vez mais profissionalizado e competitivo. Se para as crianças buscam-se alternativas à falta de interesse e motivação, aos adultos analfabetos não é preciso oferecer arranjos e disposições diferentes dos habituais. Na revista de n.40 (junho de 1990) as imagens que acompanham a matéria intitulada “Alfabetização de adultos: quem disse que ‘papagaio velho não aprende a falar?’” (p.10-29) confirmam tal situação: os adultos-trabalhadores-analfabetos se acomodam nos lugares que o espaço escolar determina, sem possibilidades de falta de motivação ou interesse, como “papagaios velhos” que aceitam obstinadamente o único lugar possível que lhes resta ocupar e nas condições (de papagaios e velhos) que se lhes determinam.

Idêntica análise pode ser feita quanto à escola dos trabalhadores sem-terra dos assentamentos da região de Ronda Alta (RS): “A educação que eles queriam para seus filhos” (n.40, p.32). Apesar de o projeto educacional estar voltado aos interesses do movimento, o espaço escolar difere bastante dos acampamentos: a sala de aula é o único espaço construído em alvenaria e madeira (diferente das barracas de lona utilizadas pelos sem-terra) e os alunos (e a professora) estão dispostos na sala em uma organização — de filas lineares de frente para o quadro-negro — dissonante em relação às dificuldades vividas num acampamento (falta de água, falta de luz, falta de alimentos, etc.).

A única alusão à discussão do mobiliário escolar que se faz em todos os exemplares analisados é aquela em que se discute a carteira

escolar: “em testes, modelo que preserva a saúde do aluno” (n.41, p.24). Discutida em termos ergonômicos, a carteira não é colocada à prova quanto à sua função, necessidade ou permanência:

Sentar direito em sala de aula é uma conquista que alunos e professores da rede estadual de ensino de 1º e 2º graus estão perto de alcançar, em Pernambuco. Para combater a má postura causada pelo uso de carteiras, mesas e cadeiras impróprias, que podem até provocar sérias lesões na coluna [...], a Secretaria da Educação está testando desde o início do ano, em quatro escolas, mobiliário especial desenvolvido por técnicos. (*Nova Escola*, 1990, n.41, p.24)

Desenvolvidas em material durável e flexível, as novas carteiras serão condizentes com as medidas antropométricas dos alunos pernambucanos. Muda-se o material, o tamanho e até o modelo, mas as funções (e os discursos que se fazem acerca) do mobiliário continuam os mesmos.

O terceiro conjunto de revistas analisadas corresponde ao período de março a dezembro de 1996. Dez anos depois de sua primeira edição, a revista *Nova Escola* mudou bastante sua programação visual. Aumentou seu formato, mas diminuiu um pouco o número de páginas. A qualidade gráfica — decorrente dos avanços técnicos promovidos pela era da computação — traz fotos mais nítidas, efeitos visuais mais constantes, cores mais contrastantes, quadros, esquemas, resumos, diagramação mais dinâmica. Os textos parecem ter diminuído um pouco, confundindo-se, entrelaçados com as fotos.

A maior mudança, porém, diz respeito justamente a como o espaço escolar passa a ser representado na *Nova Escola*: já na capa do primeiro exemplar de 1996 (n.1) aparecem tortas e doces, receitas de bem viver: “Cozinhando e aprendendo: escola catarinense solta o lado mestre-cuca das crianças e alcança excelente resultado de ensino de todas as disciplinas”. A escola deixa de ser aquele lugar sisudo, fechado em quatro paredes, organizado com cadeiras e carteiras bem simétricas. Ela continua sendo o lugar do saber: é nela (dizem) que se aprende, mas até os conteúdos se tornaram mais “digeríveis”.

Esta matéria, particularmente, mostra que a escola também deveria ser um local onde se aprende através do desenvolvimento de hábitos culinários (p.9-13). Mas não é só na cozinha que se aprende... A sala-de-aula precisa sair de si mesma, enquanto espaço físico, para continuar sendo atrativa:

Ponha sua turma em órbita: sugestões práticas para você colocar o céu na sala de aula e explorar o ensino de várias disciplinas com a ajuda da Astronomia. (n.92, capa)

Encha seu pátio de paralelos e meridianos: coordenadas geográficas e pontos cardeais, conceitos de orientação espacial, são ensinados ao ar livre e contribuem para a Geometria. (n.92, p.21-22)

Ensine arte diretamente na fonte: uma visita planejada a um museu ensina mais sobre cores, formas e gêneros artísticos do que muitas aulas expositivas. (n.92, p.38-39)

Supermercado na sala de aula: professoras gaúchas apresentam as primeiras operações matemáticas a seus alunos simulando uma atividade já conhecida de todos: comprar e vender. (n.95, p.42-43)

As propostas didático-pedagógicas se modificam, assim como se diversificam as técnicas e dinâmicas propostas em sala-de-aula:

Chame os avós de seus alunos para dar aula: turma de segunda série desvenda o século XX entrevistando seus próprios parentes e percebe que a História não existe só nos livros didáticos. (n.97, p.34-35)

Uma escola ligada na Pedagogia dos computadores: luzes vermelhas acesas, começa a aula do futuro. Mas estamos no presente e no Brasil, num colégio onde o microcomputador é essencial para a educação. (n.97, p.46-47)

Uma boa conversa com uma especialista: alunos de uma escola de Taguatinga entrevistam uma geógrafa em sala de aula e se empolgam com o estudo das rochas. (n.93, p.38)

Pegue a publicidade e ensine. (n.93, p.16-17)

ou

Ensine ciências diretamente no laboratório. (n.91, p.44-45)

ou ainda:

Explique simetria com espelhos e decalques. (n.99, capa)

e

Solte sua veia musical para ensinar História. (n.99, capa)

Enfim, a (pretendida) “(r)evolução” pedagógica mostrada na revista *Nova Escola* diz ser preciso a criação de um novo espaço escolar, menos limitado e mais dinâmico, para permitir tantas aventuras e diversões. Se as funções espaciais continuam as mesmas, porém, que ao menos elas sejam cada vez menos visíveis e mais parecidas com este mundo atemporal e sem fronteiras que se insinua diante de nós como a única realidade possível. Pois, uma escola como extensão da própria casa, da rua, do mercado, da vida da gente parece ser uma “saudável” invenção que dá menos fadiga e mais prazer em nela estar:

Uma cidade de brinquedo para ser levada a sério: no Colégio Oswaldo Cruz os alunos se habituaram a usar computador para quase tudo. Mas na Coclândia — uma minicidade construída para crianças de pré-escola a quarta série —, eles têm também outras atividades, como cuidar de cenouras e alfaces e aprender a receber visitas em casa. (*Nova Escola*, 1996, n.97, p.48-49)

As (in)conclusões

Talvez a maneira menos redutora de apontar caminhos seja aquela de não eliminar alternativas. No exercício de ir e vir, cruzar e negar afirmações, colocar em jogo tantas possibilidades, eliminar as certezas absolutas, muito fica para trás, pelos lados, para frente.

Nesta análise, onde procurei investigar e compreender o modo como a revista *Nova Escola* constituiu e continua a constituir identidades de espaço escolar através de textos e imagens, é difícil perceber, de onde parti, onde iria chegar.

Minhas idéias durante o percurso foram possibilitando, porém, a concretização de dúvidas prementes e constantes relativas ao como (e talvez ao porquê) foram sendo constituídas essas identidades aparentemente tão diferentes de espaços escolares. Que motivos levaram a Revista *Nova Escola* a representar os espaços de formas tão diferentes em pouco mais de dez anos? Como os espaços escolares — antes fechados e alinhados — passaram, em apenas dez anos, a ser abertos, lúdicos, cheios de fantasia e animação? Como os espaços

“especiais” foram sendo redimensionados por problemas “especiais”? Por quais tipos de transformações passamos, dentro e fora das escolas, que nos permitiram constituir outras identidades sobre espaços escolares?

Para responder a todas estas questões, talvez fosse necessário retomarmos a história dos espaços fechados (disciplinares e disciplinarizantes) para percebermos que esta “evolução humanizante” que nos retirou do cadafalso (particularmente no caso das prisões) para nos colocar nas “gaiolas” de vidro, de limites transparentes e visibilidades sem fim, é extremamente econômica¹⁴ (material e politicamente). Pois, pretensamente mais “humanos”, suavizamos e até eliminamos completamente uma série de limites (físicos, estruturais, mobiliários, arquiteturais, etc.) que impossibilitavam alunos e professores de manterem entre si (as desejadas) relações mais justas, igualitárias ou democráticas. Esquecemos, talvez, que tal “evolução” (ou economia como nos diz Foucault) nos amordaça com outras amarras, mais finas, mais sutis, quase transparentes.

Como átomos pensantes (que se desejam autônomos, livres e celulares) estamos organizados numa nova economia e tecnologia do poder disciplinar, de quantidades mínimas, de certezas (ditas) perfeitas, de verdades (tidas como) comuns, de idealidades suficientes e de especificações classificatórias.¹⁵ Convivemos pacificamente, produzindo, mantendo e reproduzindo, eficaz e eficientemente, um modo de produção específico, de máxima força útil e mínima força política, como numa grande linha de montagem de composições precisas, mecanismos perfeitos e extrema docilidade.

¹⁴ A palavra *economia* (do grego “oikonomia”: oikos = casa e nomos = medida), e suas derivadas, foi constantemente utilizada por Foucault. Porém, ele a usa de maneira diversa daquela geralmente definida como “ciência, doutrina ou teoria que estuda os processos de produção, troca e consumo de bens e serviços capazes de satisfazerem as necessidades e os desejos humanos” (Zingarelli, 1996, p.584, trad. minha). Também aqui usarei *economia* num sentido mais amplo e próximo do seu original grego: “arte de bem administrar uma casa” (Ferreira, s/d, p.497); ou como: “tendência do homem de realizar o máximo resultado com meios dados, ou um determinado resultado com o mínimo de meios, motivada pela limitação dos meios em relação aos fins e à escassez dos bens em relação às necessidades” (Zingarelli, 1996, p.584, trad. minha); ou então: “utilização racional das fontes de utilidade de que se dispõe” (idem).

¹⁵ Foucault desenvolve as regras desta tecnopolítica em *Vigiar e punir* (1997b, p.86-89).

Vistos, vigiados e violados na escola e fora dela nos tornamos “naturalmente” obedientes, homogêneos, previsíveis, exemplares e, sobretudo, governamentalizados,¹⁶ sem precisarmos mais do soberano ou do pastor para nos determinarmos, controlarmos e justificarmos em nossas ações e intenções.

A escola, portanto, esta grande maquinaria disciplinar moderna, tem sua positividade justamente na medida em que colabora na produção de sujeitos autogovernados (num estado governamentalizado) que aprendem desde cedo nas várias séries e ciclos (nos seus tempos), nas várias filas, turmas, salas ou carteiras (nos seus espaços) e nos vários currículos, grades, programas ou níveis (nas suas histórias, hierarquias e distribuições) a estabelecerem autonomamente seus próprios limites, controlando e permitindo, reciprocamente, uns aos outros.

Por tudo isto, e apesar disto e dos tantos outros problemas e críticas com os quais a escola (enquanto espaço e tempo) tem permanentemente convivido, seria (talvez) contraproducente eliminá-la completamente, pois mesmo que ela não funcione como desejado (porque ainda nela existem as evasões, as repetências, os castigos, as ausências, as necessidades contínuas e as faltas graves), ela tem uma certa utilidade econômico-política para as sociedades nas quais vivemos. Parafraseando Foucault (s/d), talvez esta “utilidade” da escola possa ser facilmente observada se considerarmos que: quanto mais escolarizados formos, mais indisciplinados existiremos, quanto mais indisciplina houver, mais desorganizada (despolitizada, mal educada, indisciplinada) será a sociedade e mais necessidade e vontade de disciplina ter-se-á; mais aceitável e desejável, então, será a escola e o sistema de controle disciplinar. Pois,

a existência deste pequeno perigo interno permanente [a indisciplina] é uma das condições de aceitabilidade deste sistema de controle. (Foucault, s/d, p.65, trad. minha)

Outras condições de aceitabilidade poderiam ser pensadas, citadas, enumeradas, postuladas. Talvez a lista nunca acabe. Ou delas se pudessem falar muito mais. Fica o desejo da inconclusão.

¹⁶ Foucault desenvolve detalhadamente “a governamentalidade” no seu artigo homônimo do livro “A microfísica do poder” (1979, p.277-293).

Referências bibliográficas

- ALVAREZ-URÍA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria H. *Produzindo subjetividades femininas para a docência: um estudo da revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. (Relatório de pesquisa apoiada pela Fundação Carlos Chagas.)
- ESCOLANO, Agustín. La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículo. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, n. 12-13, p.97-120, 1993/94.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a. (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves.)
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1997b. (Trad. Raquel Ramallete.)
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. (Trad. Roberto Machado.)
- _____. *Las redes del poder*. Buenos Aires: Ed. Almagesto, s/d.
- FRAGO, Antonio Vinã. Espacio y tiempo. *Educación y Historia*. Texto digitado, s/d.
- _____. El espacio escolar. Introducción. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, n. 12-13, p.11-16, 1993/94.
- _____. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, n. 12-13, p. 17-74, 1993/94.
- RYBCZYNSKI, Wittold. *Casa: pequena história de uma idéia*. Rio de Janeiro: Record, 1996. (Trad. Betina Von Staa.)
- STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: A construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1997. p.98-145.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p.68-96.

- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p.68-96, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.
- ZINGARELLI, Nicola. *Vocabolario della lingua italiana*. Bolonha: Zanichelli Editore, 1996.

Revista consultada

Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita. 1986, 1990 e 1996, n. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98 e 99.

Natureza e representação na pedagogia da publicidade

Marise Basso Amaral

Introdução

O presente texto apresenta algumas discussões engendradas a partir de um trabalho de pesquisa¹ realizado no campo dos Estudos Culturais. Tal projeto, direcionado a uma temática específica — as representações de natureza —, me permitiu operar um movimento de relativização em relação ao papel fundamental que tem sido atribuído à escola na construção de representações de natureza, tantas vezes destacado em discussões mais restritas sobre este processo, que o enquadram apenas em uma dimensão cognitivista-epistemológica. Ao mesmo tempo, a partir das discussões deste campo de estudos pude identificar novos educadores e novos domínios pedagógicos — representados, por exemplo, pela mídia e suas produções — que persistentemente produzem representações sobre o mundo.

¹ Apresento algumas das considerações a partir do meu trabalho de dissertação de mestrado intitulado *Representações de natureza e a educação pela mídia*, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-EDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p.68-96, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.
- ZINGARELLI, Nicola. *Vocabolario della lingua italiana*. Bolonha: Zanichelli Editore, 1996.

Revista consultada

Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita. 1986, 1990 e 1996, n. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98 e 99.

Natureza e representação na pedagogia da publicidade

Marise Basso Amaral

Introdução

O presente texto apresenta algumas discussões engendradas a partir de um trabalho de pesquisa¹ realizado no campo dos Estudos Culturais. Tal projeto, direcionado a uma temática específica — as representações de natureza —, me permitiu operar um movimento de relativização em relação ao papel fundamental que tem sido atribuído à escola na construção de representações de natureza, tantas vezes destacado em discussões mais restritas sobre este processo, que o enquadram apenas em uma dimensão cognitivista-epistemológica. Ao mesmo tempo, a partir das discussões deste campo de estudos pude identificar novos educadores e novos domínios pedagógicos — representados, por exemplo, pela mídia e suas produções — que persistentemente produzem representações sobre o mundo.

¹ Apresento algumas das considerações a partir do meu trabalho de dissertação de mestrado intitulado *Representações de natureza e a educação pela mídia*, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-EDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Assim, para além das discussões acerca do antropocentrismo² no ensino de Ciências e no currículo escolar como um todo, para além de uma crítica à natureza reapresentada como recurso natural pelos livros didáticos, existe, também, um conjunto de produções de valores e significados em relação à natureza que atravessam o nosso cotidiano e que não estavam e não estão, necessariamente, localizados apenas na escola. Uma das contribuições desta perspectiva para o presente trabalho foi justamente a possibilidade de, através de uma análise cultural, poder fornecer um outro olhar para estes “novos” lugares e processos pedagógicos que envolvem o estabelecimento das compreensões hegemônicas que temos sobre a natureza — visões antropocêntricas que ressaltam a sua utilidade e seu aproveitamento para a produção de artefatos tecnológicos e bens de consumo, ou contemplativas e românticas que exaltam sua beleza, pureza, perfeição, etc.

Neste sentido, o enfoque de análise desenvolvido neste trabalho — pouco usual em abordagens que discutem compreensões de natureza, a partir de referenciais mais centrados na ecologia, na defesa ambiental, e até mesmo na educação, ou educação ambiental — não pretendeu investigar *o que é* a natureza ou *o que pensam* (alunos, professores, ecologistas, ambientalistas) sobre a natureza. Quais as dinâmicas de produção de significados, valores e desejos em relação à natureza? Quais as instâncias culturais que se constituem como produtoras desses significados? Como eles são produzidos? Enfim, *quem* esta falando de natureza, *para quem e como*? Estas foram as perguntas que passaram a habitar meu espaço teórico e que continuam a inspirar meus atuais estudos.

Como perguntas “pretensiosas” que são, além da necessária humildade diante da possibilidade de construir alguns caminhos de respostas,

² Segundo Grün (1995), uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma Ética Antropocêntrica, onde o sistema de crenças decorrentes da mesma colocam o Homem como o centro de todas as coisas; tudo o mais no mundo existe em função dele. O mesmo autor ressalta ainda o fato de que a Ética Antropocêntrica não é algo tão novo e a sua criação não pode ser única e exclusivamente atribuída a Descartes, embora com ele esta Ética tenha envolvido outras dimensões, demonstrando, através de uma passagem bíblica do Gênesis 26:28, raízes culturais mais antigas para este antropocentrismo: “Deus disse: Façamos o Homem a nossa imagem e semelhança, e que ele domine sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra” (Grün, 1995, p.21).

foi preciso também optar por um recorte na análise, concentrando o trabalho em uma das várias instâncias culturais envolvidas em processos de produção de representações de natureza; a publicidade foi a produção cultural escolhida.

A instância de aprendizagem da relação ser humano/natureza se dá de maneira poderosa através da mídia. A educação formal, através de seus currículos, sob todas as suas formas (livros didáticos, programações, organizações do espaço-tempo na sala de aula e nas disciplinas escolares), ou legitima estas representações, ou silencia sobre a discussão e a problematização destas. As representações da natureza produzidas pela publicidade, bem como aquelas transmitidas pelo currículo escolar, perpetuam e ao mesmo tempo atualizam o paradigma da ciência moderna que traz em seu centro a separação cultura/natureza. Ao mesmo tempo, o paradigma moderno decreta a sua própria degenerescência³ ao revelar-se incapaz de pensar a espécie humana e a natureza em conjunto. Assim, o olhar hegemônico sobre a natureza continua a produzir representações — através dos currículos escolares, das exposições de museus, dos livros infantis, dos filmes de ficção científica, dos documentários de história natural, dos desenhos animados, das peças publicitárias, etc. — que reforçam o produtivismo eurocêntrico e o antropocentrismo, os quais vêm, constantemente, ameaçando reproduzir todo o mundo na imagem do mesmo, do igual (Haraway, 1992). A constituição discursiva da natureza como o “outro” nas histórias do colonialismo, racismo, sexismo e dominação de classe se faz presente, ainda, no imaginário social onde é continuamente renovada através do meios de comunicação de massa, que apresentam a natureza como mais uma mercadoria de consumo.

Este olhar hegemônico sobre a natureza permitiu e justificou, segundo Rocha (1995), a tomada e a destruição de territórios — e dos povos — do Novo Mundo, pelo fato destes mesmos serem nomeados discursivamente

³ Este termo está sendo utilizado segundo a concepção de Santos (1989). Este autor ressalta que vivemos em meio a um pensamento de crise, ele denomina esta crise como crise de degenerescência. Segundo o autor, as crises de degenerescência são crises do paradigma que atravessam todas as disciplinas, ainda que de modo desigual, e que as atravessam de um modo mais profundo, pondo em discussão não os instrumentos metodológicos e conceituais utilizados na prática científica, mas antes, a própria forma de inteligibilidade do real que um dado paradigma proporciona.

como “espaços vazios”. A Sociedade Industrial moderna tornou-se, então, para este autor, uma incomparável *máquina de produção*. Ao mesmo tempo, tornou-se também uma inigualável *máquina de destruição*, onde todo o espaço ao redor e seus habitantes devem ser compulsória e continuamente anexados dentro da categoria *utilidade*. Para Rocha (1995), essa produção, característica da Sociedade Industrial, não conhece limites; tudo é *útil*, tudo deve ser *utilizado*, tudo deve tornar-se produtivo: raças, sociedades, mares, florestas, espaço, subsolo.

A identidade moderna foi e continua sendo construída através dos processos de produção de identidade que invariavelmente reforçam o antropocentrismo e criam as ferramentas teóricas e sociais que autorizam o ecocídio. O olhar hegemônico sobre a natureza, construído através das representações hegemônicas dominantes de natureza que habitam os livros de história e contos, os livros didáticos, as revistas científicas e os meios de comunicação de massa continuam a construir uma identidade social que vê na natureza o diferente, o oposto da cultura. A partir daí, uma complexa trama de significados é construída pelas diferentes representações de natureza produzidas por variadas instâncias culturais. Os termos primitivo, selvagem, perigo, aventura, riqueza, e, ainda, beleza, tranquilidade, paisagem/paraíso, nomeiam e resignificam uma natureza que é construída como alheia, distinta e distante do cotidiano humano; como o “outro” da cultura.

A desconstrução/reconstrução da nossa relação, enquanto indivíduos e coletividade, com a natureza é um importante desafio, entre os vários que se colocam à humanidade, neste final de século. Este movimento implica, entre outras coisas, em poder olhar com um certo estranhamento para aquelas “representações-verdades” naturalizadas em nossa sociedade e cotidianos que continuamente limitam, organizam e disciplinam aquilo que sabemos sobre o mundo. Essas representações, escondendo totalmente seu processo de produção, omitindo seu caráter de construção histórica, de contingência, passam a ser lançadas neste mesmo mundo que constroem como a própria *realidade*.

Na elaboração do meu trabalho de pesquisa tentei experimentar este estranhamento. Pude me afastar de um posicionamento que por algum tempo mantive: aquele que se referia, de certo modo, à crença de que existia *uma* natureza que não estava sendo adequadamente representada pressupondo, portanto, a existência de uma natureza que poderia ser com-

pletamente descrita e corretamente narrada. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, pude compreender que a preocupação não é com o contraponto da representação com algo que seja o *real*, portanto questões como *o que é mesmo* a natureza não são produtivas nem adquirem sentido dentro deste referencial. Da mesma forma, a preocupação não é o quanto essas representações se aproximam da realidade ou se distanciam dela, mas antes, o reconhecimento de que a própria *realidade*, como Pollock (1990) nos chama a atenção, se transforma em uma categoria que precisa ser interrogada como sendo ela mesma produto resultante de representações, como sendo construída discursivamente em meio a disputas de poder, em meio a interesses históricos, econômicos, científicos, sociais e políticos específicos.

Assim, nesta pesquisa busquei, a partir das considerações citadas, entender o que estava sendo produzido sobre natureza, quando imagens daquilo que convencionalmente descrevemos como o mundo natural (cachoeiras, montanhas, cavalos selvagens, animais africanos, pingüins, paisagens exóticas e distantes, borboletas, flores, pedras, desertos, etc.) apareciam vendendo xampus, refrigerantes, cigarros, calçados, roupas e tantas outras coisas. É preciso ressaltar que as análises que realizei sobre os anúncios publicitários foram desenvolvidas a partir do *meu olhar* sobre elas. Este exercício de relativização nas leituras dos anúncios não se deu no sentido de não reconhecer a legitimidade ou os aspectos produtivos em relação à metodologia e ao referencial de análise construídos e desenvolvidos ao longo do trabalho; mas antes, no sentido de reconhecer que o meu olhar é perpassado por histórias, experiências anteriores e constituído por diferentes discursos que não podem — nem desejo fazê-lo — ser suprimidos por uma suposta neutralidade científica. Esse movimento de relativização do olhar entende, também, que toda imagem tem um caráter polissêmico, o que pressupõe uma gama variada de significantes e significados, os quais podem ser escolhidos ou ignorados pelo(a) leitor(a). Porém, ao mesmo tempo que este trabalho se abre para outros olhares e interpretações, pressupõe, também, que os *sentidos* são *negociados* em meio a um contexto fortemente marcado pelos interesses econômicos e por disputas de poder, em que alguns determinam como imagens e significados serão tornados acessíveis a muitos.

Dyer (1993) entende que só podemos apreender a realidade através das representações de realidade disponíveis para serem vistas e lidas, e, embora reconheça que as formas culturais nunca têm significa-

dos restritos e determinados, ele enfatiza que simplesmente não podemos fazer as representações significarem qualquer coisa que desejarmos. Para este autor,

somos todos restringidos tanto pelos códigos de leitura e de visualidade aos quais temos acesso (conforme onde nos situamos no mundo e na ordem social) e por quais representações existem lá para serem vistas e lidas. (1993, p.2)

Imagem, pedagogia e o discurso publicitário

Ao analisar discursos publicitários, procurei mostrar como os processos de produção de representações de natureza, por eles engendrado, reproduz e reafirma relações desiguais de poder e de dominação, perpetuando os binarismos culturais consagrados na modernidade como cultura/natureza, construindo e delimitando nossas relações cotidianas com o mundo vivo a nossa volta. Podemos tomar como exemplo deste movimento o anúncio publicitário da Rádio Gaúcha FM, descrito a seguir:

A tela aparece toda escura; só se ouve a comunicação sonora de pererecas na escuridão da noite, atividade vital em ações tão importantes como a localização e o reconhecimento de co-específicos⁴ e acasalamento, o que é interrompido pela “iluminação” do logotipo Rádio Gaúcha FM, agora, em fundo claro e ao som de música clássica. O quadro é emoldurado pela frase final: “Gaúcha FM, porque você tem coisa melhor para ouvir”.

Participamos, muitas vezes desatentos, a mais uma tentativa de vender civilização. Vender progresso em oposição à primitividade, vender tecnologia em oposição à manufatura, vender cultura em oposição à natureza. A escolha de representar, neste anúncio publicitário, um som caracteristicamente entendido como natural, em detrimento à escolha de sons mais corriqueiros e, obviamente, muito menos agradáveis, do cotidiano urbano/humano (sirenes, buzinas, britadeiras, ônibus, etc.), revela uma opção por determinadas representações de natureza que perpetuam o antropocentrismo e o ecocídio e legitimam um discurso que *opõe*

⁴ Designação dada a indivíduos da mesma espécie.

natureza e cultura. Ou seja, não raro, a natureza é eleita como contraponto às benesses de determinado produto industrializado, empacotado e comercializado via mídia.

Ao longo do desenvolvimento do estudo processou-se, cada vez mais fortemente, o reconhecimento desta instância cultural (a publicidade), como um local importante de produção de signos que, muitas vezes, ressignificam nossas ações cotidianas. Alguns autores destacam como a publicidade se tornou um discurso público dominante neste século XX, com seus textos imagéticos sobre mercadorias, estilos de vida, valores, papéis de gênero, etc. Eles também apontam, freqüentemente, o caráter ideológico desta instância cultural que é tanto mantenedora quanto parceira do sistema capitalista, pois os anúncios publicitários divulgam idéias mantenedoras da política e do sistema, que são ideológicas em sua “natureza” (O’Barr, 1994).

Sinalizo, então, como uma das possíveis contribuições deste trabalho, a possibilidade de fornecer um outro olhar para os lugares e os processos que envolvem o estabelecimento das compreensões que temos sobre natureza. Tais representações têm eco em instâncias culturais como a escola. Porém, a formação de nossas identidades e subjetividades, bem como dos processos de relações que estabelecemos com o mundo social e natural se dão, cada vez mais, para além dos muros escolares. Tal constatação remete à consideração da importância de se promoverem discussões sobre “estratégias”, ou talvez, sobre uma pedagogia que possa lidar de outra forma com as novas perspectivas e as novas tecnologias multimídia de aquisição de saberes sobre o mundo.

No exercício de análise dos diferentes anúncios publicitários que empreendi, pude perceber que algumas temáticas são recorrentes nos processos de representação de natureza, entre elas a *naturalização*, a beleza, a saúde, a tecnologia e a “diferença”. Pude constatar, também, que o discurso dos diversos anúncios publicitários é extremamente conectado, ou seja, um anúncio aparentemente “isolado” situa-se dentro de um fluxo maior de significados. Como afirma O’Barr (1994), os novos anúncios não surgem nem existem em um “vácuo discursivo”, eles reconhecem e se referem àquilo que já vem sendo produzido anteriormente a eles. Assim, os enfoques temáticos que identifiquei como recorrentes, repetem-se em outros anúncios que não serão aqui examinados.

Tentarei demonstrar, então, que as representações de natureza produzidas pelo discurso publicitário constroem discursos ideológicos⁵ sobre a natureza. A construção desses discursos se dá em um contexto maior, onde se travam disputas de poder pela manutenção, ou pela problematização da dominação da natureza pela cultura. As representações de natureza veiculadas pela mídia (publicidade) perpetuam, ainda, essas relações de poder, uma vez que vão ao encontro daqueles significados já interiorizados pelo imaginário social.

Uma pedagogia que se preocupe com o desenvolvimento de um *alfabetismo crítico da mídia* (Giroux citado por Kellner, 1995), o qual possibilite a discussão das políticas de identidade e políticas de representação articuladas nas diferentes instâncias culturais com as quais interagimos normalmente, precisa reconhecer, primeiramente, estes locais como espaços legítimos de produção e divulgação do conhecimento. Para Giroux (1995), os debates dominantes sobre o conhecimento e a autoridade fracassaram neste sentido. A diversificada gama dos modos simbólicos de produção que caracteriza as sociedades atuais — imagens eletrônicas, textos escritos, músicas, *video clip* —, não é reconhecida “como textos influentes que constroem significados e operam no contexto de uma diversidade de lutas sociais e modos de contestação” (Giroux, 1995.)

A dinâmica da cultura e da política sofreram importantes modificações, ainda segundo Giroux (1995), em função “da emergência da mídia eletrônica e sua *capacidade global* para criar novas imagens de dominação”. Neste sentido, a compreensão dos profundos efeitos que os meios de comunicação estão tendo na moldagem da vida cotidiana é um dos desafios que se coloca aos(as) trabalhadores(as) culturais progressistas. Da mesma forma, neste contexto em que o poder está organizado através dos mais variados aparatos culturais (bibliotecas, escolas, revistas, Internet, publicidade, *shopping centers*, etc.), se faz necessária a percep-

⁵ O termo ideologia foi tomado aqui segundo a concepção de Williamson (1994). Esta autora identifica ideologia com “[...] O constante processo de re-produção de idéias às quais é negado um começo ou fim histórico, as quais são usadas ou tomadas como referência ‘porque’ elas ‘previamente’ existem na sociedade e continuam a existir na sociedade porque são tomadas como referência” (Williamson, 1994, p.99). Este processo de re-produção da ideologia não é imposto aos sujeitos por alguma instância superior, mas antes, opera através dos mesmos. Portanto, nós somos parte ativa deste processo e nesta operação o recriamos.

ção e o entendimento das novas possibilidades pedagógicas que se apresentam nos diferentes meios. Este fato aponta para um movimento de ampliação da esfera política, tanto para a hegemonização quanto para a resistência (Giroux, 1995). Este movimento deve ser acompanhado de um esforço, por parte dos(as) trabalhadores(as) culturais, no sentido de tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político.

Uma nova política cultural, no entanto, não deve se ater apenas a esta esfera de ampliação dos locais de contestação e resistência. É necessário criar estratégias que possam dar conta daquelas instâncias ou discursos que estão distantes dos domínios tradicionais do conhecimento e, neste movimento de aproximação, poder analisar e aprender as diferentes formas como o “conhecimento, não importa quão mundano e utilitário, joga com imagens lingüísticas e produz práticas culturais” (Morrison citado por Giroux, 1995).

Giroux (1995) enfatiza ainda, diante do poder da mídia eletrônica na articulação e produção de representações e políticas de identidade, a importância da pedagogia para o desenvolvimento de estratégias e alternativas que possibilitem às pessoas “obter controle sobre a produção do conhecimento e colocar a autoridade a serviço de uma política democrática crítica”. Segundo este mesmo autor:

Os/as influentes pedagogos/as do século XX não são apenas os extenuados/as professores/as do sistema escolar público, são também os agentes culturais hegemônicos que medeiam as culturas públicas da publicidade, das entrevistas de rádio, dos shopping centers e dos conjuntos de cinemas. É nesses domínios representacionais, moldados de acordo com poderosas formas de interpelação, que a intersecção entre as necessidades não satisfeitas e os mundanos desejos da vida cotidiana se torna concreta. No contexto dessas culturas públicas, as pessoas se identificam e, ao mesmo tempo, se perdem de forma diferente, em representações que lhes trazem a promessa da esperança ou, mais provavelmente, a ilusão da satisfação. (Giroux, 1995, p.156)

Neste contexto de disputa cultural, o mundo das imagens tem um papel importante, numa perspectiva pedagógica, por ser um terreno de contestação e lutas entre aqueles conhecimentos que são incluídos e aqueles que são excluídos pela mídia (Giroux e McLaren, 1995). Kellner (1995) coloca como um dos *insights* fundamentais da teoria pós-moderna a ênfase no papel crescentemente central da imagem na sociedade

contemporânea. O mesmo autor também aponta a importância de ampliar o alfabetismo e as competências cognitivas para que possamos “sobreviver ao assalto das imagens, mensagens, e espetáculos da mídia que inundam a nossa cultura” (Kellner, 1995).

A imagem publicitária é considerada como um campo privilegiado de observação dos mecanismos de produção de sentido da imagem (Joly, 1996). Barthes (1990) também considera a imagem publicitária propícia à investigação dos processos relacionados à significação da imagem porque, segundo ele, esta se dá de maneira intencional:

são certos atributos do produto que formam *a priori* os significados da mensagem publicitária, e estes significados devem ser transmitidos tão claramente quanto possível; se as imagens contêm signos, temos certeza que em publicidade eles são plenos. (Barthes, 1990, p.28)

Kellner (1995) aponta que a publicidade, a partir do século XX, apresenta-se como um discurso público dominante, deslocando outras formas de discurso público, em função de suas imagens de mercadorias, estilos de vida, consumo, valores e papéis de gênero. O mesmo autor localiza a importância do desenvolvimento de um *alfabetismo crítico* da mídia em relação à publicidade. Ele considera que, por si só, o volume astronômico de investimentos nesta área deveria ser o suficiente para preocupar os(as) educadores(as). A publicidade, segundo Kellner (1995),

constitui uma das esferas mais avançadas da produção da imagem, com mais dinheiro, talento e energia investidos nesta forma de cultura do que em qualquer outra na nossa sociedade capitalista. (Kellner, 1995, p.112)

Para este mesmo autor, os anúncios publicitários são textos culturais multidimensionais e apresentam uma riqueza de sentido que exige processos sofisticados de interpretação.

Assim como as demais imagens veiculadas pela mídia, as imagens publicitárias são saturadas de posições e oposições que impõem resignificações. A publicidade ensina uma visão de mundo, valores e aqueles comportamentos que são, ou não, socialmente aceitáveis. Os anúncios comerciais analisados neste trabalho estão impregnados desses componentes. Eles apresentam em comum o estabelecimento de um paralelo entre natureza e cultura, algumas vezes refletindo e, simultaneamente,

legitimando a histórica oposição existente na trajetória do conhecimento moderno entre homem/mulher e natureza, cultura e natureza.

Assim, através da construção das imagens, da seleção de seqüências, da escolha das cores, dos sons e dos signos lingüísticos presentes em cada um desses anúncios publicitários, o leitor/consumidor apreende os significados dos produtos que estão à venda. Não somente isso, ele(a) também “consome” o sentido das imagens de natureza que estão sendo utilizadas para vendê-los. Neste movimento, o leitor/consumidor se apropria não somente dos vários significados ligados a um produto (beleza, conforto, liberdade de escolha, sucesso, riqueza), mas também das representações de natureza que servem de referência ao seu estabelecimento. Passo a analisar alguns discursos engendrados pelos processos de produção de representações de natureza em diferentes anúncios publicitários.

O discurso “natural” da publicidade

O primeiro anúncio publicitário que inspirou este trabalho foi o da campanha publicitária das Lojas Renner. Este anúncio foi especialmente marcante por deixar explícita a idéia de que o “ser humano não é bicho nem planta” (afirmado por um locutor ao final do anúncio), o que colide frontalmente, não só com o conhecimento biológico contemporâneo, mas reforça, mais uma vez, concepções antropocêntricas presentes na cultura ocidental. A essas compreensões acresci o referencial da Semiótica que orientou, em parte, as análises dos anúncios publicitários selecionados para minha dissertação, buscando compreender o modo como a produção de significados se dá através destes anúncios e o processo formador de representações de natureza que estes desencadeiam.

O trabalho de Williamson⁶ (1994), com anúncios publicitários, demonstra a importância de perceber-se como as “formas de conhecimento” que eles utilizam acabam por se transformar em significantes.

⁶ O trabalho de Williamson (1994), *Decoding advertisements – ideology and meaning in advertising*, constitui-se em um importante referencial para este trabalho, principalmente no encaminhamento e construção de uma metodologia de análise dos anúncios publicitários.

A autora exemplifica este processo analisando o modo pelo qual a natureza tem sido usada como um referencial para a propaganda publicitária. Para Williamson (1994), significações anteriores, por exemplo, têm produzido o significado “Natureza”; este mesmo pode ser “esvaziado” e utilizado como um significante em relação a um produto. Um produto é situado dentro de um conhecimento “oco” e extrai daí sua significância (Williamson, 1994).

As peças publicitárias do *whisky* Chivas Regal⁷ constituem-se em um importante exemplo do que foi dito anteriormente (vou tomar como exemplo apenas uma delas). Numa página inteira de uma revista aparecem, inicialmente, uma garrafa translúcida dourada de Chivas Regal e, sobreposta a ela, uma linda borboleta azul. Na mesma página acetinada, mas do outro lado, em proporções menores e cores menos conspícuas uma “simples” lagarta verde, com o corpo levantado em direção ao estranho par *whisky*/borboleta. O anúncio proclama: “Ou você tem, ou você não tem”. Obviamente, o escrito “você não tem” aparece sob a lagarta verde.

O presente anúncio publicitário chama o leitor, na interpretação dos seus signos icônicos, a preenchê-lo com um conhecimento específico a fim de que ao mesmo possa ser atribuído sentido. O conhecimento, amplamente disseminado na sociedade, e com o qual este anúncio trabalha, reforçado pela mensagem lingüística, é aquele que considera muito melhor ser borboleta do que lagarta. Esta é uma forma de conhecimento estético e classificatório que aprisiona e reduz a diversidade do mundo natural e os seus processos de transformação a um padrão humano de beleza. Ainda, lagarta e borboleta, ao mesmo tempo que aparecem, são negadas, sofrem um “esvaziamento” dos seus significados anteriores. Assim, passam por um processo de *desnaturalização*, uma vez que o seu processo natural de metamorfose foi negado pelo deslocamento da idéia de transformação para o produto que está sendo vendido. Não apenas isso, de representantes de diferentes estágios de vida de um mesmo ser vivo elas passam a conotar, nesta peça publicitária, instâncias opostas, distintas e independentes. A borboleta, de um lado, representa o sucesso, a

⁷ Para uma ampla descrição desta peça publicitária e sua análise, ver Amaral (1997) *Representações de natureza e a educação pela mídia*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-EDU), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



Ou você tem

ou não tem

elegância, o charme; a lagarta, no lado oposto, representa a negatividade de todos esses atributos. Ou, pelo menos, o passado, o que foi deixado para trás, o preterido.

A construção de um discurso sobre o *natural* é um dos aspectos examinados detidamente por Williamson (1994) no seu trabalho com anúncios publicitários. Segundo esta mesma autora, aproximadamente a partir do século XVIII, é possível localizar uma mudança na compreensão e valoração do *natural* por parte da sociedade. Esta é decorrente de uma alteração nas condições materiais de vida das pessoas em geral; assim, quanto mais a sociedade se distancia do mundo natural, em função de um maior desenvolvimento tecnológico e científico, maior importância o *natural* passará a ter para esta mesma sociedade. Porém, este conceito de *natural* aprisiona e isola a natureza como um símbolo absoluto em si mesmo, o qual passa a não ser mais representativo dos significados relacionados “ao próprio mundo vivo”, nem da nossa relação com ela.

Neste sentido, a maneira pela qual a cultura interage com a natureza é totalmente reduzida ao nível de um processo de significação o qual acaba por inverter, segundo Williamson (1994), o que ela denomina de real, inverter a relação material com a natureza. Assim, neste processo de significação, o que é socialmente aceito passa a ser visto como natural e aquilo que é inaceitável como não natural; valores morais são “colados” à natureza e esta passa a ser um simples espelho da sociedade.

Um anúncio publicitário, no qual podemos localizar alguns dos elementos discutidos anteriormente, é o do Leite Parmalat.⁸ Este anúncio é brilhante do ponto de vista da construção de cumplicidades, de subjetividades e do estabelecimento de empatia entre o leitor/consumidor e o produto. Ele lida com aquilo que é mais apelativo para a maioria das pessoas: “filhotes humanos”. Também os anúncios dos produtos Baygon e

⁸ O anúncio analisado aqui foi o primeiro que apareceu mostrando os filhotes da Parmalat, em 1996, durante os Jogos Olímpicos. De lá para cá este anúncio veio se desdobrando em vários outros, em diferentes campanhas publicitárias, como a da Copa do Mundo. Os filhotes da Parmalat apareceram (e aparecem) nas contracapas de várias revistas e jornais, jogando futebol na floresta com o Rei Ronaldinho, ilustrando a capa de cadernos escolares e ainda podem ser levados para casa para brincar como os nossos outros filhotes na forma de bichinhos de pelúcia.

do xampu Organics — que aqui não serão apresentados — realizam um forte movimento na direção da *naturalização* de seus produtos.

“Afinal, somos todos mamíferos”

O Leite Parmalat é oferecido e bebido, neste anúncio, por uma variedade de “filhotes”, simultaneamente humanos e não humanos, todos perigosamente lindos, meigos, fofos, enfim, sujeitos de todos aqueles predicados que atribuímos àqueles bem nutridos, bem vestidos, bem tratados e bem amados filhotes de nossa espécie. As crianças, provavelmente entre um ou dois anos de idade, aparecem fantasiadas daqueles filhotes que tradicionalmente despertam nossos sentimentos mais instintivos de afeto e proteção: filhotes de mamíferos. À maioria de nós, portanto, nada resta além do passivo “derretimento” em frente ao aparelho televisor. Assistimos as teletravessuras e a alegria virtual do leãozinho, da vaquinha, da foquinha, do porquinho e outros que, embebidos em romântico e lácteo pano de fundo composto de motivos campestres idealizados, vendem a felicidade e a naturalidade de beber Parmalat. Afinal, somos todos mamíferos. Ao som de uma música infantil e de estilo próximo ao country, somos convencidos da importância do Leite Parmalat para a saúde e alegria de nossas crianças. Esta importância é expressa na letra da música que adverte: “...mantenha seu filhote forte, vamos lá, trate seu bichinho com amor e Parmalat!!”.

Assistimos a um complexo movimento de retorno à natureza, realizado por este anúncio. Este retorno se dá no sentido de conferir ao Leite Parmalat o *status* de um produto *natural*. O leite é colocado em meio a vários filhotes de mamíferos, os quais aparecem bebendo o leite ou segurando o produto em meio a uma paisagem de fundo branco, com nuances que denotam, algumas vezes, paisagens campestres e, em outras, colinas e bosques. A “volta ao natural” é reforçada, também, pelo jogo simbólico representado por estes filhotes, os quais são simultaneamente humanos e não-humanos, simultaneamente mamíferos e não-mamíferos, o que confere, ainda, um outro nível de complexidade a este anúncio. Assim, a rede de significações envolvida neste vídeo publicitário pode ser também identificada na percepção de que a frase final “porque somos mamíferos” pode ser legitimada, pode ganhar um *status* de verdade, em função das crianças que, romanticamente travestidas de filhotes de mamíferos, aparecem ao longo de todo o anúncio, e não pelo reconhecimento, por parte do leitor/consumidor, de nossa própria condi-



parmalat
Porque nós somos mamíferos.

parmalat
Porque nós somos mamíferos.

ção de animais mamíferos. Ou seja, há a necessidade de fantasiar crianças de mamíferos, para suscitar, então, o seu reconhecimento (e, conseqüentemente, do espectador co-específico) como mamíferos.

Assim, ao mesmo tempo que este anúncio localiza o produto dentro de um contexto *natural* nos afasta da natureza, uma vez que nossa relação com a mesma, e não só isso, mas também o nosso reconhecimento enquanto seres integrantes dela, só são possíveis se mediados simbolicamente. O anúncio produz símbolos do *natural* (filhotes de mamíferos), e o produto (Leite Parmalat) é colocado em justaposição a esse *natural*. A realidade material destes filhotes mamíferos, que no início de suas vidas dependem única e exclusivamente do leite materno, é substituída por uma realidade virtual romântica, onde nada se refere à natureza em si mesma, mas antes à representação simbólica e, no caso, romântica do *natural*, que é justamente um dos significados ideológicos dados à natureza pela cultura. O *natural*, aqui, significa justamente beber o esterilizado e pasteurizado Leite Parmalat.

Essa valorização do *natural* também pode ser percebida, ainda, nos vários anúncios de produtos que nos falam de cabelos *naturalmente* bonitos, da ação *natural* de cremes e ervas, do emagrecimento *natural*, do bronzeamento *natural*, etc. A cultura interage com a natureza através de um processo de significação onde o *natural* pode assumir diversos significados como: beleza, aventura, perigo, perfeição, etc., além da garantia da salubridade/sanidade de um produto. Deve-se ressaltar que, assim como a cultura branca, ocidental e eurocêntrica, o *natural* está situado fora da natureza; *natural* e natureza são completamente distintos.

Um exemplo desta troca pode ser encontrado no movimento histórico realizado pela cultura em relação ao que se constitui como *natural*. Williamson (1994) aponta que o artificial nem sempre teve o tom pejorativo que atualmente lhe é atribuído, conseqüentemente, nem sempre o *natural* foi tão fervorosamente pregado e vendido como na sociedade contemporânea, ironicamente caracterizada pela valorização da técnica, pela racionalidade da produção, pela invasão do espaço virtual nas relações pessoais e com o meio, enfim, irremediavelmente distante da natureza.

A nossa relação com a natureza só é possível, dentro da racionalidade moderna, mediada pela tecnologia, adquirida pelo consumo, justificada pela investigação científica e amplamente propagandeada pelos anúncios publicitários, os quais conferem a todo este processo o *status* de *na-*

tural. Portanto, uma vez o *natural* sendo entendido como a justificativa daquilo que uma sociedade aprova ou deseja, decorrente de um entendimento que aponta a natureza como representando tudo aquilo que é bom, que é perfeito, este *natural* passa a ser o significado conferido à cultura pela natureza (Williamson, 1994), embora seja a cultura que, de qualquer maneira, determina esse natural. Nas palavras de Williamson (1994):

A natureza é nosso ambiente espacial fundamental, o tempo (de maneira óbvia) o nosso ambiente temporal. A ideologia funciona de maneira a nos localizar equivocadamente em ambos: os anúncios publicitários referem-se a este deslocamento como um fato inevitável e “natural”. (p.102).

O discurso planetário da publicidade

A expressão Comunicação de Massa e a respectiva busca de seu significado tem sido objeto de uma discussão cada vez mais ampliada e importante. Para Rocha (1995)

[...] a tendência entre vários pesquisadores é mesmo no sentido de acreditar que entender a cultura contemporânea passa, de algum modo, por desvendar os conteúdos transmitidos pelos Meios de Comunicação. (p.23).

A Indústria Cultural⁹ é, indiscutivelmente, cada vez mais importante na sociedade ocidental contemporânea, pois dificilmente alguém não está sujeito aos seus apelos ou pode deixar de ser dela receptor e testemunha. Algumas constatações, a partir de observações do nosso cotidiano, são suficientes para exemplificar que escapar à fruição dos meios

⁹ Rocha (1995) discute em seu trabalho a expressão *Indústria Cultural*. O autor aponta a mesma como sendo problemática, uma vez que teve o seu “nascimento” marcado por um projeto político que tinha por objetivo denunciar, no próprio nome, “as práticas massificadoras e totalitárias a que os meios de Comunicação submetiam *as massas*”. Para ele, o mais preocupante ainda é que a expressão *Indústria Cultural* carrega uma sutil suposição, “[...] a existência de algum tipo de *indústria não cultural*” (Rocha, 1995, p.43). Assim, o autor vai utilizar esta expressão como sinônimo de Comunicação de massa, mantendo suas acepções mais simples, que sinalizam para “um sistema simbólico cujo ‘raio de alcance’ é marcado pelo limite da própria mídia que o veicula” (Rocha, 1995, p.).

é tarefa árdua. Na medida em que nos afastamos dos grandes centros urbanos, experimentamos um gradiente decrescente sim, porém de *escopo* cada vez mais extenso, das mensagens da mídia: *outdoors* que já limitam a paisagem urbana das cidades, dividem nas beiras das estradas espaço com os seres vivos daqueles locais, impondo sua estética própria, alterando a paisagem e encerrando qualquer espaço aberto nas redes do mercado e do consumo; pequenos lugarejos sem posto de saúde ou farmácia expõem anúncios da indústria multinacional de refrigerantes *Coca-Cola*, que podem ser vistos a distância. Assim, a mídia vai, muitas vezes, onde instituições como a escola e a saúde não chegam. A respeito disso, é importante estar atento à complexidade dos processos relacionados à compulsiva fruição dos meios de comunicação sob pena de parecermos vítimas inocentes e indefesas das produções da Indústria Cultural. Nas palavras de Rocha (1995):

Os Meios de Comunicação vão buscar qualquer um em toda a parte. Não necessariamente como proposta de utopia controladora ao estilo “1984” ou “Admirável Mundo Novo”, mas com a singeleza radical que liga o estranho e a diferença nas bem tecidas teias de códigos comuns. Um incesante projeto de colocar regiões em contato performa seu destino na vida social e trama o mosaico de uma amarração planetária, na qual experimentamos participação compulsória. (p.34)

Podemos dizer, ainda, que a publicidade se constitui também em uma importante forma de comunicação *global*. O processo de *globalização da economia* guarda íntima e complexa relação com o processo de *planetarização da cultura*. Ambos são francamente propagandeados e alardeados pelos Meios de Comunicação e, nesta operação, tornados corriqueiros e comuns em nossos cotidianos. É também nas instâncias culturais propiciadas pelos Meios de Comunicação que organizamos, substituímos e regulamos as narrativas que nos falam sobre quem somos e como vivemos. Narrativas essas que encerram, geralmente, representações hegemônicas dominantes do masculino, do feminino, da cultura, da natureza, da tecnologia, da ciência, etc. Estas narrativas auxiliam na construção de identidades ainda fortemente ligadas a uma Sociedade Industrial caracterizada pelo pensamento binário, pela intolerância com a diferença e pela exploração da natureza. Como nos diz Rocha (1995):

[...] a Sociedade Industrial é uma forma planetária de se estar no mundo, uma forma de imposição da cultura. Na realidade, é virtualmente possível “ser” ocidental na ideologia e na prática em quase todos os lugares do planeta. Uma outra importante dimensão é que a Sociedade Industrial só admite a sua própria forma de viver no mundo. Existem sentidos desta cultura inegociáveis com qualquer “outro” que, por ventura, ainda esteja disponível. Diferenças importantes tendem a ser abolidas de maneira radical. A Sociedade Industrial é, irremediavelmente, etnocidária. Talvez um pouco mais que isto: é uma sociedade que reuniu, pela primeira vez, as condições de realizar não só uma destruição da alteridade, mas a própria destruição sumária e inapelável deste mundo. (p. 113-114)

As representações hegemônicas de natureza apresentadas pela mídia, mais especificamente pelo discurso publicitário, discutidas aqui e em minha pesquisa, acontecem num espaço e num tempo marcados pelos discursos da *globalização da economia e planetarização da cultura*, sendo conseqüentemente, também formadas e constituídas por estes mesmos discursos. Os anúncios publicitários, além de apresentarem *várias naturezas* (a bela, a pura, a primitiva, a perigosa, a *natural*, etc. — que não se referem necessariamente ao mundo vivo), auxiliam na construção de uma política de identidade ligada a uma concepção de natureza externa e oposta à cultura e, conseqüentemente, ao próprio ser humano.

Este olhar hegemônico sobre a natureza e sobre as relações cultura/natureza continua a ser reproduzido, reinventado e ensinado também nas salas de aula; as relações entre a natureza, processo de produção e consumo se constituem como uma “área de silêncio” do currículo escolar (Grün, 1995). Neste sentido, a desconstrução do binarismo cultura/natureza, também passa, como foi assinalado no início deste texto, pela possibilidade de discutir as representações que instituem estas relações em diferentes instâncias culturais como a mídia e a escola. O que permanece, com “cara” de novidade no campo pedagógico tradicional, é a preocupação da escola com uma disciplina que, além de gozar de um *status* acadêmico como a ecologia, tem se constituído como um tema da moda. Preocupação essa materializada num discurso que fala da importância da manutenção dos *recursos naturais e do* cuidado com as (nossas) “riquezas” da natureza. A lógica do consumo, implicitamente, continua a “ditar” os ritmos dos discursos.

A partir dos trabalho de Rocha (1995), pude entender que a publicidade se constitui como uma importante forma de comunicação *global*.

Entre os anúncios selecionados para meu trabalho de análise alguns constroem redes de significação que — além de produzirem discursos específicos sobre a natureza, enfatizando a diferença, a superioridade e a tecnologia que permitem a dominação do “mundo da cultura” sobre a primitividade do “mundo da natureza” — apontam para algumas temáticas comuns. Inspirada nos estudos deste autor, aponto a *Planetarização da Cultura* como uma delas. Os anúncios publicitários reunidos nesta temática são aqueles que apresentam seus produtos em contextos planetários, em locais exóticos e pouco prováveis, geralmente num exercício de superação das adversidades impostas pelo ambiente rústico e hostil, ou numa direção diferente mas não oposta, no sentido de garantir um acesso seguro às distâncias e diferenças de um mundo tão exótico. Estas podem ser anuladas pela utilização da tecnologia, aqui, mais especificamente, pelo consumo dos televisores e computadores da *Samsung*, pelos carros da marca *Peugeot*, ou pelo apelo à proteção de uma *natureza global*, pois afinal “O mundo precisa de pessoas inteligentes” (*slogan* da campanha publicitária do cursinho Pré-vestibular Mauá).

Estes são os produtos cujas peças publicitárias apresentam vários aspectos em comum em relação ao que foi discutido anteriormente, mas o que se destaca em todos eles é como, através da construção dos anúncios, se opera a transformação de qualquer local¹⁰ em local de mercado, engendrada por nossa cultura e pelo nosso modo de produção ocidental. Um desses anúncios, analisado a seguir, é o do carro francês *Peugeot*, que pode ter sido fabricado na França — ou em qualquer outro conveniente país de terceiro mundo, como o Brasil¹¹ — e que no anúncio

¹⁰ Eu destacaria, como exemplo importante deste movimento, um quadro do anúncio publicitário dos produtos *Samsung*, mostrado várias vezes pela televisão, onde em um determinado momento sai do canto da tela uma tartaruga, com um controle remoto acoplado/grudado em seu casco. A mesma peça publicitária apresenta ainda cenas de televisores em barcos, de computadores na neve e no gelo, de filmadoras sobre rochas, e um *chip* de computador em meio as areias de um deserto.

¹¹ Canclini (1996) fala da desterritorialização dos objetos de consumo como resultado da internacionalização daquilo que era o próprio e daquilo que era o alheio, promovida pela globalização dos mercados. O autor nos dá um exemplo desse fenômeno: “[...] compramos um carro Ford montado na Espanha, com vidros feitos no Canadá, carburador italiano, radiador austriaco, cilindros e baterias inglesas e eixo de transmissão francês” (Canclini, 1996, p.16).

publicitário aparece “caçando” *entre* e “correndo” *com* os típicos animais das savanas africanas.

“O exercício da liberdade”

Ao som de um bela música que remete para ritmos étnicos, cantada por um coral de crianças e misturada com alguns sons da natureza (grilos, aves, cigarras), um carro vermelho, “sorrateiramente”, vai invadindo um ambiente selvagem, se aproximando de um bando de zebras. Ele é filmado de frente; a câmera anuncia a sua chegada até o limite em que ele a “ultrapassa”. As imagens, por breves segundos, são mostradas a partir do interior do carro, passando através do logotipo característico à marca Peugeot: a figura de um leão. A perspectiva do predador se instaura na cena. Logo a seguir, o carro/leão, vermelho, com vidros “fumê” — que não permitem ver o sujeito que o conduz — aparece na sua quase totalidade, passando por cima da ossada de um animal morto. Sua imagem é refletida no olho de uma zebra que observa e se assusta com sua aproximação, agora não mais tão sutil. O leão salta à caça das zebras. Nas demais cenas, vai interagindo com aqueles animais localizados nos diferentes ambientes que participam do seu “mundo” de leão — guepardo, gnus, aves africanas, rinoceronte, crocodilo. A cena final, filmada do alto, mostra o “Rei” no topo da montanha de onde avista a imensidão do território. “Chegou Peugeot 306, um exercício de liberdade!” é a frase com a qual o locutor encerra o anúncio. O nome do carro e o modelo aparecem na tela, logo abaixo do carro/leão/rei, no topo da montanha.

Este anúncio publicitário retrata um automóvel, símbolo do desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade moderna e, portanto, da cultura ocidental, como pertencente à natureza, interagindo com os demais representantes do mundo natural. Este movimento inicial acontece no sentido de estabelecer uma total identificação do produto com o seu logotipo: um leão. Assistimos, então, a um “leão” caçando zebras, bem como interagindo com outros animais da savana africana. A natureza, neste contexto, passa a ser um referente que conota força, agilidade, ímpeto, liberdade e potência, e o produto, a faceta tecnocultural que *personifica* esses atributos. Ainda, esse movimento de “retorno à natureza” (Williamsom, 1994) acaba por reforçar a faceta tecnológica/industrial do produto: ao mesmo tempo que o aproxima da natureza (ao estabelecer a analogia com o leão), afirma sua diferença e superioridade; sua velocidade, por exemplo, é su-

perior a de um guepardo — o animal mais rápido do mundo — ; o mesmo não se aplica a um leão. A “ode” à liberdade operada por esse anúncio, principalmente em seu final, quando o carro vermelho aparece solitário no topo de uma montanha, remete para um desejo de experimentar aventuras e perigos para justamente provar essa liberdade. E isto, o anúncio nos mostra claramente, pode ser provido, com segurança, pelo produto Peugeot 306. E quanto mais *civilizadas* e *tecnologicamente controladas* se tornam nossas vidas, justamente devido à existência de produtos como este ou similares, mais o apelo do perigo, da aventura, do *selvagem* e do *inóspito* se torna sedutor aos nossos sentidos.

Dessa forma, como no anúncio dos produtos *Samsung*, mais uma vez reúne-se o distante e o próximo, o *primitivo* e o tecnológico. A natureza, além de ser o local preferencial de “caça aos símbolos” da Indústria Cultural, é também o espaço *natural* para a constituição de mercados, bem como o palco, ou pano de fundo, dos processos de globalização da cultura e da economia.

O virtual e a natureza faz-de-conta

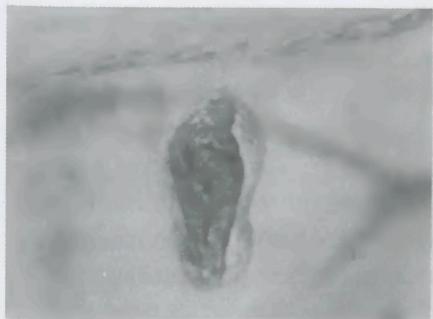
O anúncio publicitário do produto Galaxy Ultra Lights nos remete para o universo branco, puro e asséptico, característico aos anúncios de cigarro, em clara oposição ao provável estado pulmonar de seus consumidores. A utilização da natureza como referente de saúde e de pureza é uma constante nas campanhas publicitárias de diferentes marcas de cigarro como *Marlboro* e *Derby*, por exemplo. Esta construção da natureza como sinônimo de saúde, pureza e bem-estar, é uma das construções discursivas que mais se repetem naqueles anúncios publicitários, cujos produtos representam, exatamente, valores opostos a esses. Em alguns anúncios, como o do cigarro Marlboro, as imagens de natureza (paisagens na neve, águas cristalinas e montanhas) aparecem em maior número de vezes do que aquelas relativas ao cigarro, o qual quase não aparece. O anúncio publicitário do cigarro Derby mostra, de quando em quando, a imagem de um homem consumindo o cigarro, sobreposta às várias e belíssimas paisagens da natureza do Brasil, ou seja, da natureza de Derby, já que, como o locutor anuncia, “este é o país de Derby”. O anúncio a seguir também utiliza representações de natureza que conferem ao cigarro Galaxy Ultra Lights valores

específicos, além disso este anúncio é especialmente importante por anunciar mudanças nos próprios processos de produção de representações de natureza no discurso publicitário.

“Fumaça de borboleta”

Num fundo branco, desfocado, alguns contornos se delineiam. Estes contornos parecem aludir a esparsos galhos de árvores e a algumas folhas. É possível identificar, com certeza, apenas o casulo de uma borboleta que se destaca contra o fundo branco, asséptico. Testemunhamos seu singelo nascimento ao som de uma música instrumental (música tema do produto, executada ao piano). Ela sai do casulo e, ao esticar suas asas, confirma aquilo que o tema musical deste anúncio já havia “sinalizado”; traz nas asas a marca da sua diferença. Compondo seu padrão de coloração está o logotipo dos cigarros Galaxy. Acompanha estas cenas iniciais a bonita voz de um locutor que anuncia: “O primeiro baixos teores do Brasil apresenta sua nova versão do prazer (...)”. A “recém-nascida” borboleta realiza, então, seu primeiro vôo: lento, elegante e singelo, por entre o cenário branco, asséptico e virtual. Ela impressiona por sua leveza. Neste momento, aparece o produto; uma carteira do cigarro Galaxy Ultra Lights, que está prestes a ser consumida. A cena é acompanhada pela voz do locutor: “Novo Galaxy Ultra Lights com ultrabaixos teores e com sabor, 5mg de alcatrão”. Um homem branco, em mangas de camisa branca, aparece fumando, saboreando encantado, seu cigarro Galaxy; neste momento, a borboleta volta à cena. Ela voa “naturalmente” em direção ao produto, passando pelo consumidor, que deixa de olhar a fumaça do próprio cigarro e, com o mesmo encanto, passa a olhar a borboleta Galaxy. Por instantes, fumaça e borboleta se confundem. Na cena final a borboleta pousa no seu destino: a carteira de cigarro Galaxy 5 Ultra Lights. No mesmo fundo branco aparece o mesmo homem que olha para fora da tela confiante, enquanto o locutor diz: “Novo Galaxy 5 Ultra Lights, a decisão inteligente”. Acaba o anúncio, muda a cena, o cenário e o locutor. Em fundo azul e letras brancas está escrito outro discurso em relação ao cigarro, narrado por um outro locutor, com voz menos envolvente: “O Ministério da Saúde adverte: fumar pode causar doenças do coração e derrame cerebral”.

O anúncio publicitário do cigarro Galaxy Ultra Lights nos apresenta o *nascimento* de um novo produto que retira da natureza, mais uma vez, os atributos que lhe interessam; no caso, leveza, pureza e elegância. Além da *naturalização* do produto, a imagem do nascimento de uma bela borboleta, antes “confinada” em um casulo, também alude a uma idéia de



MINISTÉRIO DA SAÚDE ADVERTE
FUMAR PODE CAUSAR DOENÇAS DE
CORONÁRIA E DERRAME CEREBRAL

liberdade e de transformação, esta última, inerente ao ciclo de vida do ser vivo borboleta. As cores dominantes da propaganda, bem como a transparência delicada da borboleta reforçam a idéia de saúde, bem-estar e pureza. Ao se aproximar do cigarro, a borboleta se confunde com a fumaça deste, em um movimento que reforça a idéia de baixos teores de nicotina e alcatrão. É um cigarro leve como uma borboleta. Este anúncio estabelece um forte elo de ligação com os anúncios discutidos anteriormente, uma vez que o apelo tecnológico se encontra também presente neste anúncio, remetendo para uma nova percepção nos processos de produção de representações de natureza.

Como venho demonstrando ao longo deste trabalho, imagens de natureza são transformadas pela cultura a fim de poderem participar de um sistema simbólico, as quais, então, não se referem mais aos seus significados anteriores, mas passam, dentro de um segundo plano de significação, a funcionar como significantes para diferentes produtos. Invariavelmente, estas imagens conotam, então, o sucesso, a beleza, a elegância, o caráter *natural* do produto, ou, em outras situações, a própria natureza como o contraponto negativo dos produtos anunciados.

A propaganda do cigarro Galaxy leva ao extremo este movimento de transformação e captura das imagens de natureza, presente em todos os anúncios publicitários analisados. Ao mesmo tempo em que tudo remete a um singelo e tranqüilo universo natural, sabemos que não existem borboletas portadoras do logotipo Galaxy na natureza. O movimento realizado por esse produto é, então, de ordem diferente dos outros analisados até aqui (porém guarda semelhanças com aqueles realizados pelos anúncios do xampu Organics e do inseticida Baygon, aqui não discutidos mas presentes na pesquisa já referida). As imagens de natureza não são só “capturadas” pela cultura (Williamson, 1994), mas são reorganizadas, reordenadas, e mais especificamente neste anúncio, produzidas pela tecnologia. Assim como o mundo natural já foi descartado como a interface constante e imprescindível de nossas vidas cotidianas, a natureza também não é mais, necessariamente, o território privilegiado de caça aos símbolos de uma cultura; estes já podem ser feitos pela tecnologia. As imagens reais do mundo vivo tornam-se desnecessárias. O mais surpreendente é que, independentemente do caráter real ou virtual da imagem, o processo de produção de significados, a partir da utilização

de representações da natureza, acontece da mesma forma. Sabemos que não é uma borboleta; podemos suspeitar que o *natural*, anunciado pela publicidade, também não se refere à natureza propriamente dita, mas antes, é um valor que a cultura atribui à natureza. Continuamos, no entanto, a nos identificar, sensibilizar e aprender com essa natureza reformada, produzida constantemente pelos Meios de Comunicação e vendida nos anúncios publicitários.

A publicidade, como outras instâncias culturais (cinema, teatro, vídeos, currículo escolar, novelas, livros, etc.), em que se engendram os processos de construção e divulgação dos conhecimentos, valores e subjetividades, portanto de representações do mundo, passa *literalmente a produzir uma nova natureza*. Porém, continuam a existir as “velhas” representações hegemônicas, que nos remetem para a valorização da tecnologia em contraponto ao primitivo, para a idealização do *natural*, que nos vende uma falsa proximidade com a natureza, para a perpetuação do antropocentrismo e para a manutenção do binarismo cultura/natureza.

O que fica....

Nas sociedades contemporâneas a relação material entre cultura e natureza se processa e se concretiza cada vez mais no consumo, e a relação simbólica entre cultura e natureza é construída amplamente pela publicidade. Williamson (1994) aponta que, se a cultura precisa se referir a si própria, ela só pode fazer isso através da representação da sua transformação da natureza. Segundo esta autora, a cultura adquire significados em termos daquelas mudanças provocadas na natureza. Ao apresentar neste trabalho algumas das análises feitas durante minha pesquisa, tentei mostrar como as imagens de natureza, uma vez “capturadas” pela cultura, são transformadas para fazer parte de um sistema simbólico, onde não se referem mais à natureza, mas antes se tornam referentes para a cultura que a transformou, encerrando então uma importante faceta da relação entre cultura e natureza.

Os processos de significação engendrados pelas diferentes instâncias culturais têm grande influência na maneira pela qual, em nossas vidas cotidianas, traduzimos o mundo, estabelecemos o legítimo e o falso,

estipulamos o consumismo do que se torna imprescindível aos sentidos e o descartável, separamos a ciência e a não-ciência, o vivo do não-vivo, o natural do artificial.

São nestas ações mais corriqueiras, assistindo a anúncios publicitários, comprando um bichinho virtual para nossas crianças ou para nós mesmos, freqüentando espaços cinzas de concreto que “encerram” o conhecimento sobre o mundo, contemplando as descobertas muitas vezes assombrosas e incompreensíveis da Ciência, participando das fartas distribuições de mudas de árvores no Dia da Árvore, escrevendo redações escolares sobre o índio e a floresta, vivendo com um marcacapas e consumindo pacotes de ecoturismo, por exemplo, que as mesmas/novas e complexas relações entre cultura e natureza vão sendo continuamente resignificadas e produzidas.

Acredito ser este um tempo privilegiado para a investigação das novas narrativas que têm sido construídas sobre a natureza. Os ambientalistas nos falam da iminente destruição da biodiversidade natural e do ecocídio. A ciência e seus laboratórios nos falam da possibilidade de reformá-la e reconstruí-la, a partir das novas constatações que as também novas tecnologias têm permitido/produzido. Os educadores nos falam da possibilidade de reconstrução das relações entre cultura/natureza através da educação ambiental, e os empresários nos vendem imagens de natureza (publicidade), pacotes de natureza (turismo) e animais tecnológicos (Tamagotchi); todas essas diferentes instâncias de produção cultural também acabam por reorganizar, redirecionar, resignificar e restringir as possibilidades de fertilização cruzada entre os assim construídos mundo da cultura e o mundo da natureza.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e cidadãos - conflitos multiculturais da globalização*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- DYER, Richard. *The matter of images: essays on representation*. London/New York : Routledge, 1993.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, M. A. (Org.). *Territórios contesta-*

- dos: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.132-158.
- _____. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.85-103.
- GRÜN, Mauro. *Questionando os pressupostos epistemológicos da educação ambiental: a caminho de uma ética*. PPGEDU/UFRGS, 1996. (Dissertação de mestrado.)
- HARAWAY, Donna J. The promises of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. In: GROSSBERG, L.; NELSON, C.; TREICHLER, P. A. (Orgs.). *Cultural studies*. Routledge: New York, 1992.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-131.
- O'BARR, William. M. *Culture and the ad - exploring otherness in the world of advertising*. Oxford: Westview Press, 1994.
- POLLOCK, Griselda. Missing women: rethinking early thoughts on images of women. In: SQUIERS, Carol (Org.). *The critical image: essays on contemporary photography*. Seattle : Bay Press, 1990. p.202-219.
- ROCHA, Everardo. *A sociedade do sonho - Comunicação, Cultura e Consumo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.
- SANTOS, Boaventura S. *Uma introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal. 1989.
- WILLIAMSON, Judith. *Decoding advertisements: ideology and meaning in advertising*. 10.ed. London/New York: Marion Boyars, 1994.

Contando histórias sobre
surdos e surdez

Parte 3

Neve Helena Silveira

Estudos sobre literatura, brinquedo, biologia e cinema

Alguns estudos sobre literatura, brinquedo, biologia e cinema

Este livro apresenta uma reflexão sobre a relação entre literatura, brinquedo, biologia e cinema. O autor discute como essas áreas se interconectam e influenciam mutuamente. A obra é dividida em capítulos que exploram diferentes aspectos dessas disciplinas e suas aplicações práticas. O texto é acessível e informativo, oferecendo uma visão abrangente do tema.

Qualquer livro de literatura (1997, p. 9) também aborda temas que...

Este livro apresenta uma reflexão sobre a relação entre literatura, brinquedo, biologia e cinema. O autor discute como essas áreas se interconectam e influenciam mutuamente. A obra é dividida em capítulos que exploram diferentes aspectos dessas disciplinas e suas aplicações práticas. O texto é acessível e informativo, oferecendo uma visão abrangente do tema.

Contando histórias sobre surdos(as) e surdez

Rosa Hessel Silveira

Pressupostos do olhar: a literatura infantil

A literatura infantil, como produto cultural de contornos específicos, se constituiu no mundo ocidental no momento em que o conceito de infância também se consolidou, ou seja, quando a sociedade passou a representar as crianças como seres em perspectiva, a serem formados e educados para uma posterior vida adulta. A utilização de narrativas de ficção, de maneira geral, ou dos recursos que a indústria cultural mais recentemente associou à produção de livros infantis (sofisticação de projeto gráfico, uso de recursos semióticos variados) com a finalidade de *ensinar às crianças* — qualquer que seja o significado que se possa emprestar a essa expressão — se firmou como prática cultural continuamente exercida, o que se pode constatar, por exemplo, com um simples correr de olhos sobre as sinopses de livros em catálogos atuais de pequenas, médias e grandes editoras de publicações infanto-juvenis.

Conforme lembra Stephens (1992, p.9), mesmo aqueles livros que não se propõem explicitamente a “ensinar” ou a “ajudar a criança a enfrentar problemas de sua vida” têm “uma ideologia¹ implícita, usualmen-

¹ O termo “ideologia” é usado pelo autor no sentido de um sistema de crenças com as quais se faz sentido do mundo e que, além disso, confere sentido à vida social. Não está em questão, pois, a concepção de ideologia como um falso véu a encobrir uma verdadeira realidade.

te na forma de estruturas sociais assumidas e hábitos de pensamento”. Ainda segundo o mesmo autor, os livros não declaradamente pedagógicos podem ser um veículo “mais poderoso de uma ideologia, porque de forma implícita, e portanto invisível, as posições ideológicas são investidas de legitimidade através da implicação de que as coisas simplesmente são “assim”. Apoiando-se em Hallindale, o autor inglês refere três dimensões em que a ideologia (e ousaria dizer que isso ocorre também com relação às representações²) atuaria em textos da literatura infantil. Assim, ela poderia aparecer através de elementos abertos e explícitos do texto, correspondendo a intenções específicas dos autores e autoras, como é o caso de escritores “progressistas” que se propõem a dar um tratamento “subversivo” a temas tradicionais ou, mesmo, a abordar temas-tabu, anteriormente silenciados.³ Em segundo lugar, as representações poderiam operar através de concepções não-examinadas pelo autor ou autora, que estão implícitas no texto e possivelmente são tomadas como dadas nos grupos que produzem e consomem os textos. Por último, Hollindale (citado por Stephens) relembra que a ideologia pode impregnar a própria linguagem, a constituição das palavras, o sistema de regras e os códigos que presidem a feitura do texto.

Ainda que não seja minha intenção esgotar as possibilidades de análise que os apontamentos anteriores sinalizam em relação aos livros de literatura infantil a serem estudados, certamente encontraremos representações de surdez/surdo concretizadas em qualquer uma das formas de operação antes referidas. E é nas representações de surdez que circulam em nossos ambientes sociais e escolares, que nos deteremos a seguir.

² Para conceituar “representações”, valho-me aqui do verbete da obra de referência *Key concepts in communication and cultural studies*, de O’ Sullivan et al. (1994). Entendidas, portanto, como produtos do processo social de representar, o qual coloca em formas concretas (significantes) conceitos abstratos, produzindo sentidos e constituindo “realidades”.

³ A literatura infantil brasileira das duas últimas décadas é fértil em exemplos desse direcionamento deliberado de autores e autoras, e talvez o melhor exemplo possa ser buscado na proposta da *Coleção do Pinto* da Editora Comunicação (Belo Horizonte), que procurou, de forma programática e pioneira, abordar temas-tabu, como a morte, a separação dos pais, os problemas ecológicos, as injustiças sociais, a marginalização do índio, o preconceito de cor, etc.

Pressupostos do olhar: a surdez

Ao adulto não acostumado a lidar com sujeitos surdos, a imagem da surdez está automaticamente ligada à imagem da deficiência, da falta, da incompletude. Se, além disso, tal adulto viver em um ambiente urbano e tiver algum contato com questões de educação, suas imagens provavelmente estarão tingidas por nuances do chamado “modelo de medicalização da surdez” (Skliar, 1998), pelo qual, definindo-se o surdo como um “deficiente”, o caminho para sua humanização, reabilitação, normalização, enfim, passa pela maximização de seus restos auditivos, pelo treino da leitura labial e pela sua oralização.⁴

Skliar nos alerta contra o simplismo (e suas decorrências) de uma oposição binária entre tal modelo clínico e uma visão mais antropológica da surdez, apontando para a existência de “matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos” (1998, p.9). Entretanto, apenas como âncora inicial de análise, creio que vale a pena caracterizar tais modelos, não os tomando, contudo, como paradigmas monolíticos.

Dessa forma, o modelo clínico de surdez representa o surdo como um objeto necessário da atenção médica e, em segundo lugar, da educação especial. O olhar clínico sobre a surdez pretende o “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (Skliar, 1998, p.10) e “supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro da qual os surdos são forçados a existir”, colocados que estão num grupo indiscriminadamente patologizado. Skliar, a partir da nomeação do “ouvintismo” como “conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” e da identificação do oralismo como forma institucionalizada do ouvintismo, registra como ambos são ainda hoje discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo.

As representações de surdez que se inspiram num modelo antropológico e atualmente buscam um horizonte de legitimação nos Estudos Culturais, vêem a comunidade dos surdos como possuindo uma cultura com traços distintivos peculiares, com uma Língua própria (a Língua dos Si-

⁴ A breve exposição sobre as representações de surdez/surdo, será fundamentada na exposição e discussão levada a efeito por Skliar em Skliar (1998) e por outras análises e estudos constantes da mesma obra.

nais) e, em consequência, formas particulares de organização (inclusive social) e de representação, nas quais a visão adquire uma dimensão quantitativa e qualitativa diferente da sua função entre os ouvintes. Neste campo de representações, constituem-se a legitimidade dessa específica cultura visual, da Língua dos Sinais, como conjunto estruturado e significativo de sentidos que se intercambiam dentro da comunidade, e o credenciamento da minoria surda como uma minoria *diferente*, mas não *deficiente*.

É evidente que a simples referência às abordagens clínica e antropológica da surdez não esgota outras conotações populares, histórica e socialmente constituídas, que a ela se associam, como a do surdo como objeto da piedade e compaixão, como detonador do riso — em função, principalmente, das incompreensões e distorções na comunicação falada surdo/ouvinte, e, finalmente, a representação do surdo como indivíduo intelectualmente limitado. Produtos de outros esquemas representativos maiores — como aquele que associa de forma imediata a palavra falada à existência de pensamento —, tais imagens presidem muitas de nossas ações cotidianas e adiante veremos se e como elas comparecem nos livros que analisamos.

Com base em tais considerações, emergia minha expectativa de encontrar em obras de literatura infantil em circulação representações de diferença, deficiência e surdez que os adultos — escritores e escritoras — julgavam ou consensuais ou as mais adequadas para serem passadas para as crianças. Para o objetivo de análise de tais representações, considereei como obras de literatura infantil tanto aquelas em que um tom mais ficcional, lúdico estava presente, quanto aquelas em que o ensinamento direto de informações e atitudes tomava um lugar central.

Objetos e formas do olhar

A partir de um conhecimento anterior da literatura infanto-juvenil brasileira, tanto em ensino como em pesquisa,⁵ e de um interesse específico sobre as representações da surdez, lancei-me ao desafio de procurar na literatura infantil à disposição das crianças brasileiras obras que

⁵ Especificamente no campo da pesquisa, realizamos no NECCSO investigação sobre as representações da professora e do professor na literatura infanto-juvenil mais recente.

tematizassem a surdez em primeiro plano ou em que, de alguma forma, personagens surdos estivessem presentes.

A primeira constatação dessa busca vai ao encontro do que Pinsent (1995) registra com relação à literatura infantil britânica, ao abordar a relação entre a literatura infantil e a idade e as deficiências, ou seja: o tema da “perda total da audição”⁶ é um tema menos comum do que a perda de visão ou de mobilidade. Inclusive, as referências de livros infantis britânicos que abordam as diferentes “deficiências” apresentadas pela autora registram 17 títulos para “deficiência física”, oito títulos tanto para temáticas de perda de visão quanto para dificuldades de aprendizagem e apenas dois para a surdez. Ainda que eu não tenha feito qualquer estudo mais aprofundado no âmbito da literatura infantil brasileira, o que julgo semelhante é a escassez da abordagem da temática da surdez ou mesmo da presença de personagens surdos nos enredos, que poderia ser tributada a diversos fatores, como: a dificuldade de a própria literatura infantil lidar com temas tabu⁷ como esse, a pouca atratividade que tal tema imprimiria ao livro infantil (não podemos esquecer o quanto os parâmetros da vendagem e da comercialização imprimem direção às linhas editoriais) ou, mesmo, a invisibilidade dessa questão nas relações sociais cotidianas e no conjunto de grandes temáticas que dominam a mídia e, em consequência, o imaginário de grande parcela de populações urbanas.

Tal silenciamento, entretanto, não impediu a localização de sete livros⁸ destinados ao público infantil em que, ora sob a égide da infor-

⁶ É evidente que Pinsent se alinha ao modelo mais tradicional de representação do surdo — como deficiente; entretanto, deve-se sublinhar que o esforço analítico de toda a sua obra volta-se para a visão de como os livros infantis assumem (ou não) uma postura menos discriminatória, em relação a vários tipos de diferença (gênero, raça, idade, etc.), sem tender ao que se poderia chamar de “angelização” de tais personagens.

⁷ Ainda que a literatura infanto-juvenil brasileira mais recente tenha se aproximado, como já dissemos, de temas antes vedados a ela, outras questões como o homossexualismo e as deficiências não encontraram — possivelmente *ainda* — um espaço de abordagem.

⁸ Minha busca pela localização de livros que abordassem tal temática ou apresentassem personagens surdos já vem de alguns anos, desde que comecei a trabalhar em cursos de literatura infanto-juvenil. Especificamente para este trabalho, realizei buscas no acervo de literatura infanto-juvenil do NECCSO (cerca de 250 títulos), em meu acervo pessoal, em 20 catálogos recentes de editoras brasileiras de literatura infanto-juvenil, além de obras de referência que fazem resenhas de publicações da área, como o *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, organizado por Nelly Novaes Coelho e publicado pela EDUSP, que abrange os autores e livros publicados no Brasil entre 1808 e 1990.

mação (*Audição, os cinco sentidos*) ou da socialização “cidadã” (*A gente e as outras gentes, Nem sempre posso ouvir vocês*), ora concebidos com um acento ficcional maior (*A letreria do dr. Alfa Beto, Dor de dente real, O livro das palavras*),⁹ a temática da surdez e do surdo se faz presente.

Debrucei-me sobre o discurso escrito — nas suas artimanhas de efabulação, nas suas escolhas lexicais e construções sintáticas — e sobre as ilustrações, neles buscando marcas e pistas que nos remetessem às representações que buscávamos.

Ensinando o que é ser surdo: *Audição, os cinco sentidos* e *Nem sempre posso ouvir vocês*

O que se pode esperar de um livro intitulado *Audição*, com muita ilustração e pouco texto, traduzido¹⁰ e apresentado com revisão técnica, senão uma aula ilustrada do que adultos bem informados julgam necessário que uma criança saiba sobre este “sentido”? Como a própria contracapa comenta, estamos face a livros que se pretendem “ilustrados com muito humor e escritos de maneira fácil e acessível” e se dizem capazes de “ajuda[r] a descobrir o mundo ao nosso redor!”.

E, na dimensão da audição, que mundo descoberto é esse? É um mundo cheio de sons, que ora “transmitem tranqüilidade e paz” ou “fazem com que você se sinta feliz”, ora nos “deixam com raiva”. A anatomia da percepção do som pelo organismo humano é especialmente focalizada, assim como a desvantagem da nossa audição em relação à de alguns animais, a diminuição temporária da audição em virtude de resfriados, os cuidados que devem ser tomados para preservar a audição e, dentro desse contexto, a surdez, concretizada numa personagem próxima ao narrador.

⁹ Referências bibliográficas completas das obras analisadas encontram-se ao final do trabalho.

¹⁰ A maioria dos livros informativos para crianças publicados pelas editoras brasileiras consiste de traduções, ao contrário dos livros ficcionais, onde os autores brasileiros preponderam.

Minha amiga Raquel é surda. Quer dizer, ela não consegue ouvir praticamente nada. Ela usa um aparelhinho especial que a ajuda a ouvir e presta muita atenção aos meus lábios quando estou falando com ela. Mas ela é a melhor corredora da escola!

As duas ilustrações que acompanham o breve texto (ver figura 1) não chegam a acrescentar novos elementos à questão da representação da surdez, cuja visão se compõe a partir da representação “medicalizada”, como vimos: a surdez é vista do ponto de vista da deficiência (“ela não consegue ouvir praticamente nada”), é “compensável” pelo uso do aparelho auditivo (aparato representado também na figura 2) e pela leitura labial, conjugando-se tais aspectos a uma visão compensatória da deficiência, não por acaso introduzida em frase iniciada pelo operador “mas: Mas ela é a melhor corredora da escola!”¹¹

Cumprindo sua missão “didática”, o livrinho se complementa com *Notas para os adultos* em que se apresentam “Sugestões de Atividades complementares ao conteúdo de aprendizagem”.¹² Não se pode deixar de registrar — entre as cinco atividades apresentadas — a ausência de qualquer sugestão que envolva a questão da surdez e dos indivíduos surdos.

Também o pequeno livro intitulado *Os cinco sentidos/Os sentidos explicados para crianças de 5 a 9 anos* se insere nesta vertente “instrutiva” ao “jovem leitor”, abordando o tema anunciado no título e, em consequência, a audição. “Um surdo pode ouvir!” é o nome da seção em que a surdez é tematizada, em harmonia com a abordagem da cegueira, que é focalizada em seção intitulada “Um cego também pode ler!”. Como se

¹¹ Em Silveira (1996, p.71-72), fiz breve exposição acerca das possibilidades de interpretar o *mas* em seu caráter polifônico, ou seja: a afirmação introduzida pela conjunção contrapõe-se ao “esperado pela voz do senso comum”, ou, diria hoje, das representações correntes. Nesse sentido, o fato de “ser a melhor corredora da escola” está discursivamente contraposto à expectativa corrente, que poderia ser assim objetivada: “a deficiência pode atingir várias áreas de desempenho”.

¹² A inclusão de “Atividades complementares”, ora no próprio livro, ora em encartes, ora nos próprios catálogos de literatura infanto-juvenil, é prática habitual nas editoras de livros infanto-juvenis, demonstrando o inequívoco casamento entre a literatura infantil e a missão pedagógica. No caso específico, não há indicação da origem das atividades: se foram traduzidas ou elaboradas no Brasil. De qualquer forma, é notável o acento individualista das atividades sugeridas, que, à exceção de uma, investem numa criança que, sozinha, “exercite habilidades”, “crie”, “use um bumbo” e “pesquise”.



comprovaria essa afirmação, cujo caráter surpreendente é sublinhado no texto pelo uso do ponto de exclamação? Não há, especificamente, uma resposta direta, mas o teor do primeiro parágrafo, apresentando breves informações sobre a história dos aparelhos auditivos, ilustrada por figuras em que se representa tanto a antiga corneta, usada por um ancião, quanto um aparelho auditivo retroauricular, em vista lateral de uma criança, sugere que a possibilidade de ouvir referida remete ao uso de próteses que “ajudam a aumentar o som”.

Entretanto, a seguir, abre-se um espaço para a singularidade da cultura surda, embora sob uma analogia que parece estranha: “Como os cegos, os surdos têm sua própria maneira de falar. Eles falam fazendo gestos. É a *linguagem dos gestos*”.¹³ Apresenta-se, então, uma ilustração canhestra de uma frase dita na “linguagem dos gestos”,¹⁴ por fim, na linha da “interatividade” que caracteriza a obra, sugere-se:

Tente! Você pode também inventar a sua própria linguagem dos gestos com alguns amigos: ninguém entenderá o que vocês estarão dizendo.

A leitura dessa abordagem nos permite ver que, apesar da ênfase no aspecto remediador da prótese auditiva, faz-se presente também o reconhecimento da linguagem criada pela comunidade surda como uma linguagem própria, de certa maneira igualada à dos ouvintes; observe-se o uso do verbo *falar* na afirmação “Eles falam fazendo gestos”.

Tal reconhecimento, embora tímido, não está presente no próximo livro em que nos deteremos e que é, de todos os que encontrei, o único em que a questão do indivíduo “deficiente auditivo” constitui o tema central do livro; o uso da expressão “deficiente auditivo” é, aqui, intencional. Explico-me: a partir do título *Nem sempre posso ouvir vocês*¹⁵ e, à exceção da “carta dos editores” em que se faz referência ao “aluno

¹³ O destaque pertence ao texto original. Quanto à analogia feita com a “linguagem dos cegos”, uma interpretação possível é de que o autor esteja se referindo ao sistema Braille, que consiste numa tradução para sinais perceptíveis ao tato, das letras das palavras, visando a possibilitar a leitura pelos cegos.

¹⁴ A ilustração em questão apresenta, em vista frontal, um menino com as mãos na altura do estômago, sem qualquer representação do movimento manual, que é uma das dimensões significativas da Língua dos Sinais.

¹⁵ *I can't always hear you*, no original.

deficiente auditivo”, jamais os dois personagens surdos são nomeados como *surdos* e creio que esta escolha se explica pelo caráter do livro e da coleção em que ele se encaixa.

Assim, a coleção da qual a obra faz parte é traduzida do inglês, intitula-se *Série Sempre Viva* e compreende livros que pretendem tratar de “assuntos difíceis” para as crianças, tais como a morte, as novas configurações familiares, a obesidade infantil, a deficiência mental, etc. A contracapa (possivelmente comum a toda a série) assume esta intencionalidade:

Estas histórias propõem alguns recursos para lidar com problemas específicos [...] e tão-somente indicar acidentes de percurso que, mal enfrentados, podem atrapalhar bastante a caminhada.

Como, de maneira geral, os enredos dos livros tendem a alguma forma de “solução” a tais “problemas”, os editores se previnem quanto a possíveis críticas à edulcoração das situações (uma citação mais longa se faz necessária e nela os grifos são meus):

Evidentemente os adultos — pais e professores — têm na vida real muito mais falhas e incertezas que os personagens adultos destas narrativas. As crianças, por sua vez, nem sempre reagem com a presteza e a flexibilidade destas crianças... de livro. Mas é justamente esse caráter modelar que permitirá aos leitores tomar as histórias pelo que realmente são: meros indicadores de padrões de comportamento que cada um enriquecerá com sua vivência individual e insubstituível.

Uma leitura superficial desse alerta já nos apontaria para o jogo de papéis que os editores atribuem ao livro, oscilando entre a humildade (*meros indicadores*) e a pretensão (*caráter modelar*).

Se a contracapa tem uma intenção abrangente, de dar conta da totalidade da coleção, a carta *Aos pais e professores*, assinada por *Os Editores*, pretende explicar e direcionar a leitura da obra particular e poderia ser assim resumida: as diferenças entre as pessoas podem gerar humilhação, que, entre crianças, assume contornos mais acentuados; a personagem central do livro não tem outros problemas além da deficiência (boa relação mãe-filha e ambiente cercado por “adultos maduros”) e, através da atuação do professor, a questão do relacionamento da menina surda com seus colegas é resolvida.

Antes de passarmos à análise, vale a pena pincelar o enredo: Kim, a personagem central, possivelmente uma americana de origem asiática, enfrenta, com nervosismo, seu primeiro dia de aula numa escola de ouvintes. Na escola, é recebida por um professor receptivo, negro, que usa óculos, cuja atuação “politicamente correta” parece pressupor um preparo prévio para o enfrentamento de tal situação. Em sua primeira resposta oral, Kim comete um erro de pronúncia, dizendo *trando* em vez de *tirando*; face ao riso dos colegas, o professor faz uma breve exposição sobre a sua própria necessidade de usar óculos, comparando-a com a necessidade do aparelho auditivo da menina. Entretanto, ela ainda vai enfrentar duas outras situações de estranheza dos colegas: a de um colega que a chama de robô, e o fato de que, por não ter entendido a ordem do professor, entra na fila dos meninos que queriam ir ao banheiro, provocando o riso dos colegas. Após ter comunicado ao professor sua decisão de não mais ir à escola, em virtude das chacotas que vem sofrendo, Kim é levada à sala da diretora que, de forma amistosa, mostra a ela que também usa um “aparelho” e, então, ambas conversam sobre dificuldades e “vitórias” de sua condição. Após esse encontro de certa forma “redentor”, Kim volta a interagir com os colegas com os quais tem uma conversa sobre diferenças em que cada um fala sobre sua “desvantagem”,¹⁶ o livro, então, termina com duas frases-síntese do direcionamento e da solução dada ao conflito: “Quando saímos correndo para a aula, eu fui reparando como cada criança corria de um modo diferente das outras. Não saí da escola, claro”.

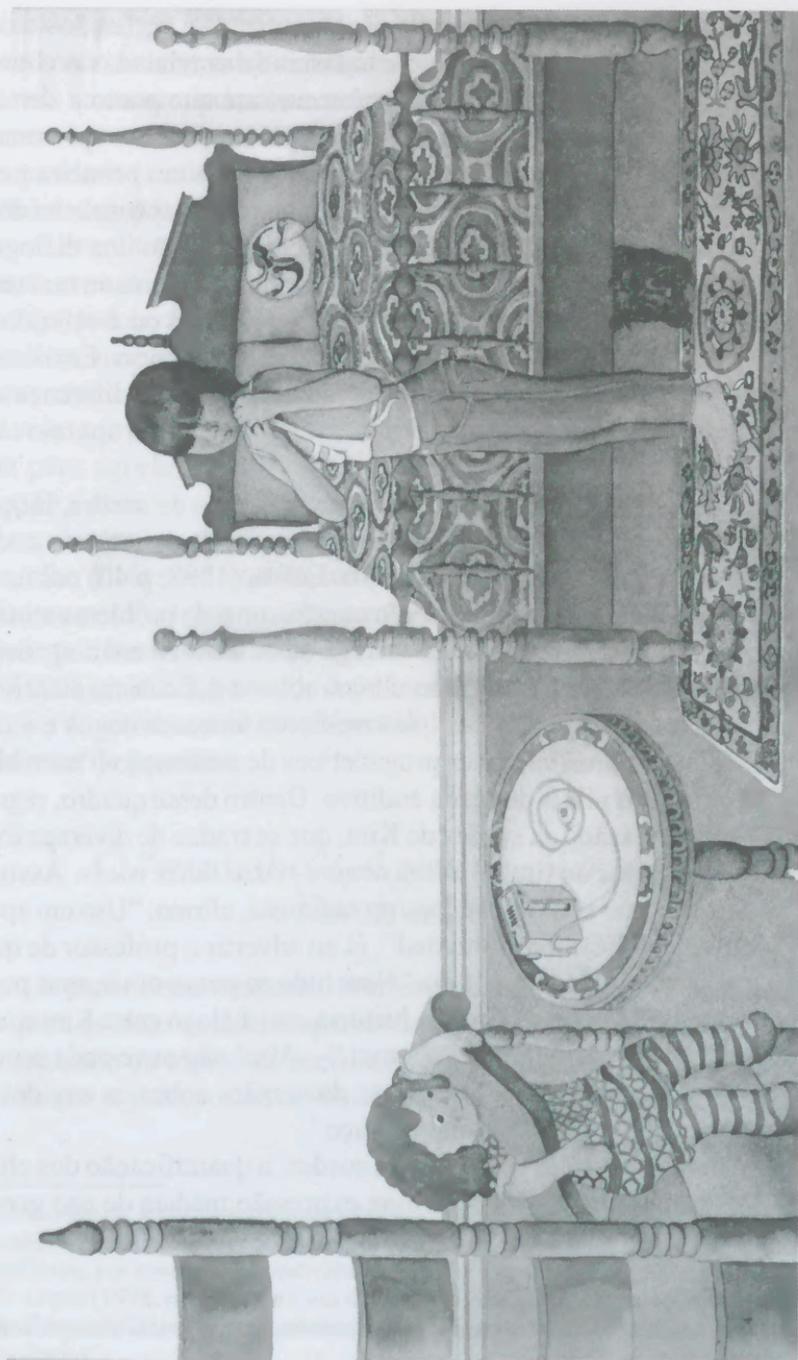
O que se ensina sobre surdez e surdos neste livro? Em primeiro lugar, a surdez é colocada sob a égide da “diferença”, de mais uma delas — não por acaso, o professor é negro e usa óculos, Kim é de origem asiática, e há outros meninos negros representados nas ilustrações; a frase inicial também é emblemática: “Eu tinha medo de ser diferente demais das outras crianças para poder ser feliz um dia”. Se, por um lado, este enquadramento do *surdo* como um simples *diferente* poderia nos apontar para uma saudável revisão da questão da surdez como “deficiência”, todo o desenrolar do enredo, a caracterização das personagens, as gravuras... nos remetem à visão “ouvinte-

¹⁶ A cena em que cada menino/menina confessa seu fator de inferioridade — usar aparelho de dentes, ser muito alta, ser filho adotivo, não ter televisão em casa — poderia ser questionada no que diz respeito à facilidade com que tais fatores são assumidos publicamente por cada um/uma e aceitos pelos colegas.

tista” da surdez, em que a única saída é a normalização do surdo, através, principalmente, da protetização. Não causa surpresa, neste contexto, que a gravura que abre o livro (figura 2) represente em primeiro plano o aparelho auditivo de bolso sobre uma mesinha, enquanto em segundo plano vê-se Kim colocando o colete adequado para acomodá-lo! O aparelho auditivo — no contexto da obra — é o símbolo concreto da surdez, o sinal visível dessa “deficiência”, que, ao contrário de outras, se esconde! Nesse quadro, se encaixa como uma luva a cena em que a diretora se declara “igual” à Kim, tanto na ilustração (figura 3) quanto na narração verbal: “Dona Nádia virou a cabeça para um lado. - Elas riem porque você usa um destes ? Eu não podia acreditar: a diretora usava um aparelho auditivo”. Observe-se que nas falas das duas personagens surdas do enredo quando se referem a si próprias, não é utilizada nenhuma nomeação direta de sua “condição” ou “identidade” (palavras como surdo, surdo-mudo, surdinho, deficiente, etc., estão ausentes). Dessa forma, Kim, em uma conversa amistosa e doméstica com sua mãe, diz: “— Sou a única pessoa no mundo com um aparelho auditivo (...) — E todos me tratam de maneira diferente, por isso”. E quanto à diretora, já vimos acima que, da mesma forma, é através da prótese que se identifica... A própria pergunta de Kim para a diretora retoma tal identificação: “— E até hoje a senhora tem problemas por causa do aparelho ? (e não tem problemas porque é surda?)”.

Mas há mais a dizer sobre a representação do surdo. Os episódios de estranheza dos colegas e de chacota frente a reações inadequadas resultantes da incompreensão de uma ordem são certamente habituais e sobejamente conhecidos dos surdos e surdas que vivenciaram a “integração” nas escolas regulares. Entretanto, o que também emerge de uma forma que se poderia dizer culturalmente inverossimil¹⁷ no livro é a in-

¹⁷ Gledhill (1997, p.360-1), em seu estudo sobre as *soap opera*, cita Steve Neale, para retomar — da história literária — e reconceptualizar a categoria da verossimilhança. Ao propor que se distingam, nos estudos culturais, a verossimilhança cultural e a verossimilhança do gênero (*cultural verisimilitude/ generic verisimilitude*), ele observa que a verossimilhança cultural nos remete a normas, costumes e senso comum do mundo social fora da ficção, advertindo, porém, para o fato de que a verossimilhança cultural “não é monolítica, mas fraturada pelas diferentes práticas de significação e discursos através dos quais diferentes grupos sociais demarcam suas identidades e fazem reivindicações sobre o real” (p.361). Dentro desse quadro de referência, quando, neste estudo, eu me referir a questões de verossimilhança, estarei tomando como lugar de “julgamento” das mesmas minha experiência pessoal continuada com surdos/surdas que convivem numa sociedade urbana majoritariamente ouvinte.



dicação de que Kim — surpreendentemente oralizada à perfeição — cometa apenas um erro de pronúncia em todas as falas relatadas no livro! Em se tratando de tradução, é difícil sabermos até que ponto a versão original apresentava esse “aleijão ficcional” que consiste em apresentar uma menina surda como capaz de relatar vários fatos em primeira pessoa, utilizando sintaxe e semântica perfeitas, incorrendo apenas num deslize fonético! Também a sua capacidade de compreensão dos diálogos orais de que participa é culturalmente inverossímil: em nenhum momento, a menina pede que o interlocutor repita o que disse ou é referida a dificuldade de compreensão dos colegas face à sua pronúncia. Em suma: a surdez é apresentada como consistindo de uma pequena diferença de algumas pessoas, a qual se presentifica através do uso de um aparato eletrônico e de algumas (raras) incompreensões.

Para completar essa representação medicalizada da surdez, lança-se mão de mais uma dimensão: a questão dos graus de deficiência auditiva também diz presente no texto do livro. Lulkin (1998, p.40) nos lembra que “A ciência biomédica, tomando como centro do problema a maior ou menor capacidade auditiva, encarrega-se de traduzir em diagnósticos os níveis de déficit (...)”. O olhar clínico sobre a deficiência auditiva, aí congregadas as “contribuições” dos médicos, fonoaudiólogos e terapeutas de fala, costuma(va) fazer prognósticos de oralização (“normalização”) a partir dos níveis de perda auditiva. Dentro desse quadro, registre-se a “quantificação” da surdez de Kim, que se traduz de diversas formas no livro, a partir do título¹⁸ *Nem sempre posso ouvir vocês*. Assim, Kim, ao se apresentar como narradora/protagonista, afirma: “Uso um aparelho auditivo porque ouço muito mal”; já ao advertir o professor de que não era preciso falar tão alto, ela diz “Nem tudo eu posso ouvir, mas posso ouvir bastante”. Quase ao final da história, um diálogo entre Kim e um colega focalizam especificamente o tema: “— Você não ouve nada sem o aparelho? — Ouço um pouco. Ponha as duas mãos sobre os ouvidos e tente ouvir assim. (...) É assim que eu ouço”.

Ora: numa visão antropológica da surdez, a quantificação dos chamados “restos auditivos” (e essa é uma expressão médica de uso gene-

¹⁸ Usarei negrito para enfatizar as expressões quantitativas, tanto referidas a tempo, como a capacidade.

realizado), ou seja, o fato de um indivíduo ouvir um pouco mais ou um pouco menos não acarretaria diferença substancial na sua identidade surda, já que ela se construiria sobre outra perspectiva, a da eficiência do olhar e, como observa Lulkin (1998, p.43), tal identidade se constitui em “uma comunidade (ainda que dispersa) que tem no código sinalizado uma materialidade, uma representação sociocultural”.¹⁹

Uma última palavra sobre o livro: seu grande tema ou, ao menos, um de seus principais temas é a integração do surdo na escola regular,²⁰ ou seja, todo o desenrolar da trama — com as dificuldades encontradas por Kim, mais o apoio de adultos “maduros” e “esclarecidos”, entre os quais está o “modelo” de alguém que “também usa aparelho” e venceu na vida, tornando-se diretora de uma escola de ouvintes — se encaminha para aquele que é o ensinamento “formativo” de uma obra que se propõe a abordar problemas e indicar “padrões de comportamento” que os resolvam — o melhor caminho para a criança surda (ou “usuária de aparelho”) é vencer os obstáculos da escola de ouvintes, aproximar-se o máximo possível deles e nela se integrar. Dificuldades efetivas, vivências e experiências marcantes de exclusão e isolamento, como as que Perlin (1998) relata, a partir de depoimentos de experiências de surdos em escolas de ouvintes e de sua própria experiência, seriam reduzidas a meros acidentes de percurso...

O “surdinho”: *A gente e as outras gentes* *e Dor de dente real*

A partir desse momento, estaremos tratando de obras para crianças em que a questão da surdez aparecerá não como tópico de conhecimento a ser ensinado ou tópico de socialização a ser tratado, mas sim como elemento que se incorporará ao enredo através de um ou mais personagens.

¹⁹ Curiosamente, a luta pela afirmação da identidade de algumas “etnias”, nos movimentos mais recentes, também contestou a quantificação dos atributos “raciais” que, antes, classificava, por exemplo, um indivíduo em negro, mulato escuro, mulato claro, etc.

²⁰ Cf. Lopes (1998, p.110), este é um dos objetivos da nova LDB no que tange à Política de Educação Especial, na qual são enquadrados os variados e tradicionais “tipos de deficiências”.

Em duas dessas obras, encontramos o “surdinho” — e o uso do sufixo diminutivo, aí, inspirado no uso popular, conota simultaneamente compaixão, desprezo (pelo déficit de “humanidade” ou capacidade do surdo) e familiaridade. Detenhamo-nos, primeiramente, em *A gente e as outras gentes*, escrito pela conhecida autora infantil Edy Lima, livro pertencente a uma coleção denominada *Opiniões Irreverentes*. A obra consiste de uma reflexão exemplificada sobre um determinado tipo de indivíduo que, com muito humor, é denominado de “invasor” pela autora e sobre a melhor atitude que se pode ter em relação a ele. Apenas para se ter uma idéia do tom descontraído, mas ao mesmo tempo, “formativo” do livro, citemos um trecho:

O invasor acha sempre que tem razão e que os outros foram feitos para ceder tudo a ele. Repare que é assim em filme de faroeste, onde as caravanas dos brancos invasores entram no território índio e acham que os índios são bandidos porque defendem a própria terra. / É preciso explicar para os invasores que o tempo do faroeste já acabou até no cinema; afinal, quem gosta de ver matança de índios?

O que um personagem surdo faria em um livro desse tipo? Vejamos. Na verdade, não há um personagem surdo, mas sim o próprio narrador-conselheiro, que exemplifica como conseguiu se ver livre de um “invasor” certa vez, assumindo a identidade de um “surdo-mudo”. Dada a necessidade de contextualizar a passagem, ela será aqui reproduzida na íntegra:

Se a gente encontra um deles na praia — um tipo invasor, não um índio de cinema —, o cara toma conta do lugar da gente e até da toalha. / Sabe o que descobri? Fingir que nem me importo e dançar o frevo bem na cara dele, jogando toda a areia do mundo nos seus olhos. (...) No caso da areia o tal gritou: — Pare com isso! Dei uma de surdo-mudo e continuei a dança. Ele gritou mais alto: — Você está jogando areia em mim. Continuei a mímica de surdo-mudo, mostrando a minha toalha em que o invasor estava deitado. As pessoas em volta olharam feio para ele, que estava gritando com o surdinho. Como se tivesse importância, pois, é claro, com um surdo não é grosseria gritar, já que ele não escuta. Mas o pessoal por ali não pensava assim e pressionou:

- Caia fora, a toalha é dele.
- Você não respeita ninguém!
- Fora, fora !

O invasor é sempre um covarde, faz maldade mas não enfrenta a situação. Daí o cara foi embora sem graça e sem dizer que eu estava fingindo de surdo-mudo.

Em primeiro lugar, registre-se que as duas escolhas lexicais de nomeação — surdo-mudo e surdinho — estão mais comprometidas com as representações populares da surdez do que com o específico discurso médico-terapêutico. A designação “surdo-mudo” é atualmente considerada “politicamente incorreta”, inclusive pelo discurso terapêutico, que preconiza a possibilidade de o surdo falar e, portanto, não ser automaticamente “mudo”; aquém ou além desse discurso, é indubitável que a acoplagem de um adjetivo que se define pelo caráter negativo (mudo é o que *não* fala) ao adjetivo básico “surdo” é apenas o outro lado da moeda do uso do sufixo *-inho*: o digno de pena, o eterno “infante”, o que deve ser olhado na sua minoridade...

É evidente que a autora não deve ter tido tais preocupações ao montar a cena em que o narrador se “finge” de surdo; trata-se de um recurso ficcional, possivelmente envolvendo o que Stephens classifica como pertencente a concepções não examinadas, que “vão por si mesmas...” na comunidade de autores-leitores. Também aparece naturalizada a nomeação da forma de comunicação do pseudo-surdo: *a mímica de surdo-mudo*, apontando para a concepção bastante presente no senso comum de que os gestos corriqueiros que acompanham a linguagem oral dos ouvintes, como o apontar com o dedo, correspondem à Língua de Sinais! Ignora-se aí o quanto as línguas de sinais têm de especificidade e de complexidade de organização (que têm inclusive atraído a atenção de lingüistas de formação clássica), não podendo ser equiparadas à mímica e à gestualidade cotidiana dos ouvintes.

Uma observação última ao livro: não deixa de ser, de certa forma, irônico ou, no mínimo, paradoxal, o fato de que uma obra intitulada *A gente e as outras gentes*, cujo foco promete ser a convivência em sociedade, numa dimensão formativa, utilize como representação do surdo uma imagem tão tingida de nuances depreciativas!

Já em *Dor de dente real*, de Pierre Trabbold, estamos face a um enredo notadamente ficcional, no qual, dentro de uma vertente bastante copiosa na literatura ocidental das últimas décadas, situações e personagens dos contos de fadas são revisitados sob um novo olhar, que desfaz sua aura de encantamento e magia, produzindo efeitos humorísticos. A

história se constrói em torno de um personagem bizarro: um rei glutão, choramingas, déspota, que se vê repentinamente acometido por uma dor de dente “real” (daí o título do livro). Já que o único dentista do reino está em viagem, sugere-se chamar o “ferreiro”, que arranca *ferraduras de cavalos e dentes de pobres* e que, além disso, é surdo. Como isso se dá durante a noite, a primeira dificuldade é acordar o ferreiro, que é trazido dormindo para o castelo; ao acordar, ele “olhou em volta com um olhar meio ingênuo e concluiu que estava entrando num outro sonho”.

Quando o rei berra com ele, o ferreiro solicita que fale mais alto, explicando que “Quando falam baixinho, eu não ouço”. Duas páginas após, começam as dificuldades de um rei desesperado e pouco hábil em fazer o ferreiro compreender que ele deve arrancar um dente em más condições. Inicialmente, o dentista improvisado não compreende (ou não ouve?) o que o rei lhe diz e responde-lhe algo completamente diferente; a um gesto do rei mostrando o dente na boca aberta, ele simplesmente comenta o mau hálito do soberano. Então o rei choraminga pedindo que alguém se faça entender pelo ferreiro. Nesse momento,

O pajem, que já estava morrendo de sono, esfregou os olhos, e na linguagem dos gestos, tentou se comunicar com o surdo. Mas estava com tanto sono, que nem sabia direito o que estava fazendo.

— O que te mordeu, jovem? Ficaste lelé? — estranhou o surdinho, sem nada entender.

— Escreva um bilhete! Um bilhete — disse o rei, que só sabia mandar e nada fazer.

O pajem escreveu um bilhete e o mostrou ao surdo.

— Que garranchos são esses, moço? Será um poema? Se for, terá de lê-lo para mim, e bem alto, pois não sei ler, não sei escrever e ainda sou um pouquinho mouco.

Após tal seqüência de mal-entendidos, o rei manda expulsar o “surdinho”, que se retira ofendido e reagindo com ameaças de não atender os cortesãos quando dele precisassem. Efetivamente, com o desenrolar da trama, o rei é expulso do reino, uma das ferraduras do seu cavalo cai e ele vai procurar o ferreiro, que é encontrado cantarolando. Aí, afirma o autor: “O ingênuo ferreiro cantarolava porque não sabia da crise que assolava o reino. Afinal, não dava ouvido a conversas”.

O rei aproxima-se do ferreiro e lhe pede que ferre rapidamente o seu cavalo; ao ver a boca aberta do soberano, o surdo (seria uma ironia

do próprio personagem ou a ironia é do narrador?) oferece-se para também arrancar o dente de siso do rei, tão evidentemente cariado! O final é deixado em suspenso pelo autor, que deixa que “imaginemos” o último encontro rei/ferreiro.

Registre-se, ainda, que as ilustrações, detalhadas e de caráter narrativo, acompanham o tom humorístico do texto, acrescentando-lhe interpretações hilariantes²¹ (Ver figura 4, para a representação das tentativas do pajem em falar em Língua dos Sinais).

Como é representado este personagem surdo? Se à primeira vista, ele pode parecer semelhante ao do livro anterior, ou seja, como um peão no jogo da incompreensão resultante do intercâmbio ouvinte-surdo, que é um dos motivos da trama, deve-se registrar a maior complexidade de sua constituição. Surpreendentemente, é um surdo que fala, que oraliza, e nenhum deslize de fala é registrado pelo autor; entretanto, ouve mal — e por isso não acorda, não entende o que lhe dizem, etc. Reconhece-se, entretanto, que pode se comunicar por “linguagem dos gestos” e o pajem falha na sinalização; é analfabeto e tem consciência de sua condição de surdo, ainda que, certamente com intenções de humor, o autor coloque na sua boca a afirmação “ainda sou um pouquinho mouco”. É descrito, ainda, como um homem do povo e um ingênuo ferreiro, que ignorava as condições do reino por não ouvir conversas. Entretanto, sua última atuação abre uma possibilidade de interpretação como não tão ingênuo, já que, tendo reconhecido o rei, faz “uma cara de quem está analisando e diz — Nossa, majestade. O senhor tem uma cárie enorme no dente do juízo. Não quer que eu o arranque para o senhor? Também sei fazer isso”.

No universo ficcional narrado, o ferreiro surdo não é um personagem tão ridículo como é o rei mandão e choramingas; ao final, o poder está com ele, que sabe fazer coisas até mais úteis do que o soberano. Se, por um lado, suas dificuldades de reagir aos sons e de compreender os ouvintes geram uma série de situações de exasperação e irritação nos ambientes apresentados, com o subproduto do riso por parte dos leitores, por outro lado, ele também tem sabedoria e poder, de tal forma que o autor preferiu esboçar um final aberto a um desfecho pronto. Todo o

²¹ As ilustrações também são de responsabilidade de Pierre Trabold, autor do texto.



texto tem um tom burlesco e nele o ferreiro é um personagem a mais, como a rainha gluttona e roncadora, como os cortesãos aproveitadores, como as vacas que não conseguem dormir, etc. Talvez não seja por acaso que o próprio autor tenha escolhido representá-lo como um velho de cabelos brancos, possivelmente sugerindo a associação de sua surdez aos casos de perda auditiva freqüentes em pessoas mais idosas, que, entretanto, mantêm uma oralidade típica de ouvintes, diferentemente de surdos que assim nasceram ou se tornaram surdos antes da fase em que geralmente se adquire e desenvolve a linguagem oral.

Novamente frente a um personagem surdo que provoca riso, não encontramos no texto de Trabbold representações medicalizadas do surdo, o que se poderia explicar pela ambientação histórica de que o autor lança mão (possivelmente, séculos anteriores ao século XIX). O que não se explica simplesmente por esse condicionamento ficcional é a nomeação direta do indivíduo — *surdo*, sem o gêmeo depreciativo *mudo*, e a escolha por não vitimizá-lo ou apequená-lo frente aos outros personagens.

Outro lugar para o surdo: *A letreria do dr. Alfa Beto e O Livro das Palavras*

Dois outros livros de literatura infantil, ao tematizarem ficcionalmente a questão das palavras e/ou letras — *A letreria do dr. Alfa Beto* e *O livro das palavras* — incorporam no desenrolar da sua trama a questão do surdo/surdez.

Vejamos em que consiste *A letreria do dr. Alfa Beto*, escrito por Stella Carr e ilustrado por Ricardo Azevedo. Trata-se de uma interessante fabulação que se constrói em torno da inesperada revolta das letras (capitaneadas pelo dublê de professor/doutor Alfa Beto) e uma conseqüente greve das palavras, que subitamente desaparecem — no cotidiano das pessoas — como realidade sonora e gráfica. Dicionários em branco, páginas de jornal em que apenas as fotografias estão presentes, pessoas tentando falar sem que suas vozes se façam ouvir são algumas das conseqüências da greve das letras, que provocam uma grande balbúrdia no funcionamento “normal” das atividades da cidade! Neste contexto, em que o Governo decreta “Estado de Emergência”, são buscadas as pessoas que poderiam ajudar a solucionar os problemas:

Da noite para o dia os surdos-mudos se tornaram importantíssimos e foram logo chamados às pressas ! Eram eles que transmitiam as mensagens e explicavam aos novos analfabetos (que agora era quase todo mundo) o que estava acontecendo.

E, mais adiante:

Daí, só quem podia ler agora eram os cegos, porque os livros em “Braille” são escritos com pontinhos. E, até o fim do dia, os cegos e os surdos-mudos ficaram sendo as pessoas mais importantes da Cidade!

O Governo elegeu, então, às pressas, uma Comissão de surdos-mudos e cegos pra botar ordem na confusão.

A busca de outras soluções alternativas, para enquanto durasse o que a autora chama de a “epidemia do silêncio” também acontece com outros grupos de pessoas, através da invenção de novos alfabetos, novos gestos, da criação de linguagem nova pela turma da Informática, etc.

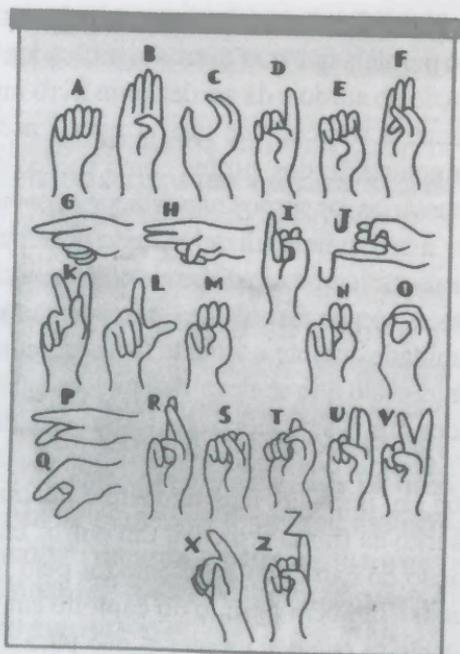
O desfecho da trama, enfim, apresenta o desconsolo das letras, ao verificarem que não eram assim tão imprescindíveis, conforme tinham podido observar com os resultados de sua greve. E o doutor Alfa Beto passa-lhes uma “lição de moral”²², cujo teor interessa à nossa análise:

— Não é com palavras que se realizam as grandes coisas — o mestre foi dizendo.

— E eu não acho que o esforço das letras tenha sido em vão. Vocês ensinaram aos Homens que eles podem se unir e resolver seus problemas de outras formas, inclusive aproveitando pessoas que eles acreditavam pouco úteis para a comunidade.

Sublinhe-se, ainda, a ilustração de Ricardo Azevedo (ele mesmo autor de numerosos livros infanto-juvenis), que escolheu colocar tanto o quadro do alfabeto digital ao final do capítulo em que se relata a grande confusão, como um desenho esquemático de apresentador de televisão que exhibe um painel com duas letras digitais formando a palavra PÔ! (figura 5). A exemplo de outras ilustrações do livro, elas não se restringem a simples-

²² Mesmo tramas inusitadas e, de certa forma, questionadoras de conceitos estabelecidos não resistem ao vezo pedagógico explícito da literatura infantil, que, neste caso específico, comparece através da síntese explicativa de um adulto sábio, branco e cientista.



mente traduzir para um código imagético o que as palavras dizem, mas constituem um discurso paralelo que traz outros significados.

A representação do surdo e da surdez num livro infantil que não parece pretender ensinar a respeito dos mesmos pode nos reservar surpresas. A despeito da nomeação dos surdos como surdos-mudos, a respeito da qual já teci comentários, os surdos não estão aí nem medicalizados, nem tornados pacientes a serem normalizados, nem protetizados; poder-se-ia argumentar contra a artificialidade de uma solução ficcional em que dois tipos de deficientes — cegos e surdos — são colocados como “salvadores” de uma comunidade ouvinte e vidente às voltas com dificuldades extra-ordinárias²³, mas creio que se deva reconhecer que eles aí estão definidos e apresentados através do ícone que a sua comunidade advoga hoje como “autêntica”: a língua dos sinais. Nesse sentido, não foi apenas a autora que direcionou seu trabalho, mas também o ilustrador que acrescentou ao discurso escrito da trama principal um outro “enigma” a ser resolvido: a decodificação do cartaz do apresentador pelo recurso à tábua de linguagem dos sinais! Também o título do capítulo em tela, qual seja, *De quantos jeitos a gente se entende* remete, senão para a aceitação programática de uma diversidade cultural, ao menos para a possibilidade da existência de mais de um “jeito”, não somente letrado, ouvintista, vidente!

Última obra que será aqui analisada, *O livro das palavras* é de autoria — texto e projeto gráfico — de Ricardo Azevedo, o mesmo ilustrador do livro anterior. Seu tema central parte da soberba de um dicionário, habitante de uma biblioteca, que julga tudo saber, mas, abalado em seu orgulho pela conversa com outros livros, resolve sair a viajar para conhecer o mundo.²⁴ A cada capítulo, ele faz uma nova descoberta, marcada por um caráter de “vitalidade autêntica”, que é confrontada com sua experiência anterior do conhecimento de significados estáticos. Assim, ele toma contato com a morte e o amor, e, enquanto pensa no significa-

²³ Na ficção, tanto na literatura quanto no cinema, não é rara a utilização de um evento hipotético impossível para o desencadear de situações que de certa forma evidenciam outras representações do cotidiano. Kafka, em sua *Metamorfose*, seria um exemplo clássico; para ficarmos entre os clássicos brasileiros, as *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado, também poderiam ser lidas por esse ângulo.

²⁴ A temática literária da viagem como momento de profundas experiências em que o próprio herói se constitui é bastante utilizada na literatura ocidental, tendo sido examinada detidamente no Capítulo 2 de Larrosa (1998).

do deste último, ao seguir caminho por uma estrada, se depara com a cena de um diálogo que não consegue entender:

De volta, subindo a serra, encontrou um menino de pé em cima de uma pedra gesticulando sem parar.

(...) O menino não dizia uma única palavra. Apenas mexia as mãos. Os braços. Fazia gestos. Às vezes ria e balançava a cabeça.

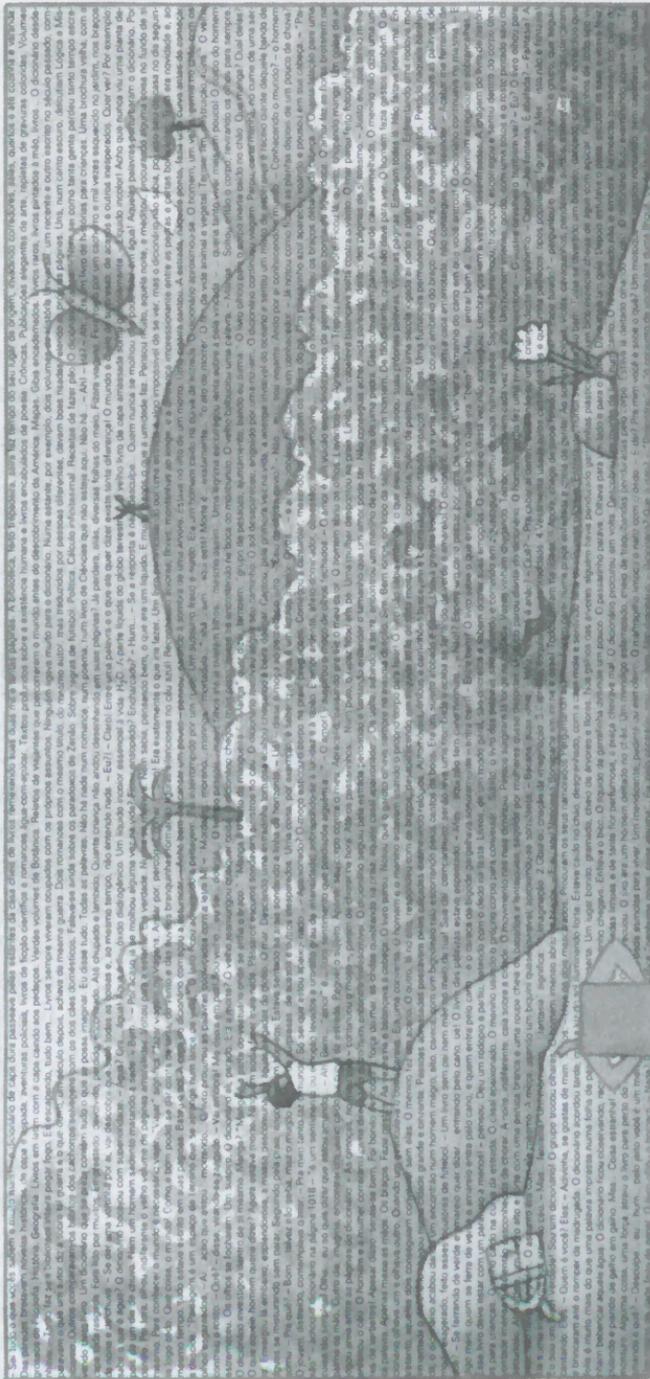
Intrigado, o dicionário percebe que o menino se dirige a um homem distante, no topo de um morro, que também fazia gestos, e descobre:

Quando um gesticulava o outro parava. Era uma conversa. O homem e o menino estavam usando o próprio corpo para falar!

Perplexo, o dicionário personagem conclui que os dois conseguiram conversar sem as palavras que tão orgulhosamente ele continha. E essa cena fica como um enigma a mais na sua experiência de mundo, retomada mais adiante sob a simples descrição — *O menino usando o próprio corpo para conversar...*

Esta é a única cena que aborda a questão da surdez no contexto do livro e duas observações primeiras saltam aos nossos olhos. Em primeiro lugar, a “localização” dela como um dos “enigmas” ou, ao menos, como um dos “fatos dignos de espanto” que se apresentam ao personagem aprendiz. Diria até mais: o fato de a figura que a ilustra ocupar as duas páginas centrais da obra aponta para uma maior ênfase a ela (figura 6). Por sinal, tal figura conjuga tanto aspectos mais figurativos — como a representação do homem e do menino sinalizando, cada um de cima de um morro, enquanto o dicionário, de costas, em primeiro plano, os observa — como elementos simbólicos, como a reprodução, em tipos minúsculos, do texto global do livro ocupando toda a superfície do desenho, numa possível simbologia de que a sinalização dos dois estava acima de toda a expressão verbal.²⁵ Em segundo lugar, se poderia objetar que na cena ficcional não se trata de uma conversa de surdos, através da Língua dos Sinais, uma vez que em nenhum momento tal nomeação é

²⁵ É evidente que esta é apenas uma leitura, a minha, dos elementos da ilustração de Ricardo Azevedo, ilustrador que tem se destacado pela fuga ao convencional e ao simplesmente figurativo na ilustração de obras infanto-juvenis.



claramente feita; entretanto, cremos que a descrição da cena exclui a possibilidade de uma simples troca de sinais entre ouvintes, uma vez que ela se desdobra numa certa continuidade temporal, provoca risos e balançar de cabeça e motiva uma manifestação do próprio dicionário, que nos parece ganhar sentido apenas se se referir à comunicação gestual: *O homem e o menino estavam usando o próprio corpo para falar!*

Através de uma alegoria, sem falar em surdez, surdo, surdo-mudo, surdinho... Ricardo Azevedo nos mostra um outro código de comunicação, apresentando-o tanto no que ele tem de comum com a linguagem oral — a dimensão da troca, do diálogo, a potencialidade de fazer rir, em suma, de significar — quanto noutra aspecto em que ela a suplanta — na possibilidade de comunicação à distância, sem intermediação de meios eletrônicos.

Atando pontas

Como já anunciei anteriormente, não foi meu propósito buscar uma conclusão única quanto às formas de representação com que um grupo — que atualmente busca apagar uma identidade medicalizada que o nomeia como deficiente, como paciente, como cliente, como reeducável, integrável... para constituir uma identidade grupal que nele enfatize as formas específicas de apreensão e organização de mundo, de modalidade de comunicação, etc. — é mostrado na literatura infantil.

Assim, o percurso feito através de sete livros destinados a crianças, disponíveis no atual mercado brasileiro, em que — de uma ou de outra forma — a temática da surdez aflora, mostrou-nos sobretudo uma heterogeneidade das representações ali presentes, representações essas que se constituíram tanto pela intencionalidade da informação, quanto pelos conceitos pressupostos na trama e personagens e, ainda, pela utilização de palavras e expressões específicas.

Não chega a ser surpresa o fato de que livros em que haja uma intenção explícita de informar ou “formar” as crianças leitoras em relação à surdez e aos sujeitos surdos, estejam dominados pelo paradigma clínico, medicalizado, que, através dos tentáculos da pedagogia e da regulação social, pretende normalizar o surdo. O discurso que representa os surdos como grupo cultural que compartilha, principalmente, uma ex-

periência visual distinta e uma língua particular que se estrutura de forma diversa, e não como uma comunidade de deficientes, não parece ter encontrado ainda, nesse artefato cultural específico muito espaço para vir à luz. Ou seja: as verdades que os adultos encapsulam em tais livros para que sejam mostradas e consumidas pelas crianças estão dominadas pela representação da surdez como incompletude, “doença”, deficiência, etc., feita ligeira ressalva à obra *Os cinco sentidos*.

Isso não impediu, entretanto, que nos livros em que o caráter ficcional fosse predominante, concepções “não examinadas” de surdez, como diria Stephens, circulassem. Assim, as possibilidades humorísticas de aproveitamento da surdez — calcadas principalmente na dimensão grotesca das situações de incompreensão surdo/ouvinte, tão frequentes em programas humorísticos de TV, nos quais o surdo, o velho, a mulher feia, o gordo, o homossexual, o “fanha”, etc. comparecem indefectivelmente — também estão presentes na literatura infantil. O “surdinho” — este personagem menor, digno de pena e/ou de riso — parece necessariamente compor, ao lado daqueles outros personagens, o pano-de-fundo em que os “normais”, os “abençoados pela Natureza”, os “perfeitos, graças a Deus” se movimentam. Como deficiente, abrem-se duas portas a ele: a normalização, o tornar-se um “pseudo-ouvinte”, ou a compensação de “talentos”, pela qual a “mãe Natureza” lhe teria dispensado em dobro o que lhe retirou de um lado...

Houve mais, ainda, no que examinamos. As duas obras que analisamos sob o título *Outro lugar para o surdo*, não se filiando nem ao discurso medicalizante, nem àquelas representações populares da surdez como mote de compaixão ou de mofa, parecem apontar para um reconhecimento do surdo como o diferente, cujo ícone maior seria a utilização da Língua dos Sinais. Neste sentido, a aprendizagem do *dicionário* do Livro das Palavras poderia ser vista como a aprendizagem do ouvinte que apreende o diferente que há nesta outra forma de comunicação.

Não se pode deixar de registrar, entretanto, que todos os livros analisados foram escritos por ouvintes, que narram a surdez a partir de seus filtros sociais, de suas experiências de certa forma alheias ao cerne da vivência culturalmente imersa na surdez. Ainda que não se possa negar o quanto este travestir-se de outro, no campo da produção cultural, possa ter sucesso na simulação da experiência de outros grupos aos quais o

autor não pertence,²⁶ cabe perguntar onde estão as histórias que os surdos contam ou podem/poderiam contar para seus filhos e para os filhos dos ouvintes. Que histórias e experiências dessa cultura singular visual poderiam se corporificar em livros para crianças? E que formas de linguagem — uma vez que é impossível esquecer que a forma escrita das línguas faladas constitui um freqüente obstáculo de comunicação para os surdos — poderiam ser usadas para que essas narrativas se fizessem sinal e indício? O caminho da auto-representação dos grupos nas lutas pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, da legitimidade de sua linguagem, de suas formas de existência, associação e formas de conceber e julgar, passa a meu ver pela apropriação dos vários tipos de produtos culturais com que se constituem e se consomem imagens, normas e “verdades”.

Referências bibliográficas

- BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GLEDHILL, Christine. Genre and Gender: the case of soap opera. In: HALL, Stuart (Ed.). *Representation — Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications/The Open University, 1997.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- O’SULLIVAN, Tim; HARTLEY, John; SAUNDERS, Danny; MONTGOMERY, Martin; FISKE, John. *Key concepts in communication and Cultural Studies*. London/New York: Routledge, 1994.
- PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PINSENT, Pat. *Children’s literature and the politics of equality*. London: David Fulton Publishers, 1997.

²⁶ Os exemplos são muitos e variados, mas um incessantemente citado tem sido o da “voz feminina”, ou melhor, de uma certa “voz feminina” de Chico Buarque em algumas de suas letras de músicas, como “Com açúcar, com afeto”, ou mesmo “Meu guri”.

- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. "Olha quem está falando agora!" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STEPHENS, John. *Language and ideology in children's fiction*. London/New York: Longman, 1992.
- THOMA, Adriana. Surdo: esse "outro" de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Livros analisados

- AZEVEDO, Ricardo. *O livro das palavras*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1993.
- BOSMANS, Peter. *Os cinco sentidos: os sentidos explicados para crianças de 5 a 9 anos*. Blumenau: EKO, 1997.
- CARR, Stella. *A letreria do dr. Alfa Beto*. São Paulo: Editora do Brasil, 1988.
- LIMA, Edy. *A gente e as outras gentes*. São Paulo: Scipione, 1995.
- SUHR, Mandy; GORDON, Mike. *Audição*. São Paulo: Scipione, 1998.
- TRABBOLD, Pierre. *Dor de dente real*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- ZELONKY, Joy. *Nem sempre posso ouvir vocês*. São Paulo: Ática, 1988.

Criança e brinquedo: feitos um para o outro?

Maria Isabel Bujes

Levando o brinquedo a sério

*Le jeu et le jouet font tellement partie de notre vie que l'on finit par n'y plus prendre garde, à tout les moins qu'on arrive à ne plus leur donner l'importance qu'ils méritent, l'attention qu'ils exigent.*¹

Vial (1981, p.9)

O tema do jogo, do brinquedo, do brincar² tem atravessado épocas e culturas. Os brinquedos estão presentes na iconografia do século XV, magistralmente representados nas cenas flamengas de Brueghel, nos contos recolhidos pelos irmãos Grimm da tradição oral alemã, nas reflexões de Walter Benjamin, na poesia de Vinicius de Moraes, nas

¹ A citação da epígrafe pode ser entendida como: “O jogo e o brinquedo fazem de tal modo parte de nossa vida que acabamos por não mais lhes prestar atenção, não dando a elas a importância que merecem, a atenção que exigem”.

² Não farei neste trabalho distinção entre as ações de jogar e brincar. Apesar de existirem em português os dois termos, é comum que haja em outras línguas apenas uma designação para elas. Em inglês e em francês, usam-se os verbos *to play* e *jouer*, respectivamente, para designá-las. Para uma discussão sobre as possíveis distinções entre brincar e jogar, ver G. Brougère, 1998.

canções de Chico Buarque, nas manifestações da arte popular e, sobretudo, na fantasia das crianças.

Mas eles não têm se constituído apenas como objetos de manifestações que os exaltam, que promovem seu lado espontâneo, prazeroso, descomprometido. Brincar e jogar têm servido para que sobre eles se construam teorias, teses, trabalhos acadêmicos diversos, com o intuito de precisar-lhes o sentido, aprisionar o seu significado.

Não pretendo, nos limites deste trabalho, discutir exaustivamente as teorias sobre o assunto mas apenas fazer-lhes referência e retomar alguns de seus pressupostos, na medida em que elas servirem ao meu propósito de examinar o que a escola, e também as famílias, inspiradas nas pedagogias modernas, fazem com o brincar e o brinquedo (ação e objeto). Como, ao transformá-los em instrumentos pedagógicos, elas os utilizam para aprisionar, controlar, regular os sujeitos com eles envolvidos.

Em que pesem algumas distinções que são feitas entre jogo e brinquedo, ao eleger o brinquedo (considerando-o, neste trabalho como sinônimo de jogo) como foco de atenção, tomo-o em seu caráter de objeto cultural, comprometido ativamente na construção dos processos identitários dos sujeitos infantis.

Pretendo aqui discutir como o brinquedo e de forma correlata as brincadeiras, enquanto manifestações da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados. Isto significa dizer que a dimensão discursiva ou de significado, como parte constitutiva da cultura, está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação. Portanto, o processo de produção de significados tem um caráter político. Assim, cultura e política são constitutivas das práticas sociais pelas quais atribuímos significado às experiências, entre elas a do jogo e do brinquedo.

A trilha que seguirei nesta exposição considera que o sujeito infantil, que tomamos como sujeito lúdico, é constituído nas práticas culturais de significação em que se articulam, simultaneamente, cultura, economia e política, e mesmo o conhecimento que me conduz a ver o sujeito infantil desta forma, é produto de uma construção histórica e culturalmente contingente.

Estabelecendo marcos

A proliferação do brinquedo, como objeto de consumo, é um acontecimento bastante recente. Lembro da minha infância e da relativa limitação das ofertas, só ampliada com a invenção de novos materiais que vieram substituir o celulóide, na fabricação das bonecas, o couro e a borracha, na confecção de bolas, e a madeira, nos carros e caminhões.

Os objetos que refiro são exemplos dos brinquedos mais populares àquela época e estes eram de acesso relativamente limitado, mesmo às crianças de classe média como eu. Isso não impedia que brincássemos, criando nossos próprios brinquedos ou valendo-nos da produção artesanal tão característica daquele momento, antes da expansão industrial no Brasil.

Embora o brincar seja considerado amplamente como uma atividade “natural” da criança, algo que faz parte de uma “essência infantil” — espontâneo, prazeroso, ativo, desinteressado — com um fim em si mesmo (temas aos quais me dedicarei mais adiante), os brinquedos — e também as brincadeiras — são característicos de cada cultura e de cada momento histórico, ainda que alguns guardem um caráter de notável sobrevivência³.

Ariès (1981)⁴ nos ajuda nesta retomada, mostrando-nos como, a partir do século XV estão representados na iconografia os brinquedos das crianças muito pequenas: o cavalo de pau, o cata-vento, um passariño (vivo ou de madeira) preso por um cordão e, raras vezes, bonecas. E afirma, referindo-se aos fatos minuciosamente registrados da infância de Luís XIII, que no início do século XVII os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a adultos e crianças. O autor dedica atenção também à miniaturização e à replicação dos objetos do cotidiano como uma atividade voltada ao gosto do adulto, com finalidades decorativas, que passa

³ Esse caráter de sobrevivência de certos brinquedos, o fato de que atravessam gerações, precisa ser contraposto ao fato de que eles são constantemente ressignificados, dada a dinamicidade da cultura.

⁴ Em que pesem contestações mais recentes sobre a pesquisa empreendida por Ariès, que permitiu a publicação de *História social da criança e da família*, creio que o panorama que ele traça sobre o brinquedo é abrangente e serve aos propósitos deste texto. Para uma revisão de alguns aspectos de sua obra ver Kuhlmann Jr. (1998).

também a ser apreciada pelas crianças e mostra como as bonecas entram muito tarde na história. Elas constituíram, por muito tempo, um instrumento perigoso do bruxo ou do feiticeiro, representação que ainda impera em muitas culturas contemporâneas. E, por volta de 1600:

a especialização infantil dos brinquedos já estava então consumada, com algumas diferenças de detalhe com relação ao nosso uso atual: (...) a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninos e meninas era menos nítida.... (Ariès, 1981, p.91-92)

Desde aquela época, apesar da incorporação paulatina de novos objetos, ocorreram poucas mudanças nas formas de concepção e apresentação dos brinquedos, vindo este panorama a modificar-se de maneira bastante notável no último século, com a industrialização e o uso de novos materiais mas também com a introdução de dispositivos mecânicos e eletrônicos nestes objetos.

Crianças e brinquedos: uma conjunção natural?

As teorias psicológicas sobre a infância enfatizam esta idade como o domínio do lúdico. O brinquedo e o brincar teriam sua importância determinada pelo fato de que seriam inerentes à “natureza infantil”, natureza esta concebida inicialmente, nestas teorias, como de ordem biológica e, mais recentemente, como de caráter social.

No campo da psicologia do desenvolvimento, o jogo seria condição de possibilidade de determinados processos e relações, marco na evolução cognitiva do sujeito. As teorias cognitivistas, valendo-se da clássica associação que considera o jogo/brinquedo como indissociável da condição humana, propuseram uma categorização para os mesmos, indicando-lhes etapas, modalidades e associando-os de modo indelével às conquistas e aos estágios do raciocínio infantil. As etapas do jogo/brincar e do desenvolvimento estariam em íntima inter-relação. O desenvolvimento do pensamento infantil, concebido como evolutivo, ocorreria naturalmente desde que dadas condições estivessem presentes. “O mapeamento dos estádios de transformação em direção à obtenção da racionalidade ocidental tornou-se visto como um processo evo-

lutivo que ocorria naturalmente, e que não podia ser ensinado, mas que poderia ser cultivado por meio do amor e de um ambiente propício” (Walkerdine, 1995, p.211). E, nesta evolução, o brinquedo teria certamente um papel privilegiado.

O que me proponho a fazer, deste ponto em diante, é tomar algumas vivências pessoais/profissionais em relação ao jogo/brinquedo, para exame neste trabalho. Vivências estas que se situam naquele terreno movediço da rememoração: observações e reflexões relacionadas com fatos de minha trajetória pessoal, como criança que fui, como mãe e como professora — formadora de outras educadoras — que dizem respeito a uma questão específica: que efeitos as práticas da família e da escola, associadas com o brinquedo e o brincar, têm sobre a criança pequena (menor de 7 anos). O que pretendo questionar é como os discursos psicológicos mais especialmente, que parecem assumir uma direção tão unitária, acabam por tornar-se o fundamento explicativo para as práticas de jogar e de brincar. Como tais discursos, na medida em que são instituidores de sentido, atravessam o campo pedagógico, pondo em ação práticas envolvidas na produção de determinadas identidades dos sujeitos infantis mas também daquelas/es responsáveis pela sua educação.

Delineando pontos de partida

Meu interesse pelo brinquedo, como objeto de análise, remonta, ainda que imprecisamente, a algumas experiências que vivi como mãe de uma menina e de um menino.

Lembro com meridiana clareza — e aqui é preciso lembrar mais uma vez que a memória é construída — de incursões aos supermercados e às lojas de brinquedos, para escolher-lhes presentes ou para comprar lembranças para os seus amigos e amigas nas datas dos aniversários, especialmente. Mas um destes episódios calou mais fundo. Foi aquele que me propiciou o encontro com uma ex-colega, frente a uma gôndola de um supermercado. Eu procurava apressada um brinquedo original para as crianças (e desconfio que ali seria o lugar menos adequado para fazer isto) quando ouço alguém me dizer, frente às cartelas de joguinhos para chá: “Tu já percebeste que até o feitio destas *loucinhas* não mudou desde que éramos criança?” E o comentário foi mais além: “Por que será

que com os brinquedos para os meninos não aconteceu o mesmo? Já reparaste na variedade da oferta?”

Afinal, estávamos no início dos anos 70 e na indústria nacional reinavam soberanas as Estrelas⁵ da vida. Louças, bonecas e panelinhas repetiam os modelos de mais de vinte anos e as *Suzies*, antecessoras das *Barbies* eram a grande novidade. O boneco que fazia pipi (e que, portanto, estava “equipado” para isto) só fui encontrá-lo numa viagem fora do país e ele constituiu a encomenda mais recomendada por minha filha.

Enquanto isso, apesar das bolas, chuteiras e raquetes serem os objetos mais reclamados pelo meu menino, havia à disposição carrões à moda *Cadillac*, os Fuscas tão modernos, novas espingardas, ombreando com o antigo “O pequeno engenheiro”, o *Lego*, trazido de presente pela avó, ou as miniaturas *Matchbox*.

No entanto, a grande novidade eram os brinquedos de pilha. E, enquanto as bonecas podiam andar de bicicleta, chorar, ou caminhar a duras penas (o que de certa forma se entende pela dificuldade que constitui replicar o movimento humano), havia novos aviões, carros, trens, armas, circuitos de corrida, todos produzindo movimentos, cores, sons, num simulacro do mundo masculino: “ativo”, “guerreiro”, “decidido”.

Parece quase inevitável, a partir do meu relato, associar o brinquedo à questão das identidades de gênero. Quero, no entanto, começar situando-o como um objeto cultural: algo que faz parte das nossas conversas (como aquela com minha colega), que desejamos (o boneco que fazia pipi), com o qual fazemos coisas (compramos, oferecemos de presente, abominamos...), com o qual certamente brincamos. Ele é cultural porque está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas (neste caso, de forma especial com as crianças), a certos lugares e porque adquiriu um certo perfil social ou identidade. Ele também pode ser representado de diferentes maneiras, em diferentes linguagens, em veículos de divulgação diversos. Podemos afirmar, como Du Gay e outros (1997, p.11) que “estes significados, práticas, imagens, identidades nos permitem situá-lo e estudá-lo como um artefato da cultura”.

⁵ A Manufatura de Brinquedos Estrela era a maior fábrica de brinquedos da época, numa posição privilegiada de detentora de parcela significativa do mercado, posição que se modificou nos últimos anos.

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos.

No entanto, é preciso não esquecer que esta dimensão cultural do jogo/brinquedo está intimamente articulada a suas dimensões política e econômica. Du Gay e outros (1997) apontam que para estudar os artefatos culturais precisamos não apenas explorar como são representados, que identidades sociais estão a eles associadas mas também como são produzidos, consumidos e que mecanismos regulam sua distribuição e uso (o que denominam de *circuito da cultura*). Seria importante apontar que jogo e brinquedo têm representado de forma crescente um importante veio de consumo. A indústria deste segmento tem aumentado vertiginosamente seus investimentos não apenas na produção de novos e mais sofisticados brinquedos, mas também na instalação de parques, na publicação de filmes e revistas, na produção de material escolar, esportivo e, até, de uma moda calcada em personagens, artistas, apresentadores, associados à indústria da mídia e da produção cultural. Portanto, ao examinarmos os jogos/brinquedos como objetos culturais precisamos ter presente que seu papel na constituição de identidades está também atravessado pelas questões de acesso a tais artefatos determinada de forma bastante decisiva pela classe social.

Certamente as representações de brinquedo, para os meus filhos, não podem ser associadas apenas à possibilidade de acesso a tais artefatos disponíveis nas prateleiras dos supermercados e lojas da cidade ou ao seu marcado caráter de identificação com determinado gênero. O que torna o brinquedo parte de nossa cultura são as práticas sociais às quais ele vai sendo associado. Ao torná-lo disponível para as crianças nós lhe imprimimos importância, sentido e valor na vida cultural. E são as diferentes práticas (em que estão envolvidos mais que consumo e gênero), que levam à expansão do seu significado e valor cultural (Du Gay, 1997).

Volto, portanto, ao domínio do “lar” e às suas práticas para procurar entender como o jogo/brinquedo está implicado na constituição dos processos identitários dos sujeitos infantis. Tomo como referência para

este exame a minha conduta como mãe/educadora, como fazem alguns analistas culturais, escrutinando alguns comportamentos particulares e peculiares de um grupo de mulheres de minha geração, classe social e nível de escolaridade.

Mães de classe média são consumidoras vorazes de teorias pedagógicas e seguidoras fiéis dos preceitos delas derivados. Uma pesquisa realizada na França dos anos setenta⁶ mostra que a frequência à pré-escola e à escola maternal deve-se mais à escolaridade da mãe do que ao trabalho fora do lar. Seriam as vantagens relativas da escolarização precoce que estariam a explicar a expansão deste nível de ensino no sistema escolar daquele país. Penso que não estamos longe disso. Cada vez mais se expande a frequência às escolas infantis, no caso das camadas médias da população, no pressuposto de que as experiências ali vividas são cruciais para garantir entre outras coisas um desenvolvimento intelectual adequado às possibilidades “próprias” de cada idade da criança e, também, para propiciar oportunidades de socialização pela convivência com seus coetâneos, coisa pouco comum nestes tempos de famílias numericamente reduzidas e de rarefação dos espaços informais de convivência. Mas mesmo nestes tempos de ida precoce para a creche ou para a pré-escola, as famílias e muito especialmente as mães (relembro que falo especificamente das mães de uma classe social particular) não escapam de certas exigências que lhes são impostas, a partir da disseminação de um discurso de responsabilização que coloca na figura materna o peso pelo sucesso ou fracasso nas trajetórias escolares de seus filhos/as. Portanto, é preciso começar cedo! O interesse pelos brinquedos, com destaque especial para os jogos pedagógicos, é indício de conduta adequada por parte das mães de classe média. E elas precisam estar atentas ao que as crianças dizem e fazem (mas, também, lhes fazer as questões pertinentes, levando-as a pensar acerca das possíveis relações que podem ser deduzidas dos materiais postos à sua disposição). Neste sentido, a valorização dos brinquedos, a exploração caseira das relações que podem advir dos jogos e materiais pedagógicos, a atenção às questões

⁶ A pesquisa a que me refiro foi realizada por Chamboredon e Prévot (1986) e discute, entre outras coisas, as expectativas das diversas classes sociais em relação às instituições de educação infantil.

que as crianças fazem — tudo isso resulta num produtivo arsenal para levar os seus filhos/as a assumir as condutas desejadas, manter um nível ótimo de curiosidade, expressar com desenvoltura as suas dúvidas e as suas hipóteses sobre o mundo que as cerca.

Os efeitos produtivos de tais condutas maternas são evidentes mas também, *evidentemente*, estas são considerados nada mais do que o “cumprimento do dever”, nesta empreitada para produzir uma camada de sujeitos que cheguem mais confiantes à escola, que falem uma linguagem comum, narrem com mais desenvoltura as suas experiências ou respondam de forma menos tímida aos questionamentos que lhes são feitos. Com este tipo de tratamento mais pedagogizado, característico da intervenção materna (e confesso que poucas vezes vi os pais darem o mesmo tipo de atenção aos seus rebentos), parece não haver descontinuidade entre o mundo da escola e aquele fora dela.

O jogo constitui um aparato pedagógico particular e as práticas de jogo/brinquedo assentam-se em pressupostos sobre a aprendizagem e o ensino que se baseiam no desenvolvimento da criança, descrito pela Psicologia do Desenvolvimento. Portanto, não é sem razão que as condutas maternas tanto quanto as infantis, que caracterizei acima, são tomadas como “naturais” e constituem uma referência privilegiada para todas as classes sociais, estando saturadas com a noção de uma seqüência normalizada do desenvolvimento infantil⁷.

Flagrando um estranhamento: escola infantil e brinquedo

Certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (Benjamin, 1984, p.70)

⁷ A esse respeito, é interessante lembrar a prática de alguns fabricantes de brinquedos e jogos que apresentam nas embalagens uma indicação com a idade da criança a qual aquele brinquedo seria adequado.

Minha pretensão, neste trabalho, é a de não me ater apenas ao circuito doméstico, mostrando que não são apenas as experiências neste âmbito e no do consumo que contribuem para a produção de sentido de um determinado objeto cultural como o brinquedo e conseqüentemente para a produção de identidades dos sujeitos conectados a estas práticas de significação. Instituições em outras esferas operam ativamente nestes processos de significação, sobretudo a escola. E neste ponto julgo adequado citar Silva (1997) extensamente, para quem:

É na intersecção entre representação e identidade que podemos localizar o caráter ativo de ambas. A representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes. A representação tampouco é simplesmente efeito de estruturas que lhe são exteriores: o capitalismo, o sexismo, o racismo (...) Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. A identidade é, pois, ativamente produzida na e através da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo. (p. 16)

Durante um certo tempo, como orientadora de estágios em instituições de educação infantil, pude fazer observações sobre tratamentos dados aos brinquedos e às brincadeiras nestas instituições, todas elas de natureza pública ou assistencial e via de regra destinadas a crianças oriundas de famílias das classes populares.

Mesmo assumindo o risco de toda seleção, vou privilegiar determinadas histórias sobre os brinquedos e o brincar, coloridas pelas minhas formas de perceber, pelas minhas representações prévias acerca do objeto, pela minha posição como profissional, pelo meu modo particular de ver, nem desapassionado, muito menos inocente; creio que vale a pena lançar um outro olhar sobre elas, no intuito de produzir uma narrativa particular de como os sujeitos são produzidos nos signos, narrativas, ficções e fantasias que constituem o mundo social.

Ao observar brinquedos e brincadeiras, nas práticas de educação infantil, pude distinguir três formas correntes de tratá-los, que considero as mais características e mais usuais tanto no comportamento de professoras quanto nas práticas institucionais, e que apresento a seguir.

É comum que os brinquedos sejam considerados como elementos que desestabilizam e desorganizam o ambiente de sala de aula. São vistos como elementos potencialmente desarticuladores das relações e das normas de conduta. É usual, nas creches e pré-escolas, que haja um dia determinado para que as crianças levem seus brinquedos para mostrá-los na “rodinha” aos colegas, falando sobre eles. E os episódios recentes sobre a proibição do Tamagotchi, em ambientes escolares — nas pré-escolas e nas séries iniciais — são representativos deste tipo de regramento que a escola infantil faz em relação ao brinquedo. Ocorre com bastante frequência, nas instituições que mencionei como campos de estágio, especialmente nas de caráter assistencial, que os brinquedos disponíveis estejam fora do alcance das crianças, em janelas ou em altas estantes, servindo como elemento decorativo.

Outra forma de encarar o brinquedo é render-se a ele. Em termos... Ele deve ser aproveitado, incorporado ao cotidiano escolar, deduzindo-se dele relações úteis. Ele se torna um objeto a ser dissecado “cientificamente” — um objeto de conhecimento que suscita problemas “resolvíveis” nos limites dos conteúdos das disciplinas escolares. Nas creches e pré-escolas em que atuei, é comum a introdução dos jogos e brinquedos cuja finalidade instrucional é evidente, porém não explicitada ou, antes, camuflada.

Brinquedos também são vistos como objetos que envolvem perigo. Seja por suas características físicas, seja por razões de ordem moral ou ideológica. Constituem algo que deve ser desmistificado, analisando-se, esclarecendo-se, desvelando seu lado anárquico, corruptor ou de instrumento de poder e dominação. Nesta categoria entram os brinquedos que envolvem armas mas também aqui se registra o brinquedo de faz-de-conta, quando envolve ações que os adultos consideram “perigosas”, por envolverem situações potencialmente difíceis de lidar, como expressões da sexualidade ou de agressividade, principalmente.

O pensamento pedagógico moderno tradicionalmente enfatiza a importância do brinquedo e do jogo nas práticas de sala de aula. Isto estaria associado ao seu efeito de canalizador de tensões, ao seu papel na recuperação das exigências do trabalho de sala de aula, à sua função civilizadora pela conquista paulatina da autonomia (entendida enquanto um comportamento pautado pela internalização das regras de convivência). Tais práticas ensejariam efeitos positivos sobre as crianças e, so-

bretudo, estariam comprometidas com a mediação de processos de desenvolvimento cognitivo e de aquisição de conhecimentos escolares.

Os discursos tradicionais sobre o brinquedo e a brincadeira (e aqui parafraseio Larrosa, 1994, p.37) seriam espaços sociais ou institucionalizados onde “a verdadeira natureza humana” — autoconsciente e dona de si mesma — poderia se desenvolver. Jogo, brinquedo, brincadeira transformar-se-iam, nesta perspectiva, em instrumentos de mediação, espaços de desenvolvimento mas nunca de produção.

O papel da educação infantil se situaria, então, em promover o desenvolvimento da criança, a partir de uma disposição organizada dos meios. A criança como *aprendiz*, e também como *sujeito lúdico*, encontraria, nesta organização “eficiente” porque “científica”, condições para seu desenvolvimento racional, o que corresponderia por certo a efeitos positivos na ordem social.

As situações que acabo de descrever, que caracterizam práticas docentes relacionadas com o brinquedo/brincar nas instituições de educação infantil, constituem, no meu entender, exemplos emblemáticos de como estas práticas pedagógicas exibem nuanças que se desenham a partir de um conjunto variável de contingências, tornando mais explícito que a educação dispensada aos diferentes grupos sociais implica em: diferentes concepções de espaço-tempo, diferenciadas formas de exercício de poder, formas diferentes de saber, portanto, diferentes formas de produção de subjetividades, como nos ensinou Varela (1995).

Dando tratos à bola

A atitude estética, a atitude do sábio, mesmo aquela do homem que reflete, se aproximam extremamente da atitude lúdica, e isso não deve nos surpreender, já que admitimos ser o jogo a fonte comum de todas as atividades superiores. (Chateau, 1987, p.21)

Existe praticamente uma coincidência da maioria dos autores em exaltar o brinquedo e a brincadeira. Dizem muitos deles que não é necessário que descrevamos o brincar. Todos sabemos quando alguém brinca. O natural seria o brincar. A brincadeira é universal e própria da saúde (Winnicott, 1975). O brincar facilitaria o crescimento, a saúde (física e mental), os relacionamentos grupais, constituindo uma forma de co-

municação. O brincar seria um espaço de liberdade individual, um lugar de sonhos, inerentemente excitante e precário:

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. (Winnicott, 1975, p.71)

“A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões” (Winnicott, 1975, p.76). Este espaço, no entanto, em que a criança manipula os eventos externos a serviço do sonho e atribui a certos fenômenos um significado onírico, admitiria uma evolução paulatina que implicaria uma passagem dos fenômenos transicionais — aqueles que se situariam numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo — ao brincar como uma atividade individual, passando deste ao brincar com outros, até às experiências lúdicas de cunho coletivo, de caráter comunitário e cultural.

O brinquedo poderia ser considerado como o espaço de possibilidade dos fenômenos criativos dos seres humanos. Seria no espaço lúdico, no brincar, que a criança e os adultos teriam possibilidades de serem criativos, de utilizarem sua personalidade integral e de descobrirem seu próprio eu, segundo Winnicott (1975). Brincar, portanto, no campo psicanalítico, seria condição de estruturação da personalidade sadia.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente nas psicologias de cunho cognitivo de raiz interacionista, a atividade lúdica é considerada como representativa das interações que as crianças estabelecem desde muito cedo com os objetos do meio circundante, sejam elas de ordem concreta ou simbólica, e também das situações compartilhadas com outros parceiros, especialmente com outras crianças. Nesta fase (até os seis anos, mais ou menos) a atividade predominante seria aquela destinada a jogos e brincadeiras, especialmente, quando de iniciativa da/s própria/s criança/s. Para que considerássemos algo como brincadeira/jogo algumas características deveriam estar presentes: o envolvimento voluntário, a orientação para o prazer, o descompromisso com objetivos, o caráter de imprevisibilidade de seu desenrolar, a associação de imaginação/realismo nas atitudes e ações. As interações lúdicas teri-

am, nesta perspectiva, uma importância crucial pois permitiriam que emergisse toda uma gama de aspectos afetivos e cognitivos, possibilitados pelo “caráter genuíno da interação” (Machado, 1994). Caberia ao educador oferecer condições que tornassem as interações lúdicas viáveis para que as crianças pudessem elaborar os conhecimentos que se manifestariam nessas oportunidades. No entanto, seria importante diferenciar jogo/atividade lúdica de outras formas de atividade da criança, propostas pelo adulto, de caráter intencional ou premeditado. Neste último caso, se estaria então no domínio do trabalho e não no do brincar:

A intencionalidade educativa modifica a direção das interações lúdicas e o conhecimento que nelas se produz. Estes conhecimentos (...) passam a sofrer a interferência direta da opinião do adulto (...), mudando não só os rumos da interação mas a sua própria substância: já não se trata mais de interações lúdicas, mas sim de interações educativas. (Machado, 1994, p.45)

A partir destas duas perspectivas que acabei de enunciar, que situo como aquelas que têm dado o tom predominante à discussão contemporânea sobre a questão do brincar e do brincar, penso ser importante chamar a atenção para um dilema que se coloca a partir das posições apresentadas acima. Este dilema — entre intervenção e não intervenção — em relação ao brincar, tem a meu ver marcado de forma indelével os discursos sobre o tema e constitui uma das marcas importantes das práticas pedagógicas com crianças pequenas. É sobre as formas de intervenção de caráter pedagógico que me debruço a seguir, com a intenção de, ao rever meus relatos anteriores, ir problematizando o significado de discursos e práticas relacionadas com o brincar na educação de crianças pequenas e a implicação destes mesmos discursos e práticas na constituição das identidades dos sujeitos infantis.

Buscando finalizar o jogo

Faço parte da primeira geração em minha família a freqüentar o jardim de infância. No final dos anos 40 este tipo de atendimento era encontrado em umas poucas escolas em Porto Alegre. A escolhida por meu pai e minha mãe era freqüentada por crianças de uma camada mé-

dia emergente, filhos/as de profissionais liberais, de comerciantes de porte médio, de alguns funcionários públicos e eventualmente de militares. Afinal, pai e mãe, filho e filha de pais estrangeiros, tinham alcançado uma escolaridade bastante acima daquela de seus pais e o sonho de ascensão social se fazia presente nas suas aspirações para seus filhos e filhas. A escola constituía uma marca das oportunidades diferenciadoras e oferecê-la desde cedo, um privilégio que precisava ser garantido mesmo que se abrisse mão de outros “investimentos”. Essa educação infantil que surgia e se disseminava na cidade era considerada um indicador de modernidade e estava impregnada de uma visão da “pedagogia científica”, que começava a imperar nos cursos de formação de professoras, dando destaque à idéia de que a infância era uma idade com características únicas, que demandava uma forma apropriada de intervenção para fazer “desabrochar” as condições naturais de cada criança. E não por acaso, tal experiência ocorria em um *jardim da infância*.⁸

Nesta época, ainda se pensava na maioria dos lares que o lugar de crianças era junto das mães, educadoras “naturais”, abnegadas, dedicadas exclusivamente à sua prole — uma característica que parecia lançar dúvidas sobre os reais objetivos daquelas outras que abriam mão deste “sagrado dever” para delegá-lo à pré-escola, justificando a necessidade de a criança frequentá-la como uma oportunidade de socialização fora dos limites estritos de sua casa/vizinhança e como uma preparação para as exigências da escolarização primária que viria a seguir.

Nesse jardim de infância, voltado para as questões da sociabilidade, da religião e da moralidade, das habilidades consideradas necessárias para a alfabetização, mas também da história infantil, do desenho, da dramatização, da “hora de arte”, dos jogos e das brincadeiras de roda e das cantigas tradicionais, vivi um ano da minha vida, de modo bastante informal, aprendendo especialmente em atividades de caráter lúdico, antes da entrada no então curso primário.

Ao fazer o contraponto entre a minha infância e a de meus filhos, do surgimento das primeiras oportunidades de educação infantil à sua dis-

⁸ Os jardins de infância -*kindergarten*- surgem com Froebel, na Alemanha, no final da primeira metade do século XIX. Constituem uma expressão da tendência romântica na educação. Fundamentam-se nos princípios do liberalismo e na defesa de uma educação infantil que favoreça o desenvolvimento natural da criança. Enfatizam a importância da atividade da criança e a orientação para o prazer e a ludicidade, no cotidiano dessas instituições.

seminação inconteste, quero assinalar que a estratégia de historicizar as experiências pessoais nos aponta as marcadas diferenças entre um e outro momento, com suas condições de possibilidade particulares, no que reconheço de forma inegável que as significações acerca das mesmas mudaram de forma dramática no espaço dos últimos cinquenta anos (e aqui eu incluo o momento presente). Este reconhecimento, no entanto, me leva a perceber que historicizar as práticas supõe a possibilidade concomitante de colocar em questão os objetos destas mesmas práticas pedagógicas, os sistemas de idéias que lhes dão sustentação e os seus mais caros significados.

O que pretendo interrogar, apoiando-me nas perspectivas abertas pela crítica pós-estruturalista no campo da educação, é que efeitos os significados atribuídos aos brinquedos e ao brincar pela literatura pedagógica acabam por imprimir às práticas a eles relacionadas, na educação das crianças pequenas. Minha posição é a de que as concepções aí presentes, que vêem o brinquedo de forma naturalizada, têm servido à fixação de determinados sentidos para ele, os quais têm se tornado hegemônicos na condução das práticas pedagógicas.

O que a teorização social pós-moderna/pós-estruturalista tem apontado é o caráter precário dos significados por nós tomados como incontestes. Destaco neste caso, como exemplo, em função do objeto do presente trabalho, a idéia de infância e das teorias relativas ao desenvolvimento infantil, como dados atemporais, válidos para todas as culturas e grupos sociais, que têm o poder de falar a verdade sobre o que é ser criança e sobre os processos que com ela ocorrem, nesta etapa de sua vida. E busco, para reforçar, o argumento de Usher e Edwards (1994) sobre a psicologia, que tem relação com os temas que acabei de referir:

A corrente principal da psicologia está (...) localizada no discurso da ciência, um discurso que fala da descoberta de leis gerais pelo uso do método científico, uma instância objetiva e um conjunto de regras universais para alcançar o verdadeiro conhecimento do mundo humano. Isso possibilitou que se gerasse um certo tipo de conhecimento e talvez, de modo especial, sua aceitação como uma disciplina com pretensão de respeitabilidade científica. (p.39)

Ao fazer esta minha análise, voltada fundamentalmente para a questão do brinquedo, penso que se torna importante examinar três conceitos

correntes associados ao brincar/jogar, no intuito de por em questão algumas de minhas convicções, interrogando velhas certezas e procurando situar algumas tradições que têm impedido a mim e, eu acredito, à leitora e ao leitor de transpor os efeitos de algumas compreensões das práticas pedagógicas da educação infantil. São eles o conceito de *sujeito lúdico*, associado às crianças, a idéia de *liberdade* e, por extensão, de *não intervenção* nas práticas do brincar/jogar.

Com relação ao primeiro, quero afirmar, de saída, que não nego o fato indubitável de que as crianças brincam (mas os adultos também o fazem). O que não posso afirmar, no entanto, é que brincar esteja disponível na mesma medida para todos, tanto em oportunidades de tempo quanto de possibilidades (o que pode ser claramente deduzido de meus relatos ou de quantas observações se possa fazer nos ambientes freqüentados por crianças). O que não se pode negar é que tanto o brincar quanto os brinquedos mudam, recebem diferentes tratamentos (assim como o sujeito que neles age ou com eles interage). A disponibilidade de tempo para eles varia, pois, nos diferentes ambientes que as crianças freqüentam e nas diversas formas de tratamento que a eles (os brinquedos) dispensam os adultos. Creio que podemos coincidir em que a possibilidade de brincar nem sempre está disponível, nem é igual para todos e não constitui, a meu ver, uma característica que se relaciona apenas e mais especialmente com as crianças. E, mais do que tudo, que passar a compreender a criança como um sujeito que brinca constituiu uma das tantas formas de produzir uma subjetividade nova — no marco da constituição de um estatuto para a infância — aquela de um sujeito infantil, diferenciado do adulto.

O que pretendo mostrar é que esta característica de ludicidade é associada à infância apenas muito recentemente e que está ligada de forma indelével à constituição de um arcabouço teórico que pretendeu constituir saberes sobre o humano. As ciências humanas, neste afã, passaram a conceber o desenvolvimento dos indivíduos como fruto de um processo natural e progressivo, que podia ser explicado a partir da Biologia. Brincar seria um atributo da natureza infantil, para distingui-la de formas peculiares de comportamento adulto, que excluiriam esta possibilidade.

A Psicologia do Desenvolvimento e a Psicanálise tiveram papel crucial no estabelecimento e na consolidação destes significados e muitos experimentos pedagógicos constituíram fontes de registro e observação para

reforçar ou redirecionar os discursos “científicos” dessas áreas de conhecimento. O jogo se tornaria um lugar para a observação e a normalização da crianças, daí sua importância como dispositivo pedagógico:

Tudo o que é necessário, pois, é que à criança sejam dadas as condições para uma atividade espontânea. É a observação, o monitoramento e acima de tudo, a normalização da seqüência e dos efeitos do desenvolvimento que se tornam o dispositivo pedagógico central. (Walkerdine, 1998, p.182)

Michel Foucault nos ajudou a compreender que o sujeito não é uma entidade ou participa de uma essência que lhe foi dada com anterioridade. Ao recusar estas idéias, ele afirmava que o sujeito é produzido nos signos, nas narrativas, nas ficções e fantasias que constituem o mundo social.

Associada à invenção da categoria “infância”, também se inventaram formas de intervenção social, responsáveis pelo seu controle e regulação. Assim, os saberes e os instrumentos pedagógicos têm um caráter estratégico. Pode-se entender, neste registro, que as operações que passam a conceber a criança como “aprendiz” e que prescrevem os meios ou os instrumentos para garantir a formação do sujeito racional, nada mais são que: “estratégias relacionadas às práticas do Estado, implicados em sistemas de regulação, associados à noção moderna, científica, de formação do cidadão racional” (Bujes, 1998, p.18). Portanto, o *sujeito lúdico* a que me referi mais acima é uma ficção criada por essas práticas de regulação. Uma ficção que tem efeitos materiais marcantes nos corpos dos sujeitos que interpela.

O segundo tema que quero colocar em discussão nesta análise final é a idéia de liberdade associada ao brincar. O domínio da brincadeira constituiria um **espaço de liberdade: espontâneo, criativo, prazeroso**. “Sob pena de alterar e destruir o espírito do brinquedo é necessário deixar à criança o máximo de liberdade de escolha em suas atividades lúdicas” (Vial, 1981, p.194).

As teorias de cunho psicanalítico advogam que o brincar/jogar constituiria fator de equilíbrio da personalidade, uma necessidade vital. A educação não poderia, assim, ignorar a importância destas atividades, especialmente na infância, tanto no lar quanto na escola: “de fato, no limite, poderíamos dizer que nas chamadas instituições pré-escolares, tudo é educativo por espírito, tudo é, por natureza, brinquedo/jogo” (Vial, 1981, p.173).

Em um certo sentido, estas concepções criariam para as instituições escolares um dilema frente ao binômio jogo/desenvolvimento infantil: o da necessidade de não intervenção, dada a “naturalidade” de tais processos.

A ciência descobriu que o desenvolvimento da mente e da espiritualidade é parte do plano da natureza para o ser humano e, conseqüentemente, que elas se desenvolvem tão naturalmente quanto ossos e músculos. Descobriu-se que elas são governadas por suas próprias e naturais leis, as quais, quando não sofrem interferências e ficam livres, conduzem o desenvolvimento a planos muito mais altos do que quando são paralisadas pela interferência humana (de Lissa, citado por Walkerdine, 1998, p.185).

A partir destas referências, se torna mais fácil entender a defesa dos princípios de não intervenção associados à atividade lúdica que preponderam na maioria dos discursos oriundos da área da psicologia. Estes discursos têm reflexos que podem ser claramente detectados nas teorias do desenvolvimento que apresentam as etapas do jogo/brinquedo como uma sucessão natural que leva a um aperfeiçoamento da atividade mental, dadas certas condições de livre exploração pela criança de materiais e de situações instigadoras. Já dizia Piaget que o que se ensina a uma criança ela não pode mais, por ela mesma, descobrir ou inventar.

Segundo de Lissa (citado por Walkerdine, 1998), o jogar/brincar não seria apenas uma atividade natural da criança mas uma “indicação” da normalidade de seu desenvolvimento e de sua saúde mental e emocional. É interessante apontar, no entanto, em que pese a defesa da autora da não intervenção (vide citação anterior), sua afirmação de que “toda professora de creche deveria continuamente vigiar suas crianças no jogo e fazer algum registro disso (...) [o que lhe permitiria] compreender quando e como é preciso intervir e quando é preciso deixá-la sozinha” (Lissa, citado por Walkerdine, 1998, p.192-193). O exercício continuado da observação também guiaria, segundo a citada autora, a escolha dos brinquedos e dos materiais mais adequados a cada fase do desenvolvimento.

O conhecimento da psicologia constituiria, então, o fundamento para a definição de estratégias pedagógicas; ele forneceria os elementos para que estas fossem eficientes e racionais.

Através do estado e de outras formas institucionais como a educação, a psicologia regula em nome da ciência, racionalidade e eficiência. Associada como está à grande narrativa do “progresso”, a psicologia torna-se

um poderoso mecanismo regulatório através de sua promessa de uma melhoria da condição humana. (Usher e Edwards, 1994, p.39)

É difícil, portanto, aceitar um caráter não intervencionista para a pedagogia e para as suas estratégias. Mesmo quando prega explicitamente a não intervenção, a pedagogia moderna de base psicológica, que visa promover o desenvolvimento sadio, tratando as crianças numa perspectiva de liberdade e individualidade, apóia-se na idéia de classificação, observação e monitoramento das seqüências de desenvolvimento. As narrativas que privilegiei ao início deste trabalho, rememorando o tratamento dado ao brinquedo/brincar tanto nas condutas maternas quanto nas práticas das instituições, são indicativas de práticas intervencionistas a despeito de qualquer defesa em contrário que se queira fazer.

O que fica sempre elidido nos discursos sobre o pedagógico é o papel produtivo das práticas pedagógicas, seu caráter ativo na produção de certos tipos de subjetividade. Em certo sentido, ao serem concebidas como instrumentos mediadores, neutros, atemporais, as práticas culturais como as relacionadas com os brinquedos, por exemplo, deixam de lado compreensões de como operam na construção de nossas identidades, de como constróem nossos modos de pensar:

Constituída no marco iluminista, que concebe o conhecimento e o saber como fonte de esclarecimento, libertação e autonomia, a pedagogia é vista como instrumento ou mediação para a libertação dos sujeitos do jugo opressor de estruturas injustas e massificadoras e não como tecnologia para individualizar e normalizar sujeitos, num processo de constituição de identidades pessoais e sociais, processo este de çunho eminentemente político. (Bujes, 1998, p.18)

Guarda, guarda, guarda, bem direitinho...⁹

Com efeito, o jogo que, às vezes, pode ser uma escola de conformismo social, de adaptação estrita a situações dadas, também pode se tornar um

⁹ Este verso, parte de uma canção associada às rotinas de creche e pré-escola, constitui o apelo ou o chamamento das professoras para que as crianças finalizem as atividades de jogo ou brincadeira, devolvendo os materiais utilizados aos seus lugares de origem.

espaço de invenção, de curiosidade, de experiências diversificadas, por menos meios que a sociedade ofereça à criança. (Brougère, 1998, p.208)

Como já afirmei antes neste texto, é evidente que as crianças brincam, seja por iniciativa própria, seja porque são incentivadas pelos objetos postos à sua disposição; elas brincam a despeito das limitações que o ambiente social possa lhes impor. Evidentemente acontecem coisas com as crianças nos intervalos dedicados ao brinquedo, em momentos diferentes de sua infância.

O que quero trazer à discussão não é o fato de que o brinquedo seja uma prática usual entre os humanos, mas as explicações hegemônicas que se constituíram sobre este fenômeno. Explicações estas que se erigem como narrativas únicas, abrangentes, que pretendem dar conta das diferentes manifestações do processo de brinquedo/jogo, que o vêem como fator de normalidade, vida saudável, criativa, bem ajustada. Narrativas que se constituem a partir do pressuposto de existência de um sujeito psicológico/sujeito epistêmico universal, ao qual as ações de brincar e jogar serviriam de suporte nas diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo e emocional. Este sujeito, uma abstração, serviria de paradigma para o que ocorre no nível do desenvolvimento individual. Com base nestas narrativas, erigiu-se um senso comum que não apenas tem servido como discurso explicativo de como devem decorrer e ser conduzidas as práticas lúdicas, mas também do que pode ser tomado como normal e desejável nas condutas dos sujeitos nelas envolvidas.

Como as experiências narradas neste trabalho pretendem ter ilustrado, as práticas de jogo/brinquedo carregam pressupostos sobre a aprendizagem e o ensino que se baseiam em construtos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento. Desses pressupostos decorrem tanto as condutas maternas que descrevi antes neste texto — em que os brinquedos servem como instrumentos privilegiados de desafio intelectual aos seus filhos/as — quanto as práticas institucionais, nas quais o acesso aos brinquedos (ou aos seus sucedâneos) têm um tratamento inteiramente diferenciado.

Ao examinar as práticas de jogo e brinquedo, a partir de outra perspectiva, considero que os sujeitos ao se constituírem enquanto tal, têm suas identidades forjadas nos discursos e práticas que constituem o mundo social e cultural e que estes discursos e práticas operam politicamente

para regular subjetividades e relações sociais, articulando formas particulares de diferenças (Luke, sd).

O que pretendi mostrar é que as necessidades induzidas pela mídia, as oportunidades de consumo, os recursos diferenciados da classe média, as pretensões intelectuais deste mesmo segmento e, certamente, seu desejo de status e domínio político operam de forma diferenciada, quando se trata de por à disposição de seus filhos os instrumentos que os posicionam nas ordens simbólicas de conhecimento e poder.

Por outro lado, não fica difícil perceber, também, que os arranjos espaciais no interior de creches e pré-escolas para as classes populares (as altas prateleiras, por exemplo), o tempo destinado às atividades lúdicas (é hora do trabalhinho!), os próprios brinquedos postos à disposição das crianças (tantos caminhões sem roda, tanta boneca sem cabeça!), todo o aparato de controle e regulação de tais atividades (que também ocorre para as outras classes sociais, mas de modos peculiares em cada uma) constituem formas diferenciadas de exercício de poder e, implicam, portanto, diferenciadas formas de saber (Varela, 1995), o que implica, por certo, na formação de diferentes tipos de subjetividade.

Como fica explicitado em Hall, (1997):

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações.

Meu argumento é de que as práticas sociais e culturais relacionadas com os brinquedos/brincar se constituem em eficientes locais pedagógicos nos quais as crianças realizam importantes aprendizagens. Locais onde moldam suas identidades, onde constroem seus modos de pensar. Os brinquedos e as brincadeiras, portanto, são parte daquilo que Shirley Steinberg (1997) denomina “pedagogia cultural”, com seu correlato “currículo cultural”, responsáveis tanto pela constituição das identidades quanto pela legitimação do conhecimento, não importando onde as experiências relacionadas com eles possam ocorrer. Como qualquer prática cultural, aquelas relacionadas com as atividades lúdicas tornam-se espaços no interior dos quais os indivíduos compreendem a si e ao mundo.

Neste sentido, parece adequado conceber as práticas discursivas relacionadas ao brincar e ao brinquedo como espaços públicos onde diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle e pela imposição de significados, retirando a estas práticas qualquer pretensão à neutralidade ou à ingenuidade. Se o imaginário é concebido como o domínio das imagens, das fantasias e das identificações e está implicado de forma visceral na constituição da subjetividade, se é no terreno da linguagem e da cultura que ocorre o processo que institui o sujeito, não se pode negar que as práticas culturais associadas ao brinquedo não têm nada de gratuitas e que precisamos nos tornar mais atentos aos seus interesses e compromissos.

Os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BUJES, Maria Isabel E. *O pedagógico na educação infantil: uma releitura*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPG-Edu, 1998. (Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, digitado.)
- CHAMBOREDON, J.C.; PRÉVOT, J. O. "Ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.59, p.32-56, nov. 1986
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987
- CORAZZA, Sandra M. Olhos de poder sobre o currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n.1, p.46-70, jan./jun. 1996.
- DU GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith. *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*. Londres: Sage/The open university, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GORE, Jennifer. M. Foucault e educação : fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v.22, n.2, jul./dez. 1997.
- KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUKE, Allan. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. *Review of research in education*, v.22.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R de. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A poética e a política do currículo como representação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPG-Edu, 1997. (Digitado.)
 _____. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H. et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1997.
- THOMPSON, Kenneth (Ed.). *Media and cultural regulation*. London/New Delhi/Thousand Oaks: SAGE, 1997.
- USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. Londres: Routledge, 1994
- VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. In: COSTA, M.C.V. *Escola básica na virada do século*. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995.
- VIAL, Jean. *Jeu et éducation, les ludothèques*. Paris: PUF, 1981
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.207-225, jul./dez. 1995.
 _____. Subject to change without notice: psychology, postmodernity and the popular. In: CURRAN, J. et al. *Cultural studies and communications*. Londres: Arnold, 1996.
 _____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. da. *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A Biologia tem uma história que não é natural

Luís Henrique dos Santos

A articulação

A articulação *conhecimento biológico e pesquisa em educação*¹ se constitui em um tema bastante amplo e vem sendo discutido a partir das mais diferentes vertentes, com ênfases epistemológicas, filosóficas, históricas, culturais etc. Seguindo cada uma dessas ênfases torna-se possível contar/narrar diferentes histórias que podem ir compondo diferentes entendimentos para tal articulação. Algumas dessas vertentes, mais próximas às ciências de origem, ou empreendidas pelos próprios cientistas/metodólogos-praticantes² da ciência acabaram por adquirir maior visibilidade e legitimidade, precisamente, por “imitarem” o *status* de cientificidade da ciência que lhe dá origem.

¹ Este texto, em uma forma muito preliminar, serviu como base para minha apresentação no *Workshop “Estudos Culturais, conhecimento biológico e pesquisa em educação”*, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em outubro de 1998, como um dos trabalhos do III Congresso Aberto aos Estudantes de Biologia.

² Entenda-se todos/as aqueles/as profissionais que, sejam cientistas ou não, escrevem, publicam, apresentam propostas, projetos, metodologias etc., acerca de como *se deve* ensinar ou como *se aprende* ciências na escola ou em instituições de pesquisa.

Essa idéia de “imitação” torna-se interessante para entender os critérios, os métodos e as didáticas³ próprias às ciências, que são transpostos para a área da educação ou do ensino de ciências por aquelas pessoas que trabalham em atividades científicas nas instâncias de pesquisa. Meu argumento vai na direção de considerar que as normatizações acerca do ensino de ciências estabelecem-se como “especificidades” (Wortmann, 1998), ou como histórias que se contam sobre a(s) ciência(s), que são feitas *a posteriori*, e que, portanto, se constituem em uma narrativa/invenção que se constrói acerca de como a ciência (de origem) opera. Além disso, é necessário também dizer que essa narrativa não guarda nenhuma relação direta com aquilo que acontece no laboratório, ou na prática de pesquisa, a não ser o fato de ser uma história que organiza e dá sentido àquilo que se entende como ciência. Em outras palavras, estou enfatizando o papel constituidor da linguagem na produção tanto daquilo que se entende como ciência, como daquilo que se entende por seu ensino. Tal ênfase se faz necessária para explicar o argumento da imitação: os cientistas partem de uma suposta leitura da realidade do mundo, constroem narrativas que dão sentido às suas descobertas... Essas narrativas, entendidas como verdades do mundo, são imitadas no processo de ensino da(s) ciência(s), conferindo, portanto, legitimidade a ele.

Fundados nesses pressupostos de imitação da ciência, grande parte dos trabalhos iniciais na área de ensino de ciências dedicaram-se a “traduzir” para a escola versões simplificadas dos procedimentos metodológicos⁴ consagrados pela prática da ciência normal⁵ (Santos e Amaral, 1997). Junto à essa tradução/imitação havia (e há) a crença de que a ciência seria (é) o privilegiado meio de “desvelar a realidade” do mun-

³ Talvez o termo ‘didática’ não seja o mais adequado já que poderia sugerir a existência de uma didática intrínseca às ciências. Isso vai na contramão do argumento que pretendo desenvolver, que entende que há um certo conjunto de discursos que, a posteriori, didatizam — isto é, refazem os caminhos percorridos — a ciência.

⁴ O que não significa que fossem só procedimentos metodológicos, junto a eles está todo um conjunto de teorizações que dá ordem e sentido a eles.

⁵ O fato de eu usar o termo ciência normal não significa que haja uma ciência que, como contraponto, seja anormal. O uso destes termos está fora deste registro usual do que entendemos como normal ou anormal. Utilizo tais termos a partir da designação que lhes atribui Kuhn (1971), que entende a ciência normal como a ciência pautada em grandes realizações do passado.

do. Como meio indiscutível de “desvelamento” do mundo não é de se estranhar que a escola tenha adotado de forma irrestrita e acrítica as especificidades ditadas por aqueles que estavam (e estão) fazendo ciência. Nesse sentido, se investem de maior poder explicativo, para dizer como *deve* ser o ensino de ciências, precisamente, aquelas propostas que se fundamentam nas ciências de origem (química, física, biologia — as ditas *hard sciences*/ciências duras). Tais propostas ganham legitimidade no campo do ensino em ciências, justamente, por se constituírem em traduções/imitações das ciências de origem. Elas não só “transferem” os conhecimentos “mais corretos”, dando portanto, de forma acabada, os conceitos, como, junto com isso, estabelecem o que é *verdadeiro* e o que é *falso* no mundo e na ordem social, o que é *fato* e o que é *ficção*, o que é ciência e o que não é, quais conhecimentos são válidos e quais não são etc. Desta forma, como já se pode perceber, tais propostas não trazem consigo somente as questões que dizem respeito ao conhecimento “neutro”, “verdadeiro”, “sem intermediações” e sem as “crenças” das pessoas que fazem as ciências. Antes, procuro argumentar que através de seus currículos, essas propostas produzem com suas narrativas tanto a(s) ciência(s) como os sujeitos que as produzem; essa maneira de apresentar, isto é representar a(s) ciência(s) e o seu ensino, por sua vez, “impede-nos” de construir outros caminhos explicativos para compor o mundo, bem como outros caminhos para que se possa entender/constituir o que *deve* ser tema de estudo na sala de aula e o que se *deve* entender como ciência.

Assim, cabe dizer, é ilusão acreditarmos que teremos acesso, através de um *modo (regime) de olhar*, seja ele científico ou não, a todas as verdades, eventos etc., desse mundo. São, como refere Veiga-Neto (1996, p.27), “os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”. Tais verdades estão em nossos olhos, ou melhor, encarnadas em nossos corpos, porque interpelados por tais discursos nos constituímos de uma dada forma e não de outra... Estamos encarnados pelo próprio poder que percorre tais narrativas, portanto, questionar a ciência, ou o seu ensino, passa também por questionar a nós próprios, seus sujeitos de encarnação.

Com essas colocações pretendo ir afastando-me de uma linha de pensamento que possa ver o conhecimento biológico como algo inquestionável, cujas dificuldades de explicação e de solução para as suas per-

guntas, até então sem respostas, diriam respeito a uma questão de tempo para o desenvolvimento do progresso científico e tecnológico (que se daria por acúmulo), para me aproximar de uma idéia de conhecimento biológico que vê o mundo como uma grande invenção, estabelecida em profundas e intrincadas redes de poder e interesse, nas quais o conhecimento é produzido não porque há uma “vontade” dos/as cientistas para que isso aconteça, mas porque há interesses políticos e econômicos, há diferentes idéias sobre o mundo, sobre o que deve ser investigado, sobre o que é saúde e o que é doença, sobre o que é prioridade para determinadas parcelas da humanidade, sobre quem deve ser investigado/a, entre tantas outras questões. Em outras palavras, quero discutir o conhecimento biológico como um conhecimento inscrito na política cultural, cujas “dificuldades”, em termos de ensino em sala de aula e nas questões que envolvem a pesquisa em educação e biologia, não se encontram em uma melhor adequação de conteúdos, no estabelecimento de outras hierarquias de aprendizagem, tampouco em quais métodos de aprendizagem devem ser seguidos.

Na contramão dessa perspectiva — embora marcado por ela — pretendo falar no conhecimento biológico como um *conhecimento interessado* que, nos dias de hoje, vem traçando, através de suas novas e atualizadas narrativas⁶, fronteiras muito claras entre os sexos, as diferentes orientações sexuais, o que se entende por raças, entre o que é um corpo saudável e o que um corpo doente, entre o que é natural e o que é naturalizado etc. E tais coisas estão sendo feitas, precisamente, em nome de uma ciência biológica que, segundo alguns entendimentos, não pode parar de avançar, cujo desenvolvimento é tido como uma consequência natural de eventos, na qual aquilo que alguém deixar de fazer — por exemplo, por uma questão ética —, outro/a poderá fazer, porque a ciência é entendida como “neutra”, como “reveladora legitimada do mundo”, ten-

⁶ Entendo por “narrativas” a continuidade de determinados padrões/histórias contadas a partir de um determinado campo, o da biologia, por exemplo. Tais narrativas, mesmo quando as formas de abordagem, os modos de entendimento, os instrumentos de investigação etc., são modificados, permanecem contando/narrando uma mesma história que se atualiza, se engata e faz sentido em uma trama de significados. A questão das diferenças entre as raças é uma dessas narrativas, contadas não só pela biologia, mas fazendo conexões em outros campos; sumariei tais questões em outro texto (Santos, 1998, p. 167).

do, portanto, compromisso com uma verdade — que já estaria no mundo. Ao procurar afastar-me de tal perspectiva, busco filiar-me a autores e autoras como Haraway (1989, 1991 e 1997), Latour (1994), Lenoir (1997) e outros/as, os/as quais acredito estarem questionando o lugar de verdade “dado” à ciência. Para Latour (1994), por exemplo, a ciência nada mais é do que a política por outros meios, devendo a mesma ser entendida como uma produção cultural entre outras. Entendê-la de tal forma significa portanto questionar as relações de poder que a constituem e lhe dão uma “consistência” natural, um “aspecto” de verdade. A biologia tem — como pretendo aqui mostrar — uma *história* que não é *natural*.

Obviamente, estou procurando discutir a disciplina biologia, denominada há alguns anos atrás de *história natural*. Não é sem problemas que faço isso, já que a biologia adquire especificidades que são diferentes daquelas atribuídas à história natural. Meu objetivo, porém, é usar como mote (ou recurso narrativo) para essa discussão o termo *natural* como algo que já estaria no mundo. Nesse sentido, estudar biologia, ou história natural, seria *ouvir as histórias* (que acontecem no mundo mesmo) que teriam sido apenas *traduzidas/interpretadas* pelos naturalistas/biólogos.

Feitas essas considerações torna-se possível, então, falar acerca de minha intenção em apresentar alguns elementos de um campo que tem se mostrado profundamente produtivo ao olhar que podemos lançar à biologia, (re)contando algumas histórias/narrativas já há muito estabelecidas como verdadeiras por uma tradição de ciência que insiste em dizer, em descrever, como já referi, o mundo *tal como ele é mesmo* (Veiga-Neto, 1996, p.20). Em outras palavras, que o mundo é aquilo lhes define um nome, um conceito... Tal campo, o dos *Estudos Culturais*, ao articular-se com *conhecimento biológico e pesquisa em educação* permite, então, que se olhe de uma forma diferente para esses dois últimos. Para falar de Estudos Culturais, bem como para poder articulá-lo a esses outros campos quero anunciar três questões que pretendo, ao longo deste texto, discutir. Elas são: *que são Estudos Culturais? Que significa ligar os Estudos Culturais a essa temática do ensino de ciências, especificamente de biologia? Que alterações traz, esta ligação, para a sala de aula?*

Pretendo abordar essas questões falando um pouco mais detidamente sobre o que são Estudos Culturais, traçando algumas considerações sobre sua história, mas também caracterizando-o nas exemplificações que darei adiante. Ao fazer isto estarei, já, apresentando elementos que podem

ir respondendo à segunda questão. Para responder à terceira, no entanto, procurarei mergulhar no *risco necessário* que é fazer uma reflexão/análise que fale de minha própria trajetória como biólogo, que atuou junto ao GEMARS⁷, e de minha prática docente como professor de ciências e biologia, mas mais especificamente, incorporando estas trajetórias à minha (curta) experiência como professor de Prática de Ensino em Biologia⁸. E faço tais ressalvas porque, caso estivesse em outro referencial, talvez fosse necessário “realmente” comprovar minha experiência nesse campo, demarcando metodologias utilizadas, objetivos gerais e específicos, referenciais de análise, resultados etc., mas penso que este não é o caso dos Estudos Culturais. Não porque esse campo possa se configurar como qualquer coisa, ou porque tudo que venhamos a fazer de “diferente” possa ser abarcado sob esta rubrica, mas porque essas não são preocupações pertinentes aqui. Quando se fala a partir dos Estudos Culturais fala-se *sempre* de um lugar, de uma perspectiva situada, da qual faz parte dizer de nossos envolvimento, posições e identidades. Por outro lado, posso dizer, é um *risco necessário* porque, como uma forma de avaliação, as práticas de sala de aula, as noções de conhecimento, enfim, a biologia precisa ser perguntada quanto àquilo que está produzindo.

Que são Estudos Culturais?

Apesar de os Estudos Culturais escaparem às definições, constituindo-se como “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes anti-disciplinar” (Nelson, 1995), que se ocupa de discutir as questões culturais das sociedades industriais modernas, é possível traçar pelo menos dois “indicadores” que podem nos situar nas moveidças fronteiras desse campo. Um deles é, como refere Tony Bennett (citado por Nelson, 1995), o compromisso de examinar práticas (e eu diria também, representações) culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder. Em outras palavras, isso significa que tanto as pessoas en-

⁷ Grupo de Estudos de Mamíferos Aquáticos do Rio Grande do Sul, fundado em 1991, que trabalha na pesquisa e conservação de mamíferos aquáticos.

⁸ Na Faculdade de Educação da UFRGS, no período compreendido entre março de 1998 e fevereiro de 1999.

volvidas em pesquisas nesse campo precisam se questionar, constantemente, quanto a posição que ocupam ao se situarem no lugar de quem *tem* autoridade para falar sobre o grupo ou sobre a situação investigada, quanto os professores e as professoras em sala de aula, ou não, de avaliarem as suas práticas cotidianas. Significa, também, prestar atenção ao que se está priorizando, ao tipo de conhecimento com o qual se está lidando, a quem se está falando, enfim, e em outras palavras, significa questionar em que narrativas se está imerso para ensinar e aprender biologia.

Um segundo indicador importante em um estudo cultural é justamente aquilo que se entende por cultura. Ela tem se tornado central nas análises que procuram discutir os modos pelos quais os diferentes grupos tornam significativas as suas práticas cotidianas. Nesse sentido, a cultura vem adquirindo um significado bastante distinto daquele que lhe era atribuído nas análises realizadas em outros campos; ela deixa de ser encarada como decorrência de processos econômicos e políticos para ser, também, considerada como constitutiva do mundo social tanto quanto estes processos (Du Gay, 1997, p.2) — também entendidos como culturais. O viés dicotômico — alta (música clássica, obras de arte consagradas, literatura dos grandes nomes etc.) e baixa cultura (música popular, grafites, videoclipe, arte moderna, literatura de folhetim, instalações etc.) — deixa igualmente de fazer sentido nessa perspectiva, já que cultura, aqui, passa a ser entendida como todas as práticas culturais que, pelo partilhar de determinados “códigos”, dão sentido às coisas do mundo. Tal entendimento traz consigo a contingência desses marcadores (classe, ‘raça’/etnia, nacionalidade, cultura etc.) que acreditávamos estabelecidos... A cultura, assim como outros marcadores sociais, não só é construída ativamente, como os seus significados estão constantemente sendo modificados, “traduzidos” através dos usos cotidianos que damos a eles (Du Gay, 1997, p.2). Afirmar, contudo, a contingência, a historicidade, ou a tradução dos significados partilhados em um dada cultura não é o mesmo que dizer que eles podem ser aquilo que queremos que sejam, pois, como resume Dyer (1993), estamos sempre conformados pela visão e pela leitura dos códigos/significados aos quais já tivemos acesso e são eles que nos permitem dar sentido ao mundo.

Traçados esses dois “indicadores”, cabe situar brevemente alguma história do campo dos Estudos Culturais, voltando o olhar especificamente para o campo da educação e da biologia.

Existem, como apontam Mattelart e Neveu (1997), várias retrospectivas que se propõem a mapear a história dos Estudos Culturais, em seus mais diferentes campos de inserção. Os autores referem, por exemplo, a “origem” daquilo que hoje se denomina de Estudos Culturais a uma crítica à pobreza da cultura de massas na sociedade (vitoriana) industrializada — portanto, aos fins do século passado. Apontam ainda, assim como diferentes autores/as (vide Nelson, 1995), como o marco fundacional dos Estudos Culturais a criação, em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) at Birmighan*. Esses autores propuseram-se a realização de um levantamento crítico acerca da institucionalização dos Estudos Culturais e, para falar dela, contaram algumas “histórias”. Entre elas, cabe destacar, a comparação dos Estudos Culturais com uma pequena empresa de fundo de quintal que, em menos de quarenta anos, viu várias “franquias” suas sendo abertas em diferentes partes do mundo, transformando-se, assim, em uma grande multinacional acadêmica. Em especial, Mattelart e Neveu (1997) alertam para a fragmentação e a trivialização dos Estudos Culturais, destacando tanto suas ameaças de esterilidade como suas potencialidades de análise cultural e engajamento político. Tal crítica é oportuna na medida em que diferentes autores e autoras vêm mostrando que diversas áreas do conhecimento, departamentos, grupos de estudo etc., vêm apenas mudando a denominação de seus campos de atuação — em função da disponibilidade de verbas para tais estudos, por exemplo — sem, no entanto, trabalhar “efetivamente” na perspectiva dos Estudos Culturais. Junto com isso, há uma certa discussão acerca de uma possível *despolitização* (Mattelart e Neveu, 1997) dos Estudos Culturais, que estariam, em função de sua ampla disseminação e das mudanças políticas mundiais com o conseqüente “enfraquecimento” dos sindicatos, entre outros aspectos, perdendo o caráter político que foi sua marca original desde a sua formação em 64 — as pessoas ligadas à sua formação, em Birmighan, tinham um claro engajamento com a esquerda.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva,⁹ no campo da educação (pedagogia) não há nada, de forma mais específica, sobre Estudos Culturais. Tal-

⁹ Anotações de aula do seminário avançado *Introdução aos Estudos Culturais em Educação* — Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no segundo semestre de 1998.

vez, como refere Silva, o que mais se aproxime seja o texto *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*, de Giroux (1995a). Tal ausência, contudo, (naquilo que entendemos como o campo da educação/pedagogia) nos remete a um alargamento daquilo que entendemos como educativo, pois na perspectiva dos Estudos Culturais são educativas todas as práticas, produtos e espaços culturais nos quais o *poder se organiza e se exercita* (Steinberg, 1997). Assim, as bibliotecas, os canais de televisão, os filmes, os documentários, os jornais, as revistas, os brinquedos, os anúncios publicitários, os videogames, os livros, os esportes, os programas de computador etc., são instâncias educativas produtoras de significados que dão sentido e estabelecem posições e identidades no mundo social. Steinberg (1997) reúne essas instâncias educativas sob a denominação de *pedagogias culturais*. Essas pedagogias estão assentadas em um *currículo cultural* “profundamente” tramado à “aquisição” de identidades através do consumo — que é um dos processos culturais que merecem destaque em uma análise cultural.¹⁰ As análises a partir desse campo tornam-se ainda mais instigantes quando se constata que estas “aprendizagens” estão sendo ditadas por uma variedade de dinâmicas comerciais que se apresentam como não educativas (Steinberg, 1997) e como inocentes demais para merecerem uma análise política (Giroux, 1995b).

Assim, nessa perspectiva, práticas, produtos e espaços até então tidos como “inocentes”, como pura diversão, fuga do trabalho e da vida urbana agitada (assistir televisão, ler revistas em quadrinhos, brincar com a *Barbie* etc.), passam a ser analisados como *produtores de representações que regulam* nossas vidas. Tais práticas, produtos e espaços por estarem ligados ao prazeroso, ao lúdico etc., estiveram, até recentemente, no campo da educação, isentas de uma análise que discutisse as relações de poder que aí se dão. Entretanto, argumenta-se, que é também neste nível, o do entretenimento, que as pedagogias culturais, através da produção de significados, nos constituem e nos regulam. Um exemplo interessante a ser destacado, a partir do trabalho de Amaral (1997), é o da

¹⁰ Os demais processos são: a representação, a identidade, a produção e a regulação. Esses cinco processos compõem aquilo que se denomina de *circuito da cultura* (vide Du Gay et al., 1997; Hall, 1997).

produção de representações de natureza pela mídia. A autora discute como, para vender os mais diferentes produtos (carros, refrigerantes, cigarros, roupas, bebidas, equipamentos eletrônicos, peças de automóvel etc.), os anúncios publicitários se valem de representações de natureza bastante conhecidas (marcadores, significados circulantes), bem como produzem outras que nos situam frente ao que é considerado natureza para nos dizer/ensinar o que é natureza (vide capítulo 6).

A produção da natureza através da mídia é apenas um dos exemplos possíveis de análise quando se considera a articulação educação – biologia – Estudos Culturais. O corpo,¹¹ as sexualidades, as diferenças entre as “raças”, os comportamentos (inatos/biológicos e aprendidos) animais e humanos, as histórias sobre a Terra e sua formação, a evolução dos demais seres vivos e de nós (humanos) etc., estão constantemente sendo construídos e reconstruídos em um campo de disputas nos quais não se entrelaçam somente os significados científicos — como seria de se esperar na narrativa científica hegemônica —, que se revestem de maior autoridade para enunciar o que conta como verdade (fato), mas, antes, se entrelaçam “profundamente” naquilo que se entende por cultura popular (ficção).

Problematizando a Biologia

Como já referido, uma das contribuições dos Estudos Culturais, tanto no campo da educação, como no das ciências em geral, é a “desconfiança” de que qualquer um deles seja isento de interesses, esteja apartado de relações de poder. Essa referida desconfiança permite problematizar as narrativas hegemônicas sem, no entanto, desejar estabelecer um lugar seguro (de verdade) para qualquer uma delas; nem a ciência de tradição é a detentora de todas as verdades, tampouco os outros conjuntos de práticas e de discursos, tidos como não-científicos, o são. O importante, aqui, é discutir quais as relações que se dão entre eles: o quanto de crença, valores, política etc., têm o conhecimento científico e o quanto “de científico” tem os outros discursos e práticas. É a partir dessa perspectiva que podemos tomar as “categorias” biológicas de organismo, corpo, natureza, “evolui-

¹¹ Vide Santos (1998).

do/não-evoluído (primitivo)”,¹² sexo, raça etc., como *invenções*, como construções históricas, portanto humanas e contingentes, que são produzidas a partir dos “próprios fatos” (já) imersos em teorias, com valores (já) carregados de teoria (Haraway, 1991, p.125).

Nesse contexto em que se fala sobre conhecimento biológico e pesquisa em educação é oportuno problematizar uma das “categorias” centrais na Biologia, aquela sobre a qual se assentam vários conhecimentos profundamente estabelecidos no campo biológico, a da classificação dos seres vivos. Tal problematização não deixa de considerar que tal categoria vem sofrendo modificações a partir das contribuições da genética, da bioquímica, da biologia celular, da ecologia, da zoologia, da botânica etc. Entretanto, pode-se argumentar que ela não vem sendo problematizada enquanto uma construção/produção, empreendida nestes três últimos séculos juntamente com a construção daquilo que hoje entendemos como Biologia, mas que, antes, vem se mantendo e atualizando (nas diferentes narrativas) a partir das contribuições dessas diferentes áreas. Em certo sentido pode-se dizer que tais contribuições só vieram adensar e ajudar a melhor delimitar o que se entendia por “organismo” do que, propriamente, perguntar: Como se produz/fabrica um organismo? A partir de que tramas ele começa a se constituir como um objeto de investigação? Que materialidades (discursos e instrumentos) o constituem? Que “limpezas” foram necessárias para que ele emergisse como um “objeto” da ciência? Entre outras questões que não tenho, aqui, a pretensão de responder, posto que minha intenção é apenas perguntar sobre coisas que tomamos como naturais e não-problemáticas — ao menos no que se refere ao ensino das “categorias” acima citadas.

Como se vê, a partir das contribuições dos Estudos Culturais, aquilo que tomamos como natural, passa a ser olhado e entendido como construções que se dão sobre condições instrumentais (Barcellos, 1997, p.30) — por exemplo, de práticas de coleta, da invenção do microscópio, modelos estatísticos etc., que permitem que se construa o “objeto de investigação”, o “fato”, ou a “coisa em si”, isolada das outras redes que, juntamente com tais práticas a constróem.

E, além disso, penso que a partir de diferentes autores/as que se situam no campo dos *Estudos da Ciência* ou dos *Estudos Culturais da*

¹² E aqui são postos entre aspas porque não sei se, efetivamente, podemos chamar *isso* de categorias.

Ciência, tais como Latour (1994), Haraway (1991, 1992, 1997), Lenoir (1997a,b), Star (1996) e outros, é possível dizer que isso que entendemos como a Biologia, que nos produz como biólogos e biólogas, e que, portanto, encarna em nossos corpos formas de ser e habitar o tempo e o espaço e de ver/ler o mundo de um modo bastante particular — que não é dado somente pela formação acadêmica, mas que se entrelaça nas mais diferentes narrativas, como, por exemplo, a dos filmes de história natural (vide Crowther, 1995) — produz seus *efeitos de verdade* e encontra sua *materialidade* no mundo de formas muito contundentes: os organismos estiveram sempre aí desde que se iniciou a vida... Só que parece que não nos damos conta de que, como um objeto de investigação da Biologia, os organismos não despontaram do nada, para figurar nas páginas dos primeiros naturalistas e chegar aos nossos dias “reforçados” de significações científicas e depurados de todos as “impurezas” que pudessem situá-los em um mundo que não o científico. Como refere Latour (1994), “os fatos científicos são como peixes congelados: nunca devem ficar fora do congelador, por um instante que seja. (...) Tentem comprovar o mais simples dos fatos, a menor lei, a mais humilde constante, sem antes conectar-se às diversas redes metrológicas, aos laboratórios, aos instrumentos” (p.117).

Como um exercício, ou uma aplicação dessa passagem de Latour, eu proporia: tentemos pensar em cadeias de DNA, em genes, em estruturas virais etc., sem pensar na técnica, na engenharia, no financiamento de pesquisas, na concessão de bolsas, no uso de cobaias humanas e não-humanas, no desenvolvimento da indústria químico-farmacêutica, no desenvolvimento de microscópios, nas disputas de prestígio e poder entre os diferentes países etc. Os conhecimentos não escapam disso e, no entanto, quando se trata de ensinar o que é um organismo, por exemplo, continuamos a fazer o recorte daquilo que nos interessa. Alguns dirão, em contrapartida, que os recortes são necessários e que sem eles não avançaríamos, pois tramados nos fios das redes que constituem/fabricam tais “objetos”, tais “fatos”, tais “coisas” científicas, estamos destinados/as a isso... O trabalho da ciência tem sido este, o de sempre renovar, totalizar e preencher “os buracos vazios deixados pelas redes, transformando-as em superfícies lisas e unidas, absolutamente universais” (Latour, 1994, p.116). Uma das conseqüências dessa universalização é, possivelmente, a própria forma como entendemos o conhecimento: cindido, frag-

mentado. Ao ressaltar isso, no entanto, não estou advogando, em um outro extremo, por uma totalidade do conhecimento, mas por uma problematização daquele que temos e que nos é “oferecido” pelas narrativas biológicas. Se este não é o lugar acerca do qual deve pensar o biólogo ou a bióloga bem-formado/a — ou seja, aquele/a formado dentro da boa ciência, que a faz avançar porque não se pergunta sobre o por quê de as coisas serem do jeito que são... —, penso que este é um dos lugares que os/as biólogos/as-educadores/as podem e devem ocupar.

Feitas essas considerações retorno às colocações acerca do organismo, fundadas no trabalho de Haraway¹³ (1992, p.298), para dizer, então, que os “*organismos não nascem, [mas que] eles são feitos*”. E, devo dizer que não foi sem espanto que me deparei com tal afirmação; além disso, me custou pensar a partir desse registro, que se apresenta como um exercício constante e necessário para tematizar a Biologia. Pensava eu: “como pode ela dizer que os organismos não existem?”. Havia aprendido que eles existiam desde sempre, desde o momento em que surgiu o primeiro ser vivo com capacidade de se reproduzir. Foi com as leituras que vim empreendendo no campo dos Estudos Culturais, especialmente dos textos de Haraway, que passei a compreender a idéia de que o mundo adquire sentido pela nomeação, pela classificação, enfim, pelo discurso. Junto com isso aprendi também que aquelas categorias que aprendera como *próprias/inerentes* à biologia, eram, antes de mais nada, construções/invenções.

O que Haraway faz é, de certa forma, considerar toda a *rede* — ou mais exatamente aquilo da rede que ela consegue ler/suspender — que produz os conhecimentos, a partir de discursos em disputa. Para Haraway, um organismo, ou uma parte deste, não é apenas um “objeto” de investigação biológica. Ele é também político, econômico, ético; diz respeito às pessoas envolvidas com seus sentimentos e valores; diz respeito aos/as cientistas e às pessoas comuns.

Mas há também, nessas colocações, algo importante a ser ressaltado: quando se fala do organismo como invenção não se está negando sua materialidade física, sua existência prévia no mundo, anterior à nomeação; o que se busca dizer, entretanto, e que parece um tanto óbvio, é que

¹³ Tais considerações foram por mim desenvolvidas em um outro momento (Santos, 1998) e foram aqui retomadas com breves modificações.

os fatos naturais são antes de mais nada discursivos.¹⁴ Independentemente dos discursos que constituíram as categorias que classificam e nomeiam os seres vivos nas construções biológicas, aquilo que chamamos de “organismo” existe, no que Haraway (1992) define como o “próprio mundo vivo”. Com tais colocações essa autora quer, sobretudo, salientar que também a categoria “organismo” é construída, como um objeto de conhecimento, por um discurso científico particular e por um coletivo de atores que fala de lugares e de tempos específicos. Para Haraway, os organismos são incorporações biológicas, entidades tecnonaturais, e não plantas, animais, protistas etc., preexistentes, com fronteiras já estabelecidas, aguardando apenas o instrumento adequado para notá-los corretamente. “Os organismos emergem de um processo discursivo. *A biologia é um discurso, não o próprio mundo vivo*” (Haraway, 1992, destaque meu).

Mas o que há de produtivo no trabalho de Haraway é que ela não discute essas questões isoladamente no campo da biologia, antes, questiona-a como produtora de *significados* no campo das diferenças entre as “raças”, entre os humanos e os não-humanos, os homens e as mulheres etc. Também a ciência, o conhecimento, a tecnociência, a sociedade etc., são analisadas em seu trabalho a partir de um *discurso de verdade* muito particular, o da ciência da biologia.

Os marcadores sociais de gênero, raça/etnia, sexualidade, geração, entre outros, vêm sendo tematizados no campo dos Estudos Culturais com a intenção de se desconstruir narrativas hegemônicas dadas como naturais e inevitáveis, a partir das quais se vê e se dá sentido ao mundo. Nessa perspectiva, é quase comum referir, por exemplo, que o conhecimento biológico é masculino/de uma linhagem paterna, branco, e empreendido por aqueles (homens) que tem valor (moral) e dinheiro.¹⁵ É necessário, então,

¹⁴ No texto “*New reflexions on the revolution of our time*” Laclau e Moufee (citado por Hall, 1997), exemplificam essa questão da seguinte forma: uma pedra existe independentemente de qualquer relação social, mas ela se torna um projétil ou um objeto de estética contemplativa somente nas configurações discursivas específicas. Segundo esses autores, chamar algo de objeto natural é um modo de conceber que depende de um sistema de classificação, que é histórico e contingente.

¹⁵ Para essa discussão em especial vide os textos “En el principio fue la palabra: la génesis de la teoría biológica” (Haraway, 1991) e “Teddy Bear Patriarchy: taxidermy in the Garden of Eden, New York City, 1908-1936” (Haraway, 1989).

se compreender que embora algumas vezes tais questões tenham sido (e sejam) abertamente discutidas pelas mais diferentes ciências no sentido de mostrar os “preconceitos” e os interesse aí colocados, nem sempre elas são analisadas no que concerne à própria construção do conhecimento biológico. Em outras palavras, esse conhecimento (por sua tradição, pelas pessoas que o fazem, pelo método que emprega etc.) tem sido entendido como completamente imune a quaisquer idéias, valores, interesses, costumes, crenças, políticas etc. Assim, os conhecimentos daí decorrentes que passassem alguma forma de racismo ou sexismo explícitos, por exemplo, seriam entendidos como “fruto” de uma *má ciência*, isto é, de uma ciência, cujos praticantes não seguiram corretamente os pressupostos científicos. Contudo, várias análises têm questionado esse entendimento e apresentado uma perspectiva diferente de entendimento. Nessa direção se encontra, por exemplo, o trabalho de Martin (1992), que estudou como os óvulos e os espermatozoides, enfim, como a fisiologia reprodutiva humana era descrita de forma completamente diferente em homens e mulheres. Martin ressaltou em sua análise como os óvulos e os espermatozoides eram descritos (na literatura científica e de divulgação, em filmes científicos destinados ao ensino e em filmes populares) a partir de características comumente atribuídas em nossa cultura aos homens e às mulheres, assim, os óvulos eram passivos, grandes, imóveis, enquanto que os espermatozoides eram ativos, ágeis, pequenos, velozes etc. Esse exemplo é elucidativo de como o próprio conhecimento biológico — que se diz descrever a natureza mesma das coisas — está “recheado” de significados que circulam na cultura popular.

As outras redes de produção

A biologia não está sozinha na produção do mundo, mas suas narrativas dão substrato para diferentes outras narrativas que, se não partem dela, utilizam-se de e se reforçam com seus elementos. Não há também uma distinção muito clara que possamos fazer entre o que é “fato” do mundo (verdade) e o que seja ficção (criação humana); tais distinções são, aqui, improdutivas. Cada vez se diz mais que essas coisas estão se misturando, formando híbridos, dos quais vamos perdendo a noção dos limites que guardam suas fronteiras, a pureza que supúnhamos possuir.

Nesse tempo de hibridizações (de humano e máquina, cultura e natureza...) as fronteiras tornam-se tênues, não mais dando conta de nos situar frente às multiplicidades do conhecimento, frente às polimórficas identidades desse tempo. Ao dizer isso quero pontuar, precisamente, o entrecruzamento dos discursos científico e popular em disputa na constituição do conhecimento.

Referindo-se ainda aos organismos, Haraway (1997) refere que nós biólogos/as, não somos ventríloquos

...falando para a própria Terra e todos os seus habitantes, registrando como a vida orgânica realmente é em toda sua diversidade evoluída e ordem embebida de DNA. Nenhum objeto natural do mundo fala sua verdade livre de metáfora e história através de uma racionalidade objetiva, e presumindo uma ciência universal. A biologia não alcança o passado na neblina do tempo, a Aristóteles ou além. Ela é, antes, uma complexa teia de práticas materiais-semióticas que emergiram no decurso dos últimos 200 anos ou mais, tendo começado “no Ocidente” e viajado para todo o mundo. A biologia emergiu no centro das mais importantes invenções e redefinições das categorias de nação, família, classe, tipo, espécie, sexo, humanidade, natureza e raça. Essa biologia (...) é um discurso com uma história contingente, o que não significa que seus relatos sejam matéria de “opinião” ou meramente “histórias” (p.217-218).

Muito mais do que falar sobre organismo, Haraway nos fala acerca de nossas posições, como biólogos/as, e eu acrescentaria: como educadores/as. Minha intenção ao apresentar tais considerações, mesmo sem ter explorado outros aportes nesse campo, é perguntar: *quais são as suas implicações para o ensino de biologia?* Algumas delas eu penso já ter discutido, e não é objetivo, aqui, elencá-las, uma a uma, apresentando as possíveis soluções ou alternativas apontadas pelo campo dos Estudos Culturais, para propor modificações aos problemas detectados. Tais questionamentos não se apresentam como caminhos possíveis para se descobrir “impurezas” no conhecimento biológico, para a seguir limpá-las e apresentar conhecimento “tal como ele é mesmo”.

Talvez se configure como uma quase obviedade, mas todo o conhecimento é uma representação acerca do mundo e das coisas, pois *nunca* teremos acesso ao mundo real — ele mesmo, já, uma construção da linguagem —, à verdade das coisas, exceto àquelas verdades que nós mesmos/as construímos e nas quais acreditamos, porque podemos entendê-

las, quantificá-las, sentir seus efeitos etc., justamente porque construímos as significações que nos permitem vê-las de tal forma.¹⁶ Penso que trazer essas questões para a sala de aula, mesmo que elas não compo-nham um currículo oficial/formal, propondo sua discussão, produz seus efeitos... Sobretudo, penso que é importante referir, como já vem sendo apontado, que essas questões *necessariamente* “escapam” ao domínio da Biologia tal como a entendemos e aprendemos. Ver a Biologia com esses olhos significa transitar pelos mais diferentes campos: História; Economia; Política; Análises da Mídia; Semiótica; Lingüística; Crítica Literária; etnografia; entre outros. Todos eles — no caso em questão — vão compo-ndo matéria para se poder enxergar os fios que vão compo-ndo as tramas que produzem o conhecimento biológico. Sem dúvidas, é preciso dizer que muitas vezes tais colocações são profundamente questionadas, e a principal pergunta talvez seja: *a partir de que elementos se pode fazer tais colocações?* Essas coisas não estão e, ao mesmo tempo, estão nos objetos/nas coisas, estão encarnados nos modos de fazer e conceber, nas matérias-primas utilizadas, nas técnicas e nos instrumentos desenvolvidos para sua produção, nas trajetórias das pessoas que as empreendem, enfim, nas histórias das coisas e das pessoas — que são, por assim dizer, inseparáveis. Sendo assim, tais coisas também passam a estar “nos olhos” de quem tem acesso a elas e, em razão disso, elas transformam e constituem quem vê.

Problematizando a biologia da sala de aula

Uma das tarefas dos professores e das professoras das Práticas de Ensino em Biologia é observar as aulas de seus estudantes, depois discuti-las. Dessa tarefa pude ir *lendo* um certo *texto* que, ao mesmo tempo em que provocava a incorporação de novos elementos nas práticas desses estudantes, isto é, “novos” discursos da biologia e da educação, tra-

¹⁶ E, talvez seja esta contingência da verdade, das coisas no mundo, o que mais tenha sofrido os ataques daqueles/as que, a exemplo de Alan Sokal, têm “bombardeado” os Estudos Culturais. Lenoir (1997a) enfatiza que tanto Sokal, como outros autores, “têm argumentado que existe a verdade ou ao menos uma aproximação à verdade, e que os intelectuais têm a responsabilidade de persegui-la” (p.36).

zia consigo narrativas bastante arraigadas em nosso modo de aprender e ensinar biologia. Essas narrativas não são tão evidentes, não estão, na ordem do dia, tematizadas como “problemas” que devem ser discutidos como pertinentes à biologia e ao seu ensino. Situo, assim, essa *leitura* como decorrência de minhas incursões pelos Estudos Culturais. Foram, sem dúvida, os estudos que desenvolvi nesse campo, a partir dos diferentes autores e autoras já citados, e de outros como Pratt (1992) e Schiebinger (1996), que permitiram que eu *lesse* nas práticas desses estudantes, bem como na minha — uma vez que eu os/as orientava — as narrativas da *classificação*, do *progresso* e da *utilidade*.

A seguir discutirei, brevemente, cada uma delas, para posteriormente me deter sobre uma em particular. Antes, porém, devo ressaltar, que tal análise não passa por um entendimento que visa situar historicamente o pensamento desses estudantes de acordo com momentos históricos ocorridos nas respectivas ciências de origem, com vistas a modificá-los, tampouco se assenta sobre evidências muito consistentes. Minha análise parte de algumas “pistas” (posições dos/as estudantes frente a uma dada situação, o modo como organizavam as suas aulas, que tipos de abordagem priorizam, entre outras) que permitiram estabelecer três conjuntos de temas articulados a uma mesma questão: *a discussão da biologia como uma produção cultural*. Denominei esses eixos de “Evolução é mudança, não progresso”, “Conhecer é dar nomes e classificar” e “Da utilidade dos animais”. A cada um deles destinei uma aula para discussão com um conjunto de textos que permitiam problematizar tais questões. Uma pergunta, no entanto, atravessava esses eixos: “quais são os caminhos possíveis para se pensar/transformar a narrativa biológica hegemônica (antropocêntrica, utilitarista, progressivista, classificatória, masculina etc.) no currículo — aqui entendido como todas as práticas que se dão no espaço escolar?” Ao colocar tal questão, não tive qualquer pretensão de que eles/as a respondessem, ou mesmo que eu pudesse dar-lhes um modo correto, mais aproximado de tentar entender a Biologia — embora eu tenha presente que este modo de apresentação já é, em si, um modo de produção. Com essa questão buscava problematizar o conhecimento biológico, pensando-o como construção.

De forma muito breve devo dizer que estes eixos emergiram a partir das seguintes questões:

- a) embora os/as estudantes estudem evolução e a entendam como uma mudança que ocorre com as populações de organismos vivos, que se dá ao acaso e sem direção, aproximando-se muito do entendimento que lhe dá Futuyma (1992),¹⁷ pude ouvir, durante as observações, explicações do tipo “*ah, eles têm um cérebro, mas este não é como o nosso*”;
- b) muitos/as dos/as estudantes não conseguiram “escapar”, em suas práticas docentes, da narrativa que situa em termos evolutivos os seres vivos em relação aos humanos. Nesse sentido, foram freqüentes as abordagens fundadas nos aspectos econômicos, tanto no que se refere à utilidade (produção de alimentos, por exemplo), como no que se refere à nocividade (animais venenosos, vetores de doenças);
- c) e, profundamente atrelada as essas duas encontra-se a narrativa da classificação, tanto na ordem das coisas, situando quem veio primeiro, quem veio depois, quem é mais evoluído/adaptado do que outro, portanto, quem é superior e quem é inferior. Bem como estruturando no currículo a ordem dos conteúdos que devem ser tratados, da qual não é possível se escapar, justamente porque é preciso seguir uma ordem evolutiva que é tida *natural*, dada pelo “próprio mundo vivo”, portanto, plenamente legítima. E, além dessa ordem das coisas, a classificação (dos seres) traz consigo um “mundo” de estruturas e, conseqüentemente, de nomes que devem ser conhecidos para se ter acesso a elas, para que se possa dizer, com clareza, o que é uma espécie e o que é outra, quais pertencem a que grupos e assim por diante.

Penso que tais questões são importantes, no mínimo, para aqueles/as de nós que trabalham na fronteira daquilo que se conhece como os campos da Biologia e da Educação. Procurei discuti-las com meus/minhas estudantes ressaltando que não estava apontando propriamente “erros” em suas práticas (e, em última instância, em sua formação), estabelecendo culpados/as, mas que minha intenção ao fazer tais colocações era discutir como elas vêm sendo dadas como *naturais*, *não problematizadas* na própria biologia. A classificação dos seres vivos (em reinos, filos, classes, ordens, famílias, gêneros e espécies) é, por

¹⁷ Este autor refere que “...alguns igualaram evolução com ‘progresso’ das formas de vida ‘inferiores’ às ‘superiores’, mas é impossível definir quaisquer critérios não arbitrários pelos quais o progresso possa ser medido. A própria palavra ‘progresso’ implica direção, se não mesmo o avanço em direção a um objetivo, mas nem direção nem objetivo são fornecidos pelos mecanismos de evolução. (...) A errônea representação da evolução como progresso era tão aparente para Darwin que ele escreveu em seu caderno de notas ‘nunca dizer superior ou inferior’ em referência às diferentes formas de vida, ainda que nem sempre seguisse sua própria admoestação” (Futuyma, 1992, p.8).

exemplo, que estrutura as divisões curriculares adotadas nos próprios cursos de Biologia: zoologia do invertebrados inferiores e superiores, zoologia dos vertebrados inferiores e superiores... Que critérios devem ser seguidos? Em que tradições de pesquisa eles se fundam? Que efeitos exercem nos dias de hoje, quando outros modos e outras lógicas (a da genética, a da ecologia) não deslocam a sistemática do cenário, mas incorporam-se a ela compondo outros arranjos, outras formas de se classificar etc? A questão, no que se refere ao campo da educação, talvez seja: não há outros modos possíveis de se produzir, ou de se constituir entendimentos do mundo natural que não o da classificação? Não tenho uma resposta para tal questão, mas uma outra pergunta: ao se fazer tais deslocamentos não se estaria deixando de fazer biologia tal como a entendemos e aprendemos? Não seria isso uma “outra Biologia”?

Como sabemos, a narrativa fundada na sistemática tem seus efeitos, produz coisas materiais muito específicas que, ao mesmo tempo em que se constituíam foram, já, produzindo seus saberes, estabelecendo seus domínios. Ela, sobretudo, nos produz como sujeitos biólogos/as que pensam que, ao se ensinar biologia, o dar nomes dá conta daquilo de que falamos, em outras palavras, que um molusco é, por exemplo, “realmente” um molusco. Esquecemo-nos, contudo, que um molusco não é um “bicho” que exista já no mundo, mas como venho dizendo, ele passa a existir a partir de um conjunto de saberes (classificação, anatomia etc.), de espaços (coleções, museus, laboratórios etc.) e de instrumentos (chaves de classificação, bisturis, métodos de conservação etc.) que o situam no mundo e lhe dão sentido por uma ordem que é produzida (pelas pessoas, de acordo com o conhecimento de sua época), antes que desvelada, interpretada da própria natureza. Um molusco é uma construção, é uma categoria inventada.

Continuo, a seguir, com essa discussão acerca do uso da classificação dos seres vivos como algo não-problemático, ou como algo natural: *uma classificação natural*. Como já venho fazendo, quero enfatizar o caráter de produção desse modo de ver “a natureza”, os seres vivos, de entender o conhecimento biológico etc., para tanto recorro a dois autores: Schiebinger (1996) e Foucault (1987). A partir deles procuro retomar minhas reflexões acerca do ensinar biologia.

A (hetero)sexualidade das plantas¹⁸

Schiebinger (1996) vai direto à obra de Carl Lineu, “o pai da taxonomia”. Neste trabalho, a autora mostra que Lineu imaginava que as plantas possuíam pênis e vaginas e se reproduziam em camas matrimoniais. Ela acentua, na esteira daquilo que discute a partir de Haraway (1989)¹⁹, a patrilinhagem da botânica que, embora também fosse praticada por mulheres (coleta e secagem, preparação de ilustrações, bem como o exercício da apreciação de Deus e do seu universo a partir dessas práticas), era uma prática (e nesse sentido tornava-se científica) masculina (a de classificar). Schiebinger acentua, ainda, que foi somente a partir dos séculos dezessete e dezoito que os naturalistas europeus começaram a reconhecer que as plantas se reproduziam sexuadamente, classificando-as em masculinas ou femininas — todos queriam ter a honra de ter descoberto a sexualidade nas plantas. Muitos, enfatiza ela, desenvolveram tal noção a partir de seus conhecimentos zoológicos, a ponto de a analogia entre a sexualidade de plantas e animais já estar completamente desenvolvida na primeira metade do século dezoito. Em termos gerais, essas analogias comparavam as anteras aos testículos, o pólen ao líquido seminal, o estigma à vulva, o estilete à vagina e o tubo (interno) que percorre o pistilo às trompas de Falópio. A medida que os estudos conduzidos por esses naturalistas avançavam eles “descobriam” que muitas das flores não se enquadravam nas classificações adotadas por serem hermafroditas... Entretanto, isso não parecia ser um empecilho maior porque eles reconheciam a existência de dois sexos (masculino e feminino), mas admitiam a existência de três tipos de flores diferentes (masculino, feminino e hermafrodita) — como acentua Schiebinger, era-lhes difícil reconhecer um tipo sexual que não fosse familiar. A autora reconhece que os botânicos do século dezoito estavam corretos em reconhecer que muitas plantas reproduziam-se sexua-

¹⁸ Este subtítulo se constitui em uma cópia daquele apresentado por Schiebinger (1996) em seu texto.

¹⁹ Haraway (1989) refere que Lineu tinha a si próprio como um segundo Adão, aquele ao qual cabia o trabalho de dar ordem as coisas do mundo. Ele era “...o ‘olho’ de Deus, que poderia dar boas representações, verdadeiros nomes, assim, reformando ou restaurando a pureza dos nomes perdidos pela primeira sina de Adão” (p.9). Renomear os animais era um modo de dar crédito à ordem da natureza, “para purificar o olho e a palavra” (p. 9).

damente, mas na sua opinião eles deram primazia inadequada à reprodução sexual e à heterossexualidade. Nessa direção, ela mostra o quanto a sexualidade caracteriza a reprodução entre os chamados “organismos superiores” mas não a maioria dos organismos da Terra, e que o fato de a reprodução nesses grupos ser denominada de *assexual* revela a preferência normativa dada à reprodução sexual.

Mas ainda mais do que isso, Schiebinger (1996) mostra como Lineu não só sexualizou e classificou as plantas como masculinas ou femininas como lhes deu atributos humanos: elas tornaram-se esposos e esposas. Nessa direção, ela refere:

quando Lineu introduziu uma nova terminologia para descrever as relações sexuais das plantas, ele não usou os termos estame e pistilo, mas *andria* e *gynia*, que ele derivou do grego para esposo (*aner*) e esposa (*gyne*). Os nomes de suas classes de plantas terminam em “*andria*” (monandria, diandria, triandria e assim por diante); suas ordens em “*gynia*” (*monogynia*, *digynia*, *trigynia* e assim por diante). Um dos mais surpreendentes elementos do sistema de classificação de Lineu é que a sexualidade das plantas toma lugar quase exclusivamente em sua vinculação com o casamento (p.167).

Continuando, a autora mostra como as plantas, nos grupos mais representativos, estavam organizadas de acordo com o tipo de matrimônio que contraíam: “público” ou “clandestino”. Ela analisa como significativo de sua época o fato de Lineu ter focalizado o casamento quando pensava em sexualidade, uma época em que os casamentos arranjados estavam dando lugar às escolhas pessoais.

Ao discutir a botânica moderna como uma política sexual, Schiebinger propõe dois níveis para se entender a “troca” de significados entre a sexualidade humana e a das plantas. Em um nível está o *uso explícito* de metáforas sexuais humanas para introduzir noções da reprodução das plantas na literatura botânica, e de outro o *uso implícito* do gênero para estruturar a taxonomia botânica. Com essa “troca” de significações a taxonomia botânica de Lineu importou as noções tradicionais acerca da hierarquia sexual. A “ardente” sexualização das plantas, refere Schiebinger, é concomitante à cientifização da botânica.

Como sabemos, transformações têm ocorrido nas classificações botânicas, mas cada uma delas, em especial a de Lineu, da qual herdamos o sistema binomial (gênero e espécie), conta a história de seu tempo. Lineu,

para Schiebinger, leu a natureza através das lentes das relações sociais do século dezoito, e o fez de tal forma que as incorporou à linguagem da botânica, incorporando, portanto, “aspectos do mundo social nos quais as mulheres estavam legalmente subordinadas aos pais e aos esposos” (p.170). Na opinião da autora, não é sem razão que, entre as inúmeras classificações existentes na época, é a de Lineu que é “escolhida” para melhor representar o mundo das plantas. Segundo ela, a taxonomia de Lineu permaneceu porque dizia respeito àquela época, uma época em que o sexo começava a ser discutido e praticado mais abertamente — quem faz ciência, enfatiza a autora, afeta o tipo de ciência que é feita.

O ver e o nomear da Biologia

Também Foucault (1987), em *As palavras e as coisas*, discute a cientificização da botânica da qual fala Schiebinger. Mais do que isso, Foucault se propõe discutir a História que se torna Natural. Em outras palavras, ele pretende mostrar o deslocamento que se operou na forma de se narrar o mundo; se antes se falava sobre histórias de seres vivos (História da Natureza das Aves, História Admirável das Plantas, História Natural dos Quadrúpedes...), agora, cada vez mais se falará de uma história que se separa disso. Nesse sentido, Foucault (1987) diz:

...a História era o tecido inextrincável e perfeitamente unitário daquilo que se vê das coisas e de todos os signos que foram nelas descobertos ou nela depositados: fazer a história de uma planta ou de um animal era tanto dizer quais são seus elementos ou seus órgãos, quanto as semelhanças que se lhe podem encontrar, as virtudes que se lhe atribuem, as lendas e as histórias com que se misturou, os brasões onde figura, os medicamentos que se fabricam com sua substância, os alimentos que ele fornece, o que os antigos relatam dele, o que os viajantes podem dele dizer. A história de um ser vivo era esse ser mesmo, no interior de toda a rede semântica que o ligava ao mundo. A divisão, para nós evidente, entre o que vemos, o que os outros observaram e transmitiam, o que os outros enfim imaginam ou em que crêem ingenuamente, a grande tripartição, aparentemente tão simples e tão mediada, entre a *Observação*, o *Documento* e a *Fábula* não existia. E não porque a ciência hesitasse entre uma vocação racional e todo um peso de tradição ingênua, mas por uma razão bem mais precisa e bem mais constringente é que os signos faziam parte das coisas, ao passo que no século XVII eles se tornam modos de representação. (p.143, destaques do autor)

Foucault mapeia, nessa obra, a cisão que começa a se estabelecer entre as coisas e a forma como se fala dessas coisas. É neste sentido que sua análise torna-se singular, pois ao mesmo tempo em que mostra que foi tal cisão que permitiu que a história natural se desenvolvesse como ciência²⁰ — dando ordem ao mundo e, com isso, permitindo uma série de coisas que, nas narrativas da modernidade, entendemos como conquistas daí decorrentes —, mostra que isso também representou uma “escolha” por um modo de racionalidade que afinou e restringiu o *modo de se ver* o mundo. Esse outro modo de ver, vigente na contemporaneidade, parece excluir, ou não considerar como válidas, outras formas de nomear e entender o mundo que não aquelas que passam pelo enquadramento dos nomes.

Essa vinculação entre nomear e ver parece ser tão imediata que é possível dizer que a história natural — ou a biologia nos dias de hoje — nada mais é do que a nomeação do visível. Mas, como mostrou Foucault (1987), tal nomeação não é estranha aos modos de visão, ou mais precisamente aos instrumentos e às técnicas de observação que se desenvolvem para aprimorar um modo de ver: não há olhar sem mediação de instrumentos, seja a palavra, seja a luneta ou o microscópio.

O mundo ocidental ao dar primazia a um modo de visão se encolheu e, ao mesmo tempo, se alargou. No caso das classificações, se encolheu porque excluiu o gosto e o sabor, que eram, como refere Foucault, por demais imprecisos, variáveis, e não dispunham de uma constância que pudesse ser quantificada e aceita; excluiu também o tato e algumas das coisas que ao olhar não podem fornecer comparações úteis, tais como a cor. Em seu lugar “emergem” linhas, superfícies, formas e relevos que podem ser contadas, capturadas, traduzidas em números, em letras. O campo de visibilidade, resalta Foucault, não passa agora de um resíduo dessas exclusões, de tudo o que saiu... Uma visibilidade parda que permite que qualquer coisa que venha a se descobrir sobre o mundo natural se encaixe ali.

Parece que seguimos essa lógica na biologia, de aprender e de ensinar, um certo modo de ver o mundo, de ver

...sistematicamente pouca coisa. Ver aquilo que, na riqueza um pouco difusa da representação, pode ser analisado, reconhecido por todos e rece-

²⁰ À página 143, Foucault (1987) diz que “a história natural encontra seu lugar nessa distância agora aberta entre as coisas e as palavras...”

ber, assim, um nome que cada qual poderá entender: “Todas as similitudes obscuras”, diz Lineu, “só são introduzidas para desprestígio da arte”. (...) Perante o mesmo indivíduo, cada qual poderá fazer a mesma descrição; e inversamente, a partir de tal descrição, cada um poderá reconhecer os indivíduos que a ela correspondem (p.148). (...) Limitando e filtrando o visível, *a estrutura lhe permite transcrever-se na linguagem*. Por ela, a visibilidade do animal ou da planta passa por inteiro para o que a recolhe. E, no final, talvez lhe ocorra restituir-se ela própria ao olhar, através das palavras (Foucault, 1987, p.149, destaque meu).

Contar histórias também é trabalho da biologia

Penso que é possível dizer, entretanto, que, se houve essa divisão entre os nomes das coisas e as próprias coisas, muitos de nós enquanto ensinamos biologia, hoje, pensamos que o nome das coisas representa as próprias coisas: que um molusco é um molusco, isto é, que ao falarmos sobre os moluscos aquele conjunto de categorias, definições, conceitos, estruturas etc., resume-se nesse nome. É quase o atrelamento da coisa ao seu nome, como se fossem inseparáveis, mas agora em uma operação inversa... Esquecemo-nos, então, de todas as práticas, sejam elas materiais ou não, que constróem e *naturalizam* um molusco como *simples* molusco do “próprio mundo vivo”.²¹ Embora pensemos falar dos próprios organismos moluscos, não é deles que falamos... Falamos com a boca e com os olhos de uma tradição de pelo menos quatro séculos que nos ensinou um modo de ver e especificar o mundo que não é nem um pouco natural — embora o “jogo” seja precisamente este. Assim, falar de moluscos é falar também da história que os produziu.

²¹ É bastante elucidativo para este aspecto a compreensão dos museus, das coleções, das exposições... *Parece* que os seres lá expostos estão organizados respeitando uma ordem natural, ou antes seguindo uma história natural dos acontecimentos que revela uma própria história da natureza. “...Os documentos dessa história nova não são outras palavras, textos ou arquivos, mas espaços claros onde as coisas se justapõem: herbários, coleções, jardins; o lugar dessa história é um retângulo intemporal, onde, despojados de todo comentário, de toda linguagem circundante, os seres se apresentam uns ao lado dos outros, com suas superfícies visíveis, aproximados segundo seus traços comuns e, com isso, já virtualmente analisados e portadores apenas de seu nome” (Foucault, 1987, p.145).

E a biologia tem uma história que, longe de ser natural, é construída no tempo, tendo suas marcas, compreensões, valores... O natural da História Natural/da Biologia é uma narrativa, entretecida por outras histórias, que dá sentido e coerência ao mundo. Falar da biologia como narrativa passa por entender que as suas histórias produzem seres materiais muito específicos e que a forma como se fala deles não só os descreve, mas os produz.

Referências bibliográficas:

- AMARAL, Marise Basso. *As representações de natureza e a educação pela mídia*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997. (Dissertação mestrado.)
- BARCELLOS, Jorge. O pensador da tecnociência. *Episteme*, Porto Alegre: ILEA/UFRGS, v.2, n.4, p.27-32, 1997.
- CROWTHER, Barbara. Towards a feminist critique of television natural history programmes. In: FLORENCE, Penny; REYNOLDS, Dee (Orgs.). *Feminist subjects, multi-media –cultural methodologies*. United Kingdom/Manchester: Manchester University Press, 1995.
- DU GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith. *Doing Cultural Studies: the story of the Sony walkman*. London: The Open University/Sage Publications, 1997.
- DYER, Richard. *The matter fo images: essays on representation*. London/New York: Routledge, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FUTUYMA, Douglas J. *Biologia evolutiva*. São Paulo: SBG, 1996.
- GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p.85-103.
- _____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p.132-158.
- HARAWAY, Donna. *Primate Visions: gender, race, and nature in the world of modern science*. New York: Routledge/Chapman & Hall, 1989.
- _____. *Simians, cyborgs, and women*. New York/London: Routledge, 1991.
- _____. *The promises of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d*

- others. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (Org.). *Cultural Studies*. New York/London: Routledge, 1992. p.295-337.
- _____. *Modest Witness@Second Millennium.FemaleMar©_Meets_Oncomouse™*. New York: Routledge, 1997.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo: Editora 34, 1994.
- LENOIR, Thimoty. Registrando a ciência, os textos científicos e as materialidades da comunicação. *Episteme*, Porto Alegre: ILEA/UFRGS, v.2, n.4, 1997a. p.33-53.
- _____. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. *Episteme*, Porto Alegre: ILEA/UFRGS, v.2, n.4, 1997b. p.55-72.
- MARTIN, Emily. Body narratives, body boundaries. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (Org.). *Cultural Studies*. New York/London: Routledge, 1992. p.409-423.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. La institucionalización de los estudios de la comunicación. [On line]. World Wide Web: <http://www.funesco.es/publica/telos-49/central5.html> (1997).
- 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*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.7-38.
- PRATT, Mary Louise. *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. London: Routledge, 1992.
- SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Incorporando outras representações culturais de corpo. In: OLIVEIRA, Daisy Lara (Org.). *Ciências nas salas de aula*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p.97-112.
- _____. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998. (Dissertação mestrado.)
- SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; AMARAL, Marise Basso. A sala de aula imita a ciência? Os discursos sobre a “redescoberta”, os “projetos” e a “solução de problemas”. In: ALVES, Isidoro; GARCIA, Elena Moraes (Orgs.). *Anais do VI Seminário Nacional de História da Ciência*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Ciência, 1997. p.127-132.
- SCHIEBINGER, Londa. Gender and natural history. In: JARDINE, Nicholas; SECORD, James; SPARY, Emma. *Cultures of Natural History*. London: Cambridge University Press, 1996. p.163-177.
- STAR, Susan Leigh. O poder, a tecnologia e a fenomenologia das convenções. Ou: de ser alérgica às cebolas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n.46, p.69-107, 1996.
- STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José; SANTOS, Edmilson

- (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.19-35.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Currículo e ciências – as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.129-157.

Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante

Elí Henn Fabris

Sobre a produção de sentidos

Neste final de século, a civilização ocidental está passando por importantes transformações culturais que abrangem todas as dimensões da vida social. Vários autores e autoras têm nos mostrado, em seus estudos e análises, como essas mudanças têm repercutido na constituição dos sujeitos — entre eles, Hall (1997c), Harvey (1996), Canclini (1997), Sarlo (1997). Hall (1997c) nos fala de uma “revolução cultural”, entendida como a expansão das atividades, instituições e práticas culturais nas quais a cultura assume uma função determinante na organização da sociedade. As novas tecnologias e a revolução da informação têm um papel crucial nessa expansão das formas de produção, de circulação e de trocas culturais.

Nesse processo, a mídia vem assumindo um papel relevante, junto às demais formas de dinamização e expansão da cultura. Harvey (1996) denomina de compressão tempo-espaco o fenômeno de destruição do espaço pelo tempo, através do qual nossas relações se transformam drasticamente, pois já não dispomos dos referenciais seguros e determinantes que essas concepções nos propiciavam. Mas o que temos agora, através da mídia e das novas tecnologias, é um processo globalizante onde nossos mundos se interconectam, se cruzam e o que se produz no mundo todo em

termos de mercadorias ou informações está ao nosso alcance, e se torna difícil saber o que é próprio de um lugar, de um povo, de uma cultura. Paul Du Gay (citado por Hall, 1997c) ressalta esse processo quando diz:

(...) a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contato intenso e imediato entre si, em um “presente” perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte (...). Isto não significa que as pessoas não tenham mais vida local — que não mais estejam situadas contextualmente no tempo e espaço. Significa apenas que a vida local é inerentemente deslocada — que o local não tem mais uma identidade “objetiva” fora de sua relação com o global (p.210).

Não há, desta forma, como determinar a procedência de nossos conhecimentos e práticas culturais, pois está em andamento um esmaecimento das fronteiras que na Modernidade nos faziam sentir como seres “autônomos”, “únicos”, “essenciais”. As características que nos constituem se mesclam, se fragmentam, se associam; somos seres híbridos, constituídos por múltiplas e diferentes identidades. Nestas mudanças que estão acontecendo, nesta complexificação do social, é que as instituições tidas como tradicionais, como a família, a igreja, a escola, parecem estar perdendo espaço nos processos de subjetivação dos sujeitos, quando surgem novas e diferentes instâncias que vêm contribuir nesse processo, como é o caso da mídia. Aquelas instituições passaram a ser ressignificadas pela própria mídia. Esses argumentos são desenvolvidos por vários/as autores/as que estão preocupados em analisar a sociedade atual frente aos impactos das transformações, entre eles/as Canclini (1997) e também Hall (1997a); este último, desenvolvendo uma análise dessas transformações culturais no processo de constituição das identidades sociais.

Desta forma, situando o cinema como mídia, como importante local de produção e de transformações culturais e, portanto, de produção

¹ Artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados estamos em relação com um artefato cultural (Du Gay, 1997). O cinema hollywoodiano é tomado aqui como um artefato cultural que possui um sentido de cinema universal, além de comercial e popular. Quando falamos em cinema hollywoodiano, o significado construído sobre ele logo se faz presente.

de significados na constituição dos sujeitos, é que o caracterizo como um artefato cultural¹. Ao mesmo tempo em que os filmes produzem significados, entendo também que nesse processo eles criam certas “realidades”, instituem “verdades”, marcam posições, bem como “falam” e constituem essa “revolução cultural” anunciada por Hall (1997c).

Esse trabalho vincula-se a uma pesquisa em que analisei dezesseis filmes hollywoodianos. Aqui estou utilizando como objeto de análise cenas que descrevem e que narram o sujeito estudante em apenas quatro desses filmes: *Escola da Desordem* (1984), *Curso de Férias* (1987), *Mentes Perigosas* (1995) e *O substituto* (1996), sem deixar, no entanto, de fazer relações com outras representações e com outros filmes que possam contribuir para a análise.

O objetivo deste estudo é descrever de que modo o cinema hollywoodiano, uma mídia que ocupa um espaço na subjetivação dos sujeitos, tem descrito os alunos e as alunas. Em outras palavras, procuro discutir como alunos e alunas dos filmes hollywoodianos são representados e que significados são construídos sobre eles e elas nessas histórias. Para a análise sobre a produção de subjetividades pela mídia, estou me apoiando em estudos de Hall (1997a), Fischer (1996), Giroux (1995, 1996) que, de forma confluyente, analisam as transformações culturais. O primeiro autor analisa a produção das identidades culturais na Pós-modernidade, a segunda refere-se à mídia, mais especificamente em como essa produz um discurso sobre adolescência, e Giroux analisa, respectivamente, a influência dos filmes da Disney na cultura e o discurso sobre a juventude no filme *Kids*.

A posição que apresento é de que a mídia tem descrito esse sujeito estudante de formas distintas, conforme os processos culturais em curso nos diferentes momentos históricos da sociedade, e que o cinema hollywoodiano tem capturado esse sujeito em posições acentuadamente marcadas pela tradição ocidental moderna, posições estas que são congruentes com o significado da escola moderna desde sua gênese e com a função civilizadora que a mesma vem desenvolvendo.

Considero essas discussões importantes para a educação na medida em que buscam desnaturalizar os discursos considerados “verdadeiros”, “válidos” e “permanentes” e também porque nos permitem ver o cinema como uma pedagogia cultural no sentido utilizado por Steinberg (1997), de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, além

dos escolares, tais como filmes, jornais, TV, etc. Esta análise pretende, também, se inserir junto àquelas reunidas por Giroux e McLaren (1995), sob a denominação de pedagogia crítica da representação, que “compreende as representações da mídia — a fotografia, a televisão, a imprensa, o filme, ou outra forma qualquer — como produtiva não apenas de conhecimento mas também de subjetividade” (p.144), análise esta em que os autores utilizam o conceito de representação tal como utilizado por Hall, como prática de significação. Igualmente torna-se importante discutir tal estatuto pedagógico da mídia nesse momento em que há uma acentuada expansão desse espaço pedagógico. Fischer (1998), referindo-se a esse papel que a mídia vem assumindo, diz que ela tem se apresentado como “a nova e moderna ‘pedagoga’” (p.433).

Na primeira parte deste trabalho, procuro caracterizar o “olhar” de Hollywood na produção de sentidos, situando-o como espaço cultural privilegiado de poder para representar o outro. Descrevo, também, os filmes que serão objetos de análise, bem como o referencial teórico que estarei utilizando. Na parte seguinte, apresento o sujeito estudante como uma produção cultural e faço uma rápida abordagem da gênese da escola moderna e da figura do/a aluno/a. Dando continuidade, procuro descrever alguns enunciados² a partir dos filmes pesquisados, analisando os significados e as representações do sujeito estudante. Os filmes analisados não apenas apresentam os alunos e alunas, mas, ao fazerem isso, criam verdades sobre esses personagens, dizem como é um aluno e uma aluna no tempo e espaço escolares.

No final, deixo algumas questões sobre esse/a aluno/a hollywoodiano/a e sua relação com o estudante que habita nossas escolas.

O “olhar” de Hollywood

Ao escolher filmes produzidos por Hollywood, estou considerando esse centro cinematográfico mundial como um espaço cultural em que o cinema possui o poder de criar narrativas com sentido de universalidade

² Estou entendendo enunciado a partir de Veiga-Neto (1996) que diz: “São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, estabelecem um regime de verdade” (p.75).

de. As histórias que Hollywood conta se instituem como verdadeiras para todo o mundo, não só para o povo dos EUA. Kaplan (1997) diz que Hollywood se auto-representa tanto através de nomes que vão de *Universal* a *Vital-Paramount*, quanto por escolher cenas de grandiosidade e poder para representar o nome dos estúdios. O símbolo do globo terrestre, de um pico elevado e do leão da *Metro Goldwyn Mayer*, usados como logotipos na apresentação de cada filme, bem como os nomes preferencialmente escolhidos pelos grandes estúdios quase falam por si mesmos. Hollywood cria estratégias de autolegitimação, nas quais vai se impondo como o “melhor”, o mais “verdadeiro”, o mais “eficiente”, o mais modelar modo de ver e de se estar no mundo. Hollywood não simplesmente fala do mundo, mas o produz.

Hollywood passou por diversas fases de expansão e retraimento em sua história. Uma dessas fases de grande expansão foi após a II Guerra Mundial, quando se investia de poder para a reconstrução e educação da humanidade, após os estragos causados pela guerra. Em uma conferência na Universidade da Califórnia, Darryl Zanuck³ (citado por Kaplan, 1997), representando os estúdios hollywoodianos, assim expressou a pretensão dos mesmos: “Nós [os estúdios] podemos fazer isso, porque nós temos o talento, o *know-how*, os recursos. Nós temos um meio incomparável para a educação e para o esclarecimento — o maior que o mundo já conheceu até hoje” (p.56). Essa afirmação nos mostra a pretensão dos estúdios hollywoodianos em se constituírem como um local educativo. Hollywood se pretende universal não apenas nas suas histórias “verdadeiras” para todo o mundo, mas também na sua ação pedagógica.

Diante de tais argumentos é que podemos compreender como a mídia ocupa um espaço pedagógico em nossa cultura. Ela ensina, controla, governa, exercendo, assim, o poder de subjetivação e objetivação dos sujeitos. É nesse sentido que existe toda uma análise dos países europeus frente a alta tecnologia e expansão dos processos audiovisuais desenvolvidos pelos EUA, entre eles a produção cinematográfica.

Canclini (1989) chega a nomear a América Latina e a Europa como

³ Darryl Zanuck magnata americano, fundou em 1933 a Twentieth Century Productions, fez uma fusão com a Fox, dois anos depois, e tornou-se o diretor do estúdio em 1935 (*1000 filmes que fizeram 100 anos de cinema* - Encarte da revista *ISTO É*, 1995)

subúrbios de Hollywood, tal a preponderância do cinema dos EUA nesses territórios. O cinema é considerado um grande negócio, “constituindo para esse país a segunda fonte de rendimentos entre todas as suas exportações, depois da indústria aeroespacial” (p.156).

Ao produzir histórias filmicas sobre jovens que freqüentam as escolas, Hollywood vai narrando esses estudantes e, para isso, usa de sua magia cinematográfica, além de apresentar em suas histórias uma linguagem própria de adolescente, com um apelo através da música, das roupas, dos desejos, dos sonhos e das ilusões. Com essas representações de estudantes adolescentes, os filmes de Hollywood produzem significados sobre o que é ser adolescente, e mais, o que é ser um estudante adolescente.

Esses filmes possuem um discurso pedagógico que é apresentado como modelar também para a família e a escola. A sinopse do filme *Sociedade dos poetas mortos* anuncia: “Sociedade dos poetas mortos provocou em todos os países um forte impacto nas relações entre pais e filhos, e entre professores e alunos”. Hollywood ao produzir histórias sobre jovens que freqüentam as escolas, vai sugerindo certos padrões de vida para eles, vai impondo sentidos e criando narrativas sobre os adolescentes, narrativas estas que produzem efeitos, não apenas na produção de subjetividades adolescentes, mas também nos mais diferentes sujeitos sociais, os significados que produz são múltiplos e diferenciados.

No processo de compor o significado, Hollywood utiliza diferentes tecnologias: o uso da câmera, a iluminação, a edição, o cenário, o som, etc.; com isso, pretende causar o efeito próprio dessa linguagem, o efeito de realidade (Turner, 1997). A música, os atores e as atrizes (estrelas-astros), as campanhas de divulgação dos filmes e os diferentes gêneros são estratégias que Hollywood, como uma indústria, utiliza na construção de significados, produzindo histórias que “vendam” que tenham sucesso.

Com referência a essa produção de sentidos pelo cinema é possível trazer vários exemplos, mas vou me deter no caso referido por Storey (1993) em seu trabalho sobre a teoria cultural e cultura popular, quando ele comenta a guerra do Vietnã. Ele refere que no lugar do silêncio da derrota, os EUA proporcionaram um verdadeiro incitamento à discussão desse conflito e que, embora a América não tenha mais autoridade sobre o Vietnã, é ela quem mantém o controle sobre os relatos ocidentais acerca da guerra americana no Vietnã. Declara ainda: “Hollywood,

como 'instituição corporativa', lida com o Vietnã apresentando afirmações, autorizando pontos de vista, descrevendo, ensinando acerca do assunto. Hollywood inventou um Vietnã como uma 'imagem contrastada' e um 'substituto e...[um] eu *underground*' da América" (p.99). O que Storey (1993) está mostrando com esse exemplo é o poder da indústria cinematográfica de Hollywood, junto com outras práticas discursivas (músicas, novelas, séries de TV, etc.), na produção de um discurso sobre o Vietnã. São esses discursos que pretendem contar ao mundo como é o "verdadeiro Vietnã", descrevendo tudo que lá aconteceu sob a ótica de quem tem o poder de narrar o outro.

É nesse sentido, o das relações de poder,⁴ que pretendo analisar as representações do sujeito estudante presentes nesses filmes, questionando assim as posições que esse sujeito vem ocupando e examinando os significados que Hollywood tem produzido sobre ele. Como os discursos o descrevem? Que imagens, palavras, cenas, músicas, sons o significam? Que enunciados podem ser identificados a seu respeito? Que condições privilegiam os discursos que o narram nesse tempo e espaço?

O sujeito estudante como produção cultural

É comum nos cursos de formação de docentes o estudante ser descrito como alguém dócil ou extremamente complicado, mas, em todos os casos, dependente do "amor" do professor e da professora. Também é descrito como constituído por uma essência, que basta ser tocado pelos conhecimentos e educação do/a mestre/a para que se transforme. Cabe à escola, e mais especificamente ao professor e à professora, a grande "missão" de educar esse ser que foi descrito, catalogado, classificado e explicado por diferentes e múltiplas teorias psicológicas e de encontrar formas eficientes e eficazes de melhor "adestrar" e educar esse que foi concebido como portador de uma falta, tanto no plano biológico como no cognitivo. Essas concepções são encontradas também no dicionário Aurélio, que se constitui, em nosso país, em um repositório de significados autorizados:

⁴ Estou usando o conceito de poder na acepção foucaultiana, que opera como uma rede e não se situa numa coisa ou lugar específico, ele circula em todas as direções.

Do lat. *Alumnu*, primitivamente criança que se dava para criar. Pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente, estudante, educando, discípulo. Aquele que tem escassos conhecimentos em certa matéria, ciência ou arte, aprendiz.

Analisando essas definições, encontramos referências a um sujeito ao qual falta algo, tanto biológica (criança que se dava para criar) como intelectualmente (que tem escassos conhecimentos). Conforme os diferentes momentos históricos e as diferentes culturas, esse sujeito vai corresponder a funções e características diferentes; os pagens, os escudeiros, os assistentes e os aprendizes que serviam ao mestre não só nos ofícios, mas também nas tarefas domésticas. Os aprendizes eram enviados a outras famílias para a aprendizagem dos ofícios, resguardando uma distância entre o mestre e o aprendiz, entre o cavaleiro e seu assistente. Diferenciavam-se também as funções conforme a classe social: para os nobres havia, nesses casos, a figura do preceptor que se encarregava da educação dos jovens (Enguita, 1989). É, pois, esse sentido tido como “natural” com que o sujeito estudante vem sendo narrado que pretendo questionar.

Dizer que o aluno e a aluna são produzidos culturalmente pode gerar diferentes conotações, conforme a concepção de cultura com que se está trabalhando. Parto de um conceito de cultura comum aos Estudos Culturais, que a entende como significados compartilhados, os quais são produzidos ativamente, através de relações de poder, aqui, neste caso, pelas representações de estudantes apresentadas nos filmes hollywoodianos.

A educação, a infância, a adolescência, os professores e as professoras, os estudantes são produções de um determinado tempo/espço histórico que respondem às necessidades práticas daquele momento; portanto, são conceitos contigentes, não possuem uma essência e nem significado fixo. O processo educativo, desde as sociedades antigas, tem sido de responsabilidade das gerações mais velhas que atuam sobre as mais jovens, mas esse processo nem sempre narrou o/a personagem aluno/a com as representações que temos hoje. Vamos encontrar na História da Educação⁵ a figura dos discípulos, dos aprendizes e de outras for-

⁵ Na obra *Trabalho docente e profissionalismo* (Costa, 1995) a autora desenvolve, no capítulo “Perspectivas históricas do trabalho docente”, uma revisão das perspectivas históricas do trabalho docente, situando o/a aluno/a em diferentes momentos da história da educação.

mas pelas quais as diferentes culturas descreviam o sujeito estudante. Até o surgimento do processo da escolarização, a educação acontecia por impregnação cultural, isto é, aprendia-se diretamente no convívio social. A partir do momento que a sociedade começa a ser caracterizada por uma maior complexidade, em que ocorre a pedagogização dos conhecimentos, surge a necessidade de uma instituição que tome conta das crianças; então, começamos a significar esse espaço como escola e o aprendiz, como escolar; aquele que estou chamando de sujeito estudante: o aluno, a aluna.

Com o surgimento da escola com o sentido que conhecemos hoje — século XV⁶ — as solicitações sobre esse sujeito ganham outras definições, cada “modelo” pedagógico produz um tipo de sujeito estudante. O sujeito pedagógico é uma criação do discurso pedagógico. Nesse sentido podem ser esclarecedoras as palavras de Díaz (1998):

...não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e pelas diferenças que este discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e contemporaneamente, no interior das agências de controle (p.49).

Conforme Narodowski (1998), são os discursos da pedagogia e da psicologia educacional que constroem o conceito de aluno/a, situando os corpos das crianças e adolescentes nessa posição, corpos que as famílias entregam aos/às professores/as para serem educados. Porém, segundo ele, hoje, as famílias ainda continuam mandando seus filhos e filhas para a escola, mas o docente já não ocupa o espaço e as atribuições que possuía, a legitimidade de sua posição é colocada sob suspeita todos os dias e os alunos e alunas já ocupam outros espaços, seus corpos e mentes são “chamados” não só pelo professor/a, mas por

⁶ Conforme Costa (1995). “embora tenha existido já na Antigüidade e na Idade Média, a escola — no sentido como a entendemos hoje, e, progressivamente, com o formato e funções que hoje possui — dedicada especialmente à educação das crianças, vai surgir apenas no século XV” (p.73).

todo o aparato constituído pela mídia. Esse autor diz ainda que “a cultura da mídia parece colocar em xeque alguns dos elementos constitutivos da escola moderna” (p.176). Pois há uma acentuada diferença entre esses dois espaços. Em outro lugar, Narodowski (1996) ressalta a infância como uma construção pedagógica, em que a pedagogia cria discursivamente esse conceito: “a infância moderna é essencialmente dependente da ação adulta, não somente por sua constituição biológica ou psicológica mais débil (...), senão porque, graças a essa dependência, o adulto pode atuar sobre a criança, educando-a e transformando-a num ser independente; ou seja, transformando-a num adulto que já não precisa ser educado” (p.114).

Com estas breves pinceladas históricas tive o objetivo de mostrar como o sujeito estudante se constitui como produção cultural, no interior de discursos e de práticas de governo. Pretendi também argumentar que ser representado de uma determinada forma e não de outra decorre de quem está na situação ou no lugar de poder para narrar o outro. Digo isso não no sentido de que há algo sendo tramado maquiavelicamente, mas no sentido das lutas por imposição de sentido, pois, segundo Foucault (1996), não podemos nos situar fora das relações de poder, isso seria uma abstração, e o poder não é algo malévolos, mas é, sim, produtivo. Nesse sentido, tanto o discurso pedagógico escolar, quanto tantos outros diferentes discursos, as narrativas propostas pelo cinema hollywoodiano, contribuem para a constituição da identidade do sujeito estudante.

Uma cultura “adolescêntrica”⁷

A instituição escola, que na sua gênese vem marcada com a função de educar as crianças, de torná-las adultas, aparece intensamente identificada, nos filmes hollywoodianos, com a educação de adolescentes.

⁷ Com o termo “adolescêntrica” estou fazendo uma analogia com o neologismo “adulescência”, citado em vários artigos no Caderno *Mais* da Folha de São Paulo, 20/09/98. Neste texto, cultura “adolescêntrica” está sendo utilizada para marcar a preponderância da adolescência e da cultura jovem nos filmes hollywoodianos e para indicar a centralidade da adolescência na nossa cultura.

Dos quatro filmes analisados, dois são da década de oitenta e dois da de noventa; em todos eles, os sujeitos estudantes são representados por diferentes atores e atrizes adolescentes. Também no conjunto dos dezesseis filmes que analiso na pesquisa referida anteriormente, que vão das décadas de sessenta a noventa, a predominância é das representações do/a aluno/a adolescente. Apenas em um filme — *Um tira no jardim de infância* — esses sujeitos são crianças de idades que variam entre quatro e seis anos aproximadamente. Em *A história de Marva Collins*, um biofilme,⁸ há algumas crianças na sala de aula junto com adolescentes. Em *Sociedade dos poetas mortos*, na entrada do colégio, vêem-se alguns meninos, mas a narrativa se desenvolve entre adolescentes.⁹

Como Hollywood constrói suas histórias sobre escolas, com estudantes adolescentes? Os filmes hollywoodianos são, sobretudo, marcados por sua característica comercial; são filmes que “vendem”. Por que filmes com uma narrativa sobre escola, professor/a e apresentando predominantemente alunos/as adolescentes se constituem em filmes de grande apelo comercial, constando na lista dos filmes que têm boa saída no mercado? Essa preferência se confirma pelo sucesso dos filmes que são continuados em versões que se sucedem. Depois de trinta anos, Hollywood produz *Ao mestre, com carinho*, Parte 2, com o mesmo ator negro Sidney Poitier; também produz a continuidade do filme *O substituto*, este com outro ator no papel principal. Talvez investigando a quem se destinam tais filmes, bem como o gênero dessas produções, possamos encontrar algumas respostas nesse sentido. É com esse objetivo que encaminho as próximas análises.

Ariès (1981), desde uma outra perspectiva analítica, nos diz que, durante um longo tempo, a sociedade viveu a infância como um longo processo, e a adolescência consistia em uma preparação para a idade adulta — o sonho de toda criança e adolescente. Nesse tempo, eram co-

⁸ Conforme Dalton (1996), são filmes que são baseados em material biográfico, muitas vezes guardando pequena relação com esses dados.

⁹ Estou considerando aqui a classificação mais comum em nossa cultura que distingue como criança os sujeitos até a idade de dez anos mais ou menos, puberdade ou pré-adolescência dos onze aos treze e a adolescência até mais ou menos dezoito anos, ressaltando que estas são convenções que as diferentes culturas estabelecem, mas para os fins aqui identificados é necessária essa distinção.

munas as artimanhas dos jovens para parecerem mais velhos: o uso de costeletas e de fraques pelos meninos e, pelas meninas, o uso de corpetes e de saias com fartos forros e muitos enchimentos.

Hoje se observa o inverso. Esse mesmo historiador chama a atenção para a ampliação do período da adolescência e designa o século XX de “século da adolescência”. Observamos, cada vez mais, uma precocidade para o exercício das funções antes destinadas ao adolescente e ao mesmo tempo uma longevidade no processo de “adolescer”. Há um prolongamento desse período, em que pais, mães, tias e tios partilham com os/as adolescentes os mesmos costumes, comportamentos, roupas, espaços e ocupam-se em manter um corpo também jovem, “malhado”, “esculpido”. Há uma ampliação dessa fase do “ser adolescente”, no sentido em que as crianças são chamadas muito cedo a “adolescer”, diminuindo o período considerado culturalmente como infância, e os adultos, por sua vez, são interpelados por discursos que falam de um retorno à adolescência, ampliando, assim, esse período.

A psicanalista Kehl (1998) diz, em um artigo na *Folha de São Paulo*, que se abriu um espaço nas relações: “isso significa que a vaga de ‘adulto’ em nossa cultura está desocupada” (p.7). Nesse mesmo Caderno, vários escritores/as e especialistas foram convidados para escrever sobre esse fenômeno do nosso século, a “adultecência”¹⁰. Com esse neologismo é designada a “pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não ser. Geralmente entre os 35 e os 45 anos, os adultecentes não conseguem aceitar o fato de estarem deixando de ser jovens. Ao mesmo tempo, ao jovem são delegadas cada vez mais cedo novas e importantes responsabilidades, como é o caso, na sociedade brasileira, da legislação que permite o voto aos dezesseis anos, bem como a recente determinação que permite, em alguns Estados, aos jovens com quatorze anos a direção de ciclomotores. Ao mesmo tempo, esses jovens têm permanecido por mais tempo no convívio de suas famílias.

O que desejei mostrar com esses exemplos são os múltiplos discursos que proliferam na sociedade sobre o “ser adolescente”, discursos

¹⁰ O verbete foi extraído de *Um glossário para os anos 90*, de David Rowan, publicado no Caderno *Mais*, de 20 de setembro de 1998, da *Folha de São Paulo* que, através de diversos artigos, analisa por que os adultos copiam cada vez mais os adolescentes e por que a cultura jovem tem se mostrado tão hegemônica.

esses que são produtos de diferentes e múltiplas práticas sociais que se estabelecem na cultura de diferentes povos e se diferenciam em diferentes tempos e espaços. Esses discursos, através dos processos da globalização e da mundialização da cultura, entre outras práticas, se tomam cada vez mais uniformes e de grande força na imposição de sentidos. Hollywood cria representações sobre o “ser adolescente” que contribui na produção da identidade adolescente

Diversas análises da situação da sociedade capitalista atual têm nos indicado que o mercado consumidor jovem é uma fatia desejada por todos. Se essa é uma faixa de grande consumo, considerada uma parte do mercado em que cada vez mais pessoas se enquadram, na lógica do mercado, tudo indica que investir nela e chamá-la a consumir seus objetos de desejo é a solução adequada. Tudo isso, aliado a outras práticas culturais mostra a predominância da cultura jovem em nossa sociedade. Hollywood ao representar intensamente em seus filmes os alunos e alunas como adolescentes, reforça esse aspecto da cultura ocidental dessa época.

Hollywood, como indústria, aposta nesse filão do mercado. Os filmes que selecionei para análise variam da comédia, da sátira, da ação-aventura ao drama, mas todos eles apresentam astros famosos e com forte apelo aos jovens adolescentes como uma forma de atrair esse público ao cinema. Michelle Pfeiffer, Tom Berenger, Mark Harmon e Nick Nolte são alguns desses nomes. Tom Berenger de *O substituto*, atuou em *Platoon* e *Cães de guerra* entre outros; Nick Nolte, de *Escola da desordem*, atuou em filmes do gênero como *48 horas*, *Sob fogo cerrado* e *Os três fugitivos* e Arnold Schwarzenegger, famoso pelos filmes de ação e ficção científica, teve marcante atuação em filmes como *Conan, o bárbaro*, *O exterminador do futuro*, *O vingador do futuro* e o *O exterminador do futuro 2*. As sinopses apresentadas nas capas das fitas de vídeo e as cenas escolhidas para ilustração nos mostram jovens, gangues, violência, atores em ação, atriz sedutora, todos, considerados hoje como bons indicadores para filmes que desejam atingir um público jovem. Com isso, quero dizer que esses filmes têm um destino preferencial, e talvez essa também seja uma das causas de não encontrarmos crianças em suas histórias. Mas também a outra referência, já comentada anteriormente, apenas reforça o argumento de que esses filmes são utilizados como “modelo” também para as famílias e escolas, como forma de compreender ou de se relacionar com esses jovens estudantes. Conforme Fischer

(1997), referindo-se aos filmes produzidos para adolescentes, “para os meninos a combinação de violência e aventura também permanece como fórmula de sucesso” (p.52). Canclini (1998), por sua vez, diz que o gênero mais procurado nos videoclubes é o de ação-aventura.

Portanto, se o período da adolescência em nossa cultura passou a ser um longo e desejado período e se o jovem é disputado nesse mercado, esses filmes, ao trazerem, preponderantemente, nas representações de estudantes personagens adolescentes, de certa forma estão reforçando essas posições. Se é possível dar um “adeus à infância”, podemos, com base em todos esses indícios culturais, saudar uma adolescência que se estabelece na nossa cultura como uma fase prolongada e que se propõe agregar tanto infantes como adultos. Podemos estar ingressando numa cultura “adolescêntrica”.

Gangues e Cia.

As cenas iniciais do filme *Mentes perigosas* são filmadas em preto e branco e a câmera focaliza cenas de rua em que jovens perambulam, picham paredes, correm. É um cenário que sugere degradação, sujeira, miséria, imagens que são acompanhadas pela música de um rap¹¹ e pelo som de sirenes. Na linguagem filmica, a filmagem em preto e branco é utilizada para traduzir o sentido do “real” em toda sua intensidade; no caso deste filme, recorre-se à essa técnica para mostrar o lado sombrio e trágico das ruas. A música rap,¹² originária das ruas e de grupos negros, vem auxiliar na construção do significado de marginal, livre, violento, de não tradicional, de ruptura com o instituído. A cor aparece quando a escola entra em cena. Os estudantes que aparecem na frente, nos corredores e nas salas de aula são, em sua maioria, negros, mexicanos e pobres, mas todos/as ado-

¹¹ Conforme indicação na própria ficha técnica, o filme recebeu o prêmio Grammy (*rap* do ano) pelo *rap Gangsta's Paradise*. RAP significa *Rhythm And Poetry*, ritmo e poesia. Dados obtidos na home-page: <http://www.infosim.com.br/gstyle> e através de entrevista, pelo correio eletrônico, com um dos integrantes da página referida no seguinte endereço: inutil@hydra.com.br

¹² *Rap* é um gênero musical que surge no final da década de setenta nos EUA, correspondente a uma postura desafiante ao sistema e considerado como a música característica dos líderes da comunidade negra. Cf. Revista *Época*, n.12, 10 ago. 1998.

lescentes. Esses alunos e alunas reúnem-se em grupos, e os alunos do sexo masculino são alvo da disputa de diferentes gangues.

Os estudantes de *Escola da desordem* são adolescentes de classe média e enfrentam os desafios dessa condição social e dos questionamentos próprios dessa fase da vida na nossa cultura. Há a aluna que pratica o aborto após engravidar de um professor da escola e os jovens que se envolvem em roubos de carro, drogas e violência.

Curso de férias talvez seja o filme em que se observa uma maior proximidade do professor com os/as alunos/as: usam o mesmo tipo de roupas, freqüentam a mesma praia, os mesmos parques, etc. O espaço do adulto professor é negociado com chantagens, o professor é um adolescente entre adolescentes. Na maior parte do filme, o lugar do professor está vago, quem o ocupa é o amigo, o companheiro, o parceiro de brincadeiras e de excursões. Não estaria a escola de Hollywood apresentando o mesmo fenômeno da “adultecência” na figura do professor, onde o adulto ocupa o lugar do adolescente e o seu lugar fica vago, nesse caso, o lugar do professor e da professora?

Em muitas escolas são comuns as práticas pedagógicas que tentam transformar o espaço escolar em um parque de diversões, o professor e a professora em um/a companheiro/a, um/a amigo/a, um/a parceiro/a de festas e confidente. Teríamos de perguntar: qual é a função da escola? Não estou com isso dizendo que o professor e a professora devam ser seres frios, que não se relacionem bem com seus alunos e alunas, mas que isso muitas vezes pode ser substituído pelo ensinar é a representação que Hollywood procura construir na maioria de seus filmes. Varela (1996), referindo-se às pedagogias psicológicas, reforça esse aspecto, argumentando que em muitas escolas, principalmente nas séries iniciais, há uma forte rejeição à idéia de transmissão de conhecimentos. Essas escolas desenvolvem uma pedagogia psicológica em que mais importante do que os conteúdos são as referências ao lúdico-tecnológico, são aquelas que possibilitam à escola viver alguns deslocamentos no tempo e espaço escolares, mas que não se constituem em transformações na concepção do espaço e tempo moderno, pois continuam posicionando seus sujeitos em lugares tradicionais da Modernidade. Há apenas um refinamento e uma transformação do poder que agora age flexibilizando as posições espaço-temporais e, portanto também os saberes. Essa autora mostra a estreita interdependência das pedagogias psicológicas com o neoliberalismo consumista

“que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar” (p.102).

Os/as adolescentes do filme *O substituto* são jovens que estão envolvidos no tráfico de drogas, em violência e em liberdade sexual. Em todos esses filmes analisados, a linguagem adolescente é marcada por palavrões acompanhados por gestos obscenos, como podemos observar nas seguintes legendas traduzidas do filme *Mentes perigosas*: “Emílio comeu a professora anterior”, “Merda!”, “Vê como fala, sacana”, “Vê como fala, peidorrento”, “Bastardo”, “Me lambe o rabo”, “Diabo”, “Que esporro”.

Aqui, mais uma vez se observa a tentativa, não apenas dos estúdios hollywoodianos, mas das distribuidoras, em adequar a linguagem ao público a que se destina e na língua para a qual está sendo distribuído o filme. Neste caso, o português do Brasil. No processo de dublagem e de traduções de legendas se observam grandes discrepâncias com o sentido produzido na língua original. Isso se nota não apenas nos títulos dos filmes que, por exemplo, de expressões como *Teachers* (Professores) passa a significar *Escola da desordem*, *Mr. Holland's Opus* (que numa tradução literal poderia traduzir-se como Obra do Sr. Holland) passa a significar *Mr. Holland, adorável professor*, mas também em muitas legendas, como aquelas referidas anteriormente, que são expressões com outra conotação nos EUA, adequada aos adolescentes daquele país. Com isso não estou dizendo que há um sentido único e que a tradução deve expressar esse esforço, captar o sentido “perfeito”, ou que há qualquer dificuldade demonstrada por essas empresas cinematográficas na ação de traduzir, mas que isso é também um recurso na construção da significação. Estou, com isso, apontando para estratégias que, tanto os estúdios hollywoodianos como as distribuidoras, utilizam para tornar seus produtos mais atraentes ao público a que se destinam e com um apelo mais comercial, além de apresentar uma representação de jovem que só sabe se comunicar através de palavrões e gírias.

Hollywood já foi denunciada por sua tentativa de impor aos adolescentes um modelo estereotipado de jovens que atuam sempre em turma e integram o mundo da contravenção. O filme *Kids*, de Larry Clark, sugere, segundo análise de Giroux (1996), uma demonização da juventude. Nele tudo converge para a sexualidade, as drogas e a violência. Os jovens andam em grupos, são desocupados e não estudam. A câmera na

mão de um estudante sugere que as imagens captadas apresentam a “verdadeira” história dos/as adolescentes, a mais real delas, trazendo para as telas de cinema o “verdadeiro” mundo desses adolescentes. A análise que estou desenvolvendo foge das tradicionais formas de ver no filme a “verdadeira adolescência”, e tomá-la como expressão da realidade; ao contrário, faz com que questionemos essa imposição de sentidos. Será que todos os jovens podem ser enquadrados na narrativa de demonização criada por Larry Clark? A história de *Kids* vem reforçar visões, representações que a sociedade criou para a juventude, entre elas a de que o jovem só pensa em sexo, é violento e que a sociedade precisa encontrar formas de defender-se, enfim, de exercer o poder disciplinar. Diferentes análises, nesse campo, têm enfatizado que tais representações de adolescência só tem contribuído para o estabelecimento de novos discursos acerca do controle de uma juventude já tão acentuadamente vigiada.

Os estudantes adolescentes em filmes hollywoodianos que representam a escola nas mais diferentes décadas, e no caso dos filmes agora em análise, nas décadas de oitenta e noventa, são jovens que desafiam o sistema: seja pelas roupas não convencionais, como em *Curso de férias*, seja pelo crime e rompimento com costumes tradicionais, como em *A escola da desordem*, ou ainda pela violência e por gangues organizadas, como em *O substituto*. Giroux (1996), analisando a sociedade dos EUA, diz que, nesse país, as políticas públicas não privilegiam os jovens, principalmente aqueles marcados pela exclusão social (pobres, negros, mexicanos, latinos) e que, ao mesmo tempo, os filmes hollywoodianos desencadeiam uma política de demonização da juventude que vem reforçando uma imagem que desfavorece o jovem. Isso não ocorre apenas nos EUA, já que as políticas públicas em todo o mundo, mas especialmente nos países pobres, com grande concentração de renda, como é o caso do Brasil, não privilegiam políticas para essa faixa da população.

Coelho¹³ (1991), no artigo em que descreve o funcionamento do imaginário na mídia, exemplificado através do processo desenvolvido pela televisão brasileira, declara que costumamos “esquecer que a força e a violência são técnicas bem sucedidas de controle social (...). Autoridade, poder, força e violência, no Brasil, são sinônimos” (p.120). O autor

¹³ Apesar de pertencer a outro referencial de análise, utilizo esse autor como interlocutor desde um ponto de vista diferente.

afirma que a televisão usa a violência como forma de controle social, atemorizando a sociedade para que o autoritarismo apareça como recurso salvador.

Hollywood ao eleger essas representações de jovens para apresentá-las nas histórias sobre suas escolas, pode estar reforçando essa característica da nossa sociedade. Sabemos que as escolas vivem momentos difíceis com o convívio com traficantes, usuários de drogas, gangues e violência nas salas de aula, corredores e pátios. Uma recente pesquisa de doutorado da PUC-Rio, que investigou a violência nas escolas — transformada no livro *Escolas, galeras e narcotráfico*¹⁴ — mostrou que os estudantes e docentes vivem dentro das escolas no limite da morte; as pressões sobre professoras e professores com ameaças são constantes. Além disso, estes/as entram no jogo de negociação com as diferentes gangues em troca de proteção para seus carros e suas vidas.

Essas são condições não apenas brasileiras, constata-se, no mundo todo, um aumento dos níveis de violência urbana. Mas, com certeza, há outros modelos de alunos e alunas, como os descritos no trabalho de Fraga (1997) sobre os “bons moços” e as “boas moças”. As representações de violência e de jovens violentos, tais como apresentadas nos filmes hollywoodianos e na mídia em geral, parecem justificar as ações de violência por parte de professores/as, direções e seguranças. Essas representações atuam no sentido de criar um modo de vestir, de andar, de falar, de se comportar e mesmo de “parecer” que produz na sociedade em geral, uma certa identidade de grupos marginais, que acabam por justificar assassinatos como os ocorridos no Rio de Janeiro, na Chacina da Candelária, em que muitas pessoas se posicionaram favoráveis aos matadores. Os assaltos, as constantes cenas de violência social, praticadas por adolescentes, que são narradas pela mídia, parecem contribuir para que se justifique a violência contra esses adolescentes.

Nesses filmes, podemos ver exemplificadas essas ações em diferentes momentos: quando a professora de *Mentes perigosas* intimida a turma dizendo ser da marinha dos EUA e saber lutar karatê; quando o professor de *O substituto* luta com os alunos para desarmá-los e imobilizá-los. *A Escola da desordem*, por exemplo, apresenta um estabelecimen-

¹⁴ Trata-se do livro da professora Eloísa Guimarães, doutora em Educação pela PUC-Rio, Editora UFRJ. Cf. *Revista Veja*, n.1495, 27 maio 1998.

to com muitos seguranças, onde a secretaria da escola mais parece uma delegacia de polícia. Não podemos esquecer, entretanto, que o filme, neste caso, se propõe a satirizar a situação da escola, onde um professor com problemas mentais, fugitivo de um hospital psiquiátrico, se candidata e ocupa o lugar de um professor da escola e transforma-se naquele que melhor se relaciona com os alunos e alunas. Desenvolvendo as aulas de uma forma ilustrativa em que os alunos e as alunas se interessam e participam, suas aulas são dramatizações de fatos históricos em que ele agrega a uma representação dos fatos uma vestimenta adequada aos personagens. Outro professor dorme durante o período de aula e morre na sala, enquanto os estudantes realizam de forma automática os exercícios já determinados. Esta morte só é descoberta após várias turmas entrarem e saírem da sala deste professor, e este é o professor premiado por ter as aulas mais disciplinadas. Assim, o filme se desenvolve satirizando muitas situações da instituição. Mas a cena inicial do filme muito se parece com uma delegacia de polícia: um aluno esfaqueado é colocado em um banco, muitos entram, passam por ele como se fosse algo normal, que fizesse parte do cotidiano da escola. Além dessa, há outras ocorrências que apontam para situações de aparente insanidade, caricatas, para o *nonsense* que se passa nos bastidores dessa escola, por exemplo, a psicóloga que, na disputa pelo uso do mimeógrafo, tem um desequilíbrio nervoso e ataca um colega agredindo-o e derramando-lhe tinta. Em *Curso de férias*, a direção não permite saídas dos/as alunos/as do espaço escolar, justificando a proibição pelo mau comportamento destes.

Em filmes deste tipo, na posição de liderança estão sempre jovens do sexo masculino, caracterizados simultaneamente pela violência e pelo poder de sedução. Em *Escola da desordem*, Eddie (Ralph Macchio) é um adolescente que usa roupas não convencionais (capa e chapéu), protege seu amigo que é atropelado, colabora com a colega que está grávida para procurar auxílio do professor e fazer o aborto, mas participa da contravenção roubando carros. Em *Curso de férias*, os líderes são alunos incoseqüentes que têm muita criatividade para produzir cenas macabras com maquiagem cinematográfica e criar cenas de filmes de terror, usando motosserras para a mutilação do corpo humano com o objetivo de atemorizar a professora substituta. Em *O substituto*, o líder faz parte de uma gangue e, além da roupa não convencional que usa, está sempre acompanhado de belas colegas. O filme *Men-*

tes perigosas traz, no líder Emílio, o protótipo do sedutor e do líder que tem relações com grupos violentos. Neste filme, há uma disputa de domínios e espaços através da violência.

Em boa parte desses filmes, a mulher jovem, a aluna, desempenha um papel de sedução em relação ao professor. Pam, de *Curso de férias*, tenta seduzir o professor Shoupe. Os meninos, por sua vez, ocupam outro lugar, em que a relação que se desenvolve é muito mais de violência do que de sedução. Emilio devora com os olhos a professora (Michelle Pfeiffer) e com atitude violenta afirma: “vou te comer”. Em *O substituto*, a professora (Diane Verona) é agredida gestual e verbalmente e é ameaçada pelo líder: — “Sr. Lacas, estou lhe falando por que é inteligente e é um líder. Quero que preste atenção dois minutos”, ao que o aluno responde: — “não estou a fim de sermão”. A professora retruca: — “Estou lhe falando com respeito”, e o aluno volta à carga: — “Pois eu não te respeito, piranha. Se não der o fora...” Replica a professora: — “Se não der o quê?” Completa o aluno: — “Vai se arrepender prá caralho!”

No primeiro filme *Ao mestre, com carinho*, o professor Mark é várias vezes abordado pela aluna Pamela, uma jovem loiríssima. Poderíamos, em um primeiro momento, pensar que Hollywood estivesse tentando desenvolver alguma política anti-racista, pois Sidney Poitier é um ator famoso por atuar em filmes anti-racistas. Nesse filme frequentemente o preconceito é trazido para a cena principal, como nas falas do professor Weston que recepciona o novo professor com palavras tão animadoras: “Estávamos esperando você. O novo cordeiro do matadouro. Ou devo dizer ‘ovelha negra’?” Também aparece nas falas dos alunos e alunas que chamam o professor de tição. Ou, ainda, no desafio dos estudantes quando se negam a levar as flores aos funerais da mãe de um colega negro, até a cena onde o professor, ao pegar uma lata de refrigerante no ar, se corta e um aluno diz em brincadeira: “É sangue vermelho!”, numa contundente alusão à cor do professor que teria outra cor também para o sangue. Pamela é uma mulher branca, loura, bela e, mesmo assim, interessada por um negro. Hollywood só poderia dar a seqüência que o filme tomou, o professor vai aconselhar-se com uma professora mais experiente da escola, que diz que ele não deve ficar sozinho com Pamela. Mas, como em todos os filmes hollywoodianos, o politicamente correto e as distinções de raça e sexo são representados e definem a narrativa: os negros devem manter relações afetivas com negros, professores e professoras devem se manter

afastados/as afetivamente de seus alunos e alunas. A diferença é que ao professor é permitido o assédio por parte das alunas na dimensão de um possível envolvimento amoroso; com as professoras isso não acontece, elas são ameaçadas, ou apenas podem manter amizade com seus alunos.

Pode-se observar uma diferença entre os dois filmes da década de oitenta e os dois filmes da década de noventa. Em *Curso de férias* e *Escola da desordem*, da década de oitenta, além do gênero (comédia-sátira) que contribui para que os filmes dessa década sejam menos violentos, os jovens são espertos, criativos, problemáticos, mas menos violentos. As próprias trilhas sonoras utilizadas nos filmes de oitenta são músicas de preferência dos jovens da época, mas de gêneros mais convencionais, já as músicas dos filmes de noventa são predominantemente o *rap* que além de popular, carrega uma conotação de agressão ao sistema, a marca das classes marginais, da vida das ruas, da etnia negra. Quanto ao gênero, são filmes de ação-aventura e com atores e atrizes que trazem a marca da atuação em filmes mais violentos.

Parece que Hollywood incorpora uma política racista e sexista, em que os homens podem ser desejados, mas resistirão às tentações; as mulheres professoras continuam assexuadas, lembrando a gênese da escola onde eram preferidas as mulheres sós, as viúvas ou solteironas para a função de professora. Uma relação permitida aos professores dos filmes hollywoodianos é com suas parceiras professoras. Sidney Poitier é disputado pela colega loira no primeiro filme, já no segundo filme pela colega morena. Em *Escola da desordem*, Nick Nolte faz par romântico com uma ex-aluna, que retorna à escola como advogada. Em *Momentos decisivos*, o técnico do time de basquete e professor de história se apaixona pela colega. Em *Curso de férias*, Shoupe conquista sua colega e em *Um tira no jardim de infância*, John Kimble também consegue conquistar sua colega e mãe de um aluno seu. Os filmes hollywoodianos apresentam como relações “normais” as heterossexuais e que não envolvam estudantes e mestres. Certamente podemos fazer aqui uma relação com a origem da escola moderna que surge como uma instituição ligada à religião, em que seus mestres deviam ser modelos de virtude e detentores de uma moral rigorosa, além da política sexista da sociedade ocidental que situa a sexualidade masculina e feminina dentro de certos padrões estabelecidos do que é tido como certo e errado e do que é adequado ao masculino e feminino.

Como referi anteriormente, os alunos e as alunas dos filmes de Hollywood são representados como sujeitos estudantes característicos da cultura de uma sociedade moderna, posicionados como participantes de gangues, violentos, mas, ao mesmo tempo, à espera de um/a salvador/a; são sujeitos estudantes que são objetivados e subjetivados pela cultura moderna. O “olhar” de Hollywood representa esses alunos e alunas em posições e com características próprias dessa sociedade.

Com essas narrativas, Hollywood reforça certos comportamentos sociais da juventude como típicos e nesse quadro está a violência, representada principalmente pelas gangues e pelo envolvimento com o tráfico de drogas. Parece que Hollywood, ao eleger essas representações de jovens e apontar como solução o discurso salvacionista do magistério amplamente disseminado em nossa cultura, tem contribuído para acentuar diferentes processos de inclusão e exclusão, em que os jovens, principalmente posicionados em classes sociais menos favorecidas são os mais estigmatizados.

Desorientados, desinteressados, sem conhecimentos, à espera de salvação...

Os/as alunas dos filmes hollywoodianos são adolescentes, apresentados como “bagunceiros”, violentos, pertencentes a gangues, e, além disso, são desorientados e têm muitos problemas: em *Escola da desordem*, uma família entra com uma ação contra a escola porque o filho concluiu o ensino médio e não sabia ler nem escrever; em *Curso de férias*, o professor constata uma aluna com dislexia, os alunos não sabem nada de inglês, que é a disciplina que ele está ensinando, são alunos e alunas com os mais diversos problemas — uma adolescente está grávida e não sabe quem é o pai da criança, um menino é alérgico e desajeitado. Isso também é comum no filme *Mentes perigosas* em que a professora pergunta ao seu colega: “Quem são esses jovens? Rejeitados do inferno? Não. São inteligentes, com pouca ou nenhuma habilidade educacional. O que educadamente chamamos de problemas sociais”. Nos quatro filmes o desinteresse faz parte da narrativa, os/as alunos/as não querem estudar, rejeitam a ação da escola.

O argumento que estou apresentando é que Hollywood, ao contar histórias, constrói seus alunos e alunas de tal forma problemáticos que eles ficam à mercê de alguma ação que os transforme, criando, assim, uma expectativa para o salvamento; o professor ou a professora desempenharão essa função. Quando o professor Mr. Smith (Tom Berenger), depois de várias demonstrações de agilidade e força (pois é ex-combatente do Vietnã), questiona a turma sobre a violência, notamos o quanto os/as alunos/as pedem, desejam um salvador/a: “O que querem para vocês? Para os filhos de vocês? Quantos aqui têm filhos? (uma grande maioria levanta a mão, até para a surpresa de alguns colegas) Querem seus filhos em gangues? Se é tão legal, por que não?”

O professor substituto vai conversando com os/as estudantes que declaram não querer ver seus filhos e filhas machucados/as, ao que ele se alia, dizendo que também não quer isso para seus alunos e alunas, até que eles fazem a pergunta que os posiciona como desejantes da ação do professor: — “Então, o que devemos fazer?” A resposta do professor vem em seguida: — “Não vou enganá-los, não tenho todas as respostas. Mas quero que todos vocês sobrevivam”. Com essas palavras, de um roteiro que apela para a possibilidade de escapar daquele mundo, com o enquadramento da câmera que focaliza ora o professor (em classe), ora os/as alunos/as — provocando no público uma possível identificação —, mais a música suave e calma, é construído o sentido de entendimento, cumplicidade, salvação. A linguagem cinematográfica usa recursos que facilitam a construção de diferentes significados para o público.

São muitas as cenas nas quais notamos essa ação dos/as alunos e alunas que depois de desafiar seus professores e professoras entram em negociação. Em *Mentes perigosas*, a professora faz uma espécie de chantagem sentimental, utilizando várias estratégias: sorteios, ensino de Karatê, visitas ao parque, subsídio de jantares em restaurante e, assim, vai conseguindo aproximar-se deles. Em *Curso de férias*, o professor atende a um pedido de cada aluno/a, também usa estrategicamente as excursões e saídas da escola. Em *O substituto*, o professor desarma um aluno, revida o arremesso de uma lata de refrigerante. Os/as alunos/as esperam pela ação do/a professor/a, respondem com criatividade e inteligência, mas isso só depois da ação de salvamento, da estratégia que o/a professor/a utiliza para romper com a apatia, desordem, violência, não aprendizagem. Até então nada acontece, tanto na aprendizagem como na relação desses estudantes.

Hollywood posiciona os/as alunos/as de seus filmes em um lugar de “não saber”, do fraco, do incompetente, do desajeitado, do problemático, mas também como aquele/a que tem potencial desde que “se dobre” aos sentidos que a escola lhes apresenta, que são os sentidos hegemônicos na sociedade.

Historicamente, o/a aluno/a foi construído/ como aquele que não sabe. A pedagogia e a psicologia construíram um sujeito estudante com certas características, esse lugar está longe de ser um lugar de saber. É comum a desconsideração das experiências desse sujeito; tudo e todos devem aprender na escola, é ela que ilumina, dá o conhecimento, os torna mais sábios. A escola moderna desenvolve rituais através de sua organização curricular que posicionam esse sujeito estudante no tempo e espaço disciplinar, em que o poder disciplinar rege e determina o quê e como deve fazer, o quê e como deve saber, como e quando isso deve acontecer.

Hollywood permite que o/a salvador/a não dê conta de alguns problemas como é o caso dos traficantes (Emilio, o líder da turma ao disputar a namorada com um ex-presidiário é morto) e o caso do professor do filme *Escola da desordem* que leva uma aluna a uma clínica para fazer um aborto. O professor é despedido enquanto que aquele que engravidou a moça é apenas repreendido. Ao mesmo tempo que Hollywood coloca no professor e na professora o papel de salvador afirma, por diferentes formas, a incompetência da escola em resolver certos problemas sociais. A escola fica à mercê das drogas, da violência, em que só um herói, um *outsider*¹⁵ pode surgir com a solução.

Há uma ambivalência: ao mesmo tempo que Hollywood constrói suas histórias com meninos e meninas violentos, “bagunceiros”, nessa mesma narrativa eles e elas se transformam e passam a ser dóceis companheiros/as, amigos/as sinceros/as e ficam longe de confusões. São alunos e alunas que voltam a se interessar pelo estudo, permanecem em silêncio (qualidade desejada pela escola) e são participativos. Transformam-se em “bons moços” e “boas moças”, produtivos, eficientes e integrados à sociedade, aqueles que não “se dobram”, são excluídos. Mas o próprio “bom-mocismo” tem suas vantagens para esses adolescentes que

¹⁵ Com essa expressão, Dalton (1996) define os docentes que se situam fora do grupo convencional, renegados.

passam a ocupar um outro espaço nas preocupações da sociedade, não mais como grupos que precisam ser vigiados e punidos, se necessário, mas como aqueles que já podem ser incorporados, pela sua boa conduta e comportamento, ao mercado de trabalho e ao mundo dos adultos.

Hoje, alguns estudos tais como o de Fischer (1998) e de Fraga (1998) estão mostrando que uma parcela dos jovens apresenta, em relação à sexualidade e à vida familiar, um comportamento que pode ser interpretado como um retorno a alguns valores tradicionais, como é o caso da virgindade e da vida familiar, demonstrando um comportamento diferente daquele apontado como usual para os/as adolescentes. A pesquisa de Fraga (1998)¹⁶ fala sobre o bom-mocismo a partir de uma experiência em uma escola onde a religião desenvolve um discurso que interpela a maioria dos jovens e os subjetiva no processo de viver a adolescência determinando posições específicas para a “boa-moça” e para o “bom-moço” dentro do núcleo familiar e da comunidade. Com isso, estou também, com base no autor e autora mencionados, marcando a possibilidade de fissuras, de alterações nos discursos hegemônicos de demonização da juventude. Os/as adolescentes de *Kids*, como os dos demais filmes hollywoodianos, não expressam o que é considerado socialmente “ser adolescente” em todos seus possíveis matizes e facetas. Hollywood seleciona algumas representações e com elas pretende fixar uma identidade para esse adolescente. O adolescente pode ser descrito por diversos e múltiplos discursos. Não é um único e imutável discurso sobre o adolescente que vai dar conta das múltiplas e diferentes identidades sociais que o constituem.

Hollywood, ao trazer essas cenas de retorno a um “novo” modo de vida, de restabelecimento da “normalidade” social, estaria apostando no poder de transformação do/a aluno/a, ou estaria apenas mostrando que o lugar desse sujeito estudante é esse aí apontado pelos filmes: um/a aluno/a conformado/a, disciplinado, obediente, estudioso, produtivo? Os filmes parecem dizer que é importante ser um bom moço e uma boa moça para que, ao término do ensino médio, estejam capacitados/as ao mundo da produção, mundo esse que parece, atra-

¹⁶ Trata-se da pesquisa realizada em uma turma de 8ª série de uma Escola do município de Cachoeirinha/RS.

vés de suas promessas, suprir as “causas” das carências adolescentes antes apontadas. Mais uma vez é preciso trazer Foucault (1996) à cena para reforçar o que entendo desse processo. Foi esse filósofo francês quem chamou a atenção para a semelhança entre a escola, o quartel e a fábrica, no sentido de que todas essas instituições estão encarregadas de “normalizar”, disciplinar, pois elas desenvolvem políticas reguladoras das condutas.

Foucault (1996), ao estudar a prisão, o hospital, o exército, etc., detecta um tipo de poder agindo sobre os corpos dos sujeitos, tornando-os “úteis” e “dóceis”, adequando-os ao funcionamento da sociedade capitalista e industrial. Nesse processo, uma tecnologia específica de controle, de governo, entra em ação, constituindo o que ele vai chamar de poder disciplinar, poder que é característico da sociedade moderna. A escola ao se constituir em um lugar que contribui para a organização e manutenção do Estado moderno desenvolve o que Foucault (1979) designa como governamentalidade (*gouvernementalité*), isto é, as práticas de governo ou de gestão governamental; as técnicas de dominação sobre os outros e as técnicas de si. Produz, assim, um sujeito autogovernável. Um sujeito que é objetivado e subjetivado pelas práticas culturais, que o “normalizam” através de práticas de governo que dizem o que é bom e melhor para esse sujeito, “o que é” e o “que deve ser” a “realidade”. É nesse processo de governo da ação dos outros que Foucault apresenta sua concepção de poder relacional. O poder não se encontra só no Estado, mas em todas as relações. Ele diz em Dreyfus e Rabinow (1995):

As formas e os lugares de “governo” dos homens (sic) uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros. (p.247).

Os estudantes das escolas dos filmes hollywoodianos são jovens das camadas populares, gente das ruas, com as marcas da exclusão social. São adolescentes que já estão assumindo a paternidade e a maternidade, que convivem com a gravidez precoce, com o aborto, com a violência das gangues de narcotráfico, com os problemas familiares e com a pobreza. Assim, justifica-se o sacrifício, a missão do mestre como de um verdadeiro herói ou heroína que terá de salvar rebeldes, renegados/as, e que, se preciso, poderá usar da repressão, pois estes são mesmo muito violentos.

O que há de “novo” nesse sujeito adolescente produzido por Hollywood? Nesses filmes, observa-se a mesma matriz: muda o cenário, mudam os atores e atrizes, o roteiro, mas os personagens estudantes são os mesmos. O processo de subjetivação desses estudantes adolescentes, alunos e alunas, pelo processo educativo, é marcante em todos os filmes; o/a professor/a tem a solução para os seus problemas, basta enquadrá-los em outro registro, eles se reconhecem em outro discurso e constituem-se com a identidade de um/a aluno/a que estuda, torna-se criativo/a, obediente, amigo/a, trabalhador/a, um bom-moço e uma boa-moça, um “verdadeiro estudante”, adequado, eficiente para o sistema que o quer no processo de produção.

A escola dos filmes de Hollywood se parece em muitos aspectos com a escola de nossos dias, assim como há muita semelhança entre os alunos e alunas desses filmes e os/as de nossas escolas, mas nem tudo e todos são também como mostra a mídia, no caso dessa análise, como propõem os filmes hollywoodianos. A pedagogia que Hollywood desenvolve sobre como é ser aluno/a não traz nada de novo, principalmente quanto à posição de aprendiz, um jovem que a escola de Hollywood consegue “domar” e transformar em dócil e obediente, um jovem e uma jovem encaminhados na vida e prontos para o mercado.

Vários filmes mostram em suas cenas o encaminhamento desses alunos e alunas a partir da ação da escola após a formatura, como é o caso de *Mr. Holland, adorável professor*, em que a aluna que mais dificuldades apresentou no aprendizado da flauta, exigindo de Holland uma dedicação especial e aulas particulares, é quem faz o discurso na homenagem ao professor, trinta anos depois, e é apresentada como governadora do lugar onde a escola se localiza. *A história de Marva Collins* é um filme em que as cenas finais mostram o destino da professora e dos alunos e alunas da primeira turma em que é anunciado, através de breve currículo, o sucesso do trabalho de Marva Collins. *Ao mestre, com carinho*, Parte 2, apresenta jovens preocupados com o emprego, alguns já encaminhados. Todos eram da turma do Professor Mark, antigos alunos problemáticos, e tornaram-se alunos e alunas bem sucedidos e enquadrados no sistema. A escola cumpre, afinal, sua função de controle social. Hollywood reforça essa função da escola. A escola dos filmes de Hollywood tem o poder de garantir o sucesso para todos e todas que “dobram-se” a ela. Parece que a tese de Narodowski

(1998) se confirma: uma escola moderna só pode produzir dentro dessa tradição e, assim, penso que a máxima da escola moderna se confirma nos filmes hollywoodianos: “civilizar”, e conduzir todos e todas (que tenham vontade) ao progresso.

Proponho como uma possibilidade de questionamento dessa narrativa escolar apresentada por Hollywood pensarmos na direção proposta por Green & Bigum (1995), que anunciam que os sujeitos estudantes possam ser sujeitos encarnados no tempo e espaço pós-moderno, mas que haja a possibilidade do encontro e trocas entre os *cyborgs* geracionalmente diferentes. Parece que isso seria possível com um aluno e uma aluna que pudessem ser respeitados/as em suas crenças, desejos, preferências sexuais, aspirações políticas, raças. Que suas histórias diferentes e múltiplas pudessem ocupar a cena principal em nossas escolas, e não esperar por um/a salvador/a ou por alguém que fale por eles e elas nos espaços que ocupam. Que esses alunos e alunas possam ocupar espaços de aprendizagem e de construção do conhecimento sem as marcas que Hollywood vem definindo como hegemônicas para a cultura adolescente. Uma escola com sujeitos estudantes que possam contar suas próprias histórias, talvez faça parte do processo de desnaturalização desta instituição. Processo no qual talvez possamos passar a entendê-la como uma instituição que não é eterna nem natural. Este, talvez possa ser o desafio para os/as educadores/as comprometidos com a vida dos/das jovens de nossas escolas nesse milênio que se aproxima. Tentar questionar as narrativas hegemônicas (raça, religião, sexo, violência, classe social...) que são descritas, pelas mais diferentes formas e meios, sobre os alunos e as alunas, pode ajudar nesse processo.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- COELHO, Teixeira. O imaginário da morte. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DALTON, Mary M. O currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21 n.1, p.97-122, jan./jun. 1996.

- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, PAUL. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DU GAY, Paul de et al. *Doing Cultural Studies. The story of the Sony Walkman*. Londres: Sage, 1997.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS, 1996. (Tese de doutorado.)
- _____. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio: Forense Universitária, 1986.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FRAGA, Alex. *Bom-Mocismo: configuração de um modo de ser adolescente*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS, 1997. (Dissertação de mestrado.)
- GIROUX, Henry A. O filme Kids e a política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, p.123-136, jan./jun. 1996.
- _____. Memória e pedagogia no Maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; Antonio Flávio Moreira (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1995.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 1997a.
- _____. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth. *Media and Cultural Regulation*. London: Sage, 1997c.
- _____. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997b.
- HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

- KAPLAN, E. Ann. *Looking for the other feminism, film, and the imperial gaze*. Londres: Routledge, 1997.
- KEHL, Maria Rita. Adultescência: a teenagização da cultura ocidental. *Folha de São Paulo*, p.7, 20 set. 1998. (Caderno Mais.)
- NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *A Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- PARAIRE, Philippe. *O cinema de Hollywood*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinarietà*. *Currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A poética e a política do currículo como representação*. Texto apresentado na leitura pública no PPGEDU - UFRGS, Porto Alegre, 1997.
- STEINBERG, Shirley R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz H. da. et. al. (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.
- STOREY, Jonh. *An introduction to cultural theory and popular culture*. Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1997.
- TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. da. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. (Tese de doutorado.)

Filmografia

- Curso de férias (*Summer School*). Diretor: Carl Reiner. 1987.
- Escola da desordem (*Teachers*). Diretor: Arthur Hiller. 1984.
- Mentes perigosas (*Dangerous Minds*). Diretor: John N. Smith. 1995.
- O substituto (*The Substitute*). Diretor: Robert Mandel. 1996.

Autores e autoras

Alfredo Veiga-Neto é professor titular em Ensino e Currículo, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduado em História Natural e Música, é mestre em Genética e doutor em Educação. Nos últimos anos, vem trabalhando numa perspectiva pós-estruturalista —principalmente a partir do pensamento de Michel Foucault— sobre questões relacionadas a Estudos da Ciência, Currículo e Disciplinaridade. É autor de inúmeros artigos e capítulos de livros e organizador de *Crítica pós-estruturalista e educação* (Editora Sulina, 1995), traduzido e publicado na Espanha em 1997.

E-mail: veigato@portoweb.com.br; <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>

Cristianne Famer Rocha é mestra em Educação na linha de pesquisa Estudos Culturais (UFRGS), onde recentemente concluiu pesquisa sobre o tema espaço escolar e currículo. É graduada em Comunicação Social e cursou paralelamente a Faculdade de Arquitetura (UFRGS), não tendo concluído o curso. É especialista em Metodologia do Ensino Superior (PUCRS), professora de Italiano (com formação na Università Dante Alighieri, Itália) e desenvolve diversas atividades relacionadas ao ensino de língua italiana no Rio Grande do Sul.

E-mail: crisrocha@pro.via-rs.com.br

Elí Henn Fabris é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da UNISINOS. Organizou em co-autoria o livro *Espaço-educacional e autoria social* e possui outros trabalhos publicados.

E-mail: fabris@bewnet.com.br

Luís Henrique Sacchi dos Santos é biólogo e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS onde atualmente é doutorando na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação e bolsista do CNPq. Tem textos publicados no livro *Ciências na sala de aula* (organizado por Daisy Lara de Oliveira, 1997, Editora Mediação) e na revista *Educação e Realidade* (v.22, n.2, 1997).

E-mail: luishss@poa.sol.com.br

Maria Isabel Edelweiss Bujes é professora aposentada da UFRGS e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Atualmente coordena o Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN). Tem realizado pesquisas na área da Educação Infantil com interesse específico pela questão pedagógica — currículo e prática pedagógica — e a formação de professores. Atualmente desenvolve pesquisa na linha de Estudos Culturais em Educação, voltada para a análise do discurso pedagógico na educação infantil.

E-mail: mibujes@zaz.com.br

Marisa Vorraber Costa é licenciada em Filosofia, doutora em Educação e professora titular em Ensino e Currículo. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS onde atualmente coordena o NECCSO (Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade) e desenvolve pesquisas sobre trabalho docente, currículo e cultura. É autora de *Trabalho docente e profissionalismo* (Editora Sulina, 1995) e organizadora de *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação* (Editora Mediação, 1996), *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo* (Editora Cortez, 1996), *Educação popular hoje* (Editora Loyola, 1998) e *O currículo nos limiares do contemporâneo* (Editora DP&A, 1998). É pesquisadora do CNPq.

E-mail: vorraber@portoweb.com.br

Marise Basso Amaral é bacharel em Ciências Biológicas e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Atualmente é doutoranda na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, no mesmo Programa, desenvolvendo estudos sobre mídia, natureza e educação. É bolsista do CNPq. Tem artigos publicados nas revistas *Episteme* (v.2, n.4, 1997) e *Educação e Realidade* (v.22, n.2, 1997).

E-mail: luishss@poa.sol.com.br

Norma Regina Marzola é graduada em Filosofia, mestra e doutora em Educação pela UFRGS. É professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação. É bolsista do CNPq, desenvolvendo estudos sobre cultura e alfabetismo. Tem vários trabalhos publicados, entre eles, um capítulo em *Crítica pós-estruturalista e educação* (Editora Sulina, 1995).

E-mail: nmarzola@netmarket.com.br

Rosa Maria Hessel Silveira é mestra em Língua Portuguesa e doutora em Educação. É professora titular aposentada da UFRGS e professora colaboradora convidada do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade. Atua como docente e em pesquisas relacionadas ao ensino de Língua Materna, com ênfase em leitura e produção textual, dedicando-se mais recentemente às questões de análise discursiva e textual de revistas e de literatura infanto-juvenil, dentro da perspectiva dos Estudos Culturais. Tem trabalhos publicados em revistas e livros; dentre os mais recentes, destacam-se: *Horizontes plurais – novos estudos de gênero no Brasil* (Editora 34), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (Editora DP&A), *Ensino de Língua Materna - para além da tradição* (Editora Mediação).

E-mail: rosamhs@zaz.com.br

Fotolitos

Seleção Fotolitos

Av. Quintino Bocaiúva, 451 - Porto Alegre, RS

Fone/Fax (51) 346-2111

Impressão

Editora Evangraf

Rua Waldomiro Schapke, 77 - Porto Alegre, RS

Fone (51) 336-0422 e 336-2466

os aspectos da vida social. Trata-se de abordá-la como um processo social de significação, marcado por relações de poder que produzem efeitos políticos, que não estávamos acostumados a levar em consideração.

Quando realizamos Estudos Culturais em Educação, nosso objetivo é examinar a educação, o currículo escolar e outras manifestações civilizatórias como campos em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo terrenos da política cultural. As escolas e seus currículos, bem como os espaços culturais que as circundam e com elas interseccionam e tangenciam são territórios de produção, circulação e consolidação de significados, são espaços privilegiados de concretização da política cultural de identidade. Nesses espaços se produz o governo e a regulação das pessoas, e os mesmos têm sido, freqüentemente, o lugar da subordinação, da desigualdade e das injustiças sociais.



alfredo veiga-neto

cristianne famer rocha

elí henn fabris

luís henrique dos santos

maria isabel bujes

marisa vorraber costa

marise basso amaral

norma regina marzola

rosa hessel silveira



**UFRGS**
EDITORA

