

**EF**  
EDUCAÇÃO & REALIDADE

v. 22 n. 2



**CULTURA,  
MÍDIA E  
EDUCAÇÃO**

JUL/DEZ 1997

# **Educação & Realidade** - v.22, n.2, jul/dez 1997

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Reitora:** *Wrana Panizzi*

Faculdade de Educação

**Diretora:** *Mérion Campos Bordas*

## **Editora**

*Rosa Maria Bueno Fischer*

## **Comissão Editorial Executiva**

*Dagmar F. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),  
Malvina Dorneles (DEE), Margareth Schäffer (DEBAS), Nadja  
Hermann Prestes (DEBAS)*

## **Conselho Editorial**

*Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio  
Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice Nunes,  
Guacira Lopes Louro, João Wanderley Geraldi, José Mário  
Pires Azanha, Jorge Larossa Bondía (Espanha), Lucíola Licínio  
C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria Alice  
Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório  
Marques, Victor Vincent Valla.*

## **Consultores ad hoc**

*Analice Dutra Pillar, Cleci Maraschin, Regina Mutti, Rosa  
Maria Hessel Silveira, Tomaz Tadeu da Silva*

## **Bibliotecária Responsável**

*Maria Amazília P. M. Ferlini*

## **Secretaria**

*Tânia Cardoso Serafini  
Luiz Fernando Ribu Laitano*

## **Produção Visual**

*Central de Produções/FACED/UFRGS*

## **Projeto Gráfico**

*Aldanei Areias*

## **Editoração Eletrônica**

*Aldo L Jung*

## **Capa**

*Vera Lúcia Gliese*

## **Revisão**

*Tânia C. Serafini, Luiz Fernando R. Laitano e  
Comissão Editorial Executiva*

## **Assinatura e números avulsos**

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com  
cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*  
Faculdade de Educação/UFRGS  
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901  
90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Assinatura para 1998 (02 números) .....	R\$ 20,00
Assinatura para 1998 e 1999 (04 números) .....	R\$ 40,00
Número Avulso .....	R\$ 13,00
Para o exterior, Via aérea	
Assinatura para 1998 (02 números) .....	US\$ 35,00
Assinatura para 1998 e 1999 (04 números) .....	US\$ 70,00

JUL/DEZ 1997

**CULTURA,  
MÍDIA E  
EDUCAÇÃO**



v.22 n.2

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de  
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.  
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

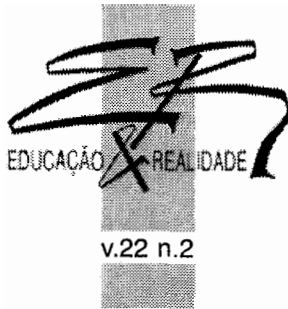
**Fontes Indexadoras Nacionais**

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC  
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV  
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas  
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP  
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

**Fontes Indexadoras Estrangeiras**

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de  
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.  
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/  
UNAM, México.  
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.  
CEUTES/UNAM, México.

Revista Educação & Realidade  
Faculdade de Educação/UFRGS  
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar  
90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (051) 316 3268  
Fax: (051) 225 4932  
[http://orion.ufrgs.br/faced/edu\\_rea.htm](http://orion.ufrgs.br/faced/edu_rea.htm)



## C O N T E N T S      S U M Á R I O

Editorial **5** Editorial

### TEMA EM DESTAQUE

*Culture, Media and  
Education*

*Cultura, Mídia e  
Educação*

The centrality of culture: notes on the  
cultural revolutions of our times  
**Stuart Hall**

**15**

A centralidade da cultura: notas sobre  
as revoluções de nosso tempo  
**Stuart Hall**

Youth and new social space of  
construction and sense negotiation

**Mauro Wilton Souza**

**47**

Juventude e os novos espaços sociais  
de construção e negociação dos  
sentidos  
**Mauro Wilton Souza**

The pedagogical statute of the mídia:  
some issues of analysis  
**Rosa Maria Bueno Fischer**

**59**

O estatuto pedagógico da mídia:  
questões de análise  
**Rosa Maria Bueno Fischer**

“A lighter black...” or of the  
discourses that fold themselves in the  
bodies producing what we are  
**Luiz Henrique Sacchi dos Santos**

**81**

“Um preto mais clarinho...” ou dos  
discursos que se dobram nos corpos  
produzindo o que somos  
**Luiz Henrique Sacchi dos Santos**

What does the nature sells? A glance  
about the nature representations in the  
advertising discourse  
**Marise Basso Amaral**

**117**

O que a natureza vende? Um olhar  
sobre as representações da natureza  
no discurso publicitário  
**Marise Basso Amaral**

Violence at “filmic images”  
**Rosália Duarte**

**133**

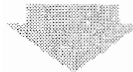
A violência em imagens fílmicas  
**Rosália Duarte**

“She teaches with love tenderness but  
mad and irritated”

**Rosa Maria Hessel Silveira**

**147**

“Ela ensina com amor e carinho, mas  
toda enfezada, danada da vida”:  
representações da professora na  
literatura infantil  
**Rosa Maria Hessel Silveira**



## TEMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO

- |  |            |  |
|--|------------|--|
| Ideology and Discourse<br><b>Neusa Guareschi</b>                             | <b>165</b> | Ideologia e Discurso<br><b>Neusa Guareschi</b>                                       |
| Representações sociais e trajetórias<br>educativas. Uma relação problemática |            | Representaciones sociales y<br>trayectorias educativas. Una relación<br>problemática |
| <b>José Antonio Castorina</b><br><b>Carina Viviana Kaplan</b>                | <b>187</b> | <b>José Antonio Castorina</b><br><b>Carina Viviana Kaplan</b>                        |
| Children and adolescents in Rio<br>Grande do Sul: work and illiteracy        |            | Crianças e adolescentes no Rio<br>Grande do Sul: trabalho e analfabetismo            |
| <b>Alceu Ferraro</b>   | <b>203</b> | <b>Alceu Ferraro</b>   |

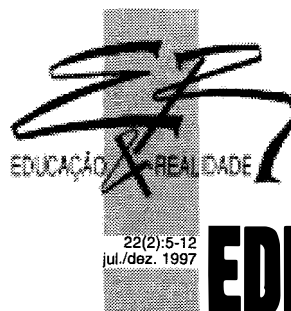
## RESENHAS CRÍTICAS

- |   |            |   |
|---|------------|---|
| Expanding frontiers: reconstructing<br>perspectives for the education of the<br>deaf in South America |            | Abrindo fronteiras: a reconstrução de<br>perspetivas para a educação de surdos<br>na América do Sul |
| <b>Sérgio Lulkin</b>  | <b>223</b> | <b>Sérgio Lulkin</b>  |
| Resorting to the fable  |            | Recurso à fábula  |
| <b>Maria Isabel Edelweiss Bujes</b>   | <b>229</b> | <b>Maria Isabel Edelweiss Bujes</b>   |

## DISSERTAÇÕES E TESES

- |  |            |   |
|--|------------|---|
| Abstracts of dissertations and theses<br><b>PPGEDU/UFRGS</b> | <b>235</b> | Súmula de dissertações e teses<br><b>PPGEDU/UFRGS</b> |
|--|------------|---|

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



## EDITORIAL

*Educação & Realidade* aventura-se, nesta edição, a debater um tema crucial do nosso tempo: os modos pelos quais nossas identidades e subjetividades vêm sendo constituídas no interior das diferentes práticas culturais, mormente daquelas que dizem respeito à ação da mídia no cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. O que nos moveu a colocar em destaque o tema “Cultura, Mídia e Educação” foi a necessidade de apresentar, a partir de diversos pontos de vista, como alguns estudiosos e pesquisadores, das áreas da educação e da comunicação, estão discutindo os problemas de uma cultura que se apresenta inflacionada de imagens e, paradoxalmente ou não, carente de sentidos para os indivíduos e os grupos sociais.

Junto a essa questão, preocupamo-nos com muitas outras, a ela associadas. Por que diferentes temas da cultura parecem hoje ocupar o centro das atenções, nos mais variados campos da ação humana? Em que medida a presença da mídia na vida cotidiana produz, reproduz ou dinamiza valores, crenças, sentimentos, preconceitos que circulam na sociedade? De que modo os meios de comunicação têm participado da disseminação de novos modos de ser e estar, modos de agir, de comportar-se, de os sujeitos tratarem a si mesmos, a seus corpos e a seu mundo interno? Como esse espaço fundamental da cultura tem tratado das lutas sociais, por direitos que atingem grupos étnicos, raciais, geracionais, profissionais, grupos envolvidos com a questão de gênero? Enfim, como no campo da educação estamos avançando, no sentido de trazer para dentro dos espaços escolares a discussão dos saberes que circulam no rádio e na televisão, nos jornais, na publicidade, bem como, mais especificamente, a discussão das eficazes estratégias de linguagem desses meios na busca de uma interação com os seus públicos?

Questões como essas têm sido levantadas por estudiosos dos mais diferentes campos do conhecimento, em todo o mundo. Eu destacaria, por exemplo, o psicanalista Jurandir Freire Costa, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que tem realizado pesquisas sobre as transformações que experimentamos na definição de nossas próprias identidades e do sentido do que seja o “social” para nós, diante da ação do mercado e seus interesses hegemônicos e igualmente diante da ação dos meios de comunicação. Estes, segundo Costa, seriam produtores de um certo imaginário que faz o elogio de um individualismo exacerbado, ligado à “cultura das sensações”, no qual o corpo aparece como critério de identidade: a felicidade é o corpo perfeito e sempre jovem; cultua-se o corpo mas morre-se de medo desse mesmo corpo que, afinal, envelhece e um dia acaba. Para Costa, trata-se de uma cultura que esconde a morte, talvez para não pensar na vida.

Como Jurandir Freire Costa, outros pensadores e estudiosos vêm propondo novas formas de investigar e analisar as relações entre a cultura e a produção de sujeitos. O antropólogo francês Marc Augé, por exemplo, em *A guerra dos sonhos* (São Paulo: Papirus, 1998), chama a atenção para o fato de que vivemos mudanças radicais nas “condições de simbolização” e que se torna urgente investigar o que está acontecendo na nossa relação com o “real”, a partir das novas representações que circulam, especialmente nos meios de comunicação, representações que certamente estão associadas ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, bem como ao processo de planetarização de problemas sociais e do que ele chamou a “aceleração da história”. Outro francês, Michel de Certeau, em *A cultura no plural* (São Paulo: Papirus, 1995), coloca em questão as mitologias do nosso tempo, presentes na mídia e particularmente no discurso publicitário — um discurso que não abre mão dos mitos (felicidade, amor, beleza, por exemplo); pelo contrário, vive deles, talvez porque, como diz o autor, as mitologias nesses espaços estariam revelando aquilo em que já não ousamos acreditar, e que, com certeza, somente as imagens ficcionais poderão oferecer-nos.

Ora, as questões levantadas por esses autores — e poderíamos aqui trazer tantos outros, entre eles David Harvey, Beatriz Sarlo, Paul Virilio — sugerem que o estudo dos meios de comunicação, da linguagem de seus produtos, das imagens, sons e textos que todos consumimos diariamente na relação com a mídia, e também a investigação sobre as várias formas pelas quais grupos distintos negociam sentidos com esses meios, fazem-se hoje absolutamente fundamentais no campo da educação. Uma das razões disso é que a força da mídia e de suas imagens se impõe num momento em que instituições tradicionalmente importantes como formadoras das novas gerações — escola e família — parecem viver uma de suas mais profundas crises. O que trazemos no Tema em Destaque deste número de *Educação & Realidade* é um conjunto de artigos que justamente tratam dessa ordem de problemas.

Abrimos essa seção com Stuart Hall e seu elucidativo texto “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo”. Originalmente publicado no livro *Media and Cultural Regulation*, como capítulo final da obra organizada



por Kenneth Thompson, da Open University, esse artigo serve como uma espécie de guia para a leitura dos demais textos de nosso Tema em Destaque. Hall, conhecido por sua vasta produção no campo dos Estudos Culturais, sintetiza aqui suas concepções de cultura e mostra como, neste século, estamos vivendo uma verdadeira “revolução cultural”, na medida em que existiria hoje um domínio das atividades e práticas relacionadas à expressão ou comunicação de significados. Mais do que isso, tais práticas, em nosso tempo, estariam sendo profundamente marcadas pela lógica da mídia e de toda a tecnologia de que esta se serve, de tal forma que nossa vida local e cotidiana não se separaria das vozes e imagens que habitam as telas da TV, as páginas dos jornais, a música que nos embala pelo rádio ou pelo aparelho de som em nossas casas, nas ruas, nos bares, nos *shopping centers*. Nossas identidades, nesse sentido, não se separariam dos modos de representação das pessoas, dos grupos sociais, das lutas políticas, das minorias étnicas, geracionais, enfim, de todas as imagens criadas, reproduzidas, multiplicadas pelos meios de comunicação a respeito de nós mesmos e do tempo em que vivemos.

A análise de Hall, nesse artigo, vai além da descrição dos novos modos de vida ensejados por tantas transformações na cultura: o autor discute também os aspectos epistemológicos do que ele denomina a “virada cultural”, mostrando como esse fato traz conseqüências importantes para a investigação no campo das ciências humanas e sociais, particularmente pelo interesse que passam a ter, na construção do social, a linguagem, as práticas de representação, os discursos, as imagens, enfim, todas as formas de produção de sentido, em sua materialidade. Sem cair num novo idealismo, sua proposta é que se pense radicalmente a centralidade da cultura, articulando de novas formas os fatores materiais e simbólicos, na análise da sociedade. Se toda prática social tem seu caráter discursivo, trata-se de compreender nela as questões de significado, ou seja, sua dimensão cultural. Mais do que isso, trata-se também de nos perguntarmos sobre as relações de poder presentes nessa dimensão: afinal, como estão sendo reguladas em nossa sociedade as significações? Se concordamos com a idéia de que não há uma só “visão de mundo” e caminhamos na direção de uma perspectiva mais complexa de regulação do social, chegamos à conclusão de que se abre um espaço para imaginar formas distintas de “governo da cultura”, para além dessas que conhecemos, a partir de análises de como estamos sendo regulados em nossas condutas individuais e práticas sociais, através da eficaz ação da mídia e da publicidade, ou seja, análises que tratam basicamente de “arranjos de poder discursivo ou simbólico”.

Mauro Wilton de Souza, professor da Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), faz, em “Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação de sentidos”, uma análise histórica de como chegamos a uma preocupação mais intensa com o lugar dos meios de comunicação na sociedade e, particularmente, em relação à educação dos mais jovens. Wilton dirige sua atenção para o jovem, mostrando-o no centro das atenções da escola e

dos *media*, e, a partir daí, situa uma importante dimensão da comunicação — a comunicação como um espaço onde se “negociam significações”. Se considerarmos, como diz Mauro Wilton, que o grande espaço público encontra-se fragmentado, quase sem condições de um debate racional coletivo e marcado pelo conflito social, vemos que os meios de comunicação se colocam estrategicamente aí como agentes de estruturação, fazendo-se a grande praça pública para os debates sociais da atualidade. Por isso, os *media* não podem ser vistos, segundo o autor, meramente como tecnologias de suporte; são, junto com a escola e outros espaços, o lugar onde se constrói a cidadania, onde se produzem subjetividades. Portanto, investigar a relação entre a juventude, a mídia e a educação, nesse perspectiva, significa redefinir a própria função política de tais espaços, como lugares de referência para os jovens, para suas decisões grupais e individuais, para as práticas que lhes apontam alguma forma de pertencimento.

A seguir, no artigo “O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise”, trago minha contribuição ao debate sobre meios de comunicação e educação. Problematizando questões nascidas de trabalhos anteriores sobre esse assunto, argumento no texto sobre a necessidade de se investigar o tema da pedagogização da mídia, especialmente da televisão, situando o problema no conjunto dos estudos que têm sido realizados nos últimos anos, nesses campos. Também discuto a pertinência de usar alguns conceitos retirados da obra de Michel Foucault, para descrever um suposto “dispositivo pedagógico” da mídia e, depois, coloco em debate a relação entre mídia, tecnologia e produção de sujeitos sociais para, então, tratar de algumas questões de análise sugeridas por esse referencial teórico e pelas primeiras aproximações com o material empírico de uma pesquisa em andamento, em que analiso as estratégias de linguagem em vários gêneros de programas de TV. Uma dessas questões é a que se refere ao caráter de “repetição”, próprio dos materiais televisivos. Conforme mostro no texto, uma característica de linguagem — no caso, a repetição — é também constitutiva do tipo de relação que os públicos têm com a TV; ou seja, a cumplicidade material e simbólica da mídia com seus públicos pode ser analisada a partir de uma investigação sobre a linguagem mesma de seus produtos. Com isso, procuro assinalar que há na cultura contemporânea um modo muito concreto de formar, de constituir os sujeitos sociais, que ocorre, por exemplo, na prática cotidiana de produzir e consumir produtos televisivos. Esse tipo de análise nos permitiria identificar os diferentes discursos que circulam, como discursos que “fazem sentido” numa determinada época e tempo e que existem concretamente nos materiais televisivos. Por hipótese, são discursos que se servem de uma estratégia pedagógica, de sedução e ao mesmo tempo de controle, que adquire visibilidade em cada imagem captada pelas câmeras, a cada seqüência editada, sonorizada, veiculada e recebida.

Luiz Henrique Sacchi dos Santos, por sua vez, oferece um material riquíssimo sobre a análise da cultura contemporânea, a partir de um local muito específico: uma sala de aula de Ciências. Em seu artigo intitulado “Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos”, Luiz

Henrique analisa as representações culturais, a partir da referência teórica dada pelos Estudos Culturais. Antes de chegar à análise propriamente dita, o autor percorre um caminho que, certamente, terá boa acolhida entre aqueles que se dedicam à pesquisa na área da educação. Começa descrevendo os problemas enfrentados por todos os que, como ele, tomam como fonte de material empírico a própria sala de aula, e discute as perspectivas atuais da etnografia, relativizando a própria capacidade de observar, relatar e constituir a “realidade” vivida. Logo a seguir, debruça-se sobre aspectos teóricos relacionados com o tema do discurso e da constituição do sujeito e, mais especificamente, com a questão de como as marcas da cultura se fazem marcas nos corpos. O conceito de representação cultural, tal como vem sendo entendido no campo dos Estudos Culturais, e o conceito de enunciado, em Michel Foucault, são igualmente explorados por Luiz Henrique. Após esse percurso, somos brindados com a análise, realizada a partir das anotações de um diário de observações em uma sala de aula de ciências, de um curso supletivo para homens e mulheres trabalhadores metalúrgicos. O tópico principal da análise está nos enunciados sobre “branquidade” (referida à raça branca), os quais circulam naquele espaço e, também, nos discursos da mídia, da ciência, das religiões, e assim por diante. O argumento de Luiz Henrique é que representações culturais hegemônicas do que seja a “branquidade” produziram identidades negras *dobradas* a esse discurso.

“O que a natureza vende?” — pergunta-se Marise Barroso Amaral, num texto em que nos oferece “um olhar sobre as representações da natureza no discurso publicitário”. Analisando minuciosamente e criativamente anúncios veiculados em uma revista de circulação nacional, Marise desmonta as peças publicitárias com o objetivo de descrever que representações de natureza e cultura ali se inscrevem. Ela descobre, por exemplo, o quanto está presente nesses materiais a antiga narrativa que, desde os séculos XVIII e XIX, nos ensinou a ver a natureza como aquilo que deve ser privatizado, explorado e decodificado, em nome do progresso, do consumo e da própria vida da espécie humana. Fundamentada também nos Estudos Culturais, basicamente em autores como Donna Haraway, ao analisar cada elemento da linguagem — cores, tamanho, disposição e hierarquia dos objetos na peça publicitária, além de textos e outros sinais —, Marise disserta sobre o impacto da comunicação visual, da publicidade, dos produtos da mídia, da informação global, no modo como organizamos nossas vidas e no modo como compreendemos a nós mesmos, os outros e o mundo.

Numa outra perspectiva de análise dos artefatos culturais, o estudo de Rosália Duarte sobre cinema — “Violência em imagens filmicas: tomando filmes como objeto de pesquisa” — traz a seguinte indagação: que elementos podem ser identificados no imagiário sobre violência, na cultura de nosso tempo? A autora, ao analisar alguns filmes fartamente consumidos especialmente pelo público jovem — como *Allien 3*, *Cães de Aluguel*, *Duro de Matar 2*, *O Exterminador do Futuro*, *Tempo de Violência: Pulp Ficcion* — chega nesse percurso a um conjunto de valores e crenças presentes em nossa cultura, a respeito do que têm representado,

para nós, as diversas imagens de violência. Seguindo o antropólogo Roberto DaMatta, Rosália mostra em seu trabalho que todas as sociedades, de alguma forma, se revelam tanto por aquilo que valorizam na condição de “bom” ou “sagrado”, como por aquilo que deploram e que classificam como “mau”, “criminoso”, “violento”. Imagens de violência como o sangue correndo e os vidros quebrados, por exemplo, são vistas em profundidade por Rosália, que busca as várias manifestações desse simbolismo em diferentes lugares da história da cultura ocidental. O que é o simbolismo do sangue, por exemplo, nas páginas da Bíblia Sagrada? E o que é o sangue hoje, nas ruas de Los Angeles, cenário de tantos filmes que consumimos, captado pelas lentes dos cinegrafistas? Por outro lado, qual o sentido de algo que se poderia chamar “uma cultura do vidro”, da transparência, da necessidade de “vertudo”, e que é tão insistentemente mostrado no cinema?

Já a partir do curioso título de seu artigo — “Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida”: representações da professora na literatura infantil” –, Rosa Maria Hessel Silveira oferece uma interessante reflexão sobre as representações de professora, encontradas através do estudo de trinta obras da literatura infantil, a que têm acesso as crianças brasileiras. A análise — que encerra o conjunto de artigos de nosso Tema em Destaque — traz inicialmente uma discussão mais ampla sobre tendências, em diferentes épocas, com relação às temáticas presentes nas obras de ficção destinadas ao público infantil e juvenil. Ao mesmo tempo, Rosa Hessel deixa claro, desde o início, que a literatura infantil é vista por ela como produção cultural e que, como tal, deve ser analisada. Assim, as representações encontradas — ou a professora amorosa, salvadora e dedicada, situada num ambiente escolar em que reina a harmonia e a felicidade; ou a mulher irracional, descontrolada; ou ainda a “nova” professora — mesclam-se a tantas outras, presentes em meios como a televisão, o cinema, as histórias em quadrinhos. Longe de ficar nas meras constatações, a análise explora outras questões, relacionando aquelas representações, por exemplo, com toda a problematização das relações de poder na escola, e com aquilo que nos é apontado tão bem por Stuart Hall em seu artigo — o fato de que, na construção dos discursos, trata-se também da construção de identidades sociais e da produção de subjetividades.

O primeiro dos três artigos da seção Temas Especiais em Educação é de Neuza Guareschi — “Ideologia e Discurso”. Certamente leitoras e leitores de *Educação & Realidade* encontrarão nele uma importante contribuição para os estudos que, como vimos nos textos anteriores, especialmente no de Stuart Hall, se dedicam a compreender as complexas relações de poder presentes nos textos e imagens da nossa cultura, nos diferentes campos, como a escola ou a mídia, só para citar os dois que aqui nos interessam. Com o apoio em vários teóricos, como Michael Apple, J. Larrain, Stuart Hall, Michel Foucault, Ernesto Laclau, Althusser — entre outros –, Neuza Guareschi propõe que, para compreendermos melhor a sociedade em que vivemos, na investigação dos setores econômico, cultural e político, estes devem ser vistos a partir de todas as diferenças neles implicadas

(de classe, etnia e gênero, por exemplo), atentando-se nessa dinâmica para os problemas das relações entre discurso e ideologia. A autora, em cuidadosa revisão bibliográfica, mostra as peculiaridades de cada um dos dois conceitos e, especialmente, as relações teóricas e epistemológicas entre eles, expondo a contribuição das diferentes teorias do discurso e da ideologia para o campo da educação. Sujeito, indivíduo, consciência de classe, signo, signifiante, significado — são alguns dos conceitos rastreados e discutidos pela autora, que vai através deles pontuando as proximidades e diferenças entre as teorias do discurso e da ideologia. O problema colocado é: como chegar ao “social”, através desses dois conceitos, nas diferentes teorias? Talvez o momento mais interessante do texto seja aquele em que Neuza estabelece um debate entre Foucault e Althusser, a propósito das oposições (ou não-oposições) entre ciência e ideologia, e entre conhecimento e poder. Em todo o texto, o que se pode ler é o questionamento de dois conceitos fundamentais para as investigações empíricas e teóricas no campo das ciências humanas e, de modo especial, no campo da educação: ambos são mostrados em sua complexidade, são questionados e vistos em sua concretude histórica, sobretudo em sua produtividade para a compreensão ampla do social.

Embora sob uma perspectiva bastante distinta daquela que vimos até aqui, o tema das representações volta em outro artigo, no caso, o dos professores argentinos José Antonio Castorina e de Carina Viviana Kaplan. Trata-se de “Representaciones sociales y trayectorias educativas: una relación problemática”. Este artigo traz uma série de reflexões sobre uma dimensão relevante da prática educativa: as representações sociais dos professores do ensino básico sobre a inteligência dos alunos. Segundo os dois autores, os juízos que os docentes produzem em relação aos alunos têm conseqüências práticas sobre as trajetórias que se vão configurando para as crianças das diversas classes sociais. Para eles, os discursos já naturalizados sobre a inteligência dos alunos têm uma relação direta tanto com as classificações que se fazem na prática pedagógica quanto com as divisões objetivas do mundo social. A análise é feita a partir de dados que se alcançaram através de entrevistas aplicadas a professores, numa cuidadosa investigação empírica. Castorina e Kaplan, nesse estudo, avaliam os efeitos mais amplos do senso comum inatista e do senso comum comportamentalista a respeito da inteligência.

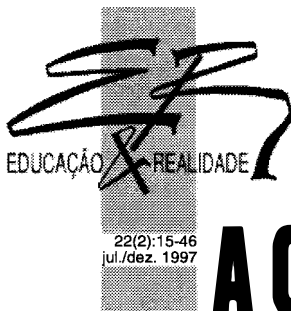
“Crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul: trabalho e analfabetismo” é o artigo que encerra nossa seção dos Temas Especiais. O autor, Alceu Ferraro, faz uma revisão histórica dos estudos sobre gênero e analfabetismo, desde 1920, no Brasil, apresentando um conjunto de dados estatísticos referentes a taxas de analfabetismo entre meninos e meninas, dados que são relacionados à participação de crianças e jovens no mercado de trabalho. Ferraro mostra aos leitores de *Educação & Realidade* que, ainda hoje, o trabalho ilegal de centenas de milhares de crianças e adolescentes, particularmente do sexo masculino, constitui-se uma das principais causas do analfabetismo e dos baixos índices de escolaridade no Rio Grande do Sul.

Na seção dedicada às Resenhas, temos neste número o comentário de Sérgio Lulkin sobre o livro de Carlos Skliar, *La educacion de los sordos*, em que Lulkin destaca a importante contribuição do professor argentino para a discussão de inúmeras questões referentes aos discursos dominantes sobre a educação de surdos, especialmente aquelas que dizem respeito às políticas institucionais e aos processos de inclusão de crianças surdas na escola regular. Também contamos com a resenha de Maria Isabel Bujes a respeito do livro de Jorge Larrosa, *Pedagogia Profana*. No seu texto, Maria Isabel sublinha a grande qualidade do texto de Larrosa — não só o fato de escrever de forma pouco usual, sobre pedagogia, mas sobretudo de escrever criativamente sobre educação, de modo a submeter todos os objetos que toca a um novo olhar. No caso, as questões da formação, da leitura e das condições de possibilidade de uma educação aberta ao novo e ao imprevisível são vistas na perspectiva de interpelação do leitor, no sentido de fazê-lo afinar olhos e ouvidos, e deixar funcionar plenamente sua sensibilidade.

Finalmente, em nossa última seção — “Dissertações e Teses” —, inaugurada neste número, apresentamos a súmula dos trabalhos defendidos nos cursos de Doutorado e Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, durante o ano de 1998, no intuito de valorizar a pesquisa que se faz neste Programa e que, por certo, tem contribuído sensivelmente no sentido do avanço teórico e metodológico das investigações no campo da educação neste País.

Que os leitores e leitoras de *Educação & Realidade* possam ter uma agradável leitura e que as artigos e resenhas aqui publicados tenham a qualidade de ser, para cada um de nós, “um acontecimento de pluralidade e diferença”, como escreve Larrosa. E que os textos de nosso Tema em Destaque — “Cultura, Mídia e Educação” — cumpram seu objetivo, qual seja, o de que provocar perguntas que nos façam “ver”, não necessariamente para construir de imediato um plano de ação e transformar o que vemos, mas, como nos fala Beatriz Sarlo, com o objetivo simples e fundamental de “armar uma perspectiva para ver”, que está na base de qualquer mudança.

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Editora



# A CENTRALIDADE DA CULTURA:

## notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo<sup>1</sup>

Stuart Hall

**RESUMO - A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** O texto inicia examinando novamente a *centralidade* da cultura — a enorme expansão de tudo que está associado a ela, na segunda metade do século XX, e o seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social. A seguir, considera os aspectos teóricos e conceituais — o amplo poder analítico e explanatório que o conceito de cultura adquiriu na teorização social. Finalmente, retorna ao momento do circuito cultural — a *regulação* — que é o principal foco desta obra e examina a cultura no contexto das tendências e direções contraditórias da mudança social em relação ao novo milênio.

**Palavras-chave:** cultura, Estudos Culturais, mudança cultural, identidade e subjetividade, regulação, discurso

**ABSTRACT - The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our times.** The text begins by looking again at the *centrality* of culture — the enormous expansion of everything which has to do with culture in the second half of the twentieth century and its constitutive position today in all aspects of social life. Secondly, we consider the conceptual and theoretical aspects — the expanded analytic and explanatory power which the concept “culture” has acquired in social theory. Finally, we take these considerations back to the moment of the cultural circuit — *regulation* — which is the particular focus of the book, and look at culture in the context of the contradictory tendencies and directions of contemporary social change into the new millennium.

**Key-words:** culture, Cultural Studies, cultural turn, identity and subjectivity, regulation, discourse

## INTRODUÇÃO

(...)

Este capítulo inicia examinando novamente a *centralidade* da cultura — a enorme expansão de tudo que está associado a ela, na segunda metade do século XX, e o seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social. A seguir, consideramos os aspectos teóricos e conceituais — o amplo poder analítico e explicativo que o conceito de cultura adquiriu na teorização social. Finalmente, retornamos ao momento do circuito cultural — a *regulação* — que é o principal foco desta obra e examinamos a cultura no contexto das tendências e direções contraditórias da mudança social em relação ao novo milênio.

Por que a cultura se encontra no centro de tantas discussões e debates, no presente momento? Em certo sentido, a cultura sempre foi importante. As ciências humanas e sociais há muito reconhecem isso. Nas humanidades, o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as idéias filosóficas, os sistemas de crença morais e religiosos, constituíram o conteúdo fundamental, embora a idéia de que tudo isso compusesse um conjunto diferenciado de significados — uma cultura — não foi uma idéia tão comum como poderíamos supor. Nas ciências sociais, em particular na sociologia, o que se considera diferenciador da “ação social” — como um comportamento que é distinto daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva — é que ela requer e é relevante para o significado. 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. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Disso não decorre, entretanto, que as ciências humanas e sociais tenham sempre dado à “cultura” uma centralidade substantiva ou o peso epistemológico que ela merece. É importante que esta diferenciação entre os aspectos substantivos e epistemológicos da cultura (introduzido por du Gay, Hall et al., 1997) seja relembada pelo resto deste capítulo. Por “substantivo”, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por “epistemológico” nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a “cultura” é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo. A seguir, iniciamos com os aspectos substantivos.



## A centralidade da cultura: a dimensão global

No século XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores. Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm se tornado elementos mediadores em muitos outros processos. A velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a “base” econômica e a “superestrutura” ideológica é de difícil sustentação nas atuais circunstâncias em que a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes nestas sociedades. Hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e *marketing* de produtos e idéias. Conforme observou Harvey, “a formação de um mercado global de ações, de mercados futuros de bens, de negócios envolvendo moedas e taxas de juros, conjuntamente com a acelerada mobilidade geográfica de fundos, significou, pela primeira vez, a formação de um mercado mundial único de valores e de crédito” (Harvey, 1989). Isso tornou realidade o que Marx apenas imaginara — o surgimento de um verdadeiro mercado “global”. Os recursos que antes iam para a indústria pesada da era industrial do séc. XIX — carvão, ferro e aço — agora, na virada do terceiro milênio, estão sendo investidos nos sistemas neurais do futuro — as tecnologias de comunicação digital e os *softwares* da Idade Cibernética.

Em termos de padrões absolutos de julgamento e preferência estéticos, os produtos culturais desta revolução não podem ser comparados em termos de valor às conquistas de outros momentos históricos — as civilizações egípcias e da antiga China, por exemplo, ou a arte do Renascimento italiano. Entretanto, em comparação com a estreita visão social das elites, cujas vidas foram positivamente transformadas por esses exemplos históricos, a importância das revoluções culturais do final deste século XX reside em sua escala e escopo globais, em sua amplitude de impacto, em seu caráter democrático e popular. A síntese do tempo e do espaço que estas novas tecnologias possibilitaram — a compressão tempo-espaço, como denomina Harvey (1989) —, introduz mudanças na consciência popular, visto que vivemos em mundos crescentemente múltiplos e — o que é

mais desconcertante — “virtuais”. A mídia encurta a velocidade com que as imagens viajam, as distâncias para reunir bens, a taxa de realização de lucros (reduzindo o “tempo de *turn-over* do capital”), e até mesmo os intervalos entre os tempos de abertura das diferentes Bolsas de Valores ao redor do mundo — espaços de minutos em que milhões de dólares podem ser ganhos ou perdidos. Estes são os novos “sistemas nervosos” que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. É especialmente aqui, que as revoluções da cultura em nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro — sobre a “cultura” num sentido mais local.

Estas mudanças culturais globais estão criando uma rápida mudança social — mas também, quase na mesma medida, sérios deslocamentos culturais. Como observa Paul du Gay,

*(...) 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 uma 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.*(du Gay, 1994)

Um efeito desta compressão espaço-tempo é a tendência à homogeneização cultural — a tendência (que é amplamente debatida por du Gay [ed., 1997], Mackay [ed., 1997] e nesta obra) de que o mundo se torne um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização* do globo. É, de fato, difícil negar que o crescimento das gigantes transnacionais das comunicações, tais como a CNN, a Time Warner e a News International tende a favorecer a transmissão para o mundo de um conjunto de produtos culturais estandardizados, utilizando tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma ‘cultura mundial’ homogeneizada, ocidentalizada. Entretanto, todos sabemos que as conseqüências desta revolução cultural global não são nem tão uniformes nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os ‘homogeneizadores’ mais extremados. É também uma característica destes processos que eles sejam mundialmente distribuídos de uma forma muito irregular — sujeitos ao que Doreen Massey (1995) denominou de uma decisiva “geometria do poder” — e que suas conseqüências sejam profundamente contraditórias. Há, certamente, muitas conseqüências negativas — até agora sem solução — em termos das exportações culturais do ocidente tecnologicamente superdesenvolvido, enfra-

quecendo e minando as capacidades de nações mais antigas e de sociedades emergentes na definição de seus próprios modos de vida e do ritmo e direção de seu desenvolvimento (ver a discussão sobre “imperialismo cultural” de Tomlinson, neste livro). Há também diversas tendências contrapostas impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo (ver Hall, 1992a; Robins, 1997; Miller, 1997). A cultura global necessita da “diferença” para prosperar — mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica). É, portanto, mais provável que produza “simultaneamente” novas identificações (Hall, *ibid.*) “globais” e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea.

O resultado do *mix* cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas — como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, da miséria e das dificuldades econômicas do final do séc. XX (ver Gilroy, 1997, e Parekh nesta obra). Um bom exemplo seria o catálogo de *Translocations*, uma exposição feita em 1997 no *Photographers Gallery* em Londres. Lá foi mostrado um novo trabalho visual, parte produzido digitalmente por artistas pós-coloniais e por outros que moravam e trabalhavam no Reino Unido, considerado exemplar neste sentido, pois capturava algumas das complexidades destes processos:

*Translocations é uma coletânea de imagens, idéias e reflexões que buscam explorar noções contemporâneas de lugar, posição e movimento. A idéia de “lugar” que Translocations busca explorar é o conceito de lugar como uma série de processos, marcados pela fluidez, pelo fluxo e o movimento, que têm impacto sobre os modos como nos posicionamos no mundo (...) Permanent Revolution II, um trabalho de multimídia interativa, é o primeiro trabalho conjunto entre Keith Piper e Derek Richards. Ao traçar o contínuo fluxo e refluxo de migrantes no que tem sido denominado “O Atlântico Negro”, Piper e Richards exploram o papel que têm a convergência dos migrantes e a miscigenação daí resultante no desenvolvimento de novas formas-culturais. [Ela] apresenta uma alternativa às representações essencialistas da pureza e homogeneidade cultural (...) As instalações das fotos de Roshini Kempadoo examinam o impacto da compressão tempo-espaço sobre aqueles que estão submetidos e não no controle desses fluxos e movimentos desiguais (...)* (Photographers Gallery, 1997, p 4)

O próprio ritmo e a irregularidade da mudança cultural global produzem com frequência suas próprias resistências, que podem certamente ser positivas, mas muitas vezes são reações defensivas negativas, contrárias à cultura global e representam fortes tendências a “fechamento” (ver Woodward, 1997). Por exemplo, o crescimento do fundamentalismo cristão nos EUA, do fundamentalismo islâmico em regiões do Oriente Médio, do fundamentalismo hindu na Índia, o ressurgimento dos nacionalismos étnicos na Europa Central e Oriental, a atitude

anti-imigrante e a postura euro-cética de muitas sociedades do ocidente europeu, e o nacionalismo cultural na forma de reafirmações da herança e da tradição (ver capítulo 1 desta obra), embora tão *diferentes* entre si, podem ser considerados como reações culturais conservadoras, fazendo parte do retrocesso causado pela disseminação da diversidade efetuada pelas forças da globalização cultural.

Todos estes fatores, então, qualificam e complexificam qualquer resposta simplista, puramente celebratória em relação à globalização como forma dominante de mudança cultural num futuro previsível (ver, por exemplo, as críticas de Hirst e Thompson, 1996 e de Goldblatt et al., 1997). Esses fatores não podem, no entanto, negar por completo a escala de transformações nas relações globais constituída pela revolução cultural e da informação. Queiramos ou não, aproveamos ou não, as novas forças e relações postas em movimento por esse processo estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (ver, por exemplo, Jordan e Weedon, 1995).



Imagem de “Permanent Revolution II”, Keith Piper/ Derek Richards, 1997.



Imagem de “Relocating the Remains”, Keith Piper, 1997.

## A centralidade da cultura: as transformações da vida local e cotidiana

Não devemos permitir que sejamos hipnotizados pela questão das quantidades. A revolução cultural que aqui estamos tentando delinear em suas formas substantivas é igualmente penetrante no nível do microcosmo. A vida cotidiana das pessoas comuns foi revolucionada — novamente, não de forma regular ou homogênea. Richard Rogers, arquiteto responsável por alguns dos mais destacados e modernos prédios da Inglaterra (inclusive o Lloyds na Grande Londres) lembra-nos disso:

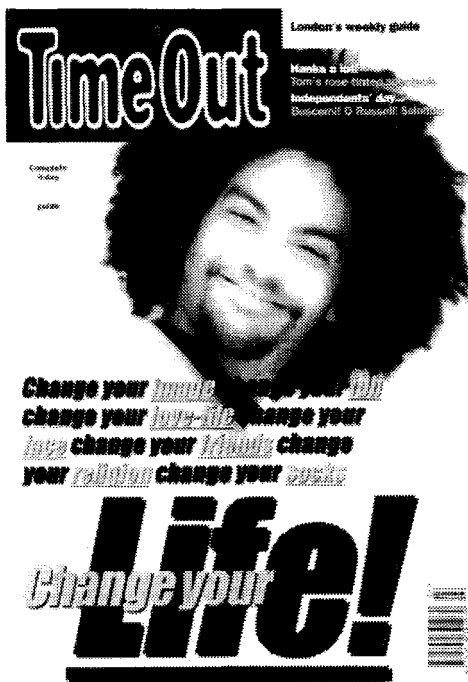
*Desde a Revolução Industrial, o trabalho tem predominado em nossas vidas. O primeiro emprego acontecia aos 15 ou 16 anos, numa jornada de 60 horas semanais, tendo-se um domingo livre para ir à igreja. A aposentadoria ocorria quando já se estava exaurido, com uma expectativa de vida limitada. A estrutura da vida estava amplamente predeterminada: um pouco de religião e muito trabalho. O lazer consistia nos breves momentos de descanso antes do dia seguinte (...) Hoje, a média de trabalho de uma pessoa é de 37 horas semanais (...) A maioria de nós pode esperar ser um sub-empregado ou desempregado, visto que o número de empregos na indústria foi reduzido à metade desde a guerra, e quanto àqueles que têm a sorte de estar bem empregados, meros 50 por cento deles conseguem postos de tempo integral (...) Outras ocupações tradicionais têm diminuído em termos de sua importância cronológica — notadamente a criação dos filhos. Já houve tempo em que o cuidado com famílias numerosas ocupou os pais, especialmente as mães, por um longo período de sua vida de adultos. Hoje, as famílias diminuíram de tamanho, e os casais sustentam-se sozinhos por mais uns 30, 40 ou 50 anos após seus filhos terem saído de casa. (The Guardian, 25 de janeiro de 1997, p.5)*

Percebe-se claramente nesta passagem as transformações no modo de vida das pessoas comuns — transformações ocorridas nas culturas da vida cotidiana: o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; o aumento dos períodos de folga e o relativo vazio do chamado “lazer”; o declínio das perspectivas de “carreira” e dos empregos vitais dando lugar ao que tem sido chamado de “flexibilidade no emprego”, mas que, freqüentemente, constitui uma questão de desemprego não planejado; as mudanças no tamanho das famílias, nos padrões de diferenças de geração, de responsabilidade e autoridade dos pais; o declínio do casamento numa época de incremento do divórcio, o aumento de famílias uniparentais e a diversificação de arranjos familiares; o envelhecimento da população, com seus dilemas acerca de uma terceira idade mais longa sem a ajuda do cônjuge, sustentada por generosos programas nacionais de seguros, sistemas públicos de saúde e outros sistemas de benefícios estatais; a redução das tradicionais idas à igreja e da autoridade dos

padrões morais e sociais tradicionais e das sanções sobre as condutas dos jovens; os conflitos de gerações em consequência da divergência entre jovens e adultos, entre o declínio da ética puritana, de um lado, e o crescimento de uma ética consumista hedonista, de outro. Tais mudanças são relacionadas, de alguma forma, a situações sociais, de classe e geográficas: e não exclusivamente de classe. O executivo de classe média, de meia-idade, que perdeu a “perspectiva de carreira” é cada vez mais um fenômeno de nossos tempos — mesmo que esteja atingindo níveis mais altos de remuneração. Algumas mulheres podem ter maior capacidade de sobrevivência — mas geralmente em níveis mais baixos de remuneração, treinamento, segurança no emprego e perspectivas — do que a maioria dos homens. Os negros ainda têm o dobro da taxa de desemprego dos brancos. A maioria está começando a se sentir vítima e não gestora da “mudança cultural”.

Estes são apenas alguns dos deslocamentos *das* culturas do cotidiano. Mas há também mudanças e transformações na vida local e no cotidiano que foram precipitadas *pela* cultura. O ritmo da mudança é bastante diferente nas diferentes localidades geográficas. Mas são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos. Pensemos na variedade de significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; tornou-se bastante acessível obter-se informação acerca de — nossas imagens de — outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos; a transformação do universo visual do meio urbano — tanto da cidade pós-colonial (Kingston, Bombaim, Kuala Lumpur) quanto da metrópole do ocidente — através da imagem veiculada pela mídia; o bombardeio dos aspectos mais rotineiros de nosso cotidiano por meio de mensagens, ordens, convites e sedução; a extensão das capacidades humanas, especialmente nas regiões desenvolvidas ou mais “ricas” do mundo, e as coisas práticas — comprar, olhar, gastar, poupar, escolher, socializar — realizadas à distância, “virtualmente”, através das novas tecnologias culturais do estilo de vida *soft*. A expressão “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que freqüentemente vendem uma imagem de íntima associação ao “lugar” e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma “comunidade imaginada”, na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes “locais” que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas, pela mudança econômica e pelo declínio industrial.

É quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado, no interior de uma “cultura herdada”, que in-



clui panoramas e costumes de época (ver capítulo 1 desta obra). Nossa participação na chamada “comunidade” da Internet é sustentada pela promessa de que nos possibilite em breve assumirmos ciberidentidades — substituindo a necessidade de algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real. Ao mesmo tempo, a cultura aprofunda-se na mecânica da própria formação da identidade. “Mude sua vida!” a *Time Out* aconselha em sua edição de janeiro de 1997: “Mude sua imagem... mude de emprego... mude sua vida amorosa... sua cara... mude de amigos... de religião... mude suas meias” (Fig. 5.3). Essa devassa interior é acompanhada externamente pela proliferação de instrumentos de vigilância (das câmeras

e monitores, às pesquisas sobre o consumo e os cartões de crédito), capazes de manter sob controle os movimentos e as preferências de toda uma população (sem que esta tome conhecimento). Em meio a toda conversa sobre “desregulamentação” (ver a discussão na seção 3.1 mais adiante), tem ocorrido um processo de sofisticação e intensificação dos meios de regulação e vigilância: o que alguns têm denominado “o governo pela cultura”. Neste diferentes exemplos reconhecemos que a “cultura” não é uma opção *soft*. Não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior.

## A última fronteira: identidade e subjetividade

O impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do século XX, parece tão significativo e abrangente que justifica a afirmação de que a substantiva expansão da “cultura” que hoje experimentamos, não tem precedentes. Mas a menção do seu impacto na “vida interior” lembra-nos de outra dimensão que precisa ser considerada: a centralidade da

cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social. Até recentemente, isto era visto como uma separação convencional entre as disciplinas da sociologia e da psicologia, embora se tivesse sempre admitido que todo modelo sociológico carregava dentro de si certas pressuposições psicológicas acerca da natureza do sujeito individual e da própria formação do “eu” — e vice-versa. Entretanto, de uma forma significativa, esta linha divisória tem sido enfraquecida e abalada pelas questões da “cultura”. Até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão *objetivamente* presentes no mundo contemporâneo — em nossas ações, instituições, rituais e práticas. A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico.

Talvez a forma mais fácil de ver o que aqui examinamos seja através de um exemplo. Suponhamos que tivéssemos que explicar, através de três imagens a um jovem e inteligente, recém-vindo de Marte, o que significa “ser inglês”. Que imagens escolheríamos? Poderíamos, por exemplo, escolher dois cenários em extremos opostos. O primeiro, poderia incluir a troca de guardas do Palácio de Buckingham, o Lake District e as casas do Parlamento. O segundo cenário, as docas, uma algodoaria em Shipley e o Wembley Stadium. Não há necessidade de explicar em detalhes as razões de escolha destes locais. O primeiro significa (carrega o sentido de) tradição, a sociedade bem ordenada e estável; a paisagem evocativa associada à adoração inglesa pela Natureza e aos poetas ingleses mais famosos — os românticos; a orgulhosa herança do governo parlamentar, a marca ou quinta-essência do que seja a Inglaterra que tem se mantido através dos tempos — o Big Ben; e assim por diante. O segundo cenário — mais moderno, popular, contemporâneo, instigante, empreendedor: a Grã-Bretanha pós-Thatcher, encarando o mundo da competição; os triunfos da revolução industrial sobre os quais foi construída a grandeza da Grã-Bretanha, valores vitorianos, o trabalho duro e laborioso que construiu a antiga prosperidade britânica; e, no esporte popular, um testemunho das “pessoas comuns”, a espinha dorsal da nação, e a nação marchando unida, através das linhas de classe e regionais (raciais e de gênero?) no estádio de futebol.

Estas imagens contrastantes podem parecer demasiadamente simplificadas, mas pode-se imaginar que se refiram a formações discursivas e culturais bastante complexas. Num artigo do *The Guardian*, Martin Jacques discutiu as imagens contrastantes da Inglaterra “multicultural” e “medieval” e das complexas linhas históricas por detrás de cada uma delas que, segundo ele, apareciam recorrentemente nos discursos políticos dos dois maiores partidos da eleição geral de 1997:

*Há duas histórias da Grã-Bretanha. Uma fala dos radicais e criativos; a outra, dos conservadores e respeitadas. Ambas existem na psique nacional, ambas são partes autênticas do que somos, mas elas levam a compreensões distintas,*



*uma oficial e convencional, a outra, não oficial e subterrânea. A cultura oficial recebe calorosamente Andrew Lloyd Webber, Cilla Black e Cliff Richard como autênticos ingleses: trata nossos criativos anarquistas tais como [John] Lennon e [Vivienne] Westwood como fenômenos, como excêntricos, observando voyeuristicamente suas vidas e atividades ao invés de considerá-los como um de nós. De tempos em tempos, há um renascimento da energia cultural, sempre partindo da periferia ao centro. Este é um destes momentos. Na capital, isto se faz com a emergência de Londres como cidade global, talvez a mais global em todo o mundo, certamente a mais global da Europa. Londres está hoje mais aberta que nunca ao caleidoscópio de influências globais, da comida à música, das idéias aos negócios.*

*E, acima de todas as pessoas: as minorias étnicas agora figuram em nossa vida cultural como nunca. Muitos dos maiores designers da London Fashion Week pertencem às minorias étnicas. Os imigrantes são freqüentemente uma fonte de excepcional energia cultural. Nosso radicalismo cultural tem muito a ver com o fato de sermos tanto uma ilha quanto de sermos culturalmente permeáveis.*

*Pode-se pensar que esta explosão de energia chamaria a atenção de nossos políticos. De fato, John Major orgulhosamente vangloria-se da nova vibração londrina, e o sucesso de Tony Blair é em parte devido ao Britpop<sup>2</sup>. Entretanto, para Major e Blair, o discurso agregador não apoiou-se nas questões raciais da cultura, mas na Inglaterra média, no modelo do conservadorismo respeitável. Em 1964, Harold Wilson fez mais que um aceno aos Beatles ... Blair e Major preferiram seguir pelo outro lado da cultura britânica. (Jacques, 1997, p 17)*

Seria inútil perguntar qual dos cenários representa a “verdadeira” inglesidade (*englishness*)<sup>3</sup>— visto que *ambos* são “verdadeiros”, no sentido de que representam certos elementos históricos e da atualidade que foram de fato significativos na constituição da Inglaterra, de um imaginário inglês e de uma identidade inglesa. Vamos, por um instante, deixar de lado as problemáticas complexidades relacionadas a se isto é “inglês” ou “britânico” — sendo assim também da Escócia, da Irlanda (do Norte e do Sul), do País de Gales, sem falar do restante do antigo Império Britânico — mencionando apenas que o “inglês”, como uma identidade, existe e tem um lugar neste complexo, cambiante, desordenado, mas não intercambiável conjunto de termos que se sobrepõem, que recusam tanto a se separar quanto a incorporar com facilidade ou acomodar os demais. Estas são fronteiras internas, em torno das quais estão marcadas as diferenças, e que, portanto, são lugares potenciais de uma contestação quanto ao sentido, uma “política de identidade” (cf. Woodward, 1997a). Ambos os cenários são, então, “verdadeiros” (o significado jamais é definitivamente fixado: ver Hall, ed., 1997). Entretanto, isso não significa que estejam completos. Seus significados são definidos parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente; mas, também, em parte, pelo que omitem. Suponhamos, por exemplo, que quiséssemos substituir alguma daquelas imagens por uma foto da Brixton High Street — seria esta uma forma de contrariar os pressupostos existentes sobre “inglesidade” como uma forma exclusiva de “branquidade”<sup>4</sup>? Ou substituí-la por uma cena das mães (e alguns pais)

buscando seus filhos nas escolas primárias da Inglaterra em torno das 3h30 da tarde — isso colocaria a questão sobre se o feminino e doméstico seria um modo tão adequado e convincente de significar “a nação” quanto um cenário mais masculino? Cada indivíduo sentir-se-á mais ou menos atraído, mais ou menos interpelado por cada um desses cenários. As pessoas podem não se sentir perfeita ou adequadamente “representadas” por qualquer um deles — algo relacionado ao “quem elas são” permanece de fora, uma sobra perturbadora, um excesso do sistema de significados que estes dois conjuntos de imagens tentam, entre eles, capturar. Abandonada a si própria, esta sobra excluída ou suplemento poderia muito bem, sob certas condições, se tornar o foco de atenção de uma definição alternativa — um terceiro conjunto — precipitando uma contestação à autoridade cultural dos dois conjuntos já apresentados e representando o surgimento de uma nova contestação do significado de “inglesidade”, um foco diferente de identificação — e, assim, uma nova “política de identidade” (Butler, 1993). Contudo, mesmo que as pessoas não sejam satisfatoriamente representadas por nenhum destes conjuntos de imagens, provavelmente se sentirão mais atraídas por um do que pelos outros, vendo-se representadas ou refletidas (ou, como se diz, “sentindo-se no seu lugar”) em algum deles. Você começou a investir ou a se *identificar* com um ou outro conceito do “que é ser inglês” e, ao adotar tal posição de sujeito, está se tornando mais esse tipo de inglês do que outro.

Esta é uma forma um tanto descritiva, do senso comum, que serve para explicar como se forma a *identidade nacional* (ver Hamilton, 1997; Hall, 1992a e Bhabha, ed., 1990). Vale a pena explicar detalhadamente as implicações do que foi dito. Você era “inglês”, no sentido aqui definido, no âmago do seu ser — no coração e na alma, em seus genes, em seu sangue — *antes* de todo este questionamento? Ou a sua identidade inglesa tem sido definida através do processo de representação e identificação há pouco descrito? O que isto sugere é que 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 pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou 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 “inglesidade” — em resumo, de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos *identificarmos* (ver Woodward, ed., 1997). 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.

Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não

fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber por que nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém.

## **OS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS: “A VIRADA CULTURAL”**

Até aqui, temos nos referido à questão da “centralidade da cultura” essencialmente observando quatro dimensões: a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais que transformaram as esferas tradicionais da economia, indústria, sociedade e da cultura em si; a cultura vista como uma força de mudança histórica global; a transformação cultural do cotidiano; a centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais. Agora é o momento de vermos o segundo aspecto da centralidade da cultura: suas dimensões *epistemológicas*.

O mesmo que ocorre no mundo e na vida social, também acontece em termos de conhecimento, de teoria e de nossas compreensões. Nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de “cultura”. Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente — embora a mudança nos hábitos de pensar sempre seja um processo lento e desigual, e não sem poderosos ataques à retaguarda (tais como, por exemplo, os costumeiros ataques lançados contra os estudos culturais e da mídia elaborados pelas disciplinas tradicionais que se sentem um tanto contrariadas ou deslocadas pela existência desses novos estudos). Apesar disso, uma revolução conceitual de peso está ocorrendo nas ciências humanas e sociais. Isso vai muito além da aprendizagem que nos leva a pôr as questões culturais numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços — por mais importante que seja esta mudança. Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a “virada cultural”.

Fundamentalmente, a “virada cultural” iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. A linguagem sempre foi assunto de interesse de especialistas, entre eles, estudiosos da literatura e linguistas. Entretanto, a preo-

cupação com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo — um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*. Esta “virada” envolve:

*(...) uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem “objetivamente”, como tal, “no mundo” e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos. Em outras palavras, parece normal presumirmos que as “moléculas” e os “genes” precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a “sociedade” exista independentemente das descrições sociológicas que dela se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do “fato”. Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos — filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia — têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata. (du Gay, 1994)*

Trata-se aqui da relação total entre a linguagem e o que podemos denominar “realidade”. Os objetos não existem no mundo independentemente da linguagem que utilizamos para descrevê-los? Num sentido, é óbvio que sim. Para voltarmos ao exemplo familiar discutido anteriormente: uma pedra ainda existe a despeito de nossas descrições dela (ver Hall, 1997, p. 45). Entretanto, a identificação que fazemos da mesma como “pedra” só é possível devido a uma forma particular de classificar os objetos e de atribuir significado aos mesmos (isto é, a palavra pedra vista como parte de um sistema de classificação que diferencia pedra de ferro, madeira, etc.; ou, por outro lado, num sistema de classificação diferente — a pedra, em oposição ao penedo, rocha, seixo, etc.). Os objetos certamente existem também fora destes sistemas de significação (cada qual dando um significado diferente a mesma coisa, a “pedra”); os objetos certamente existem, mas eles não podem ser definidos como “pedras”, ou como qualquer outra coisa, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes um sentido, ao distingui-los de outros objetos:

*Esta idéia de que as coisas só tem significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação ou “jogo da linguagem”, como diria o filósofo Wittgenstein, tem conseqüências muito profundas [ver Woodward, 1997a]. Pressuposições tomadas como dadas em relação à natureza e à essência fixa das coisas estão imediatamente sujeitas à discussão, em qualquer sentido definitivo ou absoluto, se aceitarmos que o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação. (du Gay, 1994)*

Isso manteve aberto um fosso entre a *existência* e o *significado* de um objeto. O significado surge não das coisas em si — a “realidade” — mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.

Seria difícil exagerar as conseqüências disto para a filosofia e para a prática das ciências sociais. Desde o Iluminismo, diz-se que o papel da “ciência” é o de apresentar uma descrição ou conhecimento “verdadeiro” do mundo: objetivo, imparcial, e racional. Uma abordagem científica, em que os fatos seriam independentes das descrições que fazemos deles, era considerada como o máximo de verdade a que as ciências sociais, tanto quanto possível, deveriam aspirar:

*A idéia de que, qualquer que seja a natureza dos elementos a partir dos quais são construídos os objetos, os “átomos” são um produto de uma prática discursiva classificatória — a teoria atômica — e de que eles são histórica e contextualmente contingentes, e estão, portanto, sujeitos às diferentes formas de classificação que possam surgir no futuro, minou noções simples de exatidão, verdade e objetividade e abriu as comportas para o que os seus críticos vêem como uma onda de relativismo.* (du Gay, op. cit.; ver também McLennan, 1992)

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo.

A “virada cultural” amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por *dependerem* do significado e terem conseqüências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos — nossas identidades — e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas. Para citar apenas um exemplo, a questão de criar uma “cultura empresarial” parecer ter se tornado a questão crítica não apenas para o sucesso comercial e econômico-empresarial nos anos 1980 e 1990 (ver du Gay, ed., 1997), mas também para a vida pessoal e social, para a ciência política, para nosso bem-estar moral e coletivo e para as definições de uma “vida ideal”. Trata-

se de um tópico sobre o qual os gurus empresariais dirigem-se a nós na linguagem econômica calculista do *The Money Programme* e nas vozes moralistas e sóbrias do *Thought For The Day*, o espaço religioso diário da BBC Radio 4. De que trata este discurso? Trata de economia, administração, moralidade ou aperfeiçoamento pessoal? Onde, neste exemplo, termina o econômico e começa a cultura?

Dar à cultura um papel constitutivo e determinado na compreensão e na análise de todas as instituições e relações sociais é diferente da forma como a mesma foi teorizada por vários anos pela corrente dominante nas ciências sociais. De forma similar, a “virada cultural” tem sido, por vezes, apresentada como uma total ruptura no universo teórico das ciências sociais. Esta talvez seja uma visão muito apocalíptica. Sempre existiram tradições, mesmo na sociologia dominante dos anos 1950 e 1960, que privilegiaram questões de significado: tais como, o interacionismo simbólico, os estudos dos desvios, o interesse da ciência social americana pelos “valores e atitudes”, o legado de Weber, a tradição etnográfica, muito influenciada pelas técnicas antropológicas e assim por diante.

Assim, a “virada cultural” talvez seja vista de forma mais acurada, se não a tomarmos como uma ruptura total, mas como uma reconfiguração de elementos, alguns dos quais sempre estiveram presentes na análise sociológica, agora associada a novos elementos — em particular, o foco na linguagem e na cultura como área substantiva, e não simplesmente como aquela que servia de elemento de integração para o restante do sistema social. De fato, em alguns aspectos, a “virada cultural” poderia ser interpretada como representando um retorno a certos temas sociológicos clássicos e tradicionais negligenciados e que são “retomados” após um longo período de interesses estruturalistas, funcionalistas e empiristas. Foi, afinal, um dos fundadores da moderna sociologia, Max Weber, que, em sua sociologia interpretativa, definiu o *sujeito* da investigação social — a “ação social” — como uma “ação que é relevante para o significado”, embora, por muitos anos, este não tenha sido um aspecto muito citado da obra de Weber. Na França, Durkheim e sua escola do *Année Sociologique* (“Ano Sociológico”), outra das formações fundadoras na história das ciências humanas e sociais, consideravam que o ponto central da sociologia era o estudo das relações entre “o social” e “o simbólico”; e boa parte de seu trabalho referia-se ao estudo dos significados sociais corporificados na religião, bem como nos sistemas de classificação das chamadas “sociedades primitivas”. Esta foi uma idéia fundacional da antropologia social e formou a base do estruturalismo e da semiótica modernos (ver Hall, ed., 1997). Claude Lévi-Strauss, por exemplo, em sua palestra inaugural sobre *The scope of anthropology*, que delineou o projeto da análise cultural estruturalista, referiu-se à sua própria obra como uma “continuação do programa inaugurado por Durkheim e Mauss”. Este aspecto da obra de Durkheim, no entanto, foi considerado “excessivamente idealista” para a sociologia dominante (por exemplo, por aquele texto seminal, *The Structure of Social Action*, de Talcott Parsons, que, em sua época, foi o teórico social americano mais respeitado). Até

mesmo Marx, cuja ênfase predominante estava, naturalmente, na primazia do econômico e material sobre o cultural e o simbólico, foi um dos primeiros cientistas sociais clássicos a reconhecer que o que distinguia a ação social humana da ação animal era que a ação e o comportamento humanos eram guiados e informados pelos modelos culturais. (Como observou, o pior dos arquitetos era mais inteligente do que a melhor das abelhas, visto que o primeiro teve de construir conceitualmente o *modelo* em sua mente, antes que pudesse construí-lo, enquanto as abelhas diligentes, guiadas pelo instinto, conseguiriam apenas construir de forma limitada. Hoje poderíamos chamar a isto de concepção “discursiva” ou cultural da prática social!)

Foi nos anos 1960, com o trabalho de Lévi-Strauss e Roland Barthes na França, e de Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido, que a “virada cultural” começou a ter um impacto maior na vida intelectual e acadêmica, e um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura como o conceito central — os “estudos culturais” — começou a tomar forma, estimulado em parte pela fundação de um centro de pesquisas de pós-graduação, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964. Houve aproximações seletivas com diversas linhas de teorização e análise, nas ciências humanas e sociais, para estabelecer-se a matriz intelectual a partir da qual os “estudos culturais” se desenvolveriam. Sem entrar em detalhes, para se obter uma idéia dos diferentes discursos teóricos em que os estudos culturais se apoiaram, seria necessário referir, *inter alia*, às tradições de análise textual (visual e verbal), à crítica literária, à história da arte e aos estudos de gênero, à história social, bem como à lingüística e às teorias da linguagem, na área das humanidades. Nas ciências sociais, aos aspectos mais interacionistas e culturalistas da sociologia tradicional, aos estudos dos desvios e à antropologia; à teoria crítica (por exemplo, à semiótica francesa e aos teóricos pós-estruturalistas; Foucault; a “Escola de Frankfurt”; os autores e autoras feministas e à psicanálise); aos estudos do cinema, da mídia e das comunicações, aos estudos da cultura popular. Também foram importantes as formas não-reducionistas do marxismo (especialmente as ligadas à obra de Antonio Gramsci e à escola estruturalista francesa liderada por Althusser), e a preocupação destas com questões de poder, ideologia e hegemonia cultural (ver Hall, 1992b). Desde aqueles primeiros tempos, tem havido uma enorme expansão do ensino e a demanda dos estudos culturais por parte dos estudantes, não apenas no Reino Unido, mas também em âmbito internacional (ver Grossberg et al., ed., 1992; Chen, 1996; e Ang e Stratton, 1996). Igualmente significativa, talvez, tenha sido a forma como os elementos dos estudos culturais têm sido incorporados pelas disciplinas mais tradicionais, e o modo pelo qual a “virada cultural” tem influenciado e mesmo modificado as práticas acadêmicas dominantes — sem falar na própria sociologia.

Analistas mais recentes têm começado a reconhecer não apenas as verdadeiras rupturas e mudanças de paradigma, mas também algumas das afinidades e continuidades entre as velhas e as novas tradições de trabalho: por exemplo, entre

a clássica e interpretativa “sociologia do significado”, de Weber, e a ênfase foucaultiana no papel do “discursivo”. O trabalho de Foucault nos anos 1970 e 1980 foi de uma influência crucial para a “virada cultural” — razão pela qual, a despeito das críticas à sua obra, o projeto *Cultura, Mídia e Identidades* ter retornado ao debate sobre suas idéias. O que tudo isto sugere é que a “virada cultural” é produto de uma genealogia mais complexa do que aquela que se tem admitido e poderia ser interpretada como uma retomada — em um novo registro, por assim dizer — de algumas tendências subordinadas e há muito negligenciadas do pensamento crítico, no interior das ciências humanas e sociais. Sua consequência esmagadora tem sido, não — como sugerem seus críticos — a de substituir um tipo de reducionismo (idealismo) por outro (materialismo), mas de forçá-los a repensar radicalmente a centralidade do “cultural” e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social. Este é o ponto de referência intelectual a partir do qual os “estudos culturais” se lançaram.

### **Tudo é cultura? Não há nada fora do discurso?**

Em parte, então, no seu sentido epistemológico, a centralidade da cultura repousa nas mudanças de paradigma que a “virada cultural” provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social. Um aspecto disto é a expansão da “cultura” a um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas. Então, falamos da “cultura” das corporações, de uma “cultura” do trabalho, do crescimento de uma “cultura” da empresa nas organizações públicas e privadas (du Gay, 1997), de uma “cultura” da masculinidade (Nixon, 1997), das “culturas” da maternidade e da família (Woodward, 1997b), de uma “cultura” da decoração e das compras (Miller, 1997), de uma “cultura” da desregulamentação (nesta obra), até mesmo de uma “cultura” do *em forma*, e — ainda mais desconcertante — de uma “cultura” da magreza (Benson, 1997). O que isto sugere é que *cada* instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas — sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo está sendo aplicado às práticas e instituições, que manifestamente *não* são parte da “esfera cultural”, no sentido tradicional da palavra. De acordo com este enfoque, *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão “cultural”.

Em que ponto isto se afasta da distinção tradicional — por longo tempo, uma parte do aceito saber sociológico convencional — entre os fatores “materiais” e os “simbólicos”, entre “as coisas” e “os signos”? Se a “cultura” está em tudo e em toda parte, onde ela começa e onde termina? Naturalmente, esta afirmação em relação à centralidade da cultura não significa — como seus críticos por vezes



têm alegado — que não há nada senão a “cultura” — que tudo é “cultura” e que a “cultura” é tudo; ou, parafraseando a observação agora considerada infame do filósofo desconstrucionista francês Jacques Derrida, “Não há nada fora do texto”; ou, como imputam a Foucault, “Não há nada além do discurso”. Se fosse isso o que está sendo argumentado, seria certa — e corretamente — motivo para crítica porque, neste caso, teríamos simplesmente substituído o *materialismo* ou o *socialismo econômico*, que outrora ameaçavam dominar estas questões nas ciências sociais, por um *idealismo cultural* — isto é, substituído uma forma de argumento reducionista por outra. O que aqui se argumenta, de fato, *não é* que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, 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*.

Assim sendo, certamente, há práticas *políticas* que se referem ao controle e ao exercício do poder, da mesma forma que existem práticas *econômicas*, que se referem à produção e distribuição dos bens e da riqueza. Cada uma está sujeita às condições que organizam e regem a vida política e econômica destas sociedades. Agora, o poder político tem efeitos materiais muito reais e palpáveis. Contudo, seu verdadeiro funcionamento depende da forma como as pessoas *definem politicamente as situações*. Por exemplo, até recentemente, as relações familiares, de gênero e sexuais eram definidas como fora do domínio do poder: isto é, como esferas da vida nas quais a palavra “política” não tinha qualquer relevância ou significado. Teria sido impossível conceber uma “política sexual” sem que houvesse alguma mudança na definição do que consiste o âmbito “político”. Da mesma maneira, só recentemente — desde que o feminismo redefiniu “o político” (como por exemplo: “o pessoal é político”) — que passamos a reconhecer que há uma “política da família”. E isto é uma questão de *significado* — o político *tem a sua dimensão cultural*.

De forma similar, a distribuição da riqueza e dos recursos econômicos tem efeitos *materiais* reais e tangíveis para os ricos e os pobres da sociedade. Entretanto, a questão sobre a distribuição da riqueza vigente, se esta é ou não “justa”, é uma questão de significado — isto quer dizer, depende de como são definidas “justiça” e “equidade”; e nossas ações econômicas serão determinadas, em parte, segundo a posição que tomarmos com respeito a estas definições. Conseqüentemente, podemos dizer que as práticas econômicas ocorrem e produzem efeitos dentro da referência discursiva daquilo que compreendemos como sendo justo e injusto — elas dependem e são “relevantes para o significado” e, portanto, “práticas culturais”. Como diria Foucault, a cada momento particular, o funcionamento da economia depende da formação discursiva da sociedade. É óbvio que isto não significa que os processos econômicos tenham sido reduzidos aos discurso e à linguagem. Significa que a dimensão discursiva ou de significado é uma

das condições constitutivas do funcionamento da economia. O “econômico”, por assim dizer, não poderia funcionar nem teria efeitos reais sem a “cultura” ou fora dos significados e dos discursos. A cultura é, portanto, nestes exemplos, uma parte constitutiva do “político” e do “econômico”, da mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. Eles se constituem mutuamente — o que é outra maneira de dizer que se *articulam* um ao outro. Assim, para sermos bastante precisos, deveríamos, de fato, reformular a concepção corrente de “cultura” apresentada acima: toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência*. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam “dentro do discurso”, são “discursivas”.

## REGULAÇÃO: GOVERNANDO AS CULTURAS

Estivemos dissecando as implicações da centralidade da cultura tanto nos seus aspectos substantivos quanto nos epistemológicos. Dada essa centralidade, deveria estar perfeitamente clara a razão pela qual esta obra, sobre o momento final do circuito da cultura, foi dedicada às questões ligadas à *regulação* — de que forma esta importante esfera da cultura é governada. Esta obra propôs duas questões-chave relativas a este processo. Como a esfera cultural é controlada e regulada? Quais destas questões de regulação cultural têm a possibilidade de se destacar como marcos de mudança, ruptura e debate no próximo século?

Em seus diversos capítulos, esta obra tem considerado estas duas questões em relação a uma variedade de tópicos de importância central na definição da mudança cultural contemporânea. Têm sido discutidos diversos aspectos da política cultural — a regulação e o governo da cultura — em relação aos meios de comunicação (rádio e TV) e suas instituições; a censura nas artes; a relação das culturas das minorias com as tradições culturais “dominantes” no âmbito nacional; o controle do fluxo internacional das imagens e dos produtos culturais; a regulação da moralidade e das representações da sexualidade; e assim por diante. Têm sido postas também questões mais amplas — como no capítulo 1 — sobre os modos de regulação cultural em geral. Qual é a relação que existe *entre* a “cultura” e outras forças que exercem um poder determinante de controle, de modelagem sobre a cultura? A princípio, é a política, a economia, o Estado, ou o mercado o fator *mais* determinante em relação à cultura? É o Estado que, através de suas políticas legislativas, determina a configuração da cultura? Ou são os interesses econômicos ou as forças de mercado com a sua “mão oculta” que estão de fato determinando os padrões de mudança cultural? São os legisladores, os guardiães da moral ou as “classes dominantes” que determinam a passagem, em certo momento, de um modo de regulação a outro — de uma atitude mais descontraída como a da Inglaterra pré-industrial até o advento do controle do tempo, no trabalho, ou dos diversos feriados informais que as pessoas davam a si

próprias, até o lazer estritamente cronometrado ou controlado da era industrial? Que forças *deveriam* exercer a regulação cultural? Deveria ser a Igreja a fornecer o arcabouço moral para regular o comportamento sexual, como já o fez no passado? Que forças na sociedade ou na vida econômica e política minaram as fontes tradicionais da moral e da autoridade cultural e o que, se isso ocorreu, as substituiu? É através do sistema educacional, do arcabouço legal, do processo parlamentar ou por procedimentos administrativos que o Estado “governa” a cultura — por exemplo, a liberdade das comunidades de minorias religiosas de praticarem sua fé em uma sociedade “multicultural” predominantemente cristã, mesmo que apenas nominalmente?

Aqui é importante focalizar especificamente a centralidade da cultura nas questões ligadas à regulação social, à moralidade e ao governo da conduta social nas sociedades do modernismo tardio. Por que deveríamos nos preocupar em regular a “esfera cultural” e por que as questões culturais têm estado cada vez mais freqüentemente no centro dos debates acerca das políticas públicas? No cerne desta questão está a relação entre *cultura e poder*. Quanto mais importante — mais “central” — se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam. Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural. Temos em mente aqui, por exemplo, o poder de controlar a quantidade e o tipo de imagens de televisão de origem estrangeira a serem irradiadas por satélite para os lares de toda a nação, ou o poder de decidir que tipo de publicação pode ou não ser vendida aos menores, ou questões políticas ainda mais abrangentes tais como as que se referem à quantidade de notícias oferecidas ao cidadão, através dos principais canais de televisão, como sendo uma matéria de política pública, deixada à auto-regulação das próprias autoridades da TV, como o resultado do gosto pessoal de pessoas como Robert Murdoch ou de companhias como a Disney Corporation, que possui e controla as maiores empresas de mídia do mundo, ou exposta ao jogo livre das “leis de mercado”. Em resumo, a cultura, embora tendo vida própria e autônoma, é influenciada e regulada por outros fatores determinantes? A questão mais ampla lançada no capítulo 1 trata do seguinte: a cultura e a mudança cultural são *determinadas* pela economia, pelo mercado, pelo Estado, pelo poder político ou social, no sentido *forte* da palavra (isto é, a forma da cultura é determinada por forças externas à cultura — econômicas ou políticas), ou deveríamos pensar na regulação da cultura e na mudança cultural em termos de um processo de determinação recíproca — originária, por assim dizer, da *articulação* ou do elo entre a cultura e a economia, o Estado ou o mercado, o que implica num sentido *mais fraco* de determinação, com cada um impondo limites e exercendo pressões sobre o outro, mas nenhum deles tendo força o bastante para definir em detalhes o funcionamento interno dos demais?

## Desregulação e retomada da regulação

Um tema muito importante que vem à tona na resposta a esta questão é a presença de duas tendências, aparentemente contraditórias, na direção da política cultural — no sentido de uma desregulação e na retomada da regulação. Em termos gerais, a desregulação tem se transformado em senso comum na nova era neoliberal. Parece que se foi o tempo em que empresas ou organizações públicas eram regidas e administradas nacionalmente segundo uma filosofia ou “cultura” “pública”. Isso está associado a um momento histórico que tem mais a ver com um serviço público mais coletivista, social-democrata, “keynesiano”, que perdeu nos países desenvolvidos desde a II Guerra Mundial aos anos 1970. Desde então, a “empresa pública” tem sido em geral associada ideologicamente a princípios burocráticos, dispendiosos e ineficientes de organização e foi montada, em conjunto, uma campanha de substituição da regulação “pública” e estatal para uma regulação “privada” e de mercado. O movimento em direção às “forças libertadoras do livre mercado” e a estratégia de “privatização” tornaram-se a força motora de estratégias econômicas e culturais tanto nacionais quanto internacionais.

Tais políticas foram pioneiras nos governos americano e britânico de Reagan e Thatcher, imediatamente seguidos por outros regimes semelhantes (Itália, Espanha, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e outros). Elas foram impulsionadas pelas políticas reformistas globais de organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que tiveram o efeito de forçar as fracas economias pós-coloniais a adotar soluções privatistas e de mercado, através de “programas de ajustes estruturais”, que causaram efeitos desastrosos na última década, especialmente na África. Por fim, a mudança foi consideravelmente acelerada pela “privatização”, em larga escala, da economia soviética e dos países do bloco oriental que acompanharam a liberação político-econômica após 1989. Os efeitos do processo de “globalização” — enfraquecendo a relativa autonomia dos estados nacionais na determinação das políticas culturais em seus próprios territórios soberanos e aumentando as pressões por políticas do tipo “céu aberto”, de internacionalização dos mercados culturais — têm tido um papel cada vez mais significativo, uma vez que está ocorrendo uma tendência, à qual não se tem dado muita importância, de retomada da monopolização pelas transnacionais globais.

A principal investida, em relação à cultura, tem sido a de retirar do Estado suas responsabilidades na regulamentação dos assuntos culturais e abrir a cultura, paulatinamente, ao jogo livre das “forças de mercado”. A liberdade, ampliando as opções, aumentando a diversidade e o pluralismo cultural, acabando com o paternalismo do Estado em relação às pessoas — estas são algumas das formas pelas quais a desregulação tem sido “vendida” positivamente pelos seus partidários. Entretanto, deveríamos ter muito cuidado para não sermos enganados por

uma simples dicotomia entre estado = regulamentação e mercado = liberdade. Existem pelo menos duas razões que vale a pena invocar no sentido de resistir a esta simplificação. Em primeiro lugar, os mercados não funcionam por si sós. Necessitam ser estruturados e policiados; apóiam-se em outras condições sociais e culturais (a confiança, os hábitos e convenções, a moral e considerações públicas mais amplas, a efetiva aplicação da lei, a inspeção e a responsabilização [*accountability*], o treinamento e a certificação do pessoal especializado, e assim por diante) que o próprio mercado não pode oferecer. Alguém tem de arcar com os “custos” sociais daqueles que falham no mercado (o mercado sempre cria tanto “vencedores” quanto “perdedores”, com conseqüências sociais amplas e não apenas relacionadas ao mercado). Os mercados cairiam imediatamente na anarquia se não fossem regulados. Assim, o programa de privatização na Grã-Bretanha foi seguido pela criação de uma pletera de órgãos reguladores — Oftel, Ofwat, Ofgas, etc. — que colocam as forças de mercado em um contexto regulador bem mais amplo e que rapidamente desenvolvem uma “cultura” reguladora (além do permanente envolvimento de instituições reguladoras estatais que salvaguardam o “interesse público”, por exemplo, nos meios de comunicação).

Em segundo lugar, o mercado se *auto-regula*. Ele aloca recursos, recompensa a eficiência e a inovação, pune a ineficiência e a falta de criatividade e, acima de tudo, como observamos antes neste texto, cria vencedores e perdedores. Estes são incentivos poderosos — e desestímulos — que induzem certas formas de conduta e desencorajam outras (isto é, regulando as condutas). E, como temos visto, os mercados criam e requerem “culturas” administrativas e organizacionais próprias muito diversas — um conjunto de regras, expectativas, procedimentos normativos e metas internalizadas (ver Salaman, 1997). Podemos preferir ou não a “liberdade” da regulação de mercado ao invés da regulação estatal. Por outro lado, podemos preferi-la quando certas metas sociais são impostas pela regulação sobre as atividades culturais, mesmo que seja à custa de uma “escolha livre” individual, induzida pelo mercado. O ponto chave, que está no centro de todo este debate, é que *não* se trata de uma opção entre liberdade e restrição, mas entre *modos diferentes de regulação*, cada um dos quais representa uma combinação de liberdades e restrições. É por esse motivo que a chamada “hipótese repressiva” (Foucault, 1978) — a idéia de que a regulação estatal sempre e somente exerce controle e restrição e que sua alternativa é *pura* liberdade — é, como já argumentava Foucault, um grave equívoco. É raro na vida social, se é que já ocorreu, um estado “de não regulação”. As mudanças críticas ocorrem sempre entre um e outro modo de regulação. Isto também explica por que esta obra constantemente indaga, não sobre a forma como determinada área da cultura pode ser desregulada, mas quando, como e por quê passa *de um modo de regulação a outro*.

Entretanto, também vale notar que, paralelamente à tendência à desregulação e à privatização, têm ocorrido, em algumas esferas, intensos movimentos buscan-

do fortalecer, ‘nacionalizar’ e revitalizar os regimes de regulação. Isso ocorre especialmente com questões relativas à sexualidade, moralidade, crime e violência, padrões de conduta pública, relações parentais (pais/mães versus filhos/as), “valores familiares” etc.. Na esfera econômica, predominam, como mecanismos de controle preferidos, o recuo do Estado e o avanço da livre iniciativa. Em outras áreas, tem havido um forte movimento conservador de cunho social e moral que está levando o Estado a uma função reguladora, naquelas áreas em que esteve ausente ou das quais se havia distanciado, ou de onde deliberadamente se retirou nos anos 60, a era da abundância e do hedonismo — conforme a visão de seus críticos — quando “a vida foi levada aos extremos sem disciplina nem restrição”. Cabe indagar porque a pressão para a retomada da regulação moral é tão intensa nesta particular esfera da vida, visto que fornece pistas sobre o padrão de mudança cultural que as sociedades como a nossa estão experimentando.

Trata-se, como alguns vêem, de uma evidente contradição? Até pode ser, no sentido de que tornar a vida cultural mais livre e mais sujeita à escolha individual, de certa forma, pode ter levado à debilitação dos vínculos da autoridade social e do consenso moral. Em outro sentido, esta debilitação pode estar impulsionando a retomada da regulação. Assim, a desregulação em uma esfera requer a retomada da regulação em outras áreas e é por ela complementada. Isto não é tão contraditório quanto parece. Como argumentamos acima, não há liberdade total ou “pura”, portanto não é de surpreender que a regulação tenha diferentes modos de aplicação, em diferentes esferas da vida, ou que as conseqüências do modo de regulação em uma esfera possam ser retomadas, atualizadas e “corrigidas” em outra esfera. Se aceitássemos isso, entretanto, tal explicação nos afastaria de uma concepção simplista, unitária de regulação, ideologicamente unificada em torno de um conjunto de discursos, práticas, significados e valores, ou de uma “visão de mundo”, na direção de uma perspectiva mais complexa, diferenciada e articulada de regulação, que consiste em um sistema moral, numa estrutura ou conjunto de práticas internamente diferenciados (ver, no capítulo 2 desta obra).

Realmente, parece que o Thatcherismo, por exemplo, visava *tanto* a desregulação da economia em relação ao Estado, *quanto* a retomada da regulação da moralidade nas relações com o mercado — do mesmo modo que, na era vitoriana, esperava-se que o “herói” empreendedor vitoriano de classe média *tanto* obtivesse o seu sustento e o de sua família no mundo competitivo dos negócios, *quanto* alimentasse o seu lado doméstico e paternal na esfera benevolente de sua vida privada, da família, do calor e do lar patriarcal. O que fez esta combinação aparentemente contraditória “funcionar” foi a *articulação* entre os modos diferentes de regulação aplicados a duas esferas relacionadas, complementares mas diferentes. Algo semelhante pode estar ocorrendo agora, embora as contradições entre os discursos da “liberdade e escolha” e da “disciplina e restrição” produzam sérias e flagrantes disjunções na vida cultural.

## Governando através da Cultura

Temos examinado algumas das implicações para a centralidade da cultura no modo como a cultura é governada e regulada. Mas poderia valer a pena pararmos aqui para nos perguntarmos por que importa o “governo da cultura”. Por que ele é de vital importância? Por que deveríamos nos preocupar com a forma como são regulados os meios de comunicação (rádio e TV) e suas instituições, com o que podemos ou não ver em nossas telas ou comprar nas prateleiras das livrarias; com a possibilidade ou não das culturas nacionais se protegerem contra a onda das redes globais de comunicação; e com a forma como a diversidade cultural deve ser negociada ou com os debates e as apreensões relacionadas à moralidade e aos padrões de conduta sexual? Ao final, argumenta esta obra, tudo isto é importante por duas razões. Primeiro, porque estas são algumas das áreas-chave de mudança e debate na sociedade contemporânea, para onde convergem as apreensões, onde os modos tradicionais de regulação parecem ter se fragmentado ou entrado em colapso; pontos de risco para os quais converge uma espécie de apreensão coletiva, de onde se eleva um brado coletivo para dizer que “algo tem de ser feito”. E, como tal, nos dão uma série de indícios sintomáticos sobre o que parecem ser os “pontos de eclosão”, as questões não resolvidas, as tensões subjacentes, os traumas do inconsciente coletivo, nas culturas das sociedades do modernismo tardio. Compreender o que há por detrás destas áreas de contestação moral e apreensão cultural é adquirir certo acesso indireto às correntes profundas e contraditórias da mudança cultural que se formam abaixo da superfície da sociedade. Fornecem também alguns indicadores preliminares das fragilidades que perpassam a política do corpo, a partir dos quais podemos mapear a direção da mudança cultural no terceiro milênio. Em parte, foi isso o que orientou a escolha de temas e questões nos poucos capítulos que tivemos à disposição para traçar os contornos da mudança cultural.

A segunda razão pela qual é importante sabermos como a cultura é modelada, controlada e regulada é que a cultura, por sua vez, *nos* governa — “regula” nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla. Mas o que isto significa? Como a cultura “regula” as práticas sociais? Como a cultura faz para governar? Isto nos leva de volta à questão do significado, e, assim, à dimensão “cultural” ou discursiva da ação social e da conduta humana discutida acima. Podemos voltar à discussão sobre a “construção de um muro” presente na obra de Laclau e Mouffe (1990), analisada por Hall (1997). Ali apontamos que a “construção de um muro” podia ser descrita como uma “prática discursiva”. Não porque tudo que diga respeito a tal construção seja “discurso”, no sentido restrito de pertencer à linguagem, ao pensamento ou ao conhecimento. Construir um muro requer recursos materiais e certas ações físicas do corpo, que poderiam ser descritos mais precisamente como o lado não-discursivo desta ação de construir um muro; entretan-

to, isto envolve também — e não poderia ser realizado sem — as ações e o uso dos materiais selecionados a partir do nosso conhecimento da forma como são construídos os muros, pelo nosso “modelo” de muros e da sua construção, que precede e informa todas as nossas ações e sua seqüência — ou sem a troca de informação e coordenação de movimentos que permitem que diversas pessoas colaborem na construção do muro. Em resumo, a construção de um muro envolve fatores físicos e materiais, mas não poderia ocorrer fora de um sistema de significados, conhecimento cultural institucionalizado, compreensão de normas e a habilidade para conceituar e usar a linguagem para representar a tarefa em que se está envolvido e para construir em torno desta um “mundo” de significados, de colaboração e comunicação — em resumo, “uma cultura”. É neste sentido que a “construção de um muro” — por mais física e material que possa ser — *é também* uma atividade cultural, tem que fazer parte ou ser “relevante para o significado”, e é, portanto, uma “prática discursiva”.

Isto explica por que a regulação da cultura é tão importante. Se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão — a grosso modo — de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau. O autor, Perri 6 (1997), utiliza o que muitos podem considerar uma citação surpreendente de Margaret Thatcher como epígrafe de seu ensaio “Governando através das culturas”: “A economia é o método mas o objetivo é mudar a alma.” E continua:

*Solucionar problemas geralmente é uma questão de mudar a forma como as pessoas fazem as coisas, ou como elas vêem o mundo. Não importa o quanto desejemos que o governo nos deixe em paz, quando nos confrontamos com grandes problemas sociais, esperamos que o governo empenhe todos os seus esforços para mudar as atitudes ou crenças das pessoas envolvidas na criação ou na solução destes problemas. Em outras palavras, geralmente esperamos que o governo mude a cultura das pessoas... A cultura agora está na agenda das reformas do governo, pois sabemos, a partir de uma série de recentes pesquisas, que a cultura talvez seja o fator determinante mais importante em uma combinação de sucesso econômico e coesão social, a longo prazo. Ignorar este fato foi o erro tanto dos estatistas de esquerda quanto dos partidários do laissez-faire de direita. (Perri 6, 1997, p 260-272)*

Isto pode soar um tanto conspirativo e movido pelo poder — e, sem dúvida, implica em questões de poder, razão pela qual continuamos dizendo que a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do “jogo do poder”. Entretanto, não há necessidade de sermos rigorosamente reducionistas. 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, canali-



zará, 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? Por que os moralistas tradicionais pouco 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? Por que as questões de violência e sexualidade são tão focalizadas nas salas de aula, senão porque dependemos, de certa forma, do sistema educacional para ensinar aos jovens o que é e o que não é aceito, nesta área tão problemática? Por que, na verdade, aconselhamos nossos amigos que estão com problemas, senão pela expectativa de que o que dissermos realmente mude suas atitudes, e que esta “mudança de cultura” mude seu comportamento, e que eles conduzam suas práticas sociais de forma diferente, conforme um novo conjunto de normas e significados culturais? 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. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante *quem regula a cultura*. A regulação *da* cultura e a regulação *através* da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas.

## **Governando a condução da vida cultural**

Pode valer a pena analisarmos estas formas de “regulação *através* da cultura”, mais detalhadamente, com o propósito de compreendermos de modo mais acurado e diferenciado como a cultura funciona. A primeira forma deste tipo de regulação a que pretendemos dar atenção é a *normativa*. As ações humanas são guiadas por normas no sentido de que, quando fazemos alguma coisa, temos de ser capazes de prever seus fins ou o propósitos, de modo a alcançá-los. E o nosso modo de fazer isto é guiado inconscientemente pela nossa compreensão de “como tais coisas são normalmente feitas em nossa cultura” — pela nossa tácita compreensão e pelo nosso *know-how* cultural tomado como indiscutível. Subimos num ônibus, automaticamente procuramos por alguma moeda no bolso, a inserimos no lugar apropriado e esperamos que uma máquina nos devolva um pedaço de

papel. É assim que embarcamos num ônibus e pagamos a passagem. Raramente precisamos pensar no que estamos fazendo — todas as nossas ações são automáticas. Ainda assim, não há nada aí de “instintivo”, no sentido usual. Cada movimento que fizemos é normativamente regulado no sentido de que, do início ao fim, foi guiado por um conjunto de normas e conhecimentos culturais. Uma vez que não damos muita atenção consciente às nossas ações — nossas ações foram institucionalizadas, sedimentadas naquilo que em nossa cultura é “tido como certo”, o nosso *habitus* — podemos relutar aqui em falar de “significado”. Ainda assim, alguém que nos observe à distância — o inspetor no fundo do ônibus, por exemplo — teria perfeita capacidade de *compreender* o significado de cada movimento nosso. Ele ou ela consideraria nossas ações inteligíveis visto que conseguiria *interpretá-las significativamente* — segundo um conjunto compartilhado de normas e significados que dão às nossas ações “relevância para o significado”, no sentido dado por Weber. Esta conduta social é “cultural”? Sim. É só pensarmos o quão sem sentido seria isso tudo para outros seres humanos, de uma cultura diferente, que não têm os conceitos de “ônibus”, “dinheiro”, “passagem”, “pagar a passagem” e assim por diante, para percebermos como este simples ato é profundamente “cultural”.

O que a regulação normativa faz é dar uma forma, direção e propósito à conduta e à prática humanas; guiar nossas ações físicas conforme certos propósitos, fins e intenções; tornar nossas ações inteligíveis para os outros, previsíveis, regulares; criar um mundo ordenado — no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos. Naturalmente, na regulação normativa, com frequência, e sempre no fim, há ruptura — de outra forma, não haveria qualquer mudança, e o mundo repetiria a si mesmo simples e infinitamente. Por outro lado, os mundos sociais entrariam inevitavelmente em colapso se as práticas sociais fossem inteiramente aleatórias e “sem significado”, se não fossem regulamentadas por conceitos, valores e normas comuns a todos — regras e convenções acerca de “como fazer as coisas”, de “como as coisas são feitas nesta cultura”. É por esse motivo que as fronteiras da regulação cultural e normativa são um instrumento tão poderoso para definir “quem pertence” (isto é, quem faz as coisas da mesma forma que nós, conforme nossas normas e conceitos) e quem é um “outro”, diferente, fora dos limites discursivos e normativos de nosso modo particular de fazer as coisas (ver Hall, ed., 1997; e Woodward, ed., 1997).

Outra forma de “regular culturalmente” nossas condutas está nos sistemas classificatórios que pertencem e delimitam cada cultura, que definem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é “aceitável” e o que é “inaceitável” em relação a nosso comportamento, nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos, que costumes e práticas são considerados “normais” e “anormais”, quem é “limpo” ou “sujo” (ver Woodward, ed., 1997). Quando uma pessoa pode ser definida como alguém cujas ações são sempre inaceitáveis, conduzidas por normas e valores que não compartilhamos, nossa conduta em

relação a essa pessoa será modificada. Classificar ações e comparar condutas e práticas humanas de acordo com nossos sistemas de classificação cultural é mais uma forma de regulação cultural.

Uma terceira forma de regulação através da cultura, que já foi previamente examinada em um contexto diferente, dá-se em termos de produção ou “constituição” de novos sujeitos — isto é, a regulação dos tipos de “sujeitos” que nós somos (isso é exaustivamente discutido em Woodward, ed., 1997, e du Gay, ed., 1997, especialmente este último). Uma empresa deseja tornar-se menos burocrática, mais flexível em relação ao seu trabalho e às suas práticas administrativas, mais voltada para o cliente, com maior compreensão por parte dos empregados de que seus destinos pessoais estão associados à eficiência, lucratividade e sucesso da organização. Em suma, a organização procura ser mais “empreendedora”. Certamente, ela pode lançar mão de uma grande variedade de procedimentos e regulações externas para atingir este propósito. Pode levar a efeito um programa de treinamento e de desenvolvimento de pessoal. Pode introduzir um sistema de recompensas pelo tipo de conduta considerada apropriada (e de penalidades para desencorajar as ações impróprias). Mas se, ao final do dia, ela tiver que empregar as mesmas pessoas com as mesmas atitudes e hábitos já enraizados, seus esforços provavelmente falharão. Na ideologia do “novo gerenciamento”, as reformas devem ser mais profundas — precisam mudar o comportamento e a conduta dos empregados. As condutas poderão ser reguladas, mesmo à distância, “mudando-se a cultura da organização”: em última análise, produzindo-se um tipo diferente de empregado, ou ainda melhor, transformando cada empregado do tipo burocrático de sujeito (do antigo regime gerencial) em um novo tipo “empreendedor” de sujeito, no novo regime. De fato, ela tentará regular a cultura da organização e influir na conduta dos empregados trabalhando diretamente sobre a *subjetividade* dos mesmos — produzindo ou construindo novos tipos de *sujeitos* empreendedores, *sujeitando* cada empregado a um novo *regime de significados e práticas*.

O interessante neste tipo de regulação, se puder ser efetuado — e não é necessário dizer que ele é quase sempre acompanhado de conflitos e resistência — é que, ao invés de constringer as condutas, comportamentos e atitudes dos empregados pela imposição de um regime externo de controle social, busca levar os empregados subjetivamente a *regular-se a si mesmos*. A estratégia é alinhar as motivações e aspirações pessoais e subjetivas de cada sujeito às motivações da organização, redefinir suas habilidades e capacidades conforme as especificações pessoais e profissionais da empresa, internalizar objetivos organizacionais como suas próprias metas. Isso configura a aplicação do que Foucault denominou as “tecnologias do eu” para “a construção de si mesmo”, para produzir os sujeitos — nas palavras de du Gay (1997) — como espécies diferentes de sujeitos empreendedores. A regulação por meio da “mudança cultural” — por uma passagem para o “regime dos significados” e pela produção de novas subjetividades, no interior de um novo conjunto de disciplinas organizacionais — é outro modo poderoso de “regular *através* da cultura”.

## CONCLUSÃO

Neste breve capítulo final, examinamos a questão da centralidade da cultura, a partir de diversos pontos de vista. Primeiro, consideramos a expansão substantiva da cultura — sua crescente centralidade nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades. Então nos voltamos à centralidade epistemológica da cultura — sua posição constitutiva nas humanidades e nas ciências sociais de hoje e as modificações na teorização e na análise relacionadas à “virada cultural”. Procuramos rever o que significa a afirmação trazida por esta “virada” conceitual de que cada prática social ocorre “no interior da cultura”.

Na segunda metade do capítulo, trouxemos estas considerações abrangentes para o tema central desta obra — a regulação da cultura. Examinamos novamente por que a regulação e o governo da cultura são tão importantes e tentamos dissecar algumas das contraditórias tendências nos novos modo de regulação surgidos nas últimas décadas — as tendências, em diferentes esferas, em relação à regulação e à desregulação. Por fim, mudamos de foco, ao relatar questões relacionadas ao governo *da* cultura e ao governo *através* da cultura — aproveitando a oportunidade para rever algumas das dimensões-chave do funcionamento da cultura e sua centralidade no mundo moderno. Sem apresentarmos um resumo detalhado, esperamos que este sumário tenha sido útil para identificar e esclarecer alguns dos temas-chave que fazem parte do projeto *Cultura, Mídia e Identidades* e esclareça qual a natureza da cultura — tanto o que ela é quanto o que ela faz.

### Notas

1. Este artigo constitui o capítulo 5 da obra *Media and Cultural Regulation*, da série organizada pela Open University denominada *Culture, Media and Identities* (Cf. referências bibliográficas)
2. *Britpop*, o popular britânico.
3. Nota das tradutoras: na revisão, optamos por traduzir *englishness* por *inglesidade* a partir de uma analogia com *brasilidade*, que no Dicionário Aurélio é tomada como: “propriedade distintiva do brasileiro e do Brasil”. Deste modo, a idéia inglesidade estaria associada ao que seria característico de uma identidade inglesa. A mesma expressão foi utilizada por Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro ao traduzirem, de Stuart Hall, *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*, publicado em 1997 pela editora DP&A
4. Nota das tradutoras: um esclarecimento a respeito desta forma ver a nota do revisor de tradução (Tomaz Tadeu da Silva) do texto de Michael Apple, publicado no livro organizado por Marisa Vorraber Costa — *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

## Referências Bibliográficas

- ANG, I. & STRATTON, J. (1996) "Asianing Australia", *Cultural Studies*, v. 10, n. 1 (Londres).
- BENSON, S. (1997). "The body, health and eating disorders". In: Woodward, K. (ed.). BHABHA, H. K. (ed.) (1990) *Nation and Narration*, Londres, Routledge.
- BUTLER, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'*, Londres, Routledge.
- CHEN, K. H. (1996). "Not yet the post-colonial era", *Cultural studies*, v. 10, n. 1, Londres.
- DU GAY, P. (1994). "Some course themes", não publicado, Milton Keynes, The Open University.
- DU GAY, P. (1997). "Organizing identity: making up people at work". In: du Gay, P. (ed.).
- DU GAY, P. (1997). *Production of culture/cultures of production*, Londres, Sage/The Open University (Livro 4 desta série).
- DU GAY, P., HALL, S., JANES, L., MACKAY, H. & NEGUS, K. (1997) *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*, Londres, Sage/The Open University (Livro 1 desta série).
- FOUCAULT, M. (1978) *The history of sexuality*, Harmondsworth, Allen Lane/Penguin Books.
- GILROY, P. (1997). "Diaspora and the detours of identity". In: Woodward, K. (ed.).
- GOLDBLATT, D., HELD, D., MACGREW, A. & PERRATON, K. (1997). *Global flows, global transformations: concepts, evidence and arguments*, Cambridge, Polity.
- GROSSBERG, L. et al. (eds) (1992) *Cultural studies*, Londres e Nova Iorque, Routledge.
- HALL, Stuart. (1992a) "The question of cultural identity". In: Hall, S., Held, D., & McGrew, A. (eds.).
- HALL, S. (1992b) "Cultural studies and its theoretical legacies". In: Grossberg, L. et al. (eds).
- HALL, S. (1997) "The work of representation". In: Hall, S. (ed.).
- HALL, S. (ed.) (1997) *Representation: cultural representations and signifying practices*, Londres, Sage/The Open University (Livro 2 desta série).
- HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. ( Cap. 5)
- HALL, S., HELD, D. & MACGREW, A. (eds) *Modernity and its futures*, Cambridge, Polity Press/The Open University.
- HAMILTON, P. (1997) "Representing the social: France and Frenchness in post-war humanist photography". In: Hall, S. (ed.).
- HARVEY, D. (1989) *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*, Oxford, Blackwell.
- HIRST, P. & THOMPSON, G. (1996) *Globalization in question: the international economy and the possibilities of governance*, Cambridge, Polity.

- JACQUES, M. (1997) "The rebel alliance of British talents", *The Guardian*, 20 fev.
- JORDAN, G. & WEEDON, C. (1995) *Cultural politics*, Oxford, Blackwell.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. (1990) "Post-Marxism without apologies". In: Laclau, E., *New Reflections on the Revolution of our time*, Londres, Verso.
- MACKAY, H. (ed.) (1997) *Consumption and everyday life*, Londres, Sage/The Open University.
- MCLENNAN, G. (1992) "The Enlightenment project revisited". In: Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (eds).
- MASSEY, D. (1995) "Making spaces, or, geography is political too", *Soundings*, Issue 1, pp 193-208.
- MILLER, D. (1997) "Consumption and its consequences". In: Mackay, H. (ed.).
- NIXON, S. (1997) "Exhibiting masculinity". In: Hall, S. (ed.).
- PARSONS, T. (1968/1937) *The structure of social action*, Londres, Collier-Macmillan.
- PERRI 6 (1997) "Governing by cultures". In: Mulgan, G. (ed.) *Life after politics*, Londres, Fontana/DEMOS.
- PHOTOGRAPHERS GALLERY (1997) *Great 11: translocations*, Catalogue to exhibition ("Catálogo de exibição").
- ROBINS, K. (1997) "What in the world's going on?". In: du Gay, P. (ed.).
- SALAMAN, G. (1997) "Culturing production". In: du Gay (ed.).
- WOODWARD, K. (1997a) "Concepts of identity and difference". In: Woodward, K. (ed.).
- WOODWARD, K. (1997b) "Motherhood: identities, meanings and myths". In: Woodward, K. (ed.).
- WOODWARD, K. (ed.) (1997) *Identity and difference*, Londres, Sage/The Open University (Livro 3 desta série).

Texto publicado no capítulo 5 do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Publicado em *Educação & Realidade* com a autorização do autor.

**Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.**

Stuart Hall é professor de Sociologia da Open University



# JUVENTUDE E OS NOVOS ESPAÇOS SOCIAIS DE CONSTRUÇÃO E NEGOCIAÇÃO DOS SENTIDOS

Mauro Wilton de Souza

**RESUMO** — *Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação de sentidos.* Comunicação e educação são processos sociais que se complementam desde sempre na história humana. Escola e *Media*, no entanto, vivem hoje relação de conflito, quando não, de fragilidade de parcerias. O texto procura identificar como esse conflito se acentuou nas últimas décadas, devido também à forma como se interpretou o processo social da comunicação contemporânea. Um olhar revisitado sobre comunicação vem sendo construído, possibilitando rever a relação entre escola e *media* como espaços referenciadores para o jovem, na construção social do sentido da vida numa sociedade democrática.

**Palavras-chave:** *educação, mídia, ressignificação, espaço público, cultura, juventude.*

**ABSTRACT** — *Youth and new social space of construction and sense negotiation.* Communication and education has traditionally been viewed as complementary social processes along human history. Notwithstanding school and media are known to keep nowadays a conflicting relation, at best a weak partnership relation. It is our aim to verify the increasing effect of the conflict in the last decades, also due to contemporaneous interpretative theories on this matter. A new interpretation on communication is being proposed enhancing school and media relation as referencial for teenagers in their social construction of a *Weltanschauung* enlightened by democratic values.

**Key-words:** *education, media, ressignificance, public space, culture, youth.*

## DIMENSÕES CONFLITIVAS ENTRE ESCOLA E *MEDIA*

Enquanto processos sociais, Educação e Comunicação são institucionalizações históricas que têm perpassado o tempo e o espaço da vida humana. No entanto, se a escola tornou visível a operacionalização do processo educacional, sob diferentes maneiras de se organizar e de se efetivar ao longo da história, a visibilidade do processo comunicacional teve temporalidade distinta.

As diferentes *media*, ou meios de comunicação social, são uma realidade de séculos recentes. A visibilidade do processo comunicacional ao longo da história esteve sempre dependente da compreensão desse mesmo processo como sendo eminentemente sustentado na comunicação interpessoal, estágio primeiro e sempre atual da vida social, mais tarde na comunicação coletiva *mediada* pelos suportes tecnológicos, estágio de séculos recentes e ainda hoje hegemônica, inicia-se o estágio contemporâneo da comunicação imaterial nas formas da comunicação virtual.

Assim, se educação e comunicação são processos sociais históricos, a escola e os *media* vivenciaram temporalidades distintas. Se admitido que a comunicação através dos *media* é um processo generalizado só recentemente, pode-se dizer que esse é um processo interativo recente, deste século, e marcado pelo conflito. Alguns momentos históricos explicitam a direção desse conflito.

Foi no contexto de desenvolvimento do capitalismo, na formação social norte-americana, durante o processo de industrialização, que se deu a confluência de duas questões hoje compreendidas como fundamentais no processo que depois se generalizou por outras formações sociais capitalistas: primeiro, a chegada da industrialização e da urbanização evidenciou a importância dos grandes contingentes urbanos e a emergência do que foi então denominado de “sociedade de massa”; segundo, a imprensa escrita e o rádio começaram a ocupar lugar significativo na vida social, para além da comunicação apenas interpessoal, mas coletiva, nos grandes centros urbanos então emergentes.

Aí talvez se expressou pela primeira vez, de forma mais generalizada, a preocupação com o lugar social dos *media* na vida urbana social. É bem verdade que, em períodos anteriores da história, o lugar social da imprensa na vida política já havia sido apontado, por exemplo, na constituição do espaço público burguês<sup>1</sup>, assim como na identificação do telégrafo, do telefone e do rádio atuando na transformação da vida social<sup>2</sup>. Mas foi neste especial contexto da formação social industrial do capitalismo norte-americano que a questão se colocou como fenômeno social e como questão imediata da vida coletiva.

A relação social dos *media* emergentes foi então longamente estudada e pesquisada, sob condições de pesquisa intensamente apoiadas, buscando entender sua significação na construção da opinião pública, do voto eleitoral, mas sobretudo no comportamento de crianças e de jovens, e de seu lugar influenciando a violência social<sup>3</sup>. Comunicação e educação talvez tenham encontrado seu primeiro grande ponto de conflito: os *media* foram vistos como pouco reforçadores da ação educacional formal.



Esse conflito se ampliou décadas mais tarde com a expansão generalizada da televisão, fazendo criar em todo o mundo, após os anos cinquenta, o que é chamado de cultura da imagem. A imagem eletrônica tornou-se hegemônica do processo de comunicação coletiva e se sustentou na informação e na diversão bem como na sequência sedutora de programações voltadas ao ficcional. E, ao fazer isso, se contrabalançou, como que se opondo, ao que poderia ser chamada como a cultura até então hegemônica através dos séculos, a cultura da escrita. É bem verdade que hoje se questiona a existência da oposição entre escrita e imagem, mas as marcas destas experiências ainda são próximas: a escola trabalha a reflexão, o saber, o conteúdo, valendo-se primordialmente dos códigos da escrita e de suas construções intertextuais; os *media* se voltam para o lazer, a diversão, a ficção, a informação, sob os códigos do som e da imagem e a sedução dos diferentes suportes tecnológicos de que se servem. Aí se definiu o muro ainda hoje vigente entre escola e *media*, entre escrita e imagem, entre pensar e lazer, entre saber e informação: os papéis sociais destas instituições foram colocados como que em atrito permanente.

Um outro aspecto reforçador desta tensão entre escola e *media* adveio da importância crescente, assumida na sociedade contemporânea, de compreensão e vivência dos diferentes modelos de estruturação da vida social. O confronto vivido ao longo deste século entre capitalismo e socialismo, em sua emergência e em seu desaquecimento, aguçou a importância de modelos explicativos que possibilitavam a identificação da vida social em seus aspectos macro-estruturantes assim como aqueles ligados à sua vinculação com o quadro institucional mais imediato da organização social e da vida cotidiana.

Escola e *media* passaram a ser mais vigorosamente interpretados em suas relações com sistemas, aparatos e estruturas econômicas, políticas, sociais e simbólicas. As dimensões de politização embutidas nas ações do processo da comunicação, tanto quanto no da educação, eram evidenciadas pela hegemonia traduzida nos processos de poder, de dominação e seus conteúdos ideológicos.

Na área da comunicação, são ainda hoje marcantes os estudos derivados de pesquisadores de Frankfurt, identificando as possibilidades dos *media* como instrumento de dominação de uma estrutura social, numa crítica ao seu lugar desejado e não realizado pelos *media* enquanto razão técnica iluminadora e emancipadora da vida social. Os *media* foram sendo interpretados como expressão visível de um objetivo estrutural e sistêmico, nas esferas da dominação simbólica, do saber e do lazer<sup>4</sup>. Assim, a escola como campo de emancipação do saber, e os *media*, como expressão da ilusão e do falso, marcaram essa relação ainda viva sobre o que os aproxima e os diferencia, enquanto campos sociais distintos, mas ao mesmo tempo conectados a estruturas e sistemas.

A dimensão historicamente consagrada e legitimada da educação no processo social teve assim o concurso conflitivo dos *media* no início deste século e mais do que ela, o novo contexto de uma sociedade urbano-industrial se constituindo para a educação como um desafio de convivência e de atualização num mundo

marcado pela contradição, a não-linearidade de um progresso social único e universal, nos moldes do positivismo. Escola, *media*, e novas formas de expressão do social no fundo foram contemporâneos e nem sempre parceiros de um processo simultâneo de mudanças. O crescente desafio de atualização e territorialização sempre vivido pela escola, pela família, pela igreja, pelos partidos, se deu no mesmo momento em que os *media* emergentes se expandiram e se generalizaram, buscando seu lugar social, conflitando papéis sociais, processos, instituições e atribuições até então consagrados e estruturados. A hegemonia crescente dos *media* poderia, pois, significar um novo papel social, assim como a ocupação que poderia fazer de outros papéis, inclusive pela fragilidade e incerteza de papéis tradicionais de outras instituições. O conflito, pois, que se expressava entre *media* e escola, era mais amplo e mais complexo, envolvia rever também o que se esperava dos processos mais abrangentes e fundadores representados pela educação tanto quanto pela comunicação.

Enfim, outras diferentes razões e circunstâncias ao longo da História poderiam reforçar esta dimensão de tensão e conflito que permeou teórica e praticamente a interação entre *media* e escola. Isso ainda hoje se reflete não só na pouca parceria entre ambas, mas na própria mútua cobrança de que se amplie o espaço educacional nos *media*, tanto quanto a constatação de quão pouco os *media* estão presentes no cotidiano de posturas e práticas técnico-pedagógicas da escola.

Entre posturas e instituições, aparatos e sistemas, talvez se deva retomar a análise do que é comum, tanto à escola como aos *media*: o jovem nas suas distinções, temporalidades e contextos sociais. O jovem que está no centro da ação educacional é o mesmo que está no espectro da ação mediática, clivado pela ação de tantas outras instituições que a ele se dirigem, desde a família, os partidos, a igreja. E mais do que os olhares institucionais a ele dirigidos, está a importância do contexto mesmo do jogo de significações em mudança dessas mesmas instituições e valores: as novas fragmentações da vida cotidiana, a deterioração do lugar social das instituições tradicionais, a perda crescente da utopia como indicativo do coletivo frente ao individual, a ascensão do prazer e da emoção frente ao racional planejado e organizado, as tribos urbanas e as novas formas de socialização. São esses os novos condicionantes de um tecido social onde à ideologia se contrapõe a importância da cultura num jogo histórico de correlação de forças.

É na busca do jovem como objeto da ação educacional, ao mesmo tempo que receptor mediático, que podem ser revistos as tensões e os conflitos entre *media* e escola; talvez se resgate uma participação mútua e se reforcem suas autonomias de campo. É essa perspectiva que está presente em novos aportes conceituais que vêm sendo pesquisados em comunicação nos dias atuais.

Busca-se um novo modelo para compreender o lugar social dos meios de comunicação, um lugar outro do que aqueles que marcaram a análise da comunicação neste século, uma análise revisitada porque na verdade as práticas de comunicação também se modificaram.

## A COMUNICAÇÃO REVISITADA

Já se disse que o modo como se olha uma realidade é tão importante como ela mesma. Talvez o olhar não consiga ser inteiro, num tempo dado, assim como a realidade pode não se mostrar por inteiro. Esse desafio pode ser retomado como sendo o que sustenta o conhecimento científico e as dificuldades da interação entre sujeito e objeto. Esse modo de olhar nada mais é do que a própria metodologia com que se chega à realidade.

O conhecimento que se tem da comunicação reflete muito este olhar, especialmente se observado o fato de que a comunicação mediática é fruto deste século, um conhecimento recente. Recorde-se, mais uma vez, que até agora, ao longo deste século, dois crivos têm marcado o modo como se vê a comunicação: o do efeito, a preocupação em conhecer seu impacto, e o da dominação, a preocupação em reconhecer seu lugar como agente de um processo mais amplo de jogo de poderes.

O olhar dos efeitos se reporta ao funcionalismo norte-americano no início do século, quando a comunicação mediatizada era estudada enquanto instrumento reforçador ou não do próprio sistema social. Buscava-se conhecer o impacto dos *media* na manutenção ou não de comportamentos individuais e coletivos. A comunicação, nessa ótica, não era um processo social, mas um veículo, e reduzida ao significado dos meios pelos quais se expressava. Assim, mais do que a comunicação em si, buscava-se a análise de como o sistema vigente era ou não reforçado pela ação instrumental dos *media*.

Até hoje, em diferentes segmentos da sociedade, comunicação são os *media* e seus impactos comportamentais, como se resumisse ao ato publicitário da oferta, ao mercado sedutor de proposição de bens e de idéias, um agente mediatizado de ofertas e de vendas. E, como tal, era buscada porque sedutora assim como recusada porque temida pelos efeitos que poderia propiciar. A maioria das instituições sociais ainda hoje se coloca perante os *media* como se coloca frente ao desconhecido que provém do exterior, donde as relações de ameaça, de medo, do que não é passível de controle.

O olhar da dominação na verdade busca esse desconhecido, esse oculto por entre tecnologias e processos, mas o qualifica como sendo mais amplo do que efeitos comportamentais próximos, o identifica como agente do poder. Os *media* não seriam o que se mostra e o que se veicula, não são o que seduz à primeira vista, mas são algo subjacente e que se qualifica como a imagem: são o duplo, o que sustenta a existência do verdadeiro tanto quanto do falso.

Se de um lado os diferentes meios de comunicação não são neutros, portanto lidam com idéias, interesses e objetivos, tanto quanto todos os agentes e instituições sociais, essa marca dos *media* enquanto algo externo, invasivo, desconhecido, é um dos eixos por onde ela foi sendo vista e percebida neste século, muito mais pelo seu significado apocalíptico, dual, e, por isso mesmo, dúbio.

Isso se relaciona à preocupação então dominante sobre o lugar do emissor na construção de efeitos sobre o receptor, sobretudo quando esse emissor não é apenas o indivíduo da relação interpessoal, mas está revestido do poder das tecnologias de suporte, para a comunicação coletiva de grande alcance, e revestido ainda da significação do que representa o próprio sistema econômico e seus interesses, dos quais é indicativo. Era o emissor-técnica, o emissor-sistema, o agente ativo e primeiro de um processo de poder, agente básico de uma relação sustentada nas diferentes formas e objetos de expressão da dominação.

A relação entre educação e *media* perpassou ao longo deste século esta conotação: os objetivos do processo e da ação escolar se ressentiam da comunicação mediática, quer pelo desconhecimento do seu significado na vida de jovens e crianças, quer porque os *media* poderiam expressar o que se repudiava, uma dominação sistêmica. Nos dias atuais, se de um lado não se inocenta a emissão, nem tampouco os compromissos ideológicos e mercadológicos presentes em sua ação, busca-se um outro olhar, um outro ângulo do mesmo processo: busca-se o receptor em suas circunstâncias, sob o olhar das práticas sociais onde se insere.

Dois aspectos destes novos estudos são aqui apontados em sua interação: o que se refere aos estudos culturais em comunicação e o que se refere à sua vinculação a novos espaços de expressão pública da vida social.

## A comunicação nos Estudos Culturais

Martín-Barbero tem uma afirmação bem indicativa deste novo eixo de estudos:

- a) A comunicação é questão de cultura, culturas, e não só de ideologias;
- b) A comunicação é questão de sujeitos, atores e não só de aparatos e estruturas;
- c) A comunicação é questão de produção e não só de reprodução<sup>5</sup>.

Desloca-se o olhar do processo da comunicação, até então só vinculada à emissão, e busca-se, sem omissão do emissor, o outro lado do mesmo processo, o receptor. Poder-se-ia pensar que isto é apenas uma nova estratégia na compreensão do que já está determinado pelo emissor, isto é, uma nova forma de compreender e identificar efeitos, ou um novo modo de se qualificar o processo de origem, a dominação.

Na verdade, o conceito de recepção não se restringe ao indivíduo enquanto usuário dos *media*. Recepção é tomada de forma ampliada enquanto contextos de práticas sociais e culturais onde se inserem as pessoas, donde suas relações com outras instituições e processos, tanto quanto com os *media*. Isso significa um deslocamento mais do que da emissão para a recepção, mas um deslocar a análise do eixo da ideologia para o que se subentende nas práticas sociais da vida cotidiana, a cultura. É, pois, também assumir um novo conceito de cultura: ela não é

apenas o mundo dos símbolos, nem só as vivências acumuladas, simbólica e materialmente, mas o mundo mesmo das práticas cotidianas<sup>6</sup>.

É nesse contexto que Martín-Barbero assegura que o espaço das práticas culturais, principalmente nas esferas da vida familiar e cotidiana, é o espaço de “...reconhecer, nomear e diferenciar, é fazer familiar o que é estranho, é dar-lhe um sentido”<sup>7</sup>, é o espaço onde se produz significações e onde se ressignifica, onde se estrutura a matriz do pensar e do sentir, onde se constroem as identidades.

À medida que esse espaço não é homogêneo e nem único, mas é plural, diversificado e fragmentado, ele é um processo sustentado no conflito, portanto na pluralidade cultural, na pluralidade de sentidos que são orientadores das práticas sociais. O pensamento gramsciano é então fundamental nessa ótica de compreensão entre comunicação e cultura, para assegurar que este processo é conflitivo porque é basicamente um processo de negociação. Os sentidos atribuídos pela emissão, quer pela produção mediática, quer aqueles embutidos nessa mesma produção, não são necessariamente os sentidos assumidos pelo receptor em suas práticas. Diferentes mediações se colocam para que mensagens e canais, entre emissor e receptor, tenham nexos de ida e vinda, portanto de negociação e não só de mão única.

Evidencia-se, pois, nessa ótica de estudos, a dimensão de recepção como sendo um espaço de produção de significados, de ressignificação de conteúdos, de manifestação do receptor ativo, sujeito de um processo. A relação do receptor com a *media* é permeada por uma relação mais ampla e que se estabelece para além dos *media*, com a vida<sup>8</sup>. Diferentes situações, grupos e instituições, se colocam nessas práticas como instâncias mediadoras desse mesmo processo de construção e reconstrução de significados, donde sua pluralidade e diversidade no jogo de negociação dos sentidos de condução da vida. Afinal, a dimensão conflitiva da vida social é exatamente essa pluralidade e diversidade, inclusive das condições de classe-social, donde o pressuposto da desigualdade social no processo de significação.

## O espaço público fragmentado

Essa dimensão de comunicação, enquanto espaço onde se negociam significações, deixa entrever outras questões: como visualizar o contexto onde se dão essas práticas, sua dimensão histórica, sua vinculação com a estrutura de classes da sociedade? Como dimensionar essas práticas enquanto expressão de territorialidade ao mesmo tempo que envolvidas na mundialização que a sociedade contemporânea hoje possibilita? Diria Monteiro, como qualificar essas práticas no mundo plural, marcado pela desigualdade ao mesmo tempo que sobre o princípio da busca da igualdade, matriz do processo democrático<sup>9</sup>? Diria ainda Ianni, como identificar no processo de enraizamento local destas práticas a

vinculação com processos mais abrangentes que permeiam essas mesmas práticas numa sociedade estruturada na globalização de mercados, de economia e de processos de comunicação?<sup>10</sup>

Essas diferentes questões envolvem uma extensão de debates que o tema da comunicação como espaço de negociação de sentidos provoca. No entanto, um dos eixos por onde estas dúvidas são trabalhadas é pelo reconhecimento do espaço de relações sociais onde se situam, na vinculação com o que se estuda enquanto esfera pública da vida social.

Já na história grega, o espaço público definia-se como o espaço onde os cidadãos livres produziam a reflexão, no contexto de um debate coletivo. Pensar, em conjunto, talvez fosse o que pressupunha para os gregos a existência mesma do processo de democracia. Já os romanos dimensionavam o espaço do que é comum a todos como o elemento mais importante de caracterização do que é público. Essa é, aliás, uma noção que Arendt retoma na contemporaneidade para ressignificar como sendo aquilo que é tornado público, o que se opõe ao segredo, à esfera da vida privada<sup>11</sup>.

No entanto, é em Habermas que os estudos sobre espaço público político contemporâneo são mais polêmicos. Ele identifica que a esfera pública burguesa dos séculos XVII e XVIII se deteriorou quando o princípio da publicidade, a possibilidade da argumentação coletiva pública, perdeu seu poder social, seu poder de discurso, de linguagem e, portanto, de argumentação, no momento em que o poder financeiro passou a sustentar a imprensa, portanto a construção da opinião pública<sup>12</sup>. Não existiria mais nos dias atuais um espaço que seja comum para a argumentação coletiva, porque os interesses econômicos sustentam a produção de opiniões que regem esse espaço, portanto, a interação entre representações políticas, Estado e o conjunto da vida social.

Estudiosos contemporâneos entendem, no entanto, que as expressões gregas sobre o espaço público, tanto quanto as formas como Habermas identificou o princípio da publicidade burguesa, como de fato não existindo mais. Não há um espaço social único, não há a possibilidade de um debate racional coletivo, não há mais a hegemonia da representação política e do Estado na argumentação, não há mais uma sociedade única de um pensar coletivo, dada a autonomia crescente do social frente ao político, a fragmentação e a pluralidade do viver social, novas formas, portanto, de condução do que se entende por democracia<sup>13</sup>.

O Espaço Público que hoje se constrói é marcado pela mediação entre Estado e sociedade civil, pela busca da formação democrática de uma vontade política, “não é um lugar abstrato do consenso democrático ideal, é um espaço conflitivo exprimindo relações sociais de desigualdade e de dominação”<sup>14</sup>. Por isso mesmo, sua marca é o conflito social, os processos de negociação das desigualdades e do dissenso. Não é um espaço único, geral, padrão, mas definido pela fragmentação, diversidade e desigualdade, espaços parciais.

Os meios de comunicação colocam-se como agentes fundamentais de estruturação deste novo espaço, são a nova praça-pública onde se expressam as

desigualdades, o dissenso e o conflito: “o mundo da comunicação generalizada explode como uma multiplicidade de racionalidades locais – minorias étnicas, sexuais, religiosas, culturais e estéticas, que tomam a palavra...”<sup>15</sup>.

Esses diferentes aportes sobre o novo espaço público contemporâneo, os novos espaços públicos parciais e fragmentados, definidos mais pelo social do que pelo político, trazem possibilidades outras para o estudo do lugar social dos *media* contemporâneos. Possibilidades essas maiores quando associadas aos estudos culturais há pouco mencionados.

Os estudos culturais, na sua visão sendo construída na América Latina, e os estudos contemporâneos sobre o novo espaço público sugerem caminhos transversais, explicações não sustentadas em preocupações generalizantes, mas parciais, onde o processo da comunicação é o próprio processo de construção, hoje, dos espaços de definição e implementação dos sentidos vividos e atribuídos na interação social. A pluralidade de instituições sociais e políticas do mundo contemporâneo seria expressão desse conflito de sentidos que ora se expressam a partir da escola e da família, ora, da igreja e dos *media*, da sociedade civil.

A compreensão de que escola e *media* são espaços sociais onde se constroem a teia de significados que define a vida das pessoas faz entender que a recepção mediática é uma prática de pertencimento ao mundo simbólico, a um processo onde se negociam necessidades e desejos, onde esse negociar se explica como sendo o diferenciar, eleger e optar ante o que é conflitivo, e ainda que à distância, uma nova forma de conduzir e se inserir no pensamento social, uma nova forma de pensar. Canclíni trabalha esta questão também quando identifica o consumo não mais como impulso para a propriedade de bens, mas como indicativo de diferenciação social, de satisfação de desejos, de participação no sistema de troca de sentidos da vida social<sup>16</sup>.

Esses aportes revisitam a comunicação, um espaço conflitivo, para além de tecnologias de suporte, e lhe abre portas e pistas para uma compreensão renovada das relações que jovens estabelecem com os *media* e com a escola. Indicam ainda, segundo Santos, novas pistas por onde se constrói a cidadania e a subjetividade<sup>17</sup>.

## O JOVEM E OS NOVOS ESPAÇOS SOCIAIS

Esse olhar revisitado sobre os processos da comunicação mediática, e sobre suas possibilidades ante a reinterpretação de seu papel social frente ao da educação, sugere que mais do que a compreensão da ação dos sistemas e aparatos sobre a formação de crianças e jovens, também importa identificá-los em seus contextos e práticas de vida. Mais do que crianças e jovens, objeto e reprodução do sistema, valeria a pena buscá-los como atores ressignificadores, ativos, ainda que em processo, diante de um conflito ao qual não são estrangeiros.

Reposicionar o aluno-receptor, não como objeto da ação sistêmica, mas como construtor de direitos e opções, necessidades e desejos, ainda que clivadas e fragmentadas, e que se colocam como atores do que constroem, é mais do que um deslocamento estratégico-analítico, é uma ruptura com o modo de se visualizar também a interação entre escola e *media*.

Essa dimensão de espaço social de construção e negociação de sentidos, no interior das práticas cotidianas, dá novo ponto de encontro, mais do que de tensão e de conflito, ao que justifica o ser e o atuar da escola e dos *media*. Mais do que reprodução, elas se postam como espaços, ainda que autônomos e diferenciados, de produção e ressignificação da vida. No contexto de uma sociedade fragilizada nas suas instituições básicas desde a família, a escola, a igreja, os partidos, na contemporaneidade e intensidade das múltiplas crises que vivenciam, entende-se porque a escola e *media* podem significar ainda a presença enquanto espaço, num contexto cada dia mais ausente, de referenciar o ser, o saber, o decidir e o sentir. Se a escola pode propiciar isto de forma mais interpessoal, mais pela reflexão e pelo debate dos conteúdos do saber, os *media* o fazem pela possibilidade de inserção e circulação no mundo dos sentidos, dos símbolos, dos sonhos, do imaginário, pela chance de poder ser espaço de pertencimento social, cultural e político<sup>18</sup>.

Esse olhar revisitado sobre a comunicação é essencialmente político: ajuda a reelaborar os caminhos da cidadania, as novas formas de construção da subjetividade, portanto, do referenciar a vida, novas formas de compreender como as pessoas estão vivas e presentes, não mais só nas instituições sociais tradicionais, mas nos movimentos sociais, nas tribos urbanas, nas novas formas de negociação política das necessidades sociais.

Se Benjamin apontava ontem as possibilidades da reprodutibilidade técnica trazer uma nova estética, poder-se-ia talvez hoje dizer que um novo olhar sobre a comunicação pode possibilitar um novo espaço de realização do estar junto social. O jovem não será mais apenas o objeto, o espaço vazio a ser preenchido, secundado por um moralismo protetor e paternal, mas cada vez mais um ator em construção, um negociador de si mesmo e de sua vida, com a participação diferenciada, mas criadora e alimentadora de sentidos da vida propiciada pela escola, tanto quanto pelos *media*. A cidadania, pois, perpassa o reconhecimento do lugar de referência que hoje escola e *media*, por caminhos conflitivos, é verdade, exercem junto ao jovem.

#### Notas

1. Habermas, J. "Mudança Estrutural da Esfera Pública", ed. Bibl. Tempo Brasileiro, RJ, 1984.
2. Flichy, P. "Una História de la Comunicación Moderna", ed. G.G.Mass Media, Barcelona, 1983.



3. Schramm, W. e outros. “Panorama da Comunicação Coletiva”, ed. Fundo de Cultura, RJ, 1964.
4. Giroux, H.. “Teoria Crítica e Resistência em Educação”, ed. Vozes, Petrópolis, 1986, pg. 36.
5. Martín-Barbero, J.. “Pré-textos”. Centro Ed. Univ. del Valle, Colômbia, 1995, pg. 150.
6. vide: “Martín-Barbero, J.. “Dos Meios às Mediações”. Ed. UFRJ, RJ, 1995.; Thompson, J.B., “Ideologia e Cultura Moderna”, ed. Vozes, Petrópolis, 1995; “Giroux, H. “Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação”, in: Silva, Tomaz Tadeu, “Alienígenas na Sala de Aula”, ed. Vozes, Petrópolis, 1995.
7. Martín-Barbero, J.. “Pré-textos”, op. cit., pg. 18.
8. vide: Martín-Barbero, J.. “América Latina e os Anos Recentes: o Estudo da Recepção em Comunicação Social”, in: Sousa, Mauro Wilton, “Sujeito, o Lado Oculto do Receptor”, ed. Brasiliense, 1995, pg. 39; Touraine, A.. “Crítica da Modernidade”, ed. Vozes, Petrópolis, 1994, pg. 213.
9. Monteiro, P..”Cultura e Democracia no Processo de Globalização”, Rev. Novos Estudos – CEBRAP, SP, 1996, nº 44.
10. vide: Ianni, O.. “Teorias da Globalização”, Ed. Civilização Brasileira, RJ, 1996; Santos, M. e outros, “Território, Globalização e Fragmentação”, ed. Hucitec, SP, 1996.
11. Arendt, H. “A Condição Humana”, ed. Forense Univ., SP, 1983.
12. Habermas, J.. op. cit.
13. vide: Miége, B.. “La Sociedad conquistada por la Comunicación”, ESRP/PPU, Barcelona, 1992; Vattimo, G. “A Sociedade Transparente”, ed. Relógio D’Água, Lisboa, 1992.
14. Floris, B..”L’Interpretation de l’espace public et de l’emprise”. in: Pailliart, I. “L’espace Public et l’emprise de la Communication”. ELLUG, Grenoble, França, 1995.
15. Vattimo, G. , op. cit. pg. 15; vide ainda Rey, G. “Otras plazas para el encuentro”, Texto-Conferência, CEAAL, Lima, Peru, 1994.
16. Canclini, N. “Consumidores e Cidadãos”, UFRJ, 1995.
17. vide: Santos, B. S.. “Pela mão de Alice, o social e o político na Pós-Modernidade”, ed. Cortez, São Paulo, 1997.
18. Sousa, Mauro Wilton. “Recepção e Práticas Públicas de Comunicação”, Tese, ECA/USP, 1997.

### **Referências Bibliográficas**

- ARENDRT, H. A *Condição Humana*. São Paulo: Forense Univ., 1983.
- CANCLINI, N. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- FLICHY, P. *Una História de la Comunicación Moderna*. Barcelona: ed. G.G.Mass Media, 1983.

- FLORIS, B. L'Interpretation de l'espace public et de l'emprise. in: PAILLIART, I. *L'espace Public et l'emprise de la Communication*. França: ELLUG, Grenoble, 1995.
- GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação, in: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 36.
- HABERMAS, J. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Bibl. Tempo Brasileiro, 1984.
- IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os Anos Recentes: o Estudo da Recepção em Comunicação Social. in: SOUSA, Mauro Wilton. *Sujeito, o Lado Oculto do Receptor*. Brasiliense, 1995, p. 39.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos Meios às Mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Pré-textos*. Colômbia: Centro Ed. Univ. del Valle, 1995, p. 150.
- MIÉGE, B. *La Sociedad conquistada por la Comunicación*. Barcelona: ESRP/PPU, 1992.
- MONTEIRO, P. Cultura e Democracia no Processo de Globalização, *Rev. Novos Estudos* – CEBRAP. São Paulo: 1996, nº 44.
- REY, G. *Otras plazas para el encuentro*. Texto-Conferência, CEAAL, Lima, Peru, 1994.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice, o social e o político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, M. *et alii. Território, Globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SOUSA, Mauro Wilton. *Recepção e Práticas Públicas de Comunicação*. Tese, ECA/USP, 1997.
- THOMPSON, J.B., *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOURAINÉ, A.. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 213.
- SCHRAMM, W. *et alii. Panorama da Comunicação Coletiva*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
- VATTIMO, G. *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

Mauro Wilton de Sousa é Professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

Endereço para correspondência:

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443  
05508-900 - São Paulo - SP

E-mail: mwsousa@usp.br



22(2):59-80  
jul./dez. 1997

# O ESTATUTO PEDAGÓGICO DA MÍDIA: questões de análise

**Rosa Maria Bueno Fischer**

**RESUMO - *O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise.*** Discute-se no texto uma proposta de análise de produtos televisivos, que se orienta pela pergunta: que relação há entre a complexidade de elementos de linguagem de TV e a produção de sujeitos que devem ser desta ou daquela maneira formados e informados? Propõe-se uma metodologia de investigação cujo objetivo é mapear e confrontar entre si as diferentes estratégias de linguagem, na construção dos produtos audiovisuais, no intuito de caracterizar o “dispositivo pedagógico” da mídia, particularmente da televisão, supondo que os meios de comunicação constroem significados e atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais.  
**Palavras-chave:** *discurso, sujeito, televisão, linguagem, pedagogia da mídia.*

**ABSTRACT - *The pedagogical statute of the media: some issues of analysis.*** The text discusses a proposal for analyzing television products, guided by the question: What kind of relationship can be established between the complexity of elements of television language and the constitution of subjects who should be formed and informed in one or another way? Assuming that the means of communication construct meaning and decisively affect the constitution of social subjects, it proposes a methodology of investigation, the objective of which is to map and compare the different language strategies in the construction of audiovisual products. With this, a “pedagogical apparatus” (dispositivo pedagógico) of the media, especially television, is characterized.

**Key words:** *discourse, subject, television, language, media pedagogy.*

Neste texto<sup>1</sup>, proponho uma discussão que se insere no conjunto de estudos, pesquisas e produções que venho realizando, nos quais cruzam-se dois campos principais: a Comunicação e a Educação, em conexão com outras áreas do conhecimento como a Semiologia, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia da Cultura. Após ter-me colocado como investigadora dos processos de “recepção”, pesquisando depoimentos de crianças e adolescentes sobre sua relação com as narrativas de televisão<sup>2</sup>, e, posteriormente, tendo analisado materiais construídos pela mídia brasileira para o público adolescente<sup>3</sup>, proponho agora o aprofundamento de um dos tópicos já anunciado nesses estudos, mas ainda não desenvolvido suficientemente: a questão do que tenho chamado o *estatuto pedagógico da mídia*. A idéia é apresentar e problematizar questões nascidas não só das pesquisas, anteriores e em curso<sup>4</sup>, mas de uma trajetória que inclui também produções educacionais para TV e vídeo, além da prática docente, especialmente aquela que, nos Cursos de Pedagogia, elege como tema as possibilidades de investigação e exploração das imagens, textos e sons oferecidos pela indústria cultural.

Inicialmente, argumento sobre a necessidade de investigar o tema da pedagogização da mídia, especialmente da televisão, situando este problema no conjunto de estudos que vêm sendo realizados sobre as relações entre comunicação e educação; a seguir, discuto a pertinência de usar alguns conceitos foucaultianos na descrição de um suposto “dispositivo pedagógico da mídia”; também coloco em debate a relação entre mídia, tecnologia e produção dos sujeitos sociais para, depois, tratar de algumas questões de análise sugeridas por esse referencial teórico e pelas primeiras aproximações com o material empírico<sup>5</sup>, resultado de uma fase inicial da pesquisa em curso, acima referida — no caso, a característica da *repetição* na linguagem da TV e seus efeitos na produção de um tipo particular de identificação entre a televisão e seus públicos.

## **Por que investigar uma suposta “pedagogização” da mídia**

A partir de uma pergunta básica — que relação há entre a complexidade de elementos de linguagem que concorrem para a construção de um material audiovisual veiculado pela TV e a produção de sujeitos<sup>6</sup> que “devem” ser desta ou daquela maneira in-formados? —, venho mapeando e confrontando entre si as diferentes estratégias de construir um produto audiovisual que de alguma forma se faz “educativo”, “didático”, “informativo”, “cultural”, seja ele explicitamente um produto classificado como instrucional, seja ele um comercial, uma novela ou um programa de humor. Nesse mapeamento, começa a caracterizar-se o que poderíamos denominar “dispositivo pedagógico”<sup>7</sup> da mídia, particularmente da televisão, supondo-se aqui que os meios de informação e comunicação controem significados e atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais.

Como foi possível verificar através da análise de programas de TV e textos de revistas e jornais, destinados a adolescentes<sup>8</sup>, as diversas modalidades enunciativas (tipos e gêneros específicos de enunciação audiovisual) dos diferentes meios e produtos de comunicação e informação — televisão, jornal, revistas, peças publicitárias — parecem afirmar em nosso tempo o estatuto da mídia não só como veiculadora mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica. Estou afirmando que, na construção da linguagem de peças audiovisuais, delineiam-se diferentes estratégias comunicativas de formar e simultaneamente informar. Ou seja, cada produto — um vídeo, um capítulo de telenovela, um filme, um desenho animado, uma entrevista ou uma reportagem de TV, um documentário, um comercial — é visto nesta análise como materialidade discursiva, como gerador e veiculador de discursos, como tecnologia de comunicação e informação. E, como tal, na sua condição de constituidor de sujeitos sociais. Trata-se evidentemente de uma temática ampla, que precisa ser delimitada.

Nas áreas da Comunicação, da Sociologia da Cultura e da própria Educação, desenvolveu-se a partir da década de 70 — como assinala Dominique Wolton<sup>9</sup> — mais uma “atitude crítica” em relação aos meios, inspirada na tradição frankfurteana de Horkheimer, Benjamin e Adorno, do que propriamente um investimento em pesquisas empíricas que contemplassem o amplo espectro de questões ensejadas por essa temática, particularmente quando se trata de compreendê-la no interior de processos pedagógicos vividos na cultura contemporânea. Hoje as pesquisas chamadas de “recepção”, bem como as de análise do discurso do “emissor”, por exemplo, buscam novos paradigmas, que dêem conta do estilhaçamento da vida privada tornada permanentemente pública, nas imagens da TV e em toda uma estética urbana da fragmentação<sup>10</sup>. Descobre-se a complexidade não só dos produtos culturais (uma telenovela não seria apenas fonte de alienação, mas igualmente *locus* de constituição de identidades sociais e culturais, bem como de subjetividades<sup>11</sup>), mas do próprio sujeito-receptor (que deixa de ser visto apenas como consumidor, para ser percebido como ator num espaço de produção cultural)<sup>12</sup>.

Produto de mídia e público receptor, tecnologia e sujeito, vida privada e vida pública, experiência cotidiana e imagens interplanetárias, cultura popular e cultura erudita são pares hoje mesclados de tal forma que se torna necessário não mais falar em categorias estanques como “emissor” e “receptor”, em relação a um determinado “meio”, como lembra Martin-Barbero<sup>13</sup>, mas sim em produtores, criações e públicos específicos, vistos em relação a determinadas necessidades e a determinados problemas culturais e sociais. E o problema que nos ocupa aqui é justamente o da “pedagogização” da mídia, num tempo em que estaríamos vivendo o deslocamento de algumas funções básicas, como a política e a pedagógica, que gradativamente deixam seus lugares de origem — os espaços

institucionais da escola, da família e dos partidos políticos —, para serem exercidas de um outro modo, através da ação permanente dos meios de comunicação.

A evidência de que estamos imersos no universo audiovisual e de que, como afirma Giroux, “as imagens eletronicamente mediadas, especialmente a televisão e o filme, representam uma das armas mais potentes da hegemonia cultural no século XX” (Giroux, 1995, p.136), e de que aquilo que não passa pela mídia eletrônica cada vez mais vai-se tornando estranho aos modos de conhecer, aprender e sentir do homem contemporâneo — essa evidência, para o pesquisador, clama por uma ruptura, ou seja, por um questionamento teórico e por uma investigação empírica que permita ultrapassar afirmações que se repetem *ad nauseam* a respeito do poder dos meios de comunicação sobre as pessoas.

Como Arlindo Machado (1996, p.19), entendo que, “desgraçadamente, a tecnologia se desenvolve numa rapidez vertiginosa, mas nem sempre esse desenvolvimento vem sincronizado com avanços equivalentes ao nível dos valores institucionais ou dos sistemas políticos e econômicos”. É preciso acrescentar: grande parte das instituições que se ocupam da educação não só têm ficado à margem do avanço das tecnologias de comunicação e informação, como têm mostrado uma extrema dificuldade em compreender esse novo estado da cultura, caracterizado sobretudo por uma ampliação dos lugares em que nos informamos, em que de alguma forma aprendemos a viver, a sentir e a pensar sobre nós mesmos.

Ora, um dos aspectos fundamentais da preparação dos professores para o uso dos diferentes meios de comunicação, especialmente a televisão, é o que se refere ao aprendizado da própria linguagem audiovisual. Normalmente, trata-se o material televisivo em sala de aula com as mesmas deficiências com que se trata o texto literário: ou seja, aprisionando essas diferentes criações a um *modus operandi* tipicamente “escolar”, reducionista das diversas estratégias de linguagem e absolutamente linear e instrumental<sup>14</sup>. A pesquisa, cujos primeiros passos passam a ser aqui discutidos, pretende justamente aprofundar o estudo dos materiais audiovisuais e descrever seu estatuto pedagógico, de modo que os resultados do estudo possam acrescentar novas perguntas ao que, de diferentes perspectivas, vem sendo investigado por grupos de pesquisadores de outras áreas, como os estudos sobre recepção, sobre gêneros de cultura de massa e sobre teorias do discurso e meios de comunicação<sup>15</sup>. Da mesma forma, este trabalho soma-se a outros, na área da educação, em que, mais recentemente, se vêm realizando pesquisas, orientadas por duas fortes tendências: uma relacionada aos chamados Estudos Culturais, e outra aos estudos dos processos de subjetivação e da Análise do Discurso. Com base nessas referências, vários pesquisadores buscam identificar e articular os diferentes cruzamentos entre sociedade, cultura e educação, analisando, por exemplo, os discursos do cinema, da televisão e da publicidade e a repercussão de tais lugares da cultura nos processos educacionais<sup>16</sup>.

A contribuição e o alcance deste estudo atingem diretamente o campo acadêmico, no sentido de que, considerando a área da educação, são bastante restritos

os estudos em que o foco de atenção é a linguagem audiovisual, e cuja orientação teórica afirma que a própria linguagem estrutura o pedagógico. Com isso, avança-se na busca de novos paradigmas para o estudo dos processos pedagógico-comunicacionais, incorporando assim ao campo da educação outros modos de análise oriundos dos estudos de Comunicação (como os citados acima) e da Sociologia e Filosofia da Cultura. Da mesma forma, a importância de um trabalho como este reside em que se buscam delinear aqui modelos de construção de linguagem, na mídia eletrônica, de tal forma que seja possível descrever como se constrói a comunicação didática com o sujeito-receptor, através de uma certa sintaxe — estruturação de texto, seleção e encadeamento de imagens, sons, pausas, palavras, trilha sonora e assim por diante. A determinação de tais modelos e a respectiva descrição de todas essas estratégias, na investigação aqui proposta, poderiam sugerir elementos fundamentais para a criação de programas de formação continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, no sentido de oferecer-lhes abordagens abrangentes e objetivas de conhecimento da mídia televisiva, instrumentalizando-os para dominarem uma tecnologia e, principalmente, para assumirem também um papel de críticos da cultura, nesse processo fundamental de pensar a história do próprio tempo.

Tenho como pressuposto que a mídia não apenas veicula mas constrói discursos e produz significados e sujeitos. Essa formulação fundamenta-se na articulação dos conceitos de poder, saber e sujeito feita por Michel Foucault. Assim, para analisar a construção de uma linguagem definidora daquilo que venho chamando o *ethos* pedagógico da mídia, particularmente da televisão, procuro aqui dinamizar a teoria do sujeito, do poder e do discurso, formulada por Foucault em sua obra, bem como o conceito de “dispositivo pedagógico”, desenvolvido, entre outros, por Jorge Larrosa, e explicitado no texto “Tecnologias do eu e educação” (Larrosa, 1994), que se apóia no conceito de *techniques de soi*<sup>17</sup>. A idéia é partir das formulações foucaultianas, confrontando-as ou associando-as a outras teorias mais diretamente dirigidas à compreensão dos processos de comunicação e informação, tal como ocorrem neste final-de-século. Refiro-me, por exemplo, às polêmicas idéias de Pierre Lévy (apresentadas em *Tecnologias da inteligência e O que é o virtual?*) e às investigações sobre a arte e processos tecnológicos de natureza eletrônica, do pesquisador Arlindo Machado (*Máquina e imaginário e A arte do vídeo*)<sup>18</sup>.

Trabalho com a hipótese de que há um “dispositivo pedagógico” na mídia, o qual se constrói através da linguagem mesma de seus produtos; de que há uma lógica discursiva nesses materiais, que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais; e de que há uma mediação, na relação complexa entre os produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores, de outro<sup>19</sup>, a qual é dada particularmente pelo modo como se estruturam os “textos midiáticos”.

## Discurso, poder e sujeito: conceitos básicos para investigar a mídia como produtora de sentidos

Num esforço de síntese, poder-se-ia dizer que, para Michel Foucault, o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras, imagens, sons e frases, e não pode ser entendido como mera “expressão” de algo: o discurso poderia ser definido como um conjunto de enunciados apoiados numa formação discursiva, ou seja, num sistema de relações que funciona como regra, prescrevendo o que deve ser dito numa determinada prática discursiva.

Assim, quando falamos em discurso publicitário, discurso feminista, discurso pedagógico, discurso político, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, e assim por diante, que funciona como uma espécie de “matriz de sentido”. Já os enunciados de uma determinada formação (as coisas ditas, que não se confundem com meras frases ou proposições<sup>20</sup>) são sempre povoados de outros enunciados, estão em correlação dinâmica e permanente com coisas ditas de outros campos.

No que diz respeito ao sujeito dos discursos ou dos enunciados, Foucault propõe que, ao analisar um discurso — mesmo que o documento em questão seja a reprodução de um simples ato de fala individual —, não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, e sim, nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. Ao contemplar essa tensão entre o *eu* e o *outro* dos discursos, amplia-se a compreensão do sujeito individual e invade-se o espaço mais amplo daquilo que o autor chamou a *dispersão do sujeito*.

Em poucas palavras: na análise dos discursos, Foucault multiplica o sujeito. A pergunta “quem fala?”, por exemplo, desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador, qual sua competência, seu lugar institucional, suas relações com outros lugares de poder? Perguntar “de onde se fala?” é outro modo de multiplicar o sujeito, de descrever as diferentes “posições” daquele que enuncia. Assim, destrói-se a idéia de discurso como “expressão de algo”, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que pré-existisse à própria palavra.

Quanto às relações entre poder e discurso, em uma das brilhantes passagens de *A arqueologia do saber*, Michel Foucault escreve que o discurso é um “bem — finito, limitado, desejável, útil — que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práti-



cas’), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (Foucault, 1986, p.139). Ou seja, para o autor o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história. Como tal, pode-se dizer que não haveria *discursos*, propriamente, mas *possibilidades de discursos*, porque os enunciados são sempre históricos.

Ressalvando que não cabe neste espaço estender-me na discussão de tais conceitos<sup>21</sup>, centro-me a seguir nos desdobramentos e na produtividade dessa referência teórica, utilizada nas últimas pesquisas e estudos que venho fazendo sobre mídia e educação<sup>22</sup>.

Em primeiro lugar, vale repetir que os textos da mídia constituem-se um material produzido em condições muito específicas: são documentos produzidos para ampla circulação, em escala massiva. A finalidade das grandes empresas de comunicação, aliás, é essa: fazer circular amplamente discursos cuja origem é difusa, múltipla e às vezes de difícil localização. Porém, mais do que “colocar no ar” uma série de enunciados de várias formações discursivas — formações que disputam na sociedade uma espécie de hegemonia das significações —, a mídia constrói, reforça e multiplica enunciados propriamente seus, em sintonia ou não com outros discursos e outras instâncias de poder.

Concordando com a afirmação de que não há *uma* verdade e de que é preciso que se restitua à verdade sua condição de “coisa deste mundo”, como propõe Foucault, poderíamos dizer que a mídia, em nossa época, estaria funcionando como um lugar privilegiado de superposição de “verdades”, um lugar por excelência de produção, circulação e veiculação de enunciados de múltiplas fontes, sejam eles criados a partir de outras formações, sejam eles gerados nos próprios meios. Uma das características principais é que, nela, por razões basicamente do alcance das tecnologias investidas nesse campo, qualquer discurso, materializado em entrevista de TV ou em cena de telenovela, por exemplo, é passível de ter sua força de efeito ampliada, de uma forma radicalmente diferente do que sucede a um discurso que, por exemplo, opera através das páginas de um livro didático ou de um regulamento disciplinar escolar.

“Se o social é significado, os indivíduos também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos” (Pinto, 1988, p.25). Assim, mesmo que não nos ocupemos diretamente com sujeitos empíricos, em sua relação com os produtos televisivos<sup>23</sup>, ou seja, mesmo que fiquemos no nível dos documentos produzidos num determinado espaço institucional (no caso, a mídia, particularmente a televisão), a suposição é que a construção de significados, também nesse lugar, está ligada inarredavelmente à produção de sujeitos sociais, graças a múltiplas coerções, dispositivos e estratégias de produção, controle e distribuição dos discursos no interior e através dos meios de comunicação.

A definição do “pedagógico”, dentro da discussão teórica até aqui exposta, coincide, inicialmente, com aquela explicitada por Jorge Larrosa em “Tecnologias

do eu e educação”. Partindo da concepção foucaultiana de “governo de si”<sup>24</sup> — nascida da idéia clássica grega de que o melhor será aquele que exercer maior poder sobre si mesmo, para assim ter sucesso no governo dos outros —, Larrosa diz que a produção do sujeito pedagógico está necessariamente relacionada a “modos de subjetivação”, isto é, a práticas que constituem e mediam certas relações da pessoa consigo mesma (Larrosa, op.cit., p.54).

Em pesquisas anteriores<sup>25</sup>, mesmo que não estivéssemos tratando da pedagogia escolar, como fez Larrosa em seu estudo, caracterizamos as formas pelas quais a mídia produz e veicula seus textos, em direção aos mais jovens, como formas fortemente eivadas de um *ethos* pedagógico. Ou seja, dizíamos que, ao lado de uma função objetiva de informar e divertir espectadores, por exemplo, haveria na mídia uma função explícita e implícita de ‘formá-los’, e isso em nossos dias não escapa à produção e veiculação de técnicas e procedimentos voltados para a relação dos indivíduos consigo mesmos, matéria-prima de grande parte dos produtos televisivos e das matérias de jornais e revistas (Fischer, 1996a, p.174). Naquela pesquisa, mostramos como, por exemplo — na atuação “pedagógica” da mídia com o público adolescente —, animadores de programas, protagonistas de seriados, conselheiros, colunistas de revistas e jornais, especialistas do corpo e da sexualidade jovem — realizam, de forma semelhante ao que ocorre nas práticas da pedagogia escolar, uma sofisticada mediação das relações dos jovens consigo mesmos. É o “governo de si” mediado de modo muito específico pelo “governo do outro”, no caso, os “pedagogos” da mídia (Idem, p.284).

A idéia de “dispositivo pedagógico”, citada por Larrosa, fundamenta-se no conceito foucaultiano de “dispositivo da sexualidade” — esse aparato discursivo e ao mesmo tempo não-discursivo, pelo qual os corpos são estimulados, e pelo qual há uma incitação ao discurso sobre sexo e à respectiva formação de conhecimentos, simultaneamente a um reforço dos controles e das resistências, segundo determinadas estratégias de saber e poder (Foucault, 1990a, p.100). Ora, estamos afirmando aqui que, a partir da análise dos modos como é construída a linguagem de determinados programas de TV, seria possível caracterizar o “dispositivo pedagógico” da mídia, supondo que um produto dessa natureza se faz “pedagógico” a partir da própria estruturação de seus textos, sons e imagens.

Não se trata, obviamente, de separar conteúdo e forma, mas, ao contrário, de investigar a lógica discursiva da mídia em direção à produção de sentidos, a partir do exame de estratégias de linguagem. A mediação, de que nos fala Larrosa, estaria aqui referida não apenas ao que, por exemplo, esses materiais propõem como exercícios de aperfeiçoamento de si mesmo<sup>26</sup>. Eu diria que, por hipótese, há uma mediação dada pela própria estrutura comunicacional do texto midiático<sup>27</sup>. Em outras palavras, ao investigar as estratégias de linguagem de um conjunto de produtos televisivos, estamos considerando que as “coisas ditas” nesse lugar, a televisão, têm um papel importante na constituição dos sujeitos sociais, não apenas pelo “conteúdo” das enunciações, apreendido basicamente a partir do texto

verbal, mas igualmente por todos os demais elementos de linguagem que caracterizam uma produção e uma emissão de TV. Inclui-se aí, por exemplo, uma análise de formatos e gêneros de programas, tipos de locutores e apresentadores, temas e imagens recorrentes, formas e efeitos de sonorização, formas de estruturação dos blocos de um mesmo programa, recursos de edição, enfim, toda a sintaxe televisiva. Mergulhar em toda essa materialidade discursiva da mídia significa buscar, por dentro do produto midiático, as estratégias concretas que esse espaço fundamental da cultura constrói para atingir diferentes grupos sociais e cada indivíduo particularmente, através de objetos que os significam, criando-lhes identidades, mesmo que transitórias, produzindo, enfim, uma comunidade imaginária que os consola e representa.

## Mídia, imaginário e técnica

“Nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode ignorar a enorme incidência das mídias eletrônicas (sobretudo a televisão) e da informática” — afirma Pierre Lévy em *Tecnologias da inteligência* (1995, p.17). É nesse livro que o autor desenvolve o conceito de “ecologia cognitiva”, mostrando que um dos modos de subjetivação mais evidentes, nestes nossos tempos, é exatamente aquele propiciado por nossas interações com as novas máquinas inteligentes. “Instituições e máquinas informacionais se entrelaçam no íntimo do sujeito”, diz Lévy, e logo a seguir ele indaga: “Quem pensa? É o sujeito nu e monádico, face ao objeto? São os grupos intersubjetivos? Ou ainda as estruturas, as línguas, as *epistemes* ou os inconscientes sociais que pensam em nós?” (Idem, p.10-11).

Lévy cita Illya Prigogine e Isabelle Stengers<sup>28</sup>, para falar da íntima relação entre ciência e homem, entre técnica e sujeito: não haveria “uma ruptura absoluta entre um universo físico, inerte, submetido a leis, e o mundo inventivo e colorido dos seres vivos. As noções de singularidade, de evento, de interpretação e história estão no próprio centro dos últimos desenvolvimentos das ciências físicas” (Idem, p.136). Por isso, ao propor que existiria uma “ecologia cognitiva”, Lévy se dispõe a estudar as dimensões técnicas e coletivas da produção de conhecimento, enfatizando que nossos modos de pensar, sentir e agir se propagam, são mediados e, o que é principal, são profundamente transformados pelos meios de comunicação e informação num determinado momento histórico e cultural. “Uma cultura, então, seria definida menos por uma distribuição de idéias, de enunciados e de imagens em uma população humana do que pela *forma de gestão social* do conhecimento que gerou esta distribuição” (Idem, p.139).

Essa relação entre uma determinada técnica e o que é dito através dela, bem como a mútua transformação dos sujeitos que enunciam, daquilo que é enunciado e da própria tecnologia em jogo nesse processo histórico — traz um elemento

novo na teorização acima referida, da produção de sujeitos através das práticas discursivas, vividas em torno ou no interior dos meios de comunicação eletrônicos. Em que pese o excessivo otimismo de Lévy em relação às possibilidades democratizantes das novas tecnologias de comunicação e informação, de que evidentemente não compartilho, diria que há hoje uma “forma” de gerir, produzir e distribuir os saberes, dada basicamente por um modo técnico específico, que talvez defina muito desses próprios saberes.

O geógrafo Milton Santos, em *Técnica, espaço, tempo — globalização e meio técnico-científico informacional* (1997), amplia tal discussão. Santos alerta para um dado importante do nosso tempo: a cultura do novo — que se torna visível nas práticas e produtos relacionados às tecnologias de comunicação e informação — produz permanentemente sujeitos ‘ignorantes’: “Pelo simples fato de viver, somos todos os dias convocados pelas novíssimas inovações a nos tornarmos, de novo, ignorantes, mas também a aprender tudo de novo. Trata-se de uma escolha cruel e definitiva. Nunca, como nos tempos de agora, houve necessidade de mais e mais saber competente, graças à ignorância a que nos induzem os objetos que nos cercam, e as ações de que não podemos escapar” (Santos, op.cit., p.92). Nessa e em outras reflexões de Milton Santos, vamos encontrar a idéia de que técnica e homem não se separam, e que, portanto, trata-se de ver nelas uma relação sobretudo histórica. Hoje, segundo Santos, a técnica teria se transformado quase numa banalidade para nós, mas também num grande enigma: “e é como enigma que ela comanda nossa vida, nos impõe relações, modela nosso entorno, administra nossas relações com o entorno” (Idem, p.20).

Numa argumentação em parte coincidente com a de Lévy e de Milton Santos, Arlindo Machado, autor de *Máquina e imaginário*<sup>29</sup>, questiona as clássicas e quase moralistas separações que identificam o homem como distanciado da técnica e das tecnologias, e defende que em qualquer produção cultural, mesmo “nas artes artesanais clássicas, os materiais, os instrumentos, as ferramentas, os procedimentos, as técnicas de produção são fatores condicionantes que interferem substancialmente na forma, no estilo e — por que não? — na própria concepção das obras”. Portanto, segue o autor, “nenhuma leitura dos objetos culturais recentes ou antigos pode ser completa se não considerar relevantes, em termos de resultados, a ‘lógica’ intrínseca do material e os procedimentos técnicos que lhe dão forma” (Machado, 1996, p.11).

A contribuição desses autores convida a que desloquemos a atenção para os instrumentos, os processos e especialmente os suportes das enunciações, neste mundo radicalmente mediado pela comunicação eletrônica. Mais do que indagar sobre os perigos de submetermos o imaginário à tecnocracia, ou de entregarmos a formação dos mais jovens aos pedagogos da mídia e da informática — perguntas que não podem evidentemente ser descuidadas —, talvez seja importante insistir em que nossos modos de perceber, pensar e criar se alteram, que nossa capacidade imaginativa se transforma, a cada nova tecnologia, a cada novo meio de comunicação, a cada sintaxe que se consolida na confecção de materiais

audiovisuais eletrônicos. Da mesma forma, torna-se fundamental lembrar que “as lutas mais decisivas de nosso tempo se dão, cada vez mais, na dimensão simbólica, tal como os meios de massa a realizam, sobretudo os de natureza eletrônica, donde o papel estratégico desses meios nas disputas de hegemonia política” (Idem, p.55).

Assim sendo, imagino que a análise da materialidade discursiva de materiais de vídeo e TV — como aqui se propõe —, com o objetivo de reconstruir estratégias de comunicação da mídia eletrônica, permite ampliar a compreensão de conceitos teóricos como os de enunciado e de discurso, em toda a complexidade com que se apresentam na obra de Foucault. Da mesma forma, penso que o instrumental teórico foucaultiano, por seu turno, oferece ampla produtividade, no sentido de questionar e orientar a descida às “linguagens”, numa vigilância permanente aos encantamentos apressados com as possibilidades oferecidas pela moderna tecnologia de comunicação e informação. Em suma, uma investigação sobre a temática da pedagogia da mídia — com o objetivo de complexificar o pensamento sobre as práticas sociais de comunicação e informação, a partir do estudo da linguagem dos materiais veiculados pelos meios de comunicação, mormente pela televisão — torna possível compreender mais amplamente o “estado da cultura” hoje, em relação ao campo específico da educação, uma vez que já não há garantias de que os métodos e técnicas de aprendizagem desenvolvidos na e pela escola possam responder às transformações que atingem o homem no seu cotidiano e que operam fundamentalmente na constituição de sua subjetividade, em níveis ainda pouco conhecidos.

### **A repetição que tranqüiliza: uma forma de produzir identificação entre TV e público**

A proposta foucaultiana, de jamais separar o teórico do metodológico, é que se faça uma análise ascendente, a qual parte dos mínimos elementos dos discursos, descrevendo-os a partir de seus menores e mais singelos enunciados, colhidos em sua dispersa realidade e materialidade e relacionados às práticas sociais que os produzem e, ao mesmo tempo, em que de certa forma “vivem”, das quais falam e pelas quais são falados. Ora, o que pretendo é mergulhar na linguagem mesma, das imagens, palavras e sons, contemplando prioritariamente um dos tópicos de análise dos enunciados proposto pelo autor de *A arqueologia do saber* — a materialidade específica das coisas ditas, o modo como são inscritas, construídas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativas através de técnicas, práticas e relações sociais (Foucault, 1986, p.133 e ss.).

Analisar a linguagem de materiais audiovisuais, nessa perspectiva, não significa, de maneira alguma, restringir-se a um mundo apaziguado, distante das lutas sociais. Pelo contrário, significa apostar em que, num tempo de exuberância

e de quase saturação de imagens, trata-se de compreender e descrever os modos concretos e as estratégias complexas de construção de sentido, hoje, através da mídia eletrônica, analisando esse processo desde sua mínima materialidade. Nela, estão em movimento, complementaridade, oposição ou negociação diversos discursos, diversos campos de poder. E, sobretudo, ali, nos interior dos meios eletrônicos — essa é uma das hipóteses —, é possível que se esteja gerando um tipo muito específico de “comunicação pedagógica”, que precisa ser investigado. Vejamos a discussão a respeito de um dos primeiros achados da investigação que estamos empreendendo: trata-se da marca da *repetição* na TV.

O mergulho no mundo das imagens televisivas, para selecionar o *corpus* de análise<sup>30</sup>, conduziu-nos ao que a estudiosa argentina Beatriz Sarlo expressou a respeito da experiência do *zapping*, permitido pelo uso que o telespectador faz do controle remoto — “essa base de poder simbólico que é exercido segundo leis que a televisão ensinou a seus espectadores” (Sarlo, 1997, p.57): a idéia aparentemente paradoxal de que as imagens da TV, embora tenham perdido qualquer intensidade, vão-se tornando para nós absolutamente necessárias, basicamente por seu caráter de repetição. “Zapeando”, damos-nos conta de que há uma lógica de acumulação de imagens que se repetem, num tempo cada vez mais restrito, e com uma carga informacional extremamente baixa, mas que pode também significar alta e indiferenciada quantidade de informação. De qualquer forma, essas “imagens necessárias” nos chegam através de estruturas que, como aquelas, também retornam e que, por isso, se fazem para nós prazerosas e extremamente tranquilizadoras (Idem, p.63 e ss.). Assim, a Novela das Oito da Rede Globo, por exemplo, de certa forma será sempre a mesma, na medida em que repete *ad infinitum* a trama de amores proibidos, envolvendo os dois núcleos básicos de ricos e pobres, e se constrói dentro de uma estrutura de roteiro, produção e edição que evita o quanto pode qualquer alteração estilística. O espectador nela se reconhecerá exatamente na medida dessa repetição que, entretanto, necessita a cada nova novela, dos sinais de “realidade” que a atualizam: ou a introdução de personagens representativos de minorias, como os homossexuais, por exemplo, ou a inclusão de temas sociais como o de crianças desaparecidas, alcoolistas, idosos desempregados, ou ainda o enxerto de discussões a respeito de temas nacionais, como as grandes campanhas sobre trânsito ou sobre a AIDS, e assim por diante.

Ao “desmanchar” cada um dos produtos — comerciais, capítulos de novelas, entrevistas em *talk shows*, seriados para adolescentes, programas de humor —, fazendo inicialmente um trabalho de decupagem, que consiste em delimitar cada seqüência do programa, e depois reconstruir o roteiro, reproduzir as falas, definir a sintaxe dos cortes, da sonorização, enfim, da edição, aparece de imediato esse caráter de repetição nos produtos: é como se descobríssemos, para além de gêneros de programas de TV, como assinala Beatriz Sarlo em seu livro, um certo estilo-padrão, a marca de uma “televisibilidade” (Idem, p.67) que os caracteriza, embora as evidentes diferenças que se possam concretamente estabelecer entre

eles. As variadas criações, cotidianamente produzidas na e pela TV, além de seus criadores — roteiristas, diretores, produtores, atores, jornalistas, apresentadores — todo esse conjunto estaria marcado por tal condição ou lei, referida a um modo específico de “estar no vídeo”. Quanto aos comerciais, em virtude da forma específica com que são construídos, cumpririam no mínimo três funções nesse todo televisivo: servir como matriz de um tipo de linguagem que se faz modelo para praticamente todos os programas, constituir-se o lugar da descontinuidade nas seqüências intermináveis do mesmo e, ainda, fazer a “costura” daquelas repetições.

Poderíamos dizer, então, que programas e comerciais misturam-se a partir de uma mesma lógica que inclui, entre outras características: uma certa pressa em narrar os fatos e mostrar as pessoas e acontecimentos; a redundância, pela qual se apanha o espectador disperso; a ênfase no icônico; uma sempre presente dose de sentimentalismo; a inclusão crescente da voz das pessoas “comuns”, que passam a falar como as estrelas do *showbiz*; a insistente publicização da vida privada, sobretudo da sexualidade de pessoas simples ou famosas; o elogio do presente e da vida e morte como espetáculo; e a recorrência circular da mídia em relação à própria mídia. Esses elementos, repito, estariam presentes na maioria dos produtos, como uma tendência da “televisibilidade”.

O caráter de indiferenciação daquilo que vemos na TV atinge não só os gêneros de programas mas a própria relação entre o público e os atores, entrevistadores e apresentadores. Assim como o telejornal pode tornar-se um perfeito drama<sup>31</sup>, a telenovela pode suspender a ficção e dirigir-se ao espectador dando-lhe, por exemplo, uma notícia sobre as novas regras do trânsito; da mesma forma, o programa instrucional do telecurso, ao apresentar uma aula sobre a população indígena brasileira, pode transformar o apresentador num personagem, colocando-o deitado numa rede a tomar água de coco, por exemplo, enquanto as personagens do seriado sobre a mulher didaticamente ensinam como o público feminino deve proceder, passo a passo, para prevenir-se de um câncer de mama. Por outro lado, cada vez mais o público que tem voz na mídia passa a falar como alguém da TV, quer se trate de especialistas convidados, quer se trate de pessoas comuns, chamadas a gravar depoimentos para as reportagens diárias, matérias especiais do telejornalismo ou mesmo para comerciais que buscam a “autenticidade” da voz do consumidor; por seu turno, atores e apresentadores buscam a coloquialidade, o modo simples e direto de estar e permanecer dentro dos lares, como se fossem momentaneamente qualquer um daqueles que os acompanha na tela.

Essa primeira operação sobre os materiais empíricos, portanto, cujo objetivo, como assinalamos anteriormente, foi delimitar gêneros e estratégias diferenciadas de linguagem, colocou-nos diante da característica de televisibilidade, o que nos leva a incluir na investigação novas questões sobre o que vimos chamando de “dispositivo pedagógico da mídia”. Ou seja: esse modo muito concreto de formar, de constituir sujeitos sociais, através da prática cotidiana de produzir e consumir produtos televisivos, parece constituir um “conjunto estratégico” novo,

como diria Michel Foucault<sup>32</sup>, e que pode ser traduzido através da cumplicidade material e simbólica da mídia com seus públicos, possível de ser analisada e descrita a partir de uma operação sobre os produtos que ela veicula. O conjunto estratégico estaria referido a um processo bastante complexo, pelo qual temos aprendido um modo televisual de ser e estar no mundo, num jogo de poder e de saber através do qual os vários discursos que circulam na mídia disputariam lugares de verdade na sociedade, interpelando os diferentes grupos e sujeitos, a partir de uma lógica dada pela própria linguagem da TV, de seus produtos, das formas de veiculação e estabelecimento de vínculos com os espectadores.

Ora, nesse processo de “bem-estar” do público com o que consome, através da televisão, está em jogo um problema que hoje não nos atrevemos a negar: a erosão das legitimidades tradicionais ou, como quer Jurandir Freire Costa, o enfraquecimento dos “meios tradicionais de doação de identidade”<sup>33</sup> — família, partidos políticos, religião, pertencimento nacional, escola, entre outros mais específicos, como regras mais definidas de pudor moral, por exemplo. O que se quer dizer é que na mídia somos contemplados, porque lá se fala de nós, de cada um de nós em particular, e isso é dado a cada seqüência absolutamente previsível da novela, a cada entonação de voz do locutor no programa de reportagens sobre crianças portadoras de alguma deficiência, a cada “boa noite” que os apresentadores do telejornal pronunciam, a cada oferta de felicidade e liberdade infinita de um comercial de cigarro, a cada trilha sonora de um documentário, a cada “bom dia” das louras mulheres educadoras de uma infância sem-infância, a cada imagem do corpo das modelos que desfilam nas passarelas ou encantam platéias de programas de auditório, nas tardes insossas de uma juventude sem muitas referências.

A partir desse primeiro achado — a “televisibilidade” dos produtos da TV e da própria relação de cumplicidade entre a televisão e seus públicos —, abrem-se novas questões de análise, a partir das quais devem ser explorados os documentos escolhidos, na perspectiva foucaultiana de transformá-los em monumentos<sup>34</sup>: trata-se de descrever cada um deles, manuseando-os, anotando todos os detalhes de linguagem, de modo que seja possível, através de uma mostra de produtos, identificar os diferentes discursos que circulam na televisão brasileira, como discursos que “fazem sentido” numa determinada época e tempo, e que existem concretamente em materiais televisivos que, por hipótese, se servem de uma estratégia pedagógica, de sedução e ao mesmo tempo de controle, adquirindo visibilidade em cada imagem captada pelas câmeras, a cada seqüência editada, sonorizada, veiculada e recebida.

Supomos que um estudo sobre a mídia, segundo a proposta que vimos apresentando e discutindo neste artigo, signifique talvez uma forma de ultrapassar as análises que se fixam nos chamados “conteúdos da mensagem” e que, em geral, ressaltam principalmente questões ideológicas dos textos televisivos, jornalísticos e publicitários, centralizando a atenção nas palavras, nos conceitos, nos valores, extraídos das enunciações. O que se propõe é justamente uma análise talvez mais



complexa, em que o referencial teórico e toda a metodologia de investigação estejam em harmonia, e em que forma e conteúdo deixem de ser vistos em separado<sup>35</sup>. Vejamos um exemplo. Ao analisar um telejornal, podemos deter-nos a descrever inicialmente as características de sua “temporalidade”, da “sonoridade” e de algumas opções icônicas. Nesse caso, seriam considerados detalhes como: a distribuição dos minutos e segundos em cada bloco do programa, em cada seqüência, em cada plano; também o tempo que é dado à voz daqueles que falam: o locutor, a autoridade entrevistada, o “popular” buscado na rua para um depoimento, o homem acusado de assassinato e que confessa seu crime diante das câmeras, etc; o modo pelo qual cada seqüência é marcada sonoramente por uma peça musical em BG (abreviatura para indicar a sonorização em *background*); a escolha de *closes*, primeiros planos ou planos gerais; as imagens escolhidas em relação com a distribuição de textos falados *in* ou em *off* (ou seja, os textos em que o locutor ou repórter aparecem no vídeo e aqueles em que o texto é coberto por imagens).

Um simples levantamento como esse, feito sistematicamente a respeito de várias edições do mesmo programa selecionado, pode fornecer dados importantíssimos sobre “de onde e como fala quem fala”, sobre a distribuição dos enunciadores em relação a um determinado conjunto de temas, e assim por diante. O importante é que esse trabalho não se separa da reflexão sobre como se produz cotidianamente uma cultura do mínimo tempo de concentração, de uma estética pela qual, por exemplo, quase ignoramos o silêncio (e a absoluta necessidade dele) e os espaços vazios, o “branco” de imagens, como refere Beatriz Sarlo. O fluxo ininterrupto de imagens e sons está na experiência mais ampla do espectador com a TV e está no interior de cada produto, como o virtual programa de telejornalismo que usamos como exemplo. Aqui, vê-se a TV e cada um de seus materiais como artefatos culturais e históricos: nenhum deles é analisado isolada e idealmente. É a partir desse pressuposto que se pode pensar o que chamamos de “dispositivo pedagógico da mídia”, considerando algumas categorias da teoria de Foucault sobre os modos de produzir subjetividades na cultura contemporânea — basicamente, as “técnicas de si”, a que referimos no início do texto. Os modos como usamos o tempo hoje, a pressa e a superficialidade com que desejamos chegar ao produto final, a força do presente e do novo, em detrimento do olhar histórico mais abrangente — não estariam vivos em cada formato de programa de TV que se repete? Como separar os recursos técnicos da linguagem televisiva em relação à própria tecnologia de produção dos programas e aos modos como vemos TV e dela falamos? E como separar de toda essa tecnologia as “técnicas de si”, os exercícios que cotidianamente aprendemos e fazemos, pautados pela reportagem jornalística, pelo *talk show* ou pela telenovela?

Analisar tais detalhes de linguagem, insisto, significa falar de um tempo, significa descrever um recorte desta época em que, como escreve Julia Kristeva, nossa vida psíquica parece inibir-se e quase morrer, paradoxalmente por viver-

mos saturados de imagens. Mudos psicicamente, não estaríamos conseguindo representar a nós mesmos, já que as imagens da mídia e da publicidade, entre tantas outras, estariam capturando nossos desejos e angústias, de tal forma que não só se responsabilizariam por conferir-lhes intensidade como por suspender-lhes eventualmente o sentido (Kristeva, 1993, p.9-25). É disso, de problemas como esse da cultura contemporânea, que trata uma investigação que se propõe a fazer a descrição de uma linguagem que nos constitui, que se faz pedagógica exatamente na medida em que estabelece uma mediação entre o dito-mostrado e os sujeitos-espectadores, de modo que estes não só pensem a si mesmos, como constituam verdades para si mesmos e sobre si mesmos, a partir das enunciações produzidas nesse espaço fundamental da cultura. Finalmente, contemplar os meandros da produção simbólica “no coração das mídias e das tecnologias”, como refere Arlindo Machado, é um modo de discutir o que está no centro das engrenagens do poder neste fim-de-século, já que tal investimento nos permite tratar dos modos de produzir, criar, consumir, comunicar e controlar a sociedade (Machado, op.cit., p.32 e 55), em suma, das complexas formas de produzir sujeitos sociais, através da cultura.

### Notas

1. Este texto, com algumas reformulações e acréscimos, foi apresentado no GT 16 — Educação e Comunicação, na 21ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu (MG), setembro de 1998.
2. Cfe. estudos realizados para a Dissertação de Mestrado (publicada sob o título *O mito na sala de jantar*, cfe. Biblio.) bem como pesquisas qualitativas de audiência, feitas para a Televisão Educativa do Rio de Janeiro, entre 1980 e 1990.
3. Investigação feita para a Tese de Doutorado, defendida no PPGEDU/UFRGS, com o título *Adolescência em discurso — mídia e produção de subjetividade* (V. Biblio.).
4. A pesquisa que atualmente desenvolvo, como bolsista do CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa), intitula-se “O Estatuto Pedagógico da Mídia” e é realizada com a participação de duas bolsistas de Iniciação Científica: Fabiana Amorim Marcello e Suzana Schwertner, respectivamente alunas do Curso de Pedagogia e do Curso de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
5. Até o momento, além de uma ampla revisão bibliográfica, realizamos na pesquisa aqui referida a primeira análise de um conjunto de materiais: capítulos de um seriado para adolescentes (*Malhação*, da Rede Globo), capítulos de uma telenovela (*Torre de Babel*, da Rede Globo), comerciais de cigarro e de carro, edições do *talk show* apresentado por Marília Gabriela — *De frente com Gabi* (GNT), telejornais nacionais (*Jornal Nacional*, da Rede Globo, e *Jornal da Band*, da Rede Bandeirantes), programas humorísticos (como *Vida ao Vivo Show*, também da Rede Globo), entre outros. Com essa primeira análise tem-se o objetivo de propor um modelo (flexível, amplo e complexo) de análise das estratégias de linguagem da TV, que será aperfeiçoado ao longo da investigação.

6. Estou usando aqui as concepções de sujeito e de discurso como foram formuladas por Michel Foucault em sua obra. No item 1, a seguir, tais conceitos serão tratados, mesmo que resumidamente.
7. O conceito de “dispositivo pedagógico” será explicitado a seguir.
8. Vide FISCHER, 1996a.
9. No livro *Éloge du grand public. Une théorie critique de la télévision*, recentemente traduzido e editado no Brasil (V. Biblio.).
10. A propósito, ver obras de David Harvey e Paul Virilio (V. Biblio.).
11. É importante distinguir esses dois conceitos: identidade e subjetividade. Entendo, fundamentada em Stuart Hall (1997), que espaços culturais como o da mídia reforçam, delinham, às vezes até definem para o espectador identidades de gênero, raça, geração, classe social, nacionalidade, entre outras diferenciações, as quais circulam também em diferentes instâncias, mas que encontram nos meios de comunicação formas muito particulares de exposição dos conflitos em jogo nesse processo. Quando ao conceito de subjetividade, uso aqui Michel Foucault: para esse autor, o termo subjetividade refere-se basicamente aos diferentes modos — isto é, técnicas, práticas, exercícios, em determinado campo institucional e numa determinada formação social — pelos quais o sujeito vai construindo uma experiência de si num jogo de verdade consigo mesmo (cfe. FOUCAULT, 1995). Mesmo que se possa aqui pensar concretamente no sujeito psicológico, a ênfase está nos processos sociais, culturais, institucionais, na medida em que, no interior de práticas discursivas e não-discursivas, de lutas de poder localizadas, dá-se o assujeitamento dos indivíduos.
12. Vide o artigo de Mauro Wilton de Souza, “Recepção: uma questão antiga em um processo novo”, in: *Sujeito, o lado oculto do receptor*, p. 13-38 (V. Biblio.). Nesse artigo, o autor faz uma retrospectiva histórica dos paradigmas que têm orientado os estudos em comunicação. É importante lembrar, igualmente, a importância que têm assumido as referências trazidas pelos chamados Estudos Culturais, na investigação de questões relativas aos meios de comunicação. Vejam-se as recentes publicações da Open University, editadas por Paul du Gay e Kenneth Thompson, elaboradas na esteira dos estudos de Stuart Hall (V. Biblio.).
13. No texto “Comunicación popular y los modelos transnacionales”, citado por Mauro Wilton de Souza (op.cit., p. 36).
14. Refiro-me aqui a uma experiência particular na TV Educativa do Rio de Janeiro (Fundação Roquette Pinto), em que coordenei projetos de utilização de programas de TV junto a professores do sistema público (1986-1990), e que não parece estar tão distante do que ainda hoje se produz na grande maioria das escolas.
15. Vejam-se as pesquisas de Silvia Borelli, do Departamento de Antropologia da USP/SP, os estudos de recepção, da professora Nilda Jacks, da FABICO/UFRGS e de Mauro Wilton de Souza, da ECA/USP, os estudos sobre o discurso da mídia, de Antonio Fausto Neto (ECO/UFRJ), entre outros (Vide SOUZA, Mauro Wilton [Org.], op. cit.). Da mesma forma, é importante conferir estudos no Brasil, que utilizam a metodologia da Análise do Discurso (AD, de tradição francesa), para investigar os discursos da mídia (por exemplo, os reunidos por Agostinho Dias Carneiro no livro *O discurso da mídia* (V. Biblio.).

16. No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, duas Linhas de Pesquisa — O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos, na qual me incluo, e Estudos Culturais e Educação — desenvolvem, mesmo que sob perspectivas distintas, projetos de pesquisa contemplando essa temática.
17. As *techniques de soi* ou “tecnologias do eu” foram definidas por Foucault como aqueles procedimentos e técnicas que “permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade”(FOUCAULT, 1991, p. 48, trad. da autora).
18. As obras indicadas entre parênteses estão citadas na Bibliografia.
19. Como já referi anteriormente, a clássica oposição entre emissores e receptores não pode ser tratada linearmente como durante muito tempo o foi. A complexidade dessa relação, de acordo com nossas hipóteses, adquire visibilidade de modo especial quando nos aprofundamos na análise da própria materialidade dos discursos, ou seja, nas estratégias de linguagem dos produtos da mídia.
20. Seria por demais extenso apresentar aqui toda a teorização de Foucault sobre discurso, enunciado e formação discursiva, tal como está em sua obra *Arqueologia do saber*. Em minha Tese de Doutorado, o Capítulo 3, “Discurso como prática”, trato especificamente desses conceitos e de sua operacionalização em estudos sobre os discursos da mídia.
21. Ver Capítulos II (“O desejável conhecimento do sujeito”) e III (“Discurso como prática”) de minha Tese de Doutorado, *Adolescência em discurso* — mídia e produção de subjetividade (V. Biblio.).
22. A propósito, veja-se FISCHER, Rosa Maria Bueno. “A paixão de ‘trabalhar com’ Foucault” (V. Biblio.).
23. Como ocorre nas pesquisas de recepção.
24. Conceito discutido especialmente nos volumes II e III de *História da Sexualidade* (V. Biblio.).
25. Especialmente na Tese de Doutorado, citada acima.
26. Larrosa refere-se aos exercícios de auto-avaliação, por exemplo, às narrativas de histórias de vida, às práticas de auto-reflexão, comuns no cotidiano escolar, como mediações que funcionam eficazmente na lógica do dispositivo pedagógico, para a produção e transformação dos sujeitos.
27. Cabe aqui referir que, na pesquisa, estamos utilizando, além da referência foucaultiana sobre a teoria do discurso (especialmente o que o autor expõe em *A arqueologia do saber*, como referimos acima, e em *A ordem do discurso*, sobre os procedimentos de exclusão, classificação, distribuição, ordenação do que é dito e sobre a própria rarefação dos sujeitos falantes), também outros conceitos de teorias da linguagem, valendo-nos das reflexões e da cuidadosa revisão de literatura feita por dois lingüistas brasileiros: os professores Sírio Possenti e Wanderley Geraldi, este último conhecido por um trabalho diretamente ligado à educação. (Suas obras, respectivamente: *Discurso, esti-*

- lo e subjetividade e *Portos de passagem*, são citadas nas Referências Bibliográficas). Também buscamos rever análises semiológicas, basicamente aquelas feitas por Roland Barthes em *Mitologias* e outros estudos mais recentes, da Semiótica, como os de Eric Landowski (V. Biblio.). A falta de uma teoria consistente sobre a linguagem da mídia, particularmente da linguagem da televisão, exige esse eterno retorno aos estudos oriundos da Lingüística, da Semiótica e da Semiologia.
28. Vide PRIGOGINE, Illya e STENGERS, Isabelle. *La nouvelle alliance*. Paris: Gallimard, 1986.
  29. Livro que contém uma série de artigos do autor de *A arte do vídeo*, sobre as relações do trabalho criador no mundo das máquinas (V. Biblio.).
  30. Nesta primeira fase da pesquisa, dedicamo-nos a escolher o grupo de programas que constituirá o *corpus* de análise, numa operação bastante livre, em direção a um objetivo: selecionar 20 produtos da TV, segundo gêneros mais ou menos definidos — programas jornalísticos, documentários, telenovelas, seriados, *talk shows*, comerciais, programas infantis e juvenis, telecursos, etc. Como já referimos em nota anterior, nesta primeira fase já ensaiamos algumas análises, cujas principais questões estão aqui discutidas (V. Nota 5).
  31. Ver a propósito o que escreve Eugênio Bucci em *Brasil em tempo de TV* (V. Biblio.).
  32. Foucault, em *História da sexualidade I — A vontade de saber*, tratando do dispositivo da sexualidade, apresenta quatro conjuntos estratégicos que, historicamente, desenvolveram “dispositivos de saber e poder a respeito do sexo”: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso (FOUCAULT, 1988, p. 99-100).
  33. Em seu mais recente livro, *Sem fraude nem favor — estudos sobre o amor romântico*, Jurandir Freire Costa afirma que os indivíduos se apegam hoje à identidade amorosa como o último reduto de “doação de identidade” (COSTA, 1998), embora o façam de um modo bastante problemático e complexo, já que desejam um amor imortal num tempo em que tudo, mesmo as relações amorosas, parece vir com data de validade marcada (p. 21).
  34. Cfe. escreve Foucault na célebre Introdução de *A Arqueologia do saber* (V. Biblio.).
  35. A propósito, ver a discussão que recentemente se tem feito no campo da Semiótica, em que os pesquisadores insistem numa análise dos componentes estéticos dos textos da mídia, preocupada bem mais em reconstruir as articulações formais e semióticas dos materiais do que em buscar valores e ideologias subjacentes a cada coisa dita e mostrada. Para esses pesquisadores, os procedimentos de estetização são constitutivos do próprio discurso. Ver, por exemplo, a análise de telejornais italianos feita por Gianfranco Marrone no artigo “A dupla espera: procedimentos para a revalorização das notícias de alguns telejornais”, in: MARRONE, 1998, p. 45-64.

## Referências Bibliográficas

- BUCCI, Eugênio. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo, 1997.
- CARNEIRO, Agostinho Dias (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- COSTA, Jurandir Freire. *Sem fraude nem favor* — estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996a, 297 p. (Tese de Doutorado).
- \_\_\_\_\_. *O mito na sala de jantar: discurso infanto-juvenil sobre televisão*. Porto Alegre: Movimento, 1993 (2ª ed.).
- \_\_\_\_\_. A paixão de 'trabalhar com' Foucault. In: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b, p. 37-60.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1990b.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. 4, 1991.
- GAY, Paul du (Ed.). *Production of culture / cultures of production*. London: Open University, 1997.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GIROUX, Henry. 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, p. 132-158.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- KRISTEVA, Julia. *Les nouvelles maladies de l'âme*. Paris: Fayard, 1993.
- LANDOWSKI, Eric. Masculino, feminino, social. *Nexos — Revista de Estudos de Comunicação e Educação*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi. Ano II, nº 3, ago. 1998, p. 13-43.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- MARRONE, Gianfranco. A dupla espera: procedimentos para a revalorização das notícias de alguns telejornais. *Nexos — Revista de Estudos de Comunicação e Educação*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi. Ano II, nº 3, ago. 1998, p. 45-64.

- PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna — intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- SOUZA, Mauro Wilton de (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense / ECA-USP, 1995.
- THOMPSON, Kenneth (Ed.). *Media and cultural regulation*. London: Open University, 1997.
- VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- WOLTON, Dominique. *Éloge du grand public: une théorie critique de la télévision*. Paris: Flammarion, 1990.
- Rosa Maria Bueno Fischer é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Rua Dona Amélia, 187, apto 201 - Bairro Santa Tereza  
90810-190 - Porto Alegre - RS  
E-mail: rosamar@plug-in.com.br



# “UM PRETO MAIS CLARINHO...”

## ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos

Luís Henrique Sacchi dos Santos

**RESUMO** — “*Um preto mais clarinho...*” *Or dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos.* Este artigo analisa representações culturais de corpo a partir da perspectiva dos Estudos Culturais. Tal campo de estudos possibilita o entendimento de que a educação se dá através de uma multiplicidade de espaços e produtos culturais, não se limitando à escola. O estudo aqui apresentado parte das observações realizadas em uma sala de aula de ciências de um curso supletivo para adultos/as trabalhadores/as metalúrgicos, para uma análise dos discursos (mídia, ciência, religião etc.) que vêm enfatizando a branquidade (a “raça branca”) como a norma a ser seguida. O argumento principal é o de que as representações culturais hegemônicas (aqui, a de branquidade) apresentadas por estes diferentes discursos estão produzindo identidades negras *dobradas* à branquidade. **Palavras-chave:** *representação cultural, identidade, corpo, branquidade, discurso, Estudos Culturais.*

**ABSTRACT** — “*A lighter black...*” *Or of the discourses that fold themselves in the bodies producing what we are.* This paper analyses cultural representations of body from the point of view of the Cultural Studies. Such perspective facilitates the understanding that the education is developed through a multiplicity of spaces and cultural products, not limited to the school. This study stems from the observations accomplished in a classroom of Sciences of a course for adults/workers/steel workers, for an analysis of the discourses (media, science, religion etc.) that has been emphasizing the whiteness (the “white race”) as the norm to be proceeded. The main argument is that the hegemonic cultural representations (here, the one of whiteness) presented by these different discourses are producing black identities folded to the whiteness.

**Key-words:** *cultural representation, identity, body, whiteness, discourse, Cultural Studies.*



Escrever sobre o corpo passa pela tentativa de compreender/constituir, de alguma forma, este tempo em que vivemos: tempo de contradições, no qual parece que, como em nenhuma outra época, vivemos tudo ao mesmo tempo e agora. Escrever acerca do corpo é, então, passar pelo prazer e pela dor, pelo avanço científico-tecnológico e pelo fosso que nos separa cada vez mais dos que podem e dos que não podem viver. Escrever sobre o corpo é falar sobre o gozo e, no seu complemento, sobre os limites dele próprio... É falar da doença, do câncer, da AIDS, do amor, da condição humana e de suas contradições. Mas é, também, como aqui mostrarei, na seção “um preto mais clarinho”, falar do que se discutia no cotidiano de uma sala de aula de ciências, na qual se referia, por exemplo, que um corpo (mais) branco era melhor que um corpo negro.

Bem, mas é preciso, até chegar o momento em que discuto a encarnação/a dobra da branquidade nos corpos negros, o que se dá a partir da seção “Um preto mais clarinho...”, situar o/a leitor/a pelos caminhos que percorri nesta composição. Assim, nos “Modos de fazer a investigação” descrevo as vicissitudes daqueles/as que realizam pesquisas em sala de aula, discutindo alguns aspectos relativos às teorizações pós-modernas em etnografia e relativizando, sobretudo, minha capacidade de observar/descrever/constituir o que lá se passava. Em “A dobra e a encarnação” articulo a construção do sujeito pelo discurso, discutindo como este se faz carne, isto é, como as marcas da cultura se tornam marcas nos corpos —superfícies de inscrição. “Enunciação: constituindo sujeitos” é a seção na qual discuto, por assim dizer, as especificidades da análise enunciativa, argumentando a partir de Michel Foucault, mais especialmente a partir de autores/as que *trabalham* com ele, que a análise de enunciados não se dá a partir da fala do indivíduo, mas que procura, justamente “ouvir” que discursos o produziu enquanto sujeito. Finalmente, na seção que antecede “Um preto mais clarinho”, apresento o conceito de *representação cultural* tal como ele vem sendo entendido no campo dos Estudos Culturais.

## **Dos modos de fazer a investigação**

Descrevo neste trabalho uma parte das análises que empreendi em minha dissertação de mestrado<sup>1</sup>, cuja pesquisa empírica se realizou em uma sala de aula de ciências de um curso de supletivo de primeiro grau noturno voltado para o atendimento de adultos/as trabalhadores/as metalúrgicos/as que estavam estudando, como parte de suas atividades curriculares, o corpo humano. Empreendi uma investigação do tipo etnográfico, utilizando princípios da *observação-participante* que, como uma metodologia de investigação, pressupõe que é somente através da imersão no cotidiano de uma outra cultura, de um outro grupo que o/a pesquisador/a pode chegar a compreendê-la (Caldeira, 1988, p.136). Tal imersão no cotidiano entretanto — diferentemente das compreensões mais clássicas de

etnografia, que “simplesmente”<sup>2</sup> descreviam a partir do ponto de vista do etnógrafo os grupos, as culturas observadas — passa, segundo algumas teorizações em antropologia pós-moderna (Caldeira, op. cit.; Tyler, 1992; Vasconcelos, 1996), pelo deixar-se habitar dos diferentes movimentos, fluxos e reconfigurações que a investigação vai assumindo, colocando em questão, sobretudo, os limites de se conhecer o outro. Tais teorizações, como aponto a seguir, questionam precisamente o papel do autor no texto etnográfico (Caldeira, op. cit.). Além disso, elas passam também pela compreensão de que tal imersão não se dá de forma igualitária; não passando de um truque (um engano) fazer que o/a observado/a pense que partilhemos daquela cultura na mesma posição que ele/a. Na opinião de Stephen Tyler (1992, p.292) o/a pesquisador/a nada mais faz do que fingir participar.

Desta estada junto ao grupo resultou um *diário de campo*, no qual registrei todos os movimentos, as leituras de tempo e de espaço que empreendi, as diferentes falas, enfim, aquilo que lá *vi, ouvi, vivi*. Embora habitado por aquelas diferentes personagens que falavam por si em diferentes situações, quando o gravador estava ligado e eu transcrevia as suas falas, quando apresentavam seus trabalhos para que eu os copiasse, quando eram fotografados/as e quando tiravam fotografias etc, aquilo que foi marcado, que virou texto cunhado no papel, nada mais é do que a minha narrativa; é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constituí como relevante para o trabalho. Apesar de habitado por eles/as, minha voz é unívoca, só posso falar por mim. Nesse sentido, apesar de ter incluído na análise estes diferentes materiais, a questão da representação — quem fala? — permanece: sou eu que escrevo *aqui*, com meus/minhas interlocutores/as — autores/as e leitores/as; como diz Clifford Geertz (1988, p.63), referindo-se a essa situação, toda descrição etnográfica é sempre a descrição de quem escreve e não a de quem é descrito<sup>3</sup>.

Ciente de minhas limitações como pesquisador, procurei, tal como refere Teresa Caldeira (1988, p.133), rejeitar as descrições holísticas, interrogar-me sobre os limites de minha capacidade de conhecer o outro, expor minhas dúvidas, bem como o caminho que me levou à interpretação/análise — sempre parcial, situada. Isto porque o/a pesquisador/a “nunca esteve ausente de seu texto e da exposição dos seus dados”, mas ele/a mesmo/a os produz como seu instrumento privilegiado de pesquisa (ibid., p.134). Questiona-se, nesse tipo de investigação, a legitimidade “dada” ao/à pesquisador/a para falar/escrever, isto é, representar o outro. Tais questões passam pela compreensão de que tomamos nossas práticas culturais, nosso ponto de vista como naturais e a partir deles olhamos para as outras práticas, para os outros grupos como se eles fossem “exóticos/alienígenas”. Para autores como Bruno Latour (1994), uma das formas de relativizar o lugar do qual se fala do outro (em meu caso, daqueles/as alunos/as) é, de igual forma, discutir os rituais e as convenções acadêmicas que dão legitimidade para aquele/a que fala/escreve sobre o outro, e daquilo que o/a autoriza a falar (em meu caso,

ter empreendido outros estudos em nível acadêmico, ter recorrido a outros/as autores/as etc). Nas palavras deste autor, isto significa fazer em casa (o “mundo acadêmico”) o mesmo que se faz em outros lugares (na sala de aula de ciências, por exemplo). Embora não me tenha empenhado na relativização do mundo acadêmico, devo dizer que, abstraindo se estas convenções que me colocam e me legitimam em tal lugar, a posição de que falo não difere muito daquela de onde os/as estudantes do supletivo falavam. Entretanto, ao dizer isto, não estou me eximindo de falar sobre o que *lá*<sup>4</sup> observei/participei, mas, antes, tentando relativizar *minha leitura*, precisamente para marcar que o quê estou falando *aqui* é resultado de um movimento pendular de ‘buscar’ os ditos (os enunciados) no *Diário de Campo*, resultado da experiência de *lá* ter estado, e de escrevê-los *aqui*, lendo-os e apresentando-os, agora, como *texto*. Um texto sobre o qual foi possível fazer outras leituras, compor outras escritas e outros textos<sup>5</sup>.

## A dobra e a encarnação

Um poema, uma música:

Me vejo no que vejo  
Como entrar por meus olhos  
Em um olho mais límpido  
Me olha o que eu olho  
É minha criação isto que vejo  
Perceber é conceber  
Águas de pensamento  
*Sou a criatura do que vejo*<sup>6</sup>.

Interessante caminho, este, que a poesia traça na constituição das coisas no mundo: *Me vejo no que vejo / Sou a criatura do que vejo*.

Em poucas palavras: minha leitura desse poema faz com que eu o aproxime das questões relativas à constituição do sujeito pelo discurso. Isso porque não nascemos prontos, com uma personalidade definida que nos acompanha até o fim dos dias (um eu preexistente, centrado, interior — uma identidade biológica), mas, antes, nos tornamos sujeitos dos discursos que nos interpelaram, que nos produziram. Michel Foucault (1995) mostrou, em sua análise de *Las Meninas*, o deslocamento que ocorre dessa noção de sujeito, que passa de ator central para *sujeito do discurso* (diante do quadro de Velasquez: *me vejo no que vejo, sou a criatura do que vejo*).

Com essas breves colocações já anuncio que, na perspectiva aqui adotada, não é o sujeito enquanto individualidade (aquilo que ele diz ser), mas o discurso que o produz, através de suas relações de poder/saber, que será tomado como objeto de análise.

Quando nos reconhecemos (isto é, nos identificamos) em um determinado discurso podemos dizer que esse já se encarnou em nós, já se fez corpo. Isto não quer dizer, no entanto, que possamos ser interpelados por todos os discursos, porque cada indivíduo é já sujeito de vários discursos; o que significa, também, dizer que “os novos significados não se constróem sobre uma folha de papel branco e, sim, devem disputar espaços na pluralidade de significações (Pinto, 1988, p.41). Em outras palavras, existe sempre um “‘já sujeito’ que em grande medida determina as formas de sujeição e conseqüentemente o próprio movimento do discurso” (ibid., p.42).

Os discursos confluem, estão circulando, disputando espaço e prestígio pelo exercício de relações de poder. Há, contudo, uma superfície, uma “linha de fora”, por onde eles deslizam e adquirem significado ao fazerem tensão. Nesse ponto de tensão imerge uma invaginação, uma *dobra*<sup>7</sup> que se aprofunda, que “puxa” as duas extremidades da superfície tensionada pelo “peso” da dobra e elas se unem. A dobra está feita. A dobra somos nós, é a encarnação, o discurso feito carne. A dobra é o processo de subjetivação — “o sujeito como uma prega da exterioridade” (Díaz, 1995, p.97). A dobra somos nós, pondo dentro de nós a exterioridade, agora interioridade.

Interessa-me, aqui, discutir o processo de subjetivação, que se faz pela dobra (Deleuze, 1988, p.111), para explicar como o discurso se faz carne, como o corpo incorpora/encarna as marcas de uma cultura. Ou ainda, como nos reconhecemos como sujeitos de um determinado discurso sobre o corpo. Esse discurso nomeia, hierarquiza, atribui valores, distribui significados e, dessa forma, por aquilo que ele enuncia e por seus aparatos, imprime em cada um de nós modos de nos conhecermos.

O discurso tem essa incrível plasticidade de se fazer carne, de se dobrar e formar a prega, o forro, o exterior que se torna nós e constitui o que somos — uma singularidade cunhada pelo discurso. Processo de subjetivação que constrói o real, sempre como um produto das representações que o constituíram e que, em articulação constante continuam a constituí-lo (Costa, 1995, p.109). Um real que tem (como veremos adiante), sempre, conseqüências reais para pessoas reais (Dyer, 1993, p.3).

O corpo, analisado como uma escrita, se faz texto, através de tais processos de dobra/de encarnação que nele inscrevem histórias, que “invocam” a memória de tais inscrições. O corpo pode ser considerado como um livro, uma superfície de inscrição; de “escritas provisórias” (que se apagam com a água) como podemos “ler” em algumas cenas do filme de Peter Greenway, *O livro de cabeceira*<sup>8</sup>, ou de escritas que se marcam “para sempre” produzindo elas mesmas, através de seus enunciados, os corpos — como também pode ser “lido” no filme.

A partir dessa metáfora da escrita, do texto, o corpo pode ser visto, também, como uma tradução, tanto biológica, quanto cultural. Ele é tradução de uma herança biológica porque, como seres humanos, temos uma história filogenética em comum com os não-humanos: somos descendentes por reprodução — não ape-

nas dos antepassados mais diretos, mas também de uma linhagem muito distinta que se estende no passado até mais de 3 bilhões de anos. Além disso, o corpo pode ser considerado uma tradução biológica porque gera o que somos a partir de uma informação genética, aquilo que se traduz como uma identidade de parentesco, que dá uma certa semelhança de características, tais como cor de olho, cor de cabelo, traços físicos, predisposição a doenças etc.

Mas o corpo é também uma tradução da cultura, na medida em que sobre ele se inscrevem modos de ser e sentir que são incorporados e que se expressam (se traduzem) naquilo que somos. Assim, o corpo traz em si as marcas — as letras, para continuar a metáfora— de uma cultura, as quais podem ser lidas e assim indicar onde esse corpo se constituiu. Essas marcas, visíveis ou invisíveis — que mesmo não se mostrando como cicatrizes visíveis na pele, podem constrianger, maravilhar, capturar ou condoer ao/à que olha — se expressam como engendramento de uma cultura; modos de vida/práticas que se imprimem/dobram/vergam no corpo expressando o resultado de um disciplinamento, de uma dobra sobre si mesmo. Nesse sentido, é elucidativa a colocação de Jorge Larrosa (1994 p.45) ao falar sobre a contingência histórica e cultural da experiência de si como algo que deve ser transmitido e aprendido; ele refere que toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si e que todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório.

Assim, o corpo carrega uma história, tanto social quanto individual; marcas sociais tornam-se marcas subjetivas — aquilo que o “ruído” da exterioridade, enquanto dobra, em nós faz corpo. Sempre tradução de um texto, trabalho de colocar o corpo social ou individual sob a escritura de uma lei.

Todo o trabalho, toda a escritura, no entanto, precisa de instrumentos, de aparelhos de encarnação que façam com que os corpos digam os códigos. Eles, aliás, como refere Michel de Certeau (1994), “só se tornam corpos graças à sua conformação a esses códigos” (p.240). Códigos, leis que se inscrevem nos corpos através de diferentes instrumentos (de escarificação, de tatuagem, de iniciação primitiva, da justiça...) que trabalham o corpo (ibid., p.232). Tais instrumentos, pois, são tanto materiais (aparelhos ortopédicos, cintas, espartilhos, academias de ginástica, exames médicos etc), quanto discursivos (da medicina, da biologia, da educação física, da beleza, da postura, dos bons modos, das terapias corporais, da moral etc).

Neste trabalho, no entanto, não vou falar dos instrumentos materiais que marcam o corpo físico — o corte, a escarificação, a cicatriz —; pretendo, pelo contrário, falar de um instrumento, que não é lâmina, correia, agulha ou punhal, mas que é igualmente incisivo, marcando mais fundo e, na maioria das vezes, “mais docemente” a própria carne, se fazendo ele próprio carne/corpo. O texto, a palavra, tais são os instrumentos que inscrevem a carne, “que a escritura transforma em corpo” (ibid., p.237). A operação desses instrumentos consiste, pois, em

“conformar um corpo àquilo que lhe define um discurso social”; tornar os corpos “relatos humanos, ambulantes e passageiros” (ibid., p.237). É, enfim, essa maquinaria (texto, palavra) que transforma os corpos individuais em corpo social, fazendo-os produzir o texto de uma lei (ibid., p.233).

Segundo Certeau (1994, p.239) os instrumentos contemporâneos de escrever o corpo realizam duas operações principais: tirar do corpo o que lhe sobra (elemento demais, enfermo ou inestésico); acrescentar o que lhe falta. Assim, de acordo com essas duas operações, os instrumentos se destinam a cortar, arrancar, extrair, tirar ou inserir, colocar, colar, cobrir, reunir, coser, articular etc (ibid.). Estranha maquinaria esta, na qual os mesmos que extraem inserem, os mesmos que arrancam colam. Tirar e acrescentar mantêm os corpos submetidos a uma norma que visa fazer com que eles digam, novamente e sempre, o código. Aos corpos que fogem ao código, à *diferença*, resta a intolerância, a doença, a descompostura. O trabalho dos instrumentos visa realizar uma língua social, tarefa imensa de ‘maquinar’ os corpos para que eles *soletrem uma ordem* (ibid., p.240).

No entanto, por que isto funciona? Por que “colamos” nossos corpos a tais discursos? Certeau fala das ‘discursividades sociais’, as quais ele refere como uma credibilidade do discurso que faz os crentes se moverem. Tal credibilidade produziria praticantes, pois “*fazer crer é fazer fazer*” (ibid., p.241, destaque do autor). Mas também um fazer se mover. Assim,

*como a lei é já aplicada com e sobre corpos, ‘encarnados’ em práticas físicas, ela pode com isso ganhar credibilidade e fazer crer que está falando em nome do ‘real’. Ela ganha fiabilidade ao dizer: ‘Este texto vos é ditado pela própria Realidade’. Acredita-se então naquilo que se supõe real, mas este ‘real’ é atribuído ao discurso por uma crença que lhe dá um corpo sobre o qual recai o peso da lei. A lei deve sem cessar ‘avançar’ sobre o corpo, um capital de encarnação, para assim se fazer crer e praticar. Ela se inscreve portanto graças ao que dela já se acha inscrito: são as testemunhas, os mártires ou exemplos que a tornam digna de crédito para outros. Assim se impõe ao súdito da lei: ‘Os antigos a praticaram’ ou ‘outros assim acreditaram e fizeram’, ou ainda: ‘Tu mesmo, tu levas já no teu corpo a minha assinatura’ (ibid., p.241-242, destaque meu).*

Em outras palavras, e retomando aqui as colocações de Céli Pinto (1989) acerca de o sujeito não ser um papel em branco, o discurso normativo sobre o corpo só “cola” se houver um substrato, “um texto articulado em cima do real e falando em seu nome, isto é, uma lei historiada e historicizada, *narrada por corpos*” (Certeau, 1988, p.241, destaque meu). Pois a lei (o discurso) joga com o corpo, ela diz: “dá-me o teu corpo e eu te darei sentido, dou-te um nome e te faço uma palavra de meu discurso” (ibid.). Tal é, então, a operação, fazer o corpo dizer a palavra, ser reconhecido por ela, tornar-se visível no dizível.

## Enunção: constituindo sujeitos

Mas o que se diz sobre o corpo?

Esta é uma pergunta bastante pretensiosa, ampla e escorregadia, porque ela pressupõe que se encontrem parâmetros, categorias, que se faça juízos de valor, que se estabeleçam critérios de aferição de verdade; o que, a partir da perspectiva de análise aqui adotada, é bastante problemático. Afora isso, na maioria das vezes, encontramos aquilo que procuramos. Contudo, se a faço é para poder discutir algo do que se ouve, do que circula sobre o corpo... Pretendo prestar atenção a alguns ‘ruídos’, a alguns ‘murmúrios’... a um DIZ-SE.

Muito se diz sobre o corpo. E não há um único alguém, um tipo de alguém a dizer sobre ele. Este lugar do dizer é uma posição múltipla, ocupada por muitos e por ninguém em definitivo. Mas é desse lugar que todos falam e são emitidos alguns enunciados<sup>9</sup>, ou ainda, dele se repetem enunciados.

O sujeito é, nessa perspectiva, uma *função vazia*, na qual “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (Foucault, 1995b, p.107). Para ocupar tais posições, contudo, ele precisa sempre se sujeitar, se identificar com algum discurso (Foucault, 1995c, p.235). Deleuze (1988), ao comentar sobre *A arqueologia do saber*, refere que o sujeito é uma variável ou um conjunto de variáveis do enunciado; “o sujeito é um lugar ou posição que varia muito segundo o tipo, segundo o limiar do enunciado” (p.64). É nesse sentido, argumenta Stuart Hall (1997a, p.56), que o discurso traz implicações radicais para a teoria da representação, pois embora os indivíduos variem quanto à classe, ao sexo, ao gênero, à etnia etc, eles não serão capazes de dar significação a tais diferenças até que eles se identifiquem com aquelas posições de sujeito que o discurso constrói.

Se o discurso faz e se faz gente, isto é, constitui e se torna gente, não é a fala da gente que se deve ouvir, mas o que o discurso diz/enuncia, é nele mesmo que vamos buscar suas regras de formação (Foucault, 1995c, p.89). Assim, quando alguém fala “eu me acho feia”<sup>10</sup>, não é esta fala enquanto ato ilocutório/coisadita que deve ser analisada, tentando-se aí procurar as razões que a levaram a se achar feia. Não é a palavra, não é a frase ou a proposição que se deve analisar, elas em si não são os enunciados, embora em algumas situações possam sê-lo, conforme refere Esther Díaz (1992, p.16). Por mais que tentemos “forçar” as palavras, as frases ou as proposições a nos dizerem algo, elas só dizem o que é da linguagem que as ‘contém’ (Deleuze, 1988, p.68). A partir da perspectiva de análise que aqui adoto também não é na psicanálise, por exemplo, no íntimo da psique, que se deve buscar a explicação, em um suposto complexo (inato ou não) de inferioridade; ela até pode falar deste lugar que, como um discurso poderoso, institui realidades, mas, considerando a análise enunciativa, tal como proposta por Foucault, não é aí que se encontra a questão. É, pelo contrário, *abrindo* ou *rachando* as palavras, as frases, as proposições que poderemos extrair delas os

enunciados (Deleuze, 1988, p.61). Eles, formas de expressão que “nunca estão ocultos e no entanto não são diretamente legíveis, sequer dizíveis”<sup>11</sup> (ibid., p.62). Eles, também, não estão escondidos — “nunca existe segredo, embora nada seja imediatamente visível, nem diretamente visível” (ibid., p.68). Segundo Deleuze (ibid.) “cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado” — sua episteme —, posto que “atrás da cortina não há nada para se ver, mas seria ainda mais importante, a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou embaixo”. Nesse sentido é no próprio dito, no próprio enunciado, que se deve buscar o que se diz sobre o corpo. Como lembra Foucault (op. cit.),

*por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. (...) Ele tem essa quase-invisibilidade do ‘há’, que se apaga naquilo mesmo do qual se pode dizer: ‘há tal ou tal coisa’ (p.128).*

E, mais adiante, ele prossegue:

*nem oculto, nem visível, o nível enunciativo está no limite da linguagem: não é, em si, um conjunto de caracteres que se apresentariam, mesmo de um modo não sistemático, à experiência imediata; mas não é tampouco, por trás de si, o resto enigmático e silencioso que não traduz. Ele define a modalidade do seu aparecimento: antes sua periferia que sua organização interna, antes sua superfície que seu conteúdo (p.130).*

Para Foucault (1995c), o enunciado não é uma estrutura, mas sim uma função de existência, “...uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (p.99). Como refere Díaz (1992, p.16), a partir do próprio Foucault, “o enunciado é uma função de existência que pertence aos signos, mas que se imbrica nas coisas, interatua em dispositivos”. Por essa característica, “os enunciados produzem objetividade”. Isto é, eles constituem uma dada materialidade, que assumo aqui como a encarnação, a dobra que o discurso marca na carne fazendo o corpo. Um corpo discursivamente real. Discursivamente porque, embora coisas como dor, deformidade física, doença e diferença entre os sexos e a cor da pele, por exemplo, existam efetivamente, elas só adquirem significado — fazendo a dor, a deformidade, a doença e as diferenças sexuais e de cor de pele serem mais, ou menos, sentidas — pelo discurso.

Segundo Foucault (1995c, p.133), para que um enunciado se realize são necessários quatro elementos: *um referencial*, princípio de diferenciação; *um sujeito*, posição múltipla que pode ser ocupada, em certas condições, por indivíduos indiferentes; *um campo associado*, domínio de coexistência com outros enunciados; e *uma materialidade* — que corresponde a “coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais” (Fischer, 1996, p.105).



A análise dos enunciados que, conforme Foucault (1995c), não se procede por dedução linear, “mas por círculos concêntricos” (p.132), não pretende ser totalizadora, no sentido de esgotar todas as possibilidades da linguagem, de tudo o que foi dito, é muito mais aquilo que é abstraído do que aquilo que está posto. Nas próprias palavras de Foucault (op. cit.),

*pondo em jogo o enunciado frente à frase ou à proposição, não se tenta reencontrar uma totalidade perdida, nem ressuscitar (...) a riqueza do verbo, a unidade profunda do Logos. A análise dos enunciados corresponde a um nível específico de descrição* (p.125, destaque do autor).

Descrever um enunciado é, pois, mais do que isolar e descrever uma frase, uma palavra ou um ato ilocutório; sua descrição situa-se em suas condições de existência, no jogo de posições possíveis para um sujeito, em um campo de coexistência, em sua materialidade (ibid.). E, nesse sentido, a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados (ibid., p.126)

Segundo Foucault (ibid.), a análise enunciativa é uma análise histórica, porém não interpretativa, pois

*às coisas ditas, não se pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas; mas ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido* (p.126).

Assim, nada está latente — atrás da cortina, como já referi acima a partir de Deleuze —, não existe enunciado latente, tudo está dito na linguagem, “de um modo ou de outro, as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas” (ibid., p.127). As palavras em si mudam de sentido — polissemia —, de acordo com seu uso e o contexto onde se aplicam, mas a base enunciativa permanece a mesma (ibid.).

Também não é no corpo que se deve buscar entender este processo — de encarnação/subjetivação —, embora a sua leitura seja, muitas vezes, visível. É nos instrumentos de encarnação que se busca constituir o entendimento; naqueles instrumentos que, como já referi a partir de Certeau (1994, p.240), visam fazer o corpo dizer o código.

Assim, a análise que aqui apresento consistiu em encontrar no próprio texto os enunciados; deixei que minhas anotações, que o *Diário de Campo* ficasse em silêncio, para logo fazê-lo falar. A operação consistiu, como diz Foucault (1995c, p.8), em transformá-lo em um monumento, não para dizer de que material ele é feito, sua procedência, quem o fez etc — no caso em questão: as pessoas e suas origens. Transformar em monumento um texto consiste em multiplicá-lo, relacioná-lo com outras práticas, com outros enunciados do mesmo e de outros campos, bem como fazer a relação entre as memórias dos enunciados.

## Representação Cultural

Em função do que já foi colocado parece-me oportuno perguntar: como o corpo, enquanto uma construção cultural, articula-se com as identidades sociais e o currículo? Em outras palavras, como o que se diz sobre o corpo, nos diferentes espaços culturais, atua na constituição de identidades?

Para tentar responder a tais questões penso que é preciso discutir a constituição das *representações culturais*, uma vez que estas fazem parte do “processo de manutenção e criação de identidades sociais” (Silva, 1995, p.198) e funcionam, no currículo, como o nexa com o poder (ibid., p.200).

Cabe dizer, então, que nesse contexto a representação não será nem considerada como um reflexo de uma significação preexistente no mundo dos objetos/das coisas, das pessoas ou dos acontecimentos; tampouco será tomada como expressão daquilo que alguém quer falar/mostrar a partir de sua interpretação pessoal. O conceito de *representação cultural*, tal como o emprego aqui, está ligado à mudança/virada lingüística e cultural, que trouxe para o cenário o caráter constitutivo da linguagem, e diz respeito à produção de significados sociais através da linguagem. Diferentemente das duas acepções anteriores, a que agora apresento reconhece que as coisas não têm sentidos/significados inerentes, mas que nós os construímos utilizando sistemas de representação. Em outras palavras, “é a linguagem que dá sentido ao mundo” (ibid.).

Dessa forma, como sujeitos do discurso, “colamos” nossos corpos às representações que se apresentam para nos constituir. Contudo, cabe dizer que essa “colagem” não se dá sem resistências, posto que os significados não são fixos ou essenciais e a eles dá-se sentido de acordo com a forma como os interpretamos/lemos — forma esta definida pelos discursos que nos acessaram. Em relação a isso, Hall (1997a) comenta:

*os significados que damos, como observadores/as, leitores/as ou ouvintes, nunca é exatamente o significado que foi dado pelo/a orador/a, escritor/a ou outro/a observador/a (...) O/a leitor/a é tão importante quanto o/a escritor/a na produção do significado. (...) Os sentidos que não são recebidos e interpretados inteligentemente não são, de nenhum modo, significáveis (p.32-33, destaque do autor).*

Na mesma direção, Richard Dyer (1993, p.2) assinala que as formas culturais não determinam um único significado, mas que as pessoas atribuem diferentes significados a elas, de acordo com os códigos culturais de que dispõem. Isso não quer dizer, no entanto, que as pessoas possam fazer as representações significarem o que elas queiram que signifiquem: “estamos todos/as restringidos/as pela visão e pela leitura dos códigos aos quais temos acesso (onde estamos situados/as no mundo e na ordem social) e por quais representações há para vermos e lermos” (Dyer, ibid.).

A discussão que se trava em relação às “políticas de identidade”<sup>12</sup> passa, então, pela contestação dos significados que se apresentam para nos comportar. Eles, cabe lembrar, sempre carregam a marca de poder que os produziu e não existem previamente como coisas no mundo; antes, são criados, construídos, produzidos pela linguagem, que acaba por constituir a “realidade” (Silva, 1995, p.199). Aquilo que chamamos de mundo real (realidade), no entanto, nunca é diretamente conhecido, uma vez que “qualquer real” já é, sempre, produto das representações. Similarmente, Henry Giroux (1995) refere que “existe uma realidade fora dos textos e da política cultural, mas não é uma realidade que possa ser compreendida fora de uma política de representação” (p.135). Há contudo autores como Dyer (1993, p.4) que, mesmo considerando o “real” como uma construção discursiva, fruto das próprias representações, apontam para a possibilidade de se falar em um real anterior ao discurso. Segundo ele, “há variações na coloração da pele, há diferenças genitais, há diferentes práticas sexuais — as representações são organizações da percepção destas em compreensibilidade, uma compreensibilidade que é sempre frágil; cifrada, em outras palavras, humana” (Dyer, *ibid.*).

O importante a ser ressaltado a partir dessas colocações é o questionamento do “real” como um produto das representações (Pollock, 1990, p.203). Tal questionamento se faz necessário, uma vez que a maneira como somos vistos determina, em parte, o modo como somos tratados. Da mesma forma, tratamos os outros a partir daquilo que “vemos” e, tais visões são instituídas pela representação (Dyer, 1993, p.1). Neste “jogo de poder” de ver e ser visto/a, há aqueles/as que podem afetar os lugares e direitos de outros, posto que “as representações (...) têm conseqüências reais para pessoas reais”; elas “delimitam e habilitam o que as pessoas podem ser em uma dada sociedade” (Dyer, 1993, p.3).

Mais do que “simplesmente” descrever/apresentar, as representações estão ativamente produzindo os grupos, as pessoas, a cultura de que fala, suas identidades. Além disso, neste processo de produção já estão tecidas relações de poder e regulação, instituídas por identidades sociais hegemônicas (branquidade, heterossexualidade...) que se apresentam como os parâmetros a partir dos quais se vê os demais grupos, pessoas e culturas como diferentes — sendo atribuído um determinado valor a esta diferença, geralmente em defasagem sob o ponto de vista de tais identidades hegemônicas. Parte do trabalho ao se analisar representações culturais passa, então, por mostrar o processo de construção de significados em meio a intensas disputas de poder, onde quem fala, o que fala e como fala tem profundas implicações para a vida das pessoas apresentadas. Assim, a questão que se coloca é: como estas “identidades sociais hegemônicas podem ser contestadas e subvertidas?” (Silva, 1995, p.198).

Considerando-se essas colocações e retomando aquelas de Dyer quanto à existência física/material das diferenças, pode-se dizer, então, que a questão não reside em negar a existência de diferenças que sejam perceptíveis pelo olhar — as diferenças de cor, as diferenças entre os sexos e as diferentes práticas sexuais, as incapacitações físicas, as doenças como o câncer e a AIDS —, mas, sim, inter-

rogar-se acerca do modo como falamos delas, de que lugar falamos, o que tomamos como parâmetro para estabelecer comparações de normalidade, que intertextualidades estabelecemos etc. Olhar e linguagem atuam em conjunto na nomeação/constituição destas posições.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, a representação é estudada como uma das práticas centrais que produzem a cultura, mais especificamente o que se denomina de ‘circuito da cultura’ (Hall, 1997a, p.1). Circuito porque a cultura passa a ser entendida como “significação compartilhada”, como aquilo que adquire sentido através de diferentes práticas sociais partilhadas — pela linguagem — nos mais variados grupos sociais. Todavia, a despeito de ser uma das práticas centrais no ‘circuito da cultura’, a representação não “funciona” sozinha, ou mesmo possui maior relevância que as demais que compõem/explicam tal circuito; como um circuito, não é linear, nem sequencial. A *identidade*, a *produção*, o *consumo* e a *regulação* são as demais práticas que, em *articulação*, explicam os processos de significação de uma cultura. Este conceito, o de *articulação*, torna-se importante, aqui, porque pressupõe que o entendimento de uma dada situação não pode ser explicado/constituído somente através de um dos “elos” do circuito (o da produção, por exemplo), mas antes, que é a articulação — “união temporária, não necessária, absoluta ou essencial por todo tempo” —, a combinação dos diferentes processos que permitem que se comece a explicar um processo (Du Gay et al, 1997, p.3). Nesse sentido, devo dizer, a análise que empreendi, embora em alguns aspectos considere alguns dos demais componentes do ‘circuito da cultura’, “agarra-se” ao conceito de representação cultural para explicar o recorte que caracteriza o trabalho aqui apresentado.

Na tentativa de compor alguma resposta às perguntas que fiz ao início dessa seção, passo a seguir a alinhar alguns trechos extraídos do diário de campo, nos quais havia referência às questões de “raça”, com alguns dos espaços e produtos culturais (mídia, brinquedos, religião, sexualidade, biologia) que apresentam determinadas representações de negritude, ou mais especificamente de branquidade, as quais argumento operarem na constituição de identidades — para além dos “corpos brancos” — dos “corpos negros”. Nesse sentido, como já referi anteriormente, parto destes trechos, das falas dos/as alunos/as do supletivo para analisar os discursos (e não aquilo que os/as alunos/as diziam) que circulam acerca da diferença entre as “raças”.

## **Um preto mais clarinho...**

*Leite é branco. Branco é paz. Que em 98 os dois estejam com você*<sup>13</sup>.

Há vários outros significados atrelados à “palavra” branco, mas nesta cadeia de significações somente a paz é “puxada” da trama. É esta representação que o anúncio quer nos passar: branco como paz. Contudo, não podemos nos esquecer

de que, também nessa cadeia de significações, branco está em oposição a preto/negro; que ele se situa, antes, no par binário: **branco/negro**, onde ao branco se atribui os significados de paz, luz, claridade, vida..., enquanto que preto/negro remete para luta, escuridão, luto, morte<sup>14</sup>.

Como discursos, esse anúncio e outros associados a ele<sup>15</sup>, que vendem o café da mesma marca, funcionam como *'eugenistas pós-modernos'*. Pensei nessa designação porque acredito que eles cumprem, como pedagogias culturais<sup>16</sup>, uma função educativa "explícita": ensinar que quanto mais branco/a se for, melhor se é. Um discurso que, como mostrarei a seguir, se insere em uma narrativa que atravessa este século.

*Agora, um café à altura do nosso leite.* Café e leite se misturam, o resultado é uma cor parda, variável, que pode "puxar" mais para o branco, ou mais para o preto. O resultado, contudo, é uma "mistura saborosa" que é produto nacional (de consumo): o café com leite/a mulata. Esta representa a "nossa cultura, a cultura brasileira, do samba, da miscigenação" (Giacomini, 1994, p.218)<sup>17</sup>. Faço aqui um jogo de palavras para referir o apagamento da diferença (da cor), quando se enfatiza que precisamos de paz/precisamos de branco. Isso soa como homogeneidade, apagamento das diferenças; quanto mais ela (a cor) puder ser apagada, misturada (em uma caldeirão de raças<sup>18</sup>, talvez) melhor — tentativa de estabelecer uma identidade única. Se há um/a preto/a à altura de um/a branco/a, então, eles podem se misturar, se cruzar. Certamente isso não está posto na perspectiva eugenista 'clássica', que prima pela segregação<sup>19</sup>, mas estou pretendendo argumentar que o branqueamento, a "miscigenação"<sup>20</sup>, seja através da mistura das raças ou de recursos médicos e estéticos, é uma prática inserida neste discurso.

Esses "novos eugenistas" (pós-modernos), cuja figura mais conspícua em termos de incorporamento de tal discurso é, sem dúvida, o mutante Michael Jackson<sup>21</sup>, re-apresentam — porque ele nunca deixou de circular — o discurso da supremacia branca. Ele agora se dá, contudo, por outros aparatos, não são mais só os médicos, os educadores e a literatura que se ocupam do tema da mistura de raças; hoje ele está em toda parte: quando se bebe leite, quando se toma café. Uma das coisas que tal discurso parece dizer é: quanto mais branco/a você for melhor aceito/a você será — mas por quem? Em que situações? De que lugar? Em minha leitura o que está em jogo são as estratégias de branqueamento que, no corpo, não se dão somente no clarear da pele, no alisar dos cabelos<sup>22</sup>, mas especialmente nos modos de se ver em relação aos/às brancos/as e de ocupar as posições de sujeito construídas por tais discursos. Relato a seguir, a partir de uma das passagens registrada no *diário de campo*, a partir da qual apresento o que venho entendendo por esse incorporamento.

Em uma das atividades desenvolvidas em sala de aula, na qual deveriam fazer a substituição de partes de seus corpos que menos gostassem por outras escolhidas a partir de fotografias contidas em revistas, o único aluno negro da

aula<sup>23</sup> falou, na apresentação de seu trabalho que ele era peludo e magro, tal como a foto do nadador, de cor branca, que ele havia colado em seu cartaz<sup>24</sup>. Logo após a sua apresentação, conhecendo suas constantes brincadeiras/piadas em relação aos sujeitos de cor negra, perguntei-lhe se gostaria de mudar de cor. Ele disse que não, que colara aquela figura porque não encontrara fotografias de pessoas negras nas páginas das revistas. Ele argumentou a favor de sua resposta dizendo que as revistas eram racistas e que fazia pouco tempo que havia saído “uma revista pra negrão”, referindo-se à revista *Raça Brasil*. Dando seqüência à conversa, ele disse que não existem bonecas negras e que, mesmo, sua filha tem uma *Barbie* loira. As fábricas, diz ele, ao fazerem bonecos/as negros/as, fazem-nos/as muito pretos/as e, por isso, as crianças se assustam e não os/as querem; “*eles tinham que fazer uns bonecos mais clarinhos*” (Diário de Campo, 12/11/96, p.93, ênfase minha)<sup>25</sup>.

Ao referir que “eles tinham que fazer uns bonecos mais clarinhos”, ele se *dobra* ao discurso do branqueamento e atualiza/recontextualiza a supremacia branca e, como tal discurso “supõe”, não cabe discutir (ou pensar) porque “eles” não fazem bonecos negros. Porém em sua fala também está presente, de alguma forma, a pergunta acerca da representação de “sua” identidade como negro — sua filha tem uma *Barbie* loira!

Como já mencionei anteriormente, o branco, no sistema representacional, é dado como natural, sendo preciso, portanto, mostrar o processo de produção dos significados que constróem esse natural a partir de “interessadas” relações de poder. Essas “pretendem” situar os sujeitos em determinadas posições, garantindo, neste processo, a “posição de prestígio” (naturalizada) ocupada por outros — é quase desnecessário dizer: posições construídas historicamente. Este trabalho de naturalização é dado, como vimos a partir de Pollock (1990) pelo caráter de realidade que as representações adquirem ao se “densificarem” em torno de alguns pontos fixos. Essa “densificação”, pode-se dizer, se da pela repetição de determinadas representações da branquidade; que são tantas, e de tantos diferentes produtos culturais que acabamos por acreditar que elas sempre estiveram presentes, que não houve uma história de suas constituições, mas que elas já “nasceram” assim — refiro-me a esta “repetição” de determinadas representações como “representações hegemônicas”.

No caso dos/as bonecos/as, as representações hegemônicas são evidentes. Bonecas das loiras *Xuxa*, *Angélica*, *Eliana*, *Carla Perez* — a loira do *Tchan* —, além da referida, internacional, *Barbie*<sup>26</sup> estão entre os vários produtos culturais cotidianos que apresentam (e ensinam) como “legítima, superior, melhor” a branquidade... E as bonecas são somente a ponta de um processo de representação que se iniciou na mídia televisiva e que alcança, com suas construções de sonhos, de papéis, de lugares na sociedade, de modos de vestir, de estilos de vida etc, um enorme público atento a consumir de uma forma, ou de outra (com traduções, mimetizações, criações) tais representações. No que se refere às bonecas,

pode-se dizer, *grosso modo*, que elas imprimem nos corpos o que é considerado bonito: magreza<sup>27</sup>, olhos claros, cabelos loiros e longos, pele branca — com algumas sutis variações: pele bronzeada do sol, um bumbum maior no caso de Carla Perez.

Embora haja uma série de movimentos de valorização, ou de “resgate” da cultura/identidade negra no Brasil, em suas mais diferentes instâncias, os negros e as negras continuam sendo falados/as e tratados/as a partir daquelas representações que os constituem em oposição ao branco. Melhor dizendo, a branquidade ainda é definida como parâmetro, como o naturalmente natural<sup>28</sup>, em relação ao qual todas as características raciais são valorizadas, precisamente por este jogo de oposições: pele alva; cabelos lisos (de preferência louros); traços suaves — os estudos de antropometria e fisionomia<sup>29</sup> são práticas desta narrativa. Como refere Joyce King (1996), a partir de outros autores, “a ‘negritude’ continua a funcionar como o Outro conceitual, ou o alter ego, relativamente à categoria da ‘branquitude’” (p.81). Além disso, repousa sobre as mulheres negras e homens negros uma certa representação — gestada em narrativas de longa data a partir do olhar branco/imperial/etnográfico —, sobre os dotes sexuais (tamanho do pênis), a virilidade (performance sexual), a selvagem/quase animal relação sexual com eles/as, sendo comum referir as mulheres negras como *quentes*, como *um vulcão sexual*<sup>30</sup>. Sander Gilman (1992), ao analisar a iconografia da sexualidade feminina na arte, na medicina e na literatura do final do século dezenove, refere que, por volta do século XVIII, a sexualidade de homens e mulheres negros/as tornou-se um ícone para a sexualidade desviante em geral. Neste sentido é elucidativa deste tipo de pensamento a passagem a seguir:

*Buffon comentou sobre a lascividade, o apetite sexual (como de macacos) dos/as negros/as, introduzindo um lugar comum nas primeiras literaturas de viagem em um contexto ‘científico’. Ele explicou que este apetite sexual quase-animal foi tão longe quanto induzir as mulheres negras a copularem com macacos (Gilman, 1992, p. 176).*

Estas “qualidades” (dotes sexuais, virilidade, sexo-selvagem) — representações — *deslocam* as atividades, as conquistas, enfim, a vida das pessoas negras que atingem uma determinada posição — tida como uma possível ameaça à hegemonia branca — para características mais ligadas à natureza/à animalidade. Hall (1997a, p.230), refere, como exemplo, o caso do corredor inglês Linford Christie, que ganhou medalha de ouro nos 100 m, na olimpíada de Barcelona e que teve, ao invés de sua vitória, seus genitais (salientes sob o calção de lycra) enfocados como atrativo da matéria publicada pelo jornal *The Sun*. Segundo Fanon (apud Hall, op. cit.), a obsessão das pessoas brancas pela sexualidade negra é uma fantasia comum, o ‘Negro’ deixa de existir (é eclipsado) para ser apenas pênis (p.230) — nesses casos é interessante lembrar Foucault (1995c), quando ele diz que “um enunciado tem sempre margens povoadas por outros enunciados” (p.112).

Por outro lado, este mesmo homem negro hipersexualizado, objeto de fantasia de mulheres e de homens (brancos/as) — porque, como refere Ann Kaplan (1997), “a fantasia do homem branco é que todos os negros desejam a mulher branca, loira” (p.71) — pode ser visto como um homem incompleto. Isto se dá, porque, através de tal deslocamento (dos anos de treinamento, preparo físico, patrocinadores etc, para pênis saliente sob os calções), o homem negro é privado de suas capacidades de trabalho, de preparo, de gerir sua vida. Guardando as devidas diferenças de tempo e de contexto sociocultural, pode-se dizer que a “estratégia” é a de *infantilização* do homem negro, tal como ocorria durante a escravidão, quando o homem branco exercia sua autoridade sobre aquele, privando-o de sua responsabilidade familiar e paternal (Hall, 1997a, p.262). Tal deslocamento pode parecer paradoxal, quando se enfatiza precisamente seus genitais, mas a infantilização pode ser entendida como um meio de castrar o homem negro ‘simbolicamente’, isto é, privá-lo de sua ‘masculinidade’ (ibid.). Neste sentido, o *homem branco* mantém sua supremacia sobre o *menino* (homem negro).

## Os homens (negros) preferem as loiras?

“...Ele não é feio porque tem uma loira”. Embora essa frase não se refira a um homem negro, mas, antes, a um dos colegas de trabalho de alguns/algumas alunos/as do supletivo, que é tido como ‘horrrível de feio’, ela foi pronunciada/enunciada por um negro.

Uso tal ‘dito’ para referir que há, “circulando”, um certo discurso referindo que “os homens negros procuram as loiras, o máximo de brancura, para exibí-las como troféu”<sup>31</sup>. E este é um discurso de longa história, são narrativas seculares, das quais a ciência não se furtou de participar. Gilman (1992) cita, por exemplo, a obra de Havelock Ellis, *Studies in the psychology of sex* (1905), na qual o autor apresentou uma escala absoluta de beleza, totalmente objetiva, que se estendia dos europeus aos negros. Tal escala explicava porque “os homens das raças inferiores, segundo Ellis, admira[va]m as mulheres européias mais do que as suas, e as mulheres das raças inferiores tenta[va]m branquear-se com pó facial” (Gilman, 1992, p.181) para ficarem parecidas com aquelas.

Tal preferência, dos negros pelas loiras, pode ser lida em nosso tempo como uma estratégia de branqueamento, que tem a ver com questões de status cultural<sup>32</sup>, de ascensão econômica. Na opinião do sociólogo Aurélio do Nascimento, “quando o negro ascende economicamente passa a pertencer ao mundo dos brancos, o qual historicamente não foi feito para ele; (...) clareando a descendência, o negro clareia a própria vida, passando a ser menos cercado pelos outros”<sup>33</sup>. Por outro lado, por parte das mulheres negras, parece haver uma certa “reclamação” quanto a tal preferência. Elas “alegam que os negros só olham para as loiras e que as negras estão sempre em último lugar na escala de preferência masculina, fican-



do atrás das brancas e mestiças”<sup>34</sup>. E embora não seja minha intenção discutir a existência ou não de dita preferência, trago-a à tona porque ela se configura, como apontei acima, como uma outra estratégia de branqueamento.

Contudo, apesar desta preferência, em uma das aulas em que se discutia a questão da virgindade, onde alguns dos alunos referiam que era possível saber quando uma mulher não era mais virgem — *quando ela passa a transar sofre modificações no corpo, que os seios e o bumbum crescem, as coxas engrossam e que tais modificações são devidas, segundo um dos alunos, por causa do leite (referindo-se ao esperma)* —,

*...surge uma conversa muito interessante: as loiras são “aguadas”, diz o aluno negro. Não sabemos o que ele quer dizer exatamente com isso. A professora lhe diz que isto varia de mulher para mulher. Um segundo aluno diz que isto já é um mito. Porém o primeiro diz que ele tem fontes, que ele próprio já fez e sabe. Um terceiro aluno, em continuidade, diz que as loiras sentem menos prazer que as morenas<sup>35</sup>, que elas ficam menos excitadas. O primeiro diz que é pela “aguaceira”. Uma das alunas diz que um rapaz casou com uma loira gelada e que não agüentou ficar casado por um ano. Aquele primeiro aluno complementa sua fala dizendo que as “catarinas” também são assim. Mas o terceiro que havia falado diz que as catarinas são iguais as daqui. O primeiro rebate e diz que elas gostam mais. Ele diz, ainda, que é por isso que tem tanto negrão andando com loira.*

*Aquele segundo aluno pondera estas colocações e apresenta uma outra visão, diz ele: “vai ver o cara quer ter a relação e não dá nenhum estímulo à mulher, eu li em um livro que o ritmo da mulher é mais lento e que ela precisa de mais estímulo”.*

*O terceiro rebate a colocação e diz que isto é em função das loiras. O primeiro, na mesma direção, diz que é verdade. A professora refere nunca ter ouvido isto, assim com também um quarto aluno e eu.*

*O terceiro aluno diz que a prova de que isto é verdadeiro está em que ninguém nunca falou isso das morenas e, portanto, isto existe. Que ninguém diz que pegou uma morena gelada. Outros dois alunos referem que nunca ouviram falar em tal coisa. Já outros quatro [entre os quais aquele que vem sendo denominado de segundo aluno] referiram conhecer o fato, mas que não sabem a razão disto. Um destes últimos quatro alunos diz que isto vem de muitos anos, que é de pessoas antigas. Aquele terceiro aluno diz ter andado por vários estados e que isto não é só aqui, que isto é muito comentado (Diário de Campo, 31/03/97, p.142).*

A frase — “...é por isso que tem tanto negrão andando com loira” —, referida por este mesmo aluno que afirma que as loiras são aguadas, remete-nos para uma outra discussão, mas ainda situada nesta mesma narrativa que vem enfatizando a supremacia branca. Esta diz respeito à classificação das mulheres em *quentes* ou *frias*. Da mesma forma que os homens negros são considerados hipersexualizados, também as mulheres negras — em uma versão “mais brasileira”: a mulata<sup>36</sup> — o são (vulcão sexual/sexo selvagem/quentes). Em oposição, as loiras são tidas como frias/geladas<sup>37</sup>.

O discurso pode, talvez, ser assim lido: a “união” da mulher loira com o homem negro parece se situar em uma questão compensatória, pois, já que não são quentes, mas aguadas/frias/geladas, as loiras, “objeto do desejo” dos homens negros, viris, mas incompletos, ao se unirem se complementam. Ele branqueia-se, ela torna-se menos *aguada*. Como uma representação — os homens negros preferem as loiras —, isto compõe materialidades que dão suporte ao discurso que lhe constitui.

## Dobrando-se à branquidade

Talvez a questão política mais importante, mas não tão evidente nas narrativas, da representação de negros, mulheres, gays, deficientes físicos etc, nos discursos hegemônicos que tomam a cor branca (ou ausência de cor), o masculino, a heterossexualidade etc, como parâmetros de normalidade, como dados naturalmente, seja a “feitura” de dobras (do discurso) sobre tais grupos, constituindo suas identidades a partir de tais visões “naturais”. Mary Louise Pratt (1992) utiliza o conceito de *autoetnografia* para caracterizar o modo como os povos colonizados passaram a representar a si próprios incorporando os valores dos colonizadores, mais especificamente, representando a eles próprios como os colonizados os representavam e, neste sentido, incorporando, também, uma posição subalterna em relação a eles, posto que “se os textos etnográficos são os meios pelos quais os europeus representam para si os seus outros (geralmente subjulgados), os textos autoetnográficos são aqueles que os outros constroem em resposta, ou em diálogo com aquelas representações metropolitanas” (1992, p.7). Tanto na etnografia, quanto na autoetnografia — que se insere naquela narrativa — é característico o regime de oposições que define o *outro* em relação ao colonizador como o natural: branco (ausência de cor)/de cor; civilizado/selvagem; adulto/menino; racional/instintivo; mente/corpo; vestido/nu etc.

Para bell hooks (1992), são os sistemas de dominação (imperialismo, colonialismo, racismo) que compelem, ativamente, os grupos negros a internalizarem percepções negativas da negritude, a se auto-odiarem. Segundo ela, tais percepções os fazem sucumbir; pois “negros que imitam brancos (adotando seus valores, fala, modos de ser, etc.) continuam a olhar a branquidade com desconfiança, medo, e mesmo ódio” (idid., p.338). Petronilha Silva (1993), em relação a esta “imposição” da cultura da branquidade, diz:

*as pessoas e os grupos perdem a orientação: o seu modo de ser próprio passa a ser válido somente entre eles. Para serem reconhecidas, pela sociedade, é preciso negar sua maneira de ser e adotar, ou, pelo menos, arremedar, a dos que detêm o poder de mandar e de estabelecer o que é bom, correto, humano (p.28).*

Recorro a este conceito de autoetnografia e a esta “mimetização” ou “arremedo” da branquidade, para discutir os modos pelos quais os discursos sobre um

ideal de corpo branco, loiro e magro<sup>38</sup> — em um país como o Brasil, onde a miscigenação é intensa, mas onde também o racismo permanece forte — se impõem como naturais, como atingíveis por qualquer um/a, como se fosse um ato de consumo acessível aos/às que dispõem de recursos — *basta consumir tal ou qual produto que lhe deixa com os cabelos mais lisos, com a pele mais clara e sedosa; “produza-se”, porque o consumo é sinônimo de gratificação* (Willis, 1997, p.135 e seg.).

É evidente, nas diferentes pedagogias culturais (cinema, revistas, comerciais e telenovelas), a ausência de negros ocupando diferentes posições na vida cotidiana. Nas telenovelas, os negros e as negras ocupam, usualmente, o lugar de empregados/as, ou são colocados/as em situações que visam discutir, exatamente, a questão do preconceito racial em narrativas que em nada “fogem” às formações discursivas que constituem a branquidade como o natural<sup>39</sup>.

hooks (ibid.) ao aludir que as pessoas brancas se têm como invisíveis ao olhar negro e referir que muitas delas ficam chocadas ao se darem conta de que as pessoas negras pensam criticamente sobre a branquidade Hooks (ibid.) lembra que, embora o *apartheid* racial tenha legalmente terminado, a supremacia branca ainda permanece. Segundo ela, isto se dá porque:

*a maioria das pessoas brancas não tem que ‘ver’ pessoas negras (constantemente aparecendo em outdoors, televisões, cinema, em revistas etc) e elas não precisam estar sempre de guarda, observando as pessoas negras, para estarem ‘seguras’, elas podem viver como se as pessoas negras fossem invisíveis e podem imaginar que elas também são invisíveis para as negras* (p.340)

Susan Willis (1997), ao analisar o lugar da cultura afro-americana na cultura do consumo, a partir de um referencial marxista “situado” nos *Estudos Culturais*, cita a própria Hooks para distinguir o racismo daquilo que se entende por supremacia branca: “o termo mais útil para denotar a exploração de pessoas de cor nesta sociedade”. Segundo Willis, “...a supremacia branca é a única forma de tentar entender a exploração dos negros como consumidores”. Supremacia esta que sugere igualdade de raças, pelo menos ao nível do consumo, pois uma vez que os modelos (das revistas de moda) são brancos, “...as versões negras dos modelos culturais brancos são necessariamente secundárias e não têm integridade cultural<sup>40</sup>. A réplica negra<sup>41</sup> assegura, e não subverte, a dominação” (p.141), que, segundo Willis, está “estritamente ligada à mídia, e esta à gratificação gerada pela mercadoria”. Neste sentido ela pergunta: “podemos conceber a cultura de massa como cultura negra? Ou a cultura de massa é, por sua própria definição, branca, aberta a uns poucos negros? Podemos sequer pensar em admitir a mídia como forma capaz de expressar a identidade afro-americana?” Na ausência de uma sólida cultura negra, argumenta ela a partir de Toni Morrison, os negros acabam fazendo ‘ajustes’ com a cultura branca de massa (p.132) — como tomar-se menos preto/a, mais clarinho/a, como diria aquele aluno, a fim de não assustar as crianças.

As colocações e perguntas de Hooks e de Willis, longe de serem exclusivas da cultura americana, são também pertinentes em nosso contexto, uma vez que, aqui também, são raras ou nulas as produções que enfatizam os negros vivendo suas vidas diárias, com suas histórias e culturas. Talvez tal ausência seja devida, justamente, à impossibilidade de se representar qualquer grupo dito minoritário a partir dos discursos nos quais nos constituímos como raça branca (em oposição à raça negra). E, neste sentido, cabe fazer aqui aquelas perguntas relativas ao caráter político da representação: “*quem pode falar o quê para quem em que lugar?*” (Pinto, 1989, p.39), que remetem para a discussão das condições de produção de tais representações. A discussão acerca de uma política de representação passa, precisamente, por discutir estas naturalizações do que seja considerado bonito/a, por exemplo, e perguntar-se: isto sempre foi assim? É, de alguma forma, trazer a história dos processos de produção de significados, que não se dão sem lutas, mas, antes, se travam em complexas redes de poder, onde diferentes discursos se entrelaçam para constituir verdades sobre os corpos.

Poder-se-ia perguntar, retomando as considerações acerca do papel do/a etnógrafo/a apresentadas anteriormente: só os/as negros/as podem representar a si próprios? A resposta, pelo que vimos, parece ser ‘não’. De acordo com Joyce King (1996, p.84), também um homem branco pode escrever acuradamente e com sensibilidade sobre as experiências de outros grupos. Na tentativa de encontrar uma resposta surgem outras questões. Tais como *quem pode falar?* Quando os/as negros/as se representam, estas representações são “genuinamente” negras? Eles falam de um lugar negro? E na exigüidade de representações negras, quais são as representações “eleitas”, isto é, que interpelam negros e negras na constituição de suas identidades? Ou ainda, há uma identidade negra? O que é ser negro/a? A vida dos negros e das negras, de diferentes localidades/reinos/tribos — diferentes diásporas —, que vieram para o Brasil, pode ser traduzida/resumida em uma identidade unívoca, fundada na cor ou na ancestralidade africana? Faço tais questões não com a pretensão de responder a elas ou esgotá-las — longe disso —, antes, faço-as porque creio que elas têm a ver com as questões da *dobra* da branquidade (com as estratégias de branqueamento) que venho apresentando até então. Contudo, penso ser importante deter-me, por um breve tempo, sobre a complexa discussão do resgate de uma identidade negra; precisamente enfatizar isto que acenei há algumas páginas atrás: que assumir a negritude é uma opção política, antes que algo dado pela cor ou ancestralidade africana.

A partir de tais colocações, argumento que a identidade negra, tal como pode-se dizer, *grosso modo*, os movimentos negros vêm enfatizando, não passa de uma *comunidade imaginada* (Anderson, 1993). E é *imaginada* porque, como refere Benedict Anderson (op. cit.), os membros desta comunidade jamais conhecerão a maioria de seus “compatriotas”<sup>42</sup>, não os verão ou sequer ouvirão falar deles, “mas na mente de cada um vive a imagem de sua comunhão” (p.23). Assim, considerar a negritude fundada na ancestralidade africana, “resgatando” — pro-

duzindo — suas línguas, suas histórias, seus costumes etc, é uma atitude política importante — talvez, indispensável — nas questões relativas ao estabelecimento de representações da negritude — que em relação às da branquitude, poderiam ser chamadas de alternativas —, mas igualmente importante é referir que tal identidade negra é, antes, uma adesão política e não algo que venha inscrito na cor da pele.

Ao pontuar tais questões relativas à política de identidades, não tenho como pretensão apontar propostas/caminhos em relação aos movimentos negros, mas acenar algumas das discussões que se dão naquele campo. Em outro sentido, argumentar — é isto que quero marcar aqui — que as identidades são múltiplas (etnia, classe social, gênero, sexualidade, religião, trabalho etc), conflitantes, negociadas... (Hall, 1997b) e, por serem construídas na cultura, no regime de oposições definido pela diferença, os movimentos políticos “das ditas minorias” precisam, de alguma forma, assumir uma “certa” identidade como única, estável... *imaginada*, como uma estratégia afirmativa (política) para estes grupos. Nesta discussão, talvez o conceito de *comunidades de resistência*, tal como entendido por Hooks (in Smith; Petrarca, 1997) — “pessoas com opiniões e interesses semelhantes que se reúnem (construindo pontos de solidariedade e conexão) para construir um espaço coletivo para a transmissão de idéias, valores, hábitos de ser particulares etc” (p.1) —, seja um modo de abarcar as diferentes identidades que partilhamos. Isto porque, na opinião desta autora, as políticas de identidade podem ser perigosas quando se considera que elas podem reforçar a construção de gays, negros/as etc, como especiais, o que implicaria em um tipo de guetização.

## Da cor de Deus?

*...O senhor Deus formou, pois, o homem do barro da terra, e inspirou-lhe no rosto um sopro de vida e o homem se tornou um ser vivente... (Gênesis)*

Foi, sobretudo, no corpo negro que se fez visível a marca das diferenças. Acima de tudo sobre a cor, sobre o que é evidentemente perceptível ao olho — que olha com olho de ver tais diferenças como deficiências, como sinal de inferioridade; que olha a partir das “línguas” (discursos) que constituíam tal lugar como natural ou dado por Deus.

Certamente, junto com outros discursos, o “poderoso” discurso religioso exerceu uma função profundamente marcante na naturalização de posições na ordem social e econômica, bem como em várias outras dimensões. A “fala de Deus”, cumpriu e cumpre na produção de subjetividades um papel crucial. A estória, recontada pelo mesmo aluno que falou acerca da *Barbie*, em um contexto em que ele dizia não ser racista — apesar das inúmeras piadas que sempre contava sobre os negros —, reproduzida na passagem a seguir, como uma *pedagogia cultural*, produziu saberes que foram se “densificando”, junto a outros discursos

(de diferentes ordens, dentre os quais o biológico, explicando a diversidade de raças, exerceu função importante) sobre a raça.

*...ele, então, falou da história de Adão e Eva, que ambos eram brancos. Perguntei como ele sabia que eles eram brancos. Diz ele que esta é a história da bíblia. A professora diz que existe uma explicação da ciência. Ele se questiona, ao falar que nunca viu uma foto de Jesus que não fosse branco, se Jesus não poderia ter sido negro ou amarelo. Ele conta a história, que alguém teria lhe contado sobre a origem das raças. Segundo esta história, Jesus (ou Deus) havia criado a todos de barro e como estavam escuros, criou uma poça de água onde eles poderiam se lavar; os primeiros que chegaram ficaram brancos, houve aqueles/as que só pegaram os respingos nos seus corpos, lançados pelos outros em corrida — estes são, segundo ele, aqueles negros com manchas brancas. Disse-lhe que isto era uma doença de pele chamada vitiligo. Ele continua: aqueles que, como ele, ficaram por último, têm só a palma das mãos e a sola dos pés brancos. Perguntei se ele acreditava nesta história. Ele diz que há uma explicação da ciência... (Diário de Campo, 19/11/96, p.105).*

Tal narrativa se insere, precisamente, na discussão das questões relativas à representação (quem representa quem?). Perguntar-se sobre a cor de Deus, de Jesus, dos santos e das santas é perguntar-se sobre representação; é indagar-se acerca de onde cada um/a se situa na cultura, que papel cada um/a exerce. É, sobretudo, questionar-se acerca da identidade, pois se Deus é branco, e ao branco se atribui as qualidades de perfeição, de divindade, de pureza e de paz — tal como se pôde observar nos anúncios do leite e do café apresentados anteriormente —, assim, no regime de oposições, em que aprendemos a operar, o preto/negro representa precisamente o contrário. E, embora existam santos negros como São Benedito e Nossa Senhora Aparecida, a padroeira do Brasil, as representações pictóricas cristãs são eminentemente brancas e não está “previsto” nenhum questionamento quanto a isso: Deus é branco!

Haveria, por assim dizer, um vasto campo a ser trabalhado aqui, no que se refere às questões de *Corpo & “Raça”*, discutindo, especialmente, o papel das religiões afro-brasileiras nas quais estão presentes inúmeras entidades negras, mas este não se impõe como um dos objetivos deste trabalho. Com essas colocações pretendo apenas acenar que a religião é, (também) um campo onde as representações hegemônicas da branquidade estão presentes constituindo posições de sujeito, muito específicas, para os indivíduos.

*Então Deus disse: “façamos o homem à nossa imagem e semelhança” (Gênesis).*

Se a semelhança externa é negada — através da representação — pela diferença da cor da pele, há, ainda, a possibilidade que sejamos iguais internamente. Em certa ocasião, na aula, quando os/as alunos/as estavam realizando uma atividade que requeria o desenho de seus corpos em tamanho natural, completando-o

com tudo que eles/as achavam que este tinha, um dos alunos (o mesmo que falou da *Barbie*, que falou dos negros andando com as loiras, que por sua vez, foi o mesmo que falou sobre a criação das raças...) pergunta — em verdade mais a si mesmo — se os negros eram de cor diferente por dentro. Naquele momento alguém respondeu que não, que éramos todos iguais. Fiquei com a pergunta “na cabeça” e lembrei-me do anúncio dos três corações humanos apresentado pela *Benetton*. Na aula seguinte levei o anúncio e disse que tinha algo para lhes mostrar...

*quando, então, ele disse: ‘é de nego? Eu não gosto de nego’. Mostrei o anúncio a ele perguntando se sabia o que estava escrito. Ele respondeu perguntando se black era cabelo. Respondi que não, que significava negro, que white era branco e que yellow era amarelo. Entretanto, ele olhou o coração com o dizer black e disse que era mais escuro do que o outro (o do branco), e que o outro (amarelo) também era amarelo (mais amarelo do que o branco) (Diário de Campo, 07/11/96, p.86)<sup>43</sup>.*

A *dobra* à marca da diferença de cor, levada ao extremo, de forma cordial/amistosa pela supremacia branca, faz com que vejamos diferenças até onde elas, supostamente, não estão, ao menos macroscopicamente — no anúncio em questão, elas estão nos nomes: *black, white, yellow*. Apontar as diferenças, contudo, é o “novo trabalho” da biologia; atualizar “velhos enunciados” deste século acerca das diferenças entre os seres humanos: de *raça* (1900-1930s)<sup>44</sup> para *população* (1940-1970s), de *população* para *genoma* (1975-1990s) (Haraway, 1997). Considerando este mapeamento das categorias biológicas em voga, em cada um de seus tempos, penso ser produtivo apresentar, a partir de Haraway (op. cit.), algumas das práticas instauradas por cada um deles: de *taxonomias, árvores genealógicas* (r) para *freqüências gênicas* (p) desta, para *base de dados genéticos* (g)<sup>45</sup>; de *craniometria* (r) para *medições dos marcadores de freqüência sanguíneos do sistema ABO* (p) deste, para *mapeamento genético* (g); da *raça como real e fundamental para a ciência e cultura popular* (r) para a *raça como categoria ilusória construída pela má ciência* (p) desta, para a *raça como um acessório de moda para a ‘United Colors of Benetton’* (g); das *árvores genealógicas familiares* (r) para a *família universal do homem* (p) e desta, para o *Projeto Genoma Humano (ManTM)* (g)... (p.219-221).

Como pode-se observar, a ciência continua ativa na procura por marcadores precisos de fronteiras, onde se possa reconhecer entre o *eu* e o *não-eu* — atualizando as narrativas do normal e do patológico, do conhecido e do estrangeiro etc. “Velhos enunciados ‘científicos’” se atualizam, se misturam e dão substrato a outros diferentes discursos; nestas tramas discursivas, sujeitos se constituem, vidas se fazem e se desfazem... Os corpos contam, enfim, estas histórias.

A partir de Certeau (1994) podemos dizer que hoje não são mais necessários o açoitado, o tronco, a chibata; memórias ancestrais contadas na história oficial (branca) e na oralitura negra. Contudo, tais marcas permanecem na memória re-

cente, nas narrativas que constituem a raça negra e, além delas, nos discursos que constituem a branquidade como norma.

## Algumas outras considerações

Ao finalizar, devo dizer que o fato de eu ter usado, ou melhor recorrido às fontes bibliográficas, aos diferentes materiais que falavam sobre os/as negros/as, mais do que às suas falas, àquilo que os/as alunos/as diziam em sala de aula, faz parte de uma estratégia de análise que considera que os discursos que enunciam os/as negros/as como inferiores aos brancos/as se atualizam e adquirem novas roupagens nesses materiais; que não se deslocam destas falas, mas, antes, as produzem.

Um dos aspectos importantes a ressaltar é o de podermos acompanhar como o discurso científico (médico/biológico), ao longo do tempo, e atualmente, vem estabelecendo através de suas buscas por “verdade” (chegar a dizer *o que é mesmo* que nos torna diferentes; se é a própria cor da pele, ou se são os nossos genes, por exemplo) marcadores muito precisos que vão, ao mesmo tempo que desmanchando/invalidando “velhas” categorias, criando outras “mais científicas”, as quais dão novos elementos aos discursos que enfatizam as diferenças entre as raças. Mais do que isso, este discurso, que tem valor de verdade, é (re)significado em outras instâncias e produz seus efeitos na produção de corpos/identidades negras — não nos causa estranheza, e até vemos como “progressista”, em um primeiro momento, o anúncio de café que refere a existência/a chegada de um café à altura de nosso leite. Mais do que “simples” pesquisa científica, mais do que receitas de beleza para se ter um cabelo menos crespo, mais do que “simples” propagandas de café etc, como discursos, estes diferentes espaços e produtos culturais, que acima analisei, estão, através de seus currículos culturais, definindo posições no mundo social, demarcando fronteiras muito precisas de reconhecimento entre o “eu” e o “não-eu”, compondo identidades de uma forma muito efetiva.

Se as questões que aqui apresentei acerca do corpo e da “raça” parecem, quando pensamos na sala de aula, não dizer respeito ao currículo, quando se estuda o corpo humano, ao ir àquela sala de aula e *estranhar* (o termo refere-se à prática etnográfica) o que *lá* acontecia, pude ver, com os olhares propiciados pelos Estudos Culturais e pelas leituras dos/as diferentes autores/as situados nessa perspectiva, que o currículo escolar não é o único a compor nossas compreensões, nossos conhecimentos, nossas identidades, mas que, antes, há diversos e diferentes espaços e produtos culturais de aprendizagem, os quais — argumentasse — a escola, como uma espaço de sistematização de conhecimentos, precisa levar em consideração. Mais do que levá-los em consideração e elencar as diferentes representações que tais espaços e produtos culturais estão apresentando, cabe, como apontou Silva (1995, p.198), perguntar acerca da possibilidade de contestá-las e subvertê-las no currículo.



Uma das estrofes de *O navio negreiro*, de Castro Alves, diz “...ó mar, por que não apagas co'a esponja de tuas vagas de teu manto este borrão? Astros! Noite! Tempestades! Rolai as imensidades! Varrei os mares, tufão!...”<sup>46</sup>. Embora a beleza poética e a força desses versos permaneçam e, talvez, até sonhemos com grandes movimentos de transformação; situados como estamos em um mundo onde não mais cremos em grandes saídas, o trabalho talvez seja, mais do que mudar o currículo, inserindo-lhe novos temas, reorganizando os velhos, tornando-o multicultural — ações que, sem dúvidas, são necessárias e que produzem seus efeitos —, seja discutir, aqueles significados que estão, constantemente, circulando na sala de aula e que não são tomados como relevantes. Neste sentido, querer ser mais bonita, ter um corpo mais branco ou mais “malhado”, falar da dor e do cansaço provocado pelo trabalho desde a infância, parecem ser temas que não dizem respeito, primeiramente, à escola... Mas talvez, como aprendi a partir do estudo que desenvolvi junto àquela turma de alunos/as trabalhadores/as metalúrgicos/as, eu possa dizer que eles estão, juntamente, e provavelmente de forma mais efetiva, produzindo nossos corpos, aquilo que somos ou que queremos ser: *uma mulher mais atraente, um preto mais clarinho...*

#### Notas

1. Intitulada “*Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*”, apresentada em abril de 1998 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Maria Lúcia Castagna Wortmann. O texto aqui apresentado sofreu algumas adaptações e passou a incorporar uma seção final que não constava do original.
2. O “simplesmente” tem, obviamente, um tom mais irônico, posto que mais do que simplesmente descrever as diferentes culturas a etnografia esteve profundamente envolvida na produção dessas culturas a partir dos “olhos imperiais” (o termo é de Pratt, 1992) dos etnógrafos que, em geral, descreviam os povos coloniais sem colocar em questão as relações de poder que se estabeleciam entre o etnógrafo (colonizador) e a cultura observada (colonizada) (vide Caldeira, 1988).
3. Edward Bruner (1997), na mesma direção de Geertz, analisa sua experiência como (etnógrafo e) guia turístico na Indonésia da seguinte forma: “eu construí o significado dos lugares para o turista, então eu estudei aquele significado como se eu os tivesse descoberto” (p.7).
4. Clifford Geertz discute em seu artigo ‘*Estar Lá, Escrever Aqui*’ (1989) as “particularidades” — digamos assim — do trabalho etnográfico. Segundo ele, *Estar Lá* passa por uma experiência de cartão-postal; os/as antropólogos/as “buscam os seus assuntos — uma praia da Polinésia, um platô crestado da Amazônia — e escrevem sobre eles com a ajuda de estantes, bibliotecas, quadros-negros e seminários” (p.58). Já, o *Estar Aqui* passa pelo convívio entre os “iguais” — que faz com que o/a antropólogo/a seja lido/a, publicado/a, criticado/a... Para Geertz o que dá autoridade àquilo que o/a antropólogo/a fala “é o resultado de haverem realmente penetrado (ou se quiserem, terem sido penetrado por) uma outra forma de vida, de terem, de um modo ou de outro, verdadeiramente ‘estado lá’” (p.58).

5. De alguma forma (ou de forma total), os aportes que fui buscar no campo dos *Estudos Culturais*, particularmente neste contexto aqueles relativos à antropologia, permitiram que eu fizesse tais reflexões e que colocasse em questão minhas “traduções”. Traduções estas que procuraram, a partir de tal campo, um afastamento das narrativas “mais clássicas” de entendimento/interpretação da cultura.
6. Poema “Blanco” de Octávio Paz, cuja versão é de Haroldo de Campos, aqui cantado por Marisa Monte. *Barulhinho bom: uma viagem musical*. Manaus: EMI Brasil, 1996.
7. É Gilles Deleuze (1988) quem refere o tema de um dentro que parecia perseguir Foucault. Um dentro que seria uma prega do fora, “como se o navio fosse uma dobra do mar” (ibid., p.104).
8. *The pillow book*, dirigido por Peter Greenway, 1996.
9. Segundo Foucault (1995c), “os enunciados não existem no sentido de que uma língua existe (...) Língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas” (p.96-97).
10. Esta é a frase de uma das alunas do supletivo que, ao falar, como parte de um trabalho proposto a ele/as, sobre as partes de seu corpo que gostaria de trocar, mencionou que gostaria de ter outro rosto —em seu trabalho ela colou o da Maitê Proença.
11. Continuo a citação de Deleuze (op. cit.): “poder-se-ia crer que os enunciados freqüentemente estão ocultos, sendo objeto de um disfarce, de uma repressão ou mesmo de um recalque. Mas, além de essa crença implicar uma falsa concepção de poder, ela só é válida se nos limitarmos às palavras, às frases, às proposições” (p.62).
12. A “política de identidade” se caracteriza por, como refere Tomaz Tadeu da Silva (1997), “uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação” (p.2).
13. Estes são os dizeres que uma conhecida marca de leite e de seus derivados (destinado aos mamíferos) estampou na contracapa de revistas de ampla circulação nacional como mensagem de feliz ano novo aos seus consumidores, após apresentar nos últimos meses de 1997 a campanha de seu novo produto: o café ... (vide nota 15). O anúncio consiste em uma página completamente branca, na qual quase ao centro encontra-se o referido dizer. Mas também as letras, as palavras, enfim, a mensagem está em branco... É apenas por um jogo de sombra, como se as letras estivessem emergindo do mais branco e puro leite, que é possível se ler a mensagem. Ao pé da página, centralizado, o logotipo da empresa e seu nome também aparecem a partir do mesmo “jogo” de sombra.
14. Em um exemplo: “Deus disse ‘faça-se a luz’. E a luz foi feita. Deus viu que a luz era boa, e separou a luz das trevas. Deus chamou à luz DIA, e às trevas NOITE” (Gênesis).
15. Trata-se de uma série de anúncios, veiculados na mídia impressa durante o segundo semestre de 1997, nos quais a já referida marca de leite (dos mamíferos) apresentava o seu novo produto: o café ... Para tanto, os anúncios se valeram da colocação de um casal jovem, multiracial, um negro e uma branca (loira), ou vice-versa, para representar uma conhecida mistura dos/as brasileiros/as: o café com leite. Os anúncios são de página inteira (também publicados na contracapa de revistas de ampla circulação nacional), em fotografias em preto & branco e apresentam somente o rosto e parte do

corpo (despido) dos casais — há 3 ou 4 diferentes — que se encontram em situações que denotam mútuo afeto e satisfação. Abaixo, à direita, aparecem o referido produto e uma xícara de café. Junto a eles, os dizeres: “*Chegou o café ... O café à altura do nosso leite*”.

16. O termo refere-se à compreensão 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” (vide Steinberg, 1997, p.101-102).
17. Valho-me desta citação para enfatizar, de forma caricatural, a representação hegemônica da mulher negra, a forma como ela tem sido vista: produto de consumo/mulata exportação. A própria autora (Giacomini, op. cit.), discute estas representações — no sentido de contestá-las —, bem como as representações alternativas que concorrem na constituição da identidade negra.
18. Em seu levantamento acerca do(s) discurso(s) sobre o negro no Brasil, sobre a questão racial, Gilberto Silva (1997) refere a obra *Casa Grande e Senzala* (1933) do sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre, na qual estaria afirmado que as relações entre as raças no Brasil se caracterizavam por uma ‘democracia racial’. O autor avalia que a referida obra representou uma ruptura com as concepções vigentes anteriormente, mas que, por outro lado, a partir dela o Brasil ficou reconhecido como o país da democracia racial — “teoria que militantes e intelectuais do Movimento Negro Brasileiro tentam, ainda, hoje, desmistificar, tendo em vista o enorme sucesso do livro (p.33)”.
19. Gilberto Silva (op. cit.), ao retomar os discursos sobre o negro ao longo deste século no Brasil, refere as posições do médico baiano Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) que, a partir do seu entendimento da teoria darwiniana, defendia a segregação racial, com base em uma hierarquia de valores, em que o branco estava em primeiro lugar e os índios e negros representavam raças inferiores. Nas palavras de Rodrigues (apud Silva, 1997, p.30), “a raça negra no Brasil (...) há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (...)”. A partir de um referencial completamente diferente, mas falando acerca da mesma narrativa, Donna Haraway (1997) refere que nas primeiras décadas deste século, a mistura de raças era considerada uma doença venérea no corpo social, cuja prole resultaria em lésbicas, homossexuais, alcoólatras, criminosos e prostitutas (p.235).
20. Esta é outra tendência de pensamento sobre a raça no Brasil, referida por Gilberto Silva (op. cit.). Esta apontava a “miscigenação” como um fator de branqueamento do povo brasileiro, “compreendendo que, para um país ser moderno, necessariamente deveria ser branco” (ibid., p.31). Presente em tal linha de pensamento estava a noção de eugenia que, entre outras coisas, pressupunha a supremacia dos genes brancos sobre os demais no processo de miscigenação. Segundo Silva, tais “teorias” postulavam que o processo de miscigenação “realizado através do ‘cruzamento’ entre negros, mestiços, índios e brancos resultaria numa ‘nova raça ariana’, em outras palavras, levaria o Brasil a um embranquecimento da população” (ibid., p.32). Além disso, tal embranquecimento, imposto pela maioria branca, pressupõe que “quanto mais claro o indivíduo, maior sua beleza e melhor o seu caráter e sua capacidade intelectual” (Carneiro, 1995, apud Silva, 1997, p.32).

21. Discutindo o modelamento/transformação (“*morphing*”) da identidade, Ron Alcalay (1997), refere que vê em Michael Jackson um homem relutante em ser completamente alguma coisa, exceto em desafiar as categorias: “branco e negro, adulto e criança, artista e empresário, inocente e sexualizado”. Alcalay refere que ele afirma identidades e, apesar disso, permanece escapando, “se tentamos fixá-lo, ele se transforma” (p.3).
22. Tal como na ficção de Monteiro Lobato, *O presidente negro* (1926), passada no ano de 2228, quando os norte-americanos elegeram o primeiro presidente negro, fruto das medidas eugenistas que haviam sido implementadas em anos anteriores e que propiciaram ao país a erradicação dos preguiçosos, doentes e vadios (Bizzo, 1995, p.48). Bizzo (op. cit.), sintetiza as idéias contidas em tal obra da seguinte forma: “o enredo narra que os negros, mais prolíficos, acabam por suplantar, em número os brancos, elegendo um presidente negro. Mais espertos e inteligentes, os brancos reverterão o quadro mediante uma série de medidas destinadas a *branquear* o negro e ‘desencarpinhar-lhe’ o cabelo. O governo oferece aos negros a possibilidade de alisar o cabelo em postos públicos pela aplicação de ‘raios ômega’, uma invenção recente. Formam-se filas imensas e todos os negros acorrem desesperadamente aos postos de ‘despexainização’, sem saber de seus efeitos esterilizantes sobre os homens. Nove meses depois, o país viu as cifras de natalidade dos negros despencarem vertiginosamente. O presidente negro recém-eleito aparece morto e, lentamente, a prosperidade volta a reinar na América do Norte. O futuro dos negros estava selado para sempre” (p. 48, grifo do autor).
23. Já que o outro, segundo a classificação do IBGE entraria na categoria de pardo. Reconheço que qualquer classificação é problemática, mas adoto-a, nesta situação, por acreditar que os discursos falam diferentemente, isto é, constroem diferentes *posições de sujeitos* para os indivíduos, constituindo, portanto, diferentes identidades. Cabe, além disso, dizer que este aluno se autodenominava de moreno e chamava o outro de cor-de-cuia.
24. É interessante observar que o nadador em questão, embora fosse magro, não tinha o corpo peludo.
25. Importante referir que, nesta análise, valho-me das falas de um único aluno. É a partir de suas falas que procuro “recuperar” os ditos acerca da “raça”. Embora não só ele enunciasse tais questões, quando elas aparecem estão sempre ligadas a ele, seja através das brincadeiras ou das piadas que os/as demais fazem. Além disso, cabe dizer que omiti os nomes não só para não revelar as pessoas envolvidas na pesquisa, mas sobretudo por uma estratégia da própria escrita/análise que visa “ouvir” as falas não como produções de um indivíduo, mas antes como reatualizações do discurso.
26. A boneca *Barbie* tem sido objeto de estudos por parte de diferentes autores/as, entre eles destaco os de Willis (1997), hooks (1997) e Steinberg (1997). Willis, por exemplo, fala que a “Barbie tem valentemente resistido há décadas, com seu narizinho arrebitado, sorriso congelado, seios pontudos, corpo rígido e pernas finas e longas como lápis” (p.39). hooks acentua a sua pele alva, suas roupas exclusivas — que podiam custar tão caro como as roupas para as crianças —, mas sobretudo que Barbie nunca fazia o trabalho doméstico, não tinha pratos para lavar, crianças para cuidar e que, além disso, mostrava, uma representação de mulher, que só poderia viver sozinha, que nasceu para ser sozinha.

27. Uma das críticas mais acentuadas à Barbie é quanto à representação de corpo que ela apresenta. Embora seja recorrente ouvir tal crítica, não encontrei em nenhum dos textos aos quais tive acesso uma discussão mais extensa sobre tal aspecto. Em função disto, reproduzo aqui a legenda de uma figura publicada na revista *Capricho*, de 21 de dezembro de 1997, na qual aparece uma modelo adolescente e a Barbie; o objetivo é comparar algumas medidas corporais (comprimento total, comprimento de perna, busto, cintura e quadril) entre ambas. A legenda diz o seguinte: “fizemos uma projeção para saber quais seriam as medidas da Barbie se ela tivesse 1,75 m, a mesma altura da modelo Idylla. A Idylla pesa 53 quilos, é bem mais magra que a maioria das meninas que a gente encontra por aí. Mas a Mattel, empresa que fabrica a boneca, também resolveu mudar. A versão 1998 da Barbie vem com as medidas mais parecidas com as de uma menina que poderia existir” (p.73).
28. Certamente tal naturalização resultou de um longo trabalho (discursivo) que envolveu diferentes práticas e o estabelecimento de diferentes disciplinas (campos de saber). Sander Gilman (1992) refere que a rotulação da mulher negra como mais primitiva e mais ‘intensa’ sexualmente poderia ter sido rejeitada como não-científica pelos empiristas radicais europeus do final do século XVIII e início do XIX. Mas, nesta época, refere o autor, era necessário um paradigma que estabelecesse padrões científicos através dos quais se poderia, tecnicamente, colocar em posições antitéticas a beleza e a sexualidade de negras e brancas. Estes padrões acabaram por estabelecer o que era normal e o que era patológico como beleza e sexualidade; e a biologia desta época teve um papel fundamental nesta *diferenciação*. Em um extremo ficou a mulher européia, em outro a mulher africana (especialmente a que serviu de modelo — as mulheres *hottentot* que tinham nádegas extremamente protuberantes [steatopygia] e lábios vaginais hipertrofiados devido a manipulação que realizavam com vistas a ficarem mais belas). Gilman relata, ainda, a história de uma destas mulheres (*hottentot*) — Sarah Bartmann — que era apresentada em uma espécie de *freak show*, onde se pagava para ver sua bunda e genitália. Após sua morte Sarah foi dissecada por Georges Cuvier, um importante anatomista do século dezenove. Nas palavras de Gilman (ibid.): “a figura de Sarah foi reduzida às suas partes sexuais” (p.177).
29. Em seu trabalho, *El rostro y el alma*, Patrizia Magli (1991) refere que fisiognomia vem de *phusis* (natureza) e *gnomom* (conhecer) e significa reconhecimento, interpretação da natureza; denota também “regra da natureza”. “Como ciência, ou melhor, como pseudociência, a fisiognomia se fundamenta sobre uma presumida solidariedade entre alma e corpo, entre dimensão interior e exterior” (p.88). Cabe, ainda, dizer que, como ciência, a fisiognomia teve em suas origens uma relação muito estreita com a medicina.
30. Gilman (op. cit.) apresenta diferentes estudos sobre prostituição realizados ao longo do século passado e início deste século e argumenta que “a percepção da prostituta no final do século dezenove (...) amalgama-se com a percepção da [raça] negra” (p.187).
31. A frase é da jornalista Jaqueline Carvalho, branca, casada com um negro (em depoimento à Revista *Raça Brasil*, agosto de 1997, p.35).
32. A pesquisa Datafolha, *Racismo Cordial*, publicada em 25 de junho de 1995, revela que a escolaridade acentua diferenças nas relações pessoais. Dos/as entrevistados/as, “35% dos negros que estudaram até o primeiro grau nunca namoraram ou casaram

- com alguém de cor diferente, contra 22% dos negros com segundo grau e 8% dos que frequentaram a universidade” (p.11). Tais dados — seria quase desnecessário referir — apontam para uma tendência e não para uma regra.
33. Em depoimento à revista *Raça Brasil*, agosto de 1997, p.33.
  34. Revista *Raça Brasil*, agosto de 1997, p.33.
  35. O termo morena é indefinido, pode representar tanto uma mulher de pele branca com cabelos pretos, quanto uma mulher negra. Na verdade ele é um termo que está na “fala do povo”, ele não existe na classificação do IBGE. O termo adotado, segundo esta classificação, para designar as pessoas de cor entre o branco e o negro é *pardo/a*, mas esta designação não é aceita — não há identificação com ela — e as pessoas preferem se autodenominar (ou serem chamadas) de morenas, em todas as suas variações. O termo *pardo* carrega, inclusive uma conotação negativa: de cor entre branco e preto; branco sujo, duvidoso (vide dicionário Aurélio). A demógrafa Valéria Leite, quando entrevistada pela *Folha de São Paulo* (Datafolha — Racismo Cordial, 25 de junho de 1995), revelou que a “Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), feita em 1976, detectou 135 cores diferentes da população brasileira”. Dentre as variações para o termo morena, reproduzidas na matéria publicada pela *Folha*, cabe destacar: morena bem chegada, ... bronzeada, ... - canelada, ... - castanha, ... - clara, ... - cor-de-canela, ... jambo, ... escura, ... fechada, ... - parda, ...- roxa, ... ruiva, ... trigueira, morenada, jambo, moreninha, moreirão (p.5).
  36. Em matéria intitulada *Nuances do Racismo*, a revista *Marie Claire* de maio de 1997, tratou das questões que dizem respeito às mulatas brasileiras; quanto ao uso do termo mulata, a matéria refere: “o cineasta Luis Carlos Barreto chegou a propor, durante uma reunião do Conselho de Cultura, órgão do Conselho de Cultura, em 1993, um projeto para varrer a palavra do dicionário. Ele explica: ‘Mulata vem de mula. É o cruzamento de jumento com égua, foi criado pelo português que tinha relações sexuais com as negras’. Barreto defendia a substituição do termo por ‘mestiça’ “ (p.60).
  37. A pesquisa Datafolha (op. cit., p.7) revela que, para a pergunta “*pele que você sabe ou imagina, quem é melhor de cama, as brancas, as mulatas ou as negras?*”, a maioria dos entrevistados, 32% do total, considerou que a mulata é a “melhor de cama”, que ela é a tal. Embora estes dados não refiram, de modo algum, uma “verdade”, ou o que “realmente acontece”, apresento-os a fim de “dar consistência” ao discurso que elege e apresenta a mulata como produto nacional.
  38. Em depoimento à revista *Marie Claire*, de maio de 1997, a dirigente do *Movimento Crioula*, Lúcia de Castro, em relação a um dos segmentos do movimento — *Eu sou neguinha* —, que dá apoio às adolescentes vistas como marginais, diz: “essas meninas têm uma imagem de sucesso: Xuxa. Elas não gostam do corpo, detestam o cabelo. Fizemos um teste para saber o que achavam bonito nelas. A resposta: só o que não identifica a cor, os olhos, as unhas, a palma das mãos” (p.66).
  39. Gilberto Silva (op. cit., p.23) cita o excerto de uma entrevista da repórter global, Glória Maria, na qual, em relação ao espaço ocupado pelo negro na TV, afirma: “não concordo que o espaço (na TV) tenha aumentado. Pelo contrário, tem até diminuído. (...) Não vejo nenhuma diferença. O negro continua sendo preterido. O que há é um quebra-galho de vez em quando para a coisa não ficar muito acintosa. O fato de haver

- uma família negra numa novela, como na ‘Próxima Vítima’, só mostrou a força do preconceito. (...) ‘Oh, finalmente uma família de negros na TV’. É porque realmente se tratava de um ET. Se fosse algo normal ninguém se espantaria”.
40. “Negros não fazem propagandas em revistas de branco. Todo mundo usa pasta de dente, mas só as loiras anunciam. A negra só consegue chegar lá na posição de mulata, seminua. É uma exploração — mas é um mercado” (Depoimento de Lúcia de Castro à revista *Marie Claire*, de maio de 1997, p.66-68).
  41. E aqui ela fala especialmente acerca das bonecas negras.
  42. Anderson (op. cit.) discute a nação, o sentimento de nacionalismo; o termo ‘compatriota’ situa-se neste registro.
  43. Meu dever-professor atuou fortemente aqui, minha pretensão era a de ensinar-lhe sobre a não diferença entre os seres humanos, independentemente de raça. O anúncio funcionou como uma “prova” de que estas diferenças não existem, tal como propõe a própria *Benetton*. Em relação à forma de publicidade em si, uma das críticas que pode ser levantada em relação à *Benetton* é que ela se apropria, através das imagens, da diferença, criando um espetáculo que, promove a venda de seus produtos (vide Hall, 1997a, p.273).
  44. Com a demarcação destes tempos, Haraway enfatiza as categorias de investigação que norteavam, em termos gerais, as pesquisas biológicas.
  45. (r), (p) e (g), correspondem, respectivamente, às categorias biológicas em voga: raça, população e genoma.
  46. Excerto do poema *O navio negreiro* de Castro Alves, aqui cantado por Caetano Veloso. *Livro*. São Paulo: Polygran, 1997.

### Referências Bibliográficas

- ALCALAY, Ron. *Morphing out of identity politics: Black or White and Terminator 2*. [On line]. World Wide Web: <http://www.hss.cmu.edu/bs/19/Alcalay.html> [21/11/97].
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE, 1993.
- ANN KAPLAN, E. *Looking for the other: feminism, film, and the imperial gaze*. London: Routledge, 1997.
- BIZZO, Nélcio M. Vincenzo. Eugenia: quando a biologia faz falta ao cidadão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, fev. 1995. p. 38-52.
- BRUNER, Edward M. *The ethnographer/tourist in Indonesia*. [On line]. World Wide Web: <http://www.nyu.edu/classes/tourist/brun-ind.dos> [14/08/97].
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 21, 1988. p.133-157.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- COSTA, Marisa C. Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo José (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.109-157.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DÍAZ, Esther. *Michel Foucault: os modos de subjetivação*. Buenos Aires: Almagesto, 1992.
- 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 of images: essays on representation*. London/New York: Routledge, 1993.
- FISCHER, Rosa Maria B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995a. Cap. 1: Las Meninas, p.18-31.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Org.) *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995c.
- GEERTZ, Clifford. *Estar lá, escrever aqui*. Diálogo, São Paulo, v. 22, n. 3, p.58-63, 1989.
- GIACOMINI, Sonia Maria. Beleza mulata e beleza negra. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, número especial, p. 217-227, out., 1994.
- GILMAN, Sander L. Black bodies, white bodies: toward na iconography of female sexuality in late nineteenth-century art, medicine and literature. In: DONALD, James; RATTANSI, Ali (Org.) *'Race', culture and difference*. London: Sage/The Open University, 1992. p. 171-197.
- GIROUX, Henry. 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*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 132-158.
- HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: The Open University/Sage Publications, 1997a. Introduction, p. 1-11; cap. 1: The work of representation, p. 13-74; cap. 4: The spectacle of the 'other', p. 223-290.
- \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997b.
- HARAWAY, Donna. *Modest\_Witness@Second\_Millennium.FemaleMan@Meets\_Onco\_mouse™*. New York: Routledge, 1997. Chapter 6: Race: universal donors in a vampire culture, p. 213-266.
- hooks, bell. Representing whiteness in black imagination. In: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (Org.) *Cultural Studies*. New York/London: Routledge, 1992. p. 338-346.



- \_\_\_\_\_. Bone black: memories of girlhood. [on line]. World Wide Web: <http://www.the-womens-press.com/extracts/bone.htm> [01/12/97].
- KING, Joyce. A Passagem Média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José; SANTOS, Edmilson (Orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.75-101.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo: Editora 34, 1994.
- MAGLI, Patrizia. El rostro y el alma. In: FEHER, Michel; NADDAFF, Ramona; TAZZI, Nadia (Org.) *Fragments para una Historia del Cuerpo Humano* (parte segunda). Madrid: Taurus, 1991. p.87-127.
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney, ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- 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.
- PRATT, Mary Louise. *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. London: Routledge, 1992.
- SILVA, Gilberto Ferreira da. *Ara Ki Njò: o corpo que está dançando: re-percussões educativas de grupos infantis de dança afro-brasileira*. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- SILVA, Petronilha. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares — dilemas e possibilidades. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 32, p.25-34, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995a. p.190-207.
- \_\_\_\_\_. *A poética e a política do currículo como representação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, dezembro de 1997, digitado. 38p.
- SMITH, Marlene; PETRARCA, Julie. A Washington ripple interview with bell hooks. [On line]. World Wide Web: <http://nimue.wustl.edu/~ripple/issues/9.2/bell.html> [01/12/97].
- 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.
- TYLER, Stephen. Acerca de la “descripción/desescritura” como un “hablar por”. In: REYNOSO, Carlos (Compilador). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa, 1992. p.289-294.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. Onde pensas tu que vais? Senta-te! -Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade e Cultura*, Lisboa, n. 6, 1992. p.23-46.

WILLIS, Susan. *Cotidiano: para começo de conversa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.  
Cap. 6: Quero aquela pretinha: há lugar para a cultura afro-americana na cultura de consumo? p.129-156.

Luís Henrique Sacchi dos Santos é biólogo, Mestre em Educação e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Atualmente é professor substituto do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS e doutorando na mesma instituição.

Endereço para correspondência:

Av. José de Alencar, 420/304  
90880-480 - Porto Alegre - RS

E-mail: [luishs@edu.ufrgs.br](mailto:luishs@edu.ufrgs.br)



# O QUE A NATUREZA VENDE?

## Um olhar sobre as representações de natureza no discurso publicitário

Marise Basso Amaral

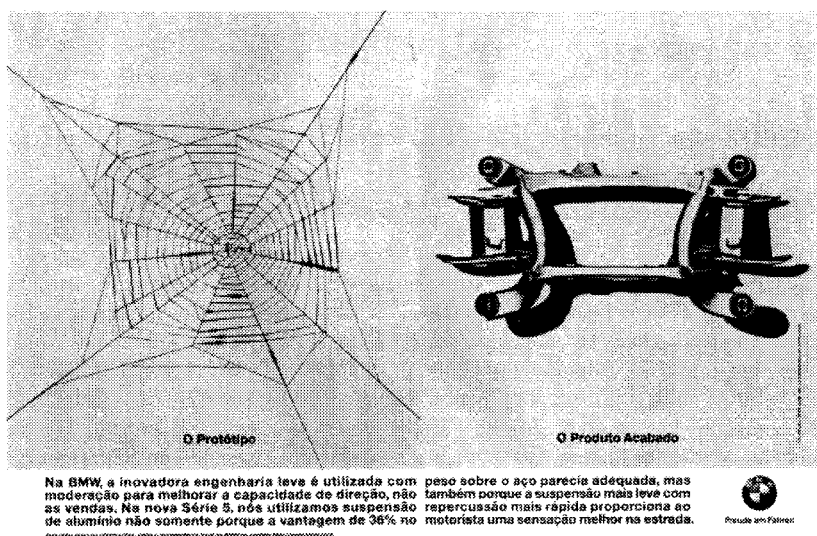
**RESUMO** — *O que a natureza vende? Um olhar sobre as representações de natureza no discurso publicitário.* O presente artigo, através da análise de duas peças publicitárias, tenta problematizar a utilização de imagens de natureza na divulgação dos mais diversos produtos (carros, pneus, leite, inseticidas, shampoo, roupas e sapatos). Esta se dá no sentido de reconhecer que as imagens de natureza “capturadas” pela cultura dos anúncios publicitários passam a integrar uma rede simbólica que produz representações de uma natureza, às vezes romântica, pura e benevolente, outras vezes primitiva, inhóspita e distante, e, na maioria das vezes, uma natureza-recurso, natureza-objeto, contraponto negativo de tudo aquilo que a cultura e o consumo podem nos oferecer. Entendo o discurso publicitário como uma importante produção cultural e pedagógica de nosso tempo que nos ensina através de suas representações *naturalizadas* de natureza, de homem, de raça, de mulher, de trabalho, de sucesso, como nos relacionamos *com* e nos posicionamos *no* mundo ao nosso redor.

**Palavras-chaves:** *Representações culturais, estudos de mídia, natureza, Estudos Culturais, publicidade.*

**ABSTRACT** — *What does the nature sell? A glance about the nature representations in the advertising discourse.* The present article, through the analysis of two advertising samples, tries to point out the use of nature images in the advertising of several products (cars, tires, milk, insecticides, shampoos, clothes and shoes). It happens by recognizing that the images of the nature “captured” by the culture of the advertising announcements integrate a symbolic net that produces representations of a nature, sometimes romantic, pure and kind, other primitive, inhospitable and distant, and, most of the time, a nature-resource, nature-object, negative counterpoint of all that the culture and the consumption can offer. In my opinion, advertising discourse is an important cultural and pedagogic production of our time that teaches us, through its *naturalized* representations of nature, of man, of race, of woman, of work, of success, how we get along *with* and we positioned ourselves *in the* world that surrounds us.

**Key-words:** *Cultural representations, media studies, nature, Cultural Studies, publicity.*

O anúncio<sup>1</sup> desdobra-se por duas páginas inteiras. Sob um mesmo fundo cinza-claro destaca-se, na primeira página, uma figura definida em letras azuis: “O Protótipo”. Na página seguinte uma segunda figura, também etiquetada em letras azuis: “O Produto Acabado”. Deparamo-nos, então, com duas imagens; a primeira é rapidamente identificada, pois é bem conhecida de todos; trata-se de uma teia-de-aranha. A segunda, permanece imprecisa quanto a sua função e definição, é algo novo; trata-se de uma conquista recente da tecnologia. Abaixo delas aparece uma larga borda em fundo branco onde um texto publicitário se inscreve. Este, em letras azuis, inicia na página onde está a “teia-de-aranha-protótipo” e termina, naturalmente, no “artefato-tecnológico-produto-acabado”. Ao seu lado, na porção final dessa peça publicitária, o logotipo do anunciante em preto-branco e azul: a marca dos veículos BMW.



O que esse anúncio nos fala da natureza e da cultura? Que relações podem ser estabelecidas entre ambas nessa peça publicitária? Como esse anúncio se localiza dentro de um fluxo discursivo dominante que *naturaliza* a natureza como o “outro” nas histórias do colonialismo, imperialismo e cientificismo, as quais, por sua vez, engendram representações de natureza que reforçam o produtivismo eurocêntrico? Quais são as redes de significados estabelecidas nos diferentes *sites* pedagógicos e culturais que corroboram para essa naturalização? *Quem* fala da natureza, *para quem* fala e *como* fala?

Essas são algumas das perguntas que podemos fazer ao olhar essa peça publicitária. As respostas não aparecem explicitamente impressas nas folhas acetinadas do anúncio. As possibilidades de respostas a essas perguntas se dão nos imbricamentos estabelecidos pelas redes de significações construídas, por

exemplo, pela escolha das imagens, tipo de enquadramento e luminosidade — que compõem a geografia interna característica desta peça publicitária -, somados a todos aqueles nossos saberes, mais ou menos interiorizados, sobre teias-de-aranha, natureza, progresso, tecnologia, cultura, desenvolvimento científico, o conforto e a segurança de um BMW.

O que me interessa, especialmente, nessa peça publicitária, bem como em outras que já tive oportunidade de analisar<sup>2</sup>, são os processos pelos quais as imagens de natureza são “capturadas” pela cultura para a participação compulsória em uma rede simbólica que não fala mais da “natureza em si”, mas, antes, passa a representar uma série de valores e conceitos (tecnologia, saúde, liberdade, beleza, pureza, sucesso, *o natural*, o primitivo, o inóspito, o ultrapassado, o homogêneo) que auxiliam a vender os mais diferentes produtos: carros, cosméticos, roupas, calçados, refrigerantes, computadores, inseticidas, leite, cigarros...

Algumas dessas representações de natureza que *habitam* e são produzidas no mundo dos anúncios, participando da conformação de nossas vidas cotidianas, reforçam a idéia de um mundo natural distante e inóspito, no qual se esconderia a “verdadeira natureza”, seus perigos e desafios. Este contexto é o *selecionado* para vender produtos que falam de aventura, de liberdade, de superação e de acesso a *tudo isso* através do consumo de carros, computadores, televisores, máquinas fotográficas, pneus altamente desenvolvidos, enfim, do consumo da *tecnologia* — o passaporte seguro e confortável entre o mundo da cultura e o da natureza. Outras, estabelecem uma narrativa de continuidade/contigüidade com o mundo natural, não mais perigoso e distante, mas agora uma natureza romântica e bucólica, enfileirada nas estantes dos supermercados, das lojas de conveniências e das farmácias mais próximas — isto sem falar nas lojas de *produtos naturais* — onde são vendidos xampus e cremes *naturais*, comida *natural*, emagrecimento *natural*, medicina *natural*, enfim, onde “naturalmente” compramos a *saúde* e a *beleza naturais*<sup>3</sup>. Essas representações acabam construindo uma narrativa sobre *o natural*, na qual a cultura interage com a natureza através de um processo ideológico de significação no qual o *natural* pode assumir diversos significados: beleza, aventura, perigo, perfeição; além da garantia da salubridade/sanidade de um produto. Deve-se ressaltar que, assim como a cultura branca, ocidental, eurocêntrica, o *natural* está situado fora da natureza; *natural* e natureza são, aqui, completamente distintos.

Porém, da mesma forma que a continuidade/contigüidade com o mundo natural é construída por aqueles anúncios que nos falam de xampus brotando da terra, sabonetes envoltos em cascatas e cigarros tão leves quanto borboletas, imagens de natureza também são utilizadas pelo discurso publicitário para a construção de uma narrativa que remete a uma idéia exatamente oposta: a natureza como o contraponto negativo de tudo aquilo que determinado produto pode oferecer. Esta construção de uma narrativa sobre a *diferença*, onde a natureza é apresentada como o “*outro*” (inferior, submisso, incapaz, fonte passiva de inspiração, que deve ser dominado) da cultura é vendida pelas peças publicitárias que anunciam

a possibilidade da diferenciação/destaque no consumo de seus produtos contra a mesmice, o tédio e a homogeneidade materializadas nas imagens de natureza — sempre pano-de-fundo, sempre cenário passivo escolhido para ressaltar a dinamicidade do produto em questão<sup>4</sup>.

Destaco que as análises que desenvolvi sobre os anúncios publicitários ao longo do meu trabalho de pesquisa (bem como as que apresento neste artigo) foram construídas a partir do *meu olhar* sobre elas. Este exercício de relativização (do olhar) na interpretação dos anúncios se dá no sentido de reconhecer que o meu olhar é perpassado por histórias, experiências anteriores e constituído por diferentes discursos que não podem — e nem desejo fazê-lo — ser suprimidos por uma suposta neutralidade ou objetividade científica. Além disso, cabe dizer que toda a imagem tem uma caráter polissêmico, o que pressupõe uma gama variada de significantes e significados, os quais, podem ser escolhidos ou ignorados pelo/a leitor/a. Portanto, ao realizar a análise de um determinado anúncio publicitário, não tenho a pretensão de dar conta de todos os signos ali produzidos ou da complexidade dos processos de significação neles contidos. O que tento demonstrar, nessa análise, é como a recorrente utilização de imagens de natureza, como referente para uma variedade de produtos, participa na produção, reprodução e divulgação de suas representações dominantes e hegemônicas, as quais, entre outras instâncias culturais, constroem e delimitam nossas relações cotidianas com o mundo vivo a nossa volta. Em outras palavras, procuro discutir e problematizar o quê os anúncios publicitários — entendidos aqui como uma importante produção cultural e pedagógica de nosso tempo — nos ensinam sobre a natureza.

## **O esboço de uma natureza protótipo**

A peça publicitária, que usei para introduzir minhas considerações, ocupa duas páginas de destaque de uma revista nacionalmente conhecida. A continuidade entre as páginas é garantida pela opção por uma mesma gama de cores em todo o anúncio (preto, cinza, branco e azul), pela ausência de bordas laterais e por alguns signos plásticos que se repetem (como o tipo de enquadramento e as cores, por exemplo). Na primeira página, em meio a um fundo cinza-claro, que percorre o anúncio como um todo, não nos é possível ver onde a teia-de-aranha se sustenta (seu fim ou seu início?); somos levados/as a pensar que esta imagem está incompleta, que ela pressupõe e depende ainda de um contexto anterior. O mesmo não acontece na página seguinte do anúncio, onde a imagem é nítida em todos os seus limites e contornos, não há o que imaginar, como bem o diz o signo lingüístico (o texto), *o produto está acabado*.

O texto<sup>5</sup> que acompanha as duas figuras também estabelece a interrelação entre elas. Ele anuncia o esforço desinteressado da companhia na produção de um novo artefato tecnológico, a suspensão de alumínio que irá melhorar a capa-

cidade de direção do veículo. Esse esforço se restringe, como frisa o texto, a uma preocupação com o conforto e o bem-estar dos clientes da BMW e não a um possível aumento das vendas da empresa. Além de explicitar as características do produto e as boas intenções da companhia, o texto (signo lingüístico) estabelece um elo de ligação “topográfica” entre as duas figuras centrais. A leitura inicia no “protótipo” e termina, *naturalmente*, no “produto acabado”. E, para aqueles/as de nós, pouco familiarizados/as com o mundo da mecânica automotiva, o texto permite que o/a leitor/a possa completar o processo de significação do produto em questão, no caso, a suspensão de alumínio.

Apesar da construção desta continuidade, o anúncio não deixa de demarcar as diferenças entre as duas supostas fases de um mesmo projeto. Nessa peça publicitária, nosso olhar é capturado primeiramente pela imagem do produto. Isto se deve ao fato de “as linhas de força” (Joly, 1996) — neste caso, o tipo de traço, enquadramento, iluminação e forma — convergirem para o local onde o produto em questão aparece. A composição do anúncio — construção focalizada, onde o olhar é como que puxado para um ponto estratégico do anúncio — produz a centralidade do “*produto acabado*”. Da mesma maneira, uma certa noção de profundidade é impressa à sua imagem através de uma representação em perspectiva: o “*produto acabado*” se materializa na solidez de seus contornos, denunciados nas sombras projetadas contra o contexto cinza acetinado. Este efeito é auxiliado pelo tipo de iluminação que, no caso, é centralizada na figura da suspensão de alumínio, destacando-a e conferindo à mesma um certo tom metálico. Tudo isto se estabelece em contraposição ao que acontece na página anterior. Lá está, contra o mesmo fundo cinza-claro, a opacidade de uma “provisória” teia-de-aranha, ou melhor, do “*protótipo*”. A luminosidade é difusa, o enquadramento também é vertical, um pouco apertado, estabelecendo a sensação de proximidade entre o/a leitor/a de imagens e as figuras do anúncio. Ao mesmo tempo, não existe mais uma construção de imagem em perspectiva. Estamos diante de uma imagem plana, da qual não é possível perceber as nuances e os contornos, ou as dimensões precisas. As “frágeis” linhas que compõem o desenho da *teia-de-aranha-protótipo*, não só constroem a dualidade leveza/resistência — materializada na figura da página ao lado — mas, ao mesmo tempo, em total sintonia com aquilo que o signo lingüístico estabelece ao longo de todo anúncio, remetem também aos rabiscos desencontrados de um *esboço* de algo que ainda está por vir: o protótipo de um *produto acabado*.

Ao fim, à extrema direita da segunda página, nosso olhar é capturado pela única outra figura, que apresenta também um tipo de luminosidade centralizada, na qual se destacam as cores presentes em toda a peça publicitária (branco, azul e preto); elas indicam uma declinação das cores que compõem o logotipo da companhia para as cores que preenchem a paisagem do anúncio. Os tons são predominantemente de cores frias, como aquelas que se repetem nas representações que fazemos acerca da sobriedade dos laboratórios científicos e do mundo dos negócios. Nessa peça publicitária, a diversidade de cores que emoldura uma

teia-de-aranha na natureza foi substituída por um cinza-claro, a textura translúcida dos fios de teia por traços grosseiros em preto, e seu significado sofreu um processo de “esvaziamento”<sup>6</sup>, pois aquilo que na ‘*natureza*’ representa um produto acabado, foi escolhido, aqui, para apresentar uma fase anterior de um outro produto; a teia de aranha é esvaziada de seus significados anteriores, os quais acabam, de certa maneira, sendo atribuídos ao produto industrial. Este, por sua vez, uma vez acabado, também a ressignifica.

Isto não nos causa espanto nem estranhamento. Facilmente “compramos a idéia” da leveza legitimada pela imagem tecnológica da teia-de-aranha e materializada no produto pela *natural* transformação de *teia* em *suspensão de alumínio*. Afinal, a idéia da natureza como o produto inacabado ou como fonte passiva de inspiração daquilo que a cultura, através da ciência e da tecnologia, pode transformar em produto de consumo é amplamente difundida pela publicidade, ensinada nas escolas, praticada e justificada pela pesquisa científica moderna. É desta forma que estruturamos nossa vida cotidiana e nossa relação com o meio que nos cerca. Assim, aquilo que entendemos como um artefato natural, uma teia-de-aranha, aparece como uma *fase anterior* a um produto acabado, estabelecendo com isso a *naturalização* do produto e a *tecnologização* da natureza.

O que o anúncio dos veículos BMW nos fala de natureza e cultura? Nesse único anúncio — cuja extensão e duração são delimitadas pelos segundos que duram a sua leitura e apreciação — ecoam as redes que envolvem as formas tradicionais de se fazer ciência, de produzir tecnologia, de valorizar o progresso e o desenvolvimento, de naturalizar a dominação e a exploração dos demais habitantes não-humanos da terra, de construir uma natureza-recurso e de ensinar *tudo isso* nas filas intermináveis dos espaços escolares.

Em meio a essas redes, borram-se, mais uma vez, as fronteiras entre natureza e cultura. Não a partir de uma proposta que pretende questionar uma divisão simplista de um mundo, segundo o qual, como refere Latour (1994), de um lado, temos conhecimento das coisas (o mundo da natureza), no outro o interesse, o poder e as disputas dos homens (o mundo da cultura). Mas antes, dentro de uma perspectiva que encerra a mesma narrativa imperialista-colonialista-eurocêntrica que, ao longo dos séculos dezoito e dezenove, *disciplinou* a natureza através do *heróico* exercício de classificação empregado por Linneu e seus seguidores. Perspectiva esta que, desde então, tem inspirado toda uma produção científica que vê a natureza como um protótipo a ser privatizado, explorado, decodificado e transformado em nome do progresso, do consumo e da qualidade de vida de todos (mesmo que esta seja experimentada por uma reduzida parcela da espécie humana). Esta natureza é vendida a todos pela grande rede de comercialização de significados da cultura ocidental, na qual a mídia exerce um grande papel.

Assim, nesse anúncio publicitário, a imagem da teia-de-aranha não se refere mais àquilo que poderíamos pensar como o “próprio mundo vivo” (Haraway, 1992). A imagem da teia-de-aranha — produto de um lento e complexo processo de evolução biológica — passa a integrar uma rede de representações que nos



oferece uma natureza projeto, inacabada, incompleta e, ao mesmo tempo, eterna inspiradora dos homens e de seus esforços heróicos e desinteressados em direção ao progresso e à melhoria de vida. Este mesmo movimento se repete, em outro anúncio publicitário, analisado a seguir.

## Pneu natural?

*O anúncio ocupa uma única página, na contra capa de uma revista<sup>7</sup> e apresenta duas imagens distintas. Na parte superior há uma fotografia que mostra uma região de vales, cortada, em sua parte central por um extenso rio que corre em um leito de pedra. A água reflete a luz, dando um tom dourado à cena, embora as cores predominantes na foto sejam o verde escuro da mata, entremeado com o branco das nuvens. Mais ou menos centralizada está a frase “qualquer semelhança não é mera coincidência”, escrita em letras brancas. A segunda parte do anúncio inicia com a frase “Aquatred*



Qualquer semelhança  
não é mera coincidência

**Aquatred Goodyear.**  
**O único pneu que tem AquaChannel.**

Este é o primeiro pneu a  
contemplar uma nova  
tecnologia de canalização  
desenvolvida pela Goodyear  
para proporcionar maior  
segurança e desempenho  
em condições de chuva.  
O AquaChannel é o primeiro  
canal de drenagem  
desenvolvido para  
proporcionar maior  
segurança e desempenho  
em condições de chuva.



Este é o primeiro pneu a  
contemplar uma nova  
tecnologia de canalização  
desenvolvida pela Goodyear  
para proporcionar maior  
segurança e desempenho  
em condições de chuva.  
O AquaChannel é o primeiro  
canal de drenagem  
desenvolvido para  
proporcionar maior  
segurança e desempenho  
em condições de chuva.

**GOODYEAR**  
NÃO PENSE EM PNEUS.  
PENSE EM GOODYEAR.

*Goodyear”. O único pneu que tem “AquaChannel”, escrita em letras do mesmo tipo e tamanho da frase anterior, porém em preto. Agora o fundo é branco, e nele se destaca a figura de um pneu. Ele está disposto centralmente, como o riacho “dourado” da fotografia superior e ao seu redor há um texto informativo sobre o produto, até bastante longo, cujas letras são de tipos diferentes e tamanhos inferiores aos das frases anteriores. Aliás, é importante ressaltar que o sulco central do pneu está exatamente alinhado à trajetória do rio e, da mesma maneira, os sulcos transversais apresentam correspondência com os acidentes geográficos da paisagem. Esse anúncio destaca como a natureza oferece soluções aos problemas, neste caso, o melhor escoamento da água. O texto fala das especificações e da qualidade do produto (principalmente advindas da sua capacidade de “copiar” a natureza) e da preocupação de seus fabricantes com a sua/nossa segurança. No canto inferior direito da página, próximo à base do produto está o logotipo da Goodyear, em uma moldura de fundo azul e escrito em letras amarelas. Logo abaixo deste conjunto, a frase: “Não pense em pneus. Pense em Goodyear.”*

O anúncio acima descrito estabelece uma contigüidade “natural” entre duas instâncias particulares: a natureza e a cultura. Essa contigüidade porém é construída, no anúncio, através de uma série de oposições que acabam ressaltando o fato de que o produto não é apenas *uma cópia* de uma “lei da natureza”, mas também representa a *superação* desta, através da tecnologia. Estas oposições podem ser percebidas a partir de um olhar que contempla as peculiaridades referentes ao enquadramento, moldura, iluminação, cores (signos plásticos) que compõem nesse anúncio, as imagens referentes à natureza e ao produto da tecnologia. Embora este possa ser visto como uma imagem única, para motivos de análise, como já foi feito na descrição, irei separá-los em dois quadros. A primeira distinção pode ser feita em relação à composição/diagramação do anúncio, ou seja, em relação a “geografia interior” da mensagem visual (Joly, 1996). As duas imagens não dividem uma porção igual de espaço na folha; a figura do pneu com o texto ocupa mais da metade da folha. De certa maneira, isto está relacionado a outro aspecto da composição: a orientação da leitura da imagem. Olhando o conjunto do anúncio, percebemos, inicialmente, a figura do pneu: ele está em primeiro plano, destacando-se dos demais elementos do anúncio. Ao olharmos apenas a parte superior, nosso olhar é “puxado” para a parte central, onde se destaca o “fio de rio dourado”, enquanto o leteiro nos remete, imediatamente, à figura do pneu. Um olhar no enquadramento das duas partes do anúncio sugere, em relação à primeira, uma idéia de distância; o enquadramento é amplo, horizontal e a fotografia é tirada do alto. Já, na segunda parte acontece o oposto; a imagem é submetida a um enquadramento mais fechado, passando uma idéia de proximidade. Isso permite, também, que a figura do pneu pareça ter as mesmas dimensões dos componentes da foto acima, se não maior. A foto superior não aparece dentro de um quadro definido, ou seja, não é delimitada por uma moldura fixa. Já a figura do pneu é emoldurada pelo próprio fundo branco onde ela se insere. A ausência de moldura pode criar uma certa sensação de continuidade ou de sobreposição das imagens; é como se a foto superior continuasse por baixo da imagem inferior, como se o pneu, por conseguinte, estivesse indo para dentro da foto superior.

As cores deste anúncio conferem um tom quase monocromático ao total da imagem: verde escuro, preto e branco predominam no anúncio. O único colorido é reservado ao logotipo do produto; amarelo-ouro em azul cobalto. Na realidade, as nuances de cores e contornos são dadas, também, pelo jogo de iluminação ao qual as diferentes imagens foram submetidas; e, aqui, começam a se estabelecer algumas semelhanças entre as duas partes do anúncio. Na figura inferior, a iluminação é centralizada no produto, revelando, em detalhe, a parte superior do pneu, permitindo a visualização das saliências e diferenças de profundidade que compõem e caracterizam o produto. Do mesmo modo, a foto da parte superior é iluminada de maneira semelhante, no sentido de destacar o riacho e de provocar um efeito visual agradável que pode remeter, tanto ao nascer, como ao pôr-do-sol.

As diferentes imagens representadas neste anúncio, em alguns momentos construídas em oposição, fazem, através da analogia com os canais e cursos d’água

(signos icônicos) que aparecem tanto na natureza quanto no produto, um movimento da aproximação. Esse movimento é mediado, entre outros, pelos letrados e pelo conteúdo do texto (signos lingüísticos) que reforçam a idéia de que o pneu “funciona” da mesma maneira que a natureza, e que a sua produção/concepção segue uma “lei natural”. De fato, inspirados pela pergunta do anúncio “você já reparou como a natureza vive dando exemplos e soluções simples para os problemas mais difíceis”, construímos uma natureza-sujeito preocupada com o bem-estar e a solução dos dilemas do cotidiano humano.

A interpessoalidade também é estabelecida pela linguagem (já que as imagens, por si só, não remetem a isso). Através do “você” somos interpelados pelo anúncio como sujeitos/consumidores. Este “você” que, a princípio, passa a idéia de estar se dirigindo a um *eu* distinto, refere-se, antes, à totalidade da massa de leitores desse anúncio. A frase “qualquer semelhança não é mera coincidência”, disposta sobre a foto que retrata a paisagem natural, cria uma dúvida ontológica... Afinal, quem veio primeiro? O pneu *Goodyear*, ou essa paisagem de alguns milhões de anos? Apesar da afirmação textual de que a *Goodyear* se inspirou na natureza para fabricar seus produtos, a disposição da frase, que resume este fato justamente na fonte inspiradora, e não no seu resultado, provoca um deslocamento e uma ambigüidade de sentido. Assim, poderíamos pensar que o produto *Goodyear* é tão sofisticado a ponto de a própria natureza imitar o seu padrão e *design*.

Mais uma vez, de maneira semelhante ao que é engendrado por outras peças publicitárias, se estabelece uma complexa relação entre natureza e cultura no que se refere à dinâmica de produção de significados envolvidos nas representações cotidianamente *naturalizadas* da nossa sociedade. Estas são constituídas *em e através* de diferentes *sites* pedagógicos/culturais, tais como: revistas, publicações científicas, televisão, *outdoors*, livros, palestras, vídeos, documentários, panfletos, fotografias, arquitetura, internet etc. Natureza e, conseqüentemente, cultura passam a ser produzidos através de uma rede de representações, constituída nestes diferentes *sites* e entre a imensidão dos seus *links*.

Nestas redes de comercialização/naturalização de significados, os anúncios publicitários são produções culturais que nos educam e que delimitam nossas experiências mais corriqueiras. Lemos os discursos publicitários sem perceber que eles estão constituindo, juntamente com outras produções culturais, uma *pedagogia perpétua* (Giroux & McLaren, 1995) que nos ensina através das representações que produzem do mundo.

O’Barr (1994) nos fala de um *discurso secundário*, diferente daquele que se refere à informação das características e do funcionamento do produto anunciado, que se refere às idéias e a uma cultura contida dentro dos anúncios publicitários. Esse discurso emerge, segundo o autor, a partir do contexto em que os produtos aparecem inseridos, mostrando, por exemplo, como o detergente funciona, como o sabão em pó garante uma “brancura higiênica” ou como a margarina não prejudica a sua saúde e a de sua família. Assim, através da representação do contexto *escolhido* para a apresentação de um determinado produto, representa-

ções adicionais são vendidas, por exemplo, sobre *quem* lava os pratos, *quem* cuida das roupas da família, *quem* serve o café e *quem* senta na mesa para ser servido. Estas mensagens formam um importante discurso sobre a sociedade. Elas constituem e ensinam uma realidade que nos fala do que é a natureza, ser mulher, ser homem, ser trabalhador/a, ser bem sucedido/a, ser empresário/a, ser livre, ser revolucionário/a, e, principalmente, daquilo que nos falta comprar para preencher o eterno vazio convencional, produzido e ditado pelo consumo.

## **Cultura, conhecimento e representação: algumas breves considerações**

As discussões e análises que, apresentei aqui situam-se no polimórfico campo teórico dos Estudos Culturais. A partir desse campo aquilo que tradicionalmente entendíamos como cultura, conhecimento e poder é radicalmente transformado. Du Gay (1997) nos explica as razões daquilo que ele denomina de a “explosão da cultura”. Para ele o crescente interesse pela análise cultural apresenta razões de origem substantiva e epistemológica. Segundo o autor, a primeira (substantiva) refere-se diretamente ao aumento da importância “das práticas culturais e das instituições em toda e qualquer área da vida social” (ibid., p. 1). Ele cita como exemplos desse aumento de importância, o crescimento dos meios de comunicação de massa, os novos sistemas de informação global, as novas formas de comunicação visual etc. Para ele, todas estas instâncias culturais têm um profundo impacto na maneira pela qual organizamos nossas vidas e na forma pela qual nós compreendemos e nos relacionamos uns/umas com os/as outros/as e entre nós mesmos/as.

A segunda razão (epistemológica) diz respeito, principalmente, a questões relacionadas ao conhecimento. O autor explica que as Ciências Sociais (e, em especial, a Sociologia), atribuíram, tradicionalmente, à cultura um papel inferior quando comparada aos processos econômicos e políticos, estes entendidos como capazes de influenciar e alterar as condições materiais do mundo “real”. Assim, a cultura, ressalta Du Gay (op. cit.), era vista como um processo efêmero, superficial, um mero reflexo do que era condicionado pelo social, econômico e político. Ela não lidava com nada realmente tangível, mas antes com signos, símbolos, linguagem, mitos e imagens que, nas palavras do autor: “são frequentemente entendidos, principalmente por teóricos marxistas, como sendo ‘superestruturais’, sendo ao mesmo tempo dependentes e, ao mesmo tempo, reflexo de um status anterior de base material” (Du Gay, 1997 p. 2); portanto, pouco interessantes e relevantes ao abastecimento de um conhecimento ‘real’ e válido na perspectiva dos cientistas sociais.

O que assistimos nos últimos anos é a um movimento que vai em direção oposta àquela das considerações anteriores. Como nos diz Silva (1997a), está em curso um processo de desestabilização epistemológica, no qual a cultura passa a

ser entendida como sendo constitutiva do mundo social, econômico e político e não mais seu mero reflexo; no qual o processo de conhecimento é “colado” ao processo de representação, tornando-os inseparáveis; no qual o poder não é mais visto como algo que distorce a epistemologia mas, antes, como algo produtivo, presente em todas manifestações culturais de nosso tempo (currículos acadêmicos, literatura, cinema, MacDonald’s, publicidade etc) que disputam aquelas representações que vão nos ensinar sobre o mundo.

É importante discutir aqui como o termo representação vem sendo (e foi) entendido e utilizado neste trabalho. Inicialmente, é importante demarcar que na análise cultural, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, a preocupação não é com o contraponto da representação com algo que seja o *real*. A questão não é o quanto essas representações se aproximam da realidade ou se distanciam dela, mas antes, o reconhecimento de que esta própria *realidade*, como Pollock (1990) nos chama 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. É, também, a partir desta autora (Pollock, op. cit.) que se passa a entender que dentro de qualquer sociedade existem discursos que se entrecruzam, interagem, e se referem mutuamente, produzindo representações específicas. Estas representações, (re)apresentadas em diferentes meios e acumuladas ao redor de certos pontos fixos, adquirem a autoridade do óbvio, do senso comum, do evidente, do *natural*, de tal maneira que a sua própria condição de representação é ocultada.

Pollock (op. cit.) realiza um importante movimento na direção do entendimento da representação como um processo na história, na sociedade, e na ideologia. Neste sentido, representações (de natureza, de homem, de mulher, de negro/a) não devem ser vistas apenas como meros sintomas das causas externas a elas (imperialismo/extratativismo, machismo, sexismo, racismo), mas antes, como possuindo um papel ativo na produção dessas categorias. Como ressalta a autora, representações articulam/produzem significados, bem como representam um mundo já *repleto de sentidos*.

A importância de discutir as representações hegemônicas dominantes produzidas pela sociedade ocidental pode ser vista em Dyer (1993). Embora esse autor reconheça a não existência do acesso não mediado à realidade, o que, em outras palavras, significa que só podemos apreender a realidade através das representações de realidade disponíveis para serem vistas e lidas, ele também enfatiza que as representações têm consequências reais para pessoas reais. Nas palavras do autor: “a maneira como somos vistos determina, em parte, como somos tratados, e a maneira como tratamos os outros está baseada em como os vemos; estas ‘possibilidades de ver’ vêm da representação” (Dyer, 1993).

Os trabalhos que se identificam com as questões aqui apresentadas realizam um movimento, na área da pesquisa educacional, de afastamento do entendimento da escola como o local, privilegiado da sociedade ocidental, de produção e de

divulgação de conhecimentos/representações sobre o mundo. Para Giroux (1995) os debates dominantes sobre o conhecimento e a autoridade fracassaram no reconhecimento dos novos locais de produção, construção e divulgação do conhecimento (imagens eletrônicas, músicas, *video clip*, textos escritos, bonecas Barbie etc). A diversificada gama dos modos simbólicos de produção que caracteriza as sociedades atuais não é entendida como uma produção de “textos influentes que constroem significados e operam no contexto de uma diversidade de lutas sociais e modos de contestação” (Giroux, 1995 p.133).

Estes variados e múltiplos ‘textos’, inscrições cotidianas de nossa cultura, compõem uma *pedagogia cultural*, através da qual traduzimos o mundo, estabelecemos o que é legítimo e o que é falso, estipulamos o consumismo daquilo que passa a ser imprescindível aos sentidos e o que passa a ser descartável, separamos a ciência e a não ciência, reescrevemos as fronteiras entre o humano e o não-humano, o vivo e o não- vivo, o *natural* e o artificial.

## **Ensaio uma finalização...**

O termo natureza é um conceito engendrado e produzido através de muitos discursos e muitos interesses, em um mesmo tempo histórico ou em diferentes épocas. Portanto, não existe apenas uma representação de natureza mas, antes, várias que foram sendo construídas social e historicamente através dos discursos científico, higienista, jurídico, educacional, publicitário, ecológico, filosófico, religioso entre outros. A natureza é definida socialmente como tal. E, dentro da sociedade capitalista, marcado pela mercantilização de produtos e de significados, a natureza torna-se o lugar do não-humano, do “outro”, portanto daquilo que pode ser transformado em mercadoria através das redes de representações que se estabelecem nas diferentes produções culturais (livros didáticos, currículos, vídeos de Walt Disney, bibliotecas, teatro, folclore). Essas representações se constituem em meio a um contexto maior onde se travam disputas de poder pela manutenção ou pela problematização da dominação e exploração da natureza pela cultura.

As representações de natureza produzidas pelo discurso publicitário têm eco em instâncias culturais como a escola. Porém, como já apontado anteriormente, a formação de nossas identidades, bem como dos processos de relações que estabelecemos com o mundo social e o mundo natural se dão, cada vez mais, para além dos muros escolares. Tal constatação remete à consideração da importância de se promoverem discussões sobre “estratégia”, ou talvez, sobre uma pedagogia que possa lidar de outra forma com as novas perspectivas e as novas tecnologias multimídias de aquisição de saberes/representações sobre o mundo. Estas “carregam” e constituem, ao mesmo tempo, representações hegemônicas que conferem aqueles grupos, seres e espaços tradicionalmente marginalizados da sociedade (africanos, índios, latinos, matas, mulheres, homossexuais, rios, trabalhadores,

animais, trabalhadores sem-terra, índios, pedras etc)<sup>8</sup> uma visibilidade permitida apenas pela ótica do conquistador urbano, branco, europeu, heterossexual que habita as narrativas e as imagens dos nossos currículos escolares (tendo em vista a complexidade de práticas, lugares e ações que o tema currículo reúne).

Aprendemos através das representações hegemônicas de natureza que habitam a escola e tantas outras instâncias culturais, que a nossa relação com a natureza só é possível, na racionalidade moderna, mediada pela tecnologia, adquirida pelo consumo, justificada pela investigação científica e amplamente propagandeada pelos anúncios publicitários, os quais conferem a *tudo isso* o status de *natural*.

Acredito que estamos em um momento fecundo para a discussão e a investigação das novas narrativas que têm sido construídas sobre a natureza. Os laboratórios de pesquisa e os meios de comunicação nos falam sobre a possibilidade de reformá-la e de reconstruí-la, a partir das constatações que as também novas tecnologias têm permitido. Além disso, a ampliação do conhecimento que tais intervenções têm produzido permite que se exerça, de modo cada vez mais eficiente, o controle e o domínio sobre o funcionamento dos organismos vivos e de suas formas de relação com o meio.

Vivemos um tempo polêmico. A peculiaridade desse tempo é marcada por uma euforia contagiante em relação às possibilidades cada vez mais ampliadas de comunicação entre a nossa rede neuronal e os milhões habitantes do *cyberspace*. Em meio a essa aparente democratização dos meios, através da amplificação dos nossos sentidos, na diversidade das novas tecnologias de comunicação se constrói uma paralela homogeneização, uma constante celebração do mesmo, uma repetição disfarçada de um modo de vida que alteriza e “deleta” narrativas que não combinam com termos do discurso dominante da globalização, do neoliberalismo, da propriedade privada, da privatização, do individualismo, da competição dos mercados e das pessoas, da mercantilização da vida e da comercialização da informação biológica.

Silva (1997b) ressalta que é neste tempo contraditório que vivemos e que somos chamados a educar nossos/as estudantes. É neste tempo que enfrentamos, enquanto educadores e educadoras, o desafio das sutilezas e das complexidades das formas plurais de produção de sentido do nosso mundo atual, que acabam por resignificar e moldar nossas escolhas cotidianas. Frente às novas tecnologias de informação e de comunicação de massa que possibilidades se abrem? Que políticas de dominação se estruturam? Que lugares de resistência se apresentam? Que novos/as educadores/as se legitimam?

Neste tempo contraditório, o que conta como natureza, neste final de século, está sendo discutido/produzido não apenas nos laboratórios científicos, na militância verde ou nos espaços acadêmicos de pesquisa e educação formal, mas principalmente, nos espaços destinados à produção de informação/entretenimento do tempo presente, onde um brinquedo tecnológico adquire o status de um

animal de estimação (Tamagotchi)<sup>9</sup>, onde um ser vivo é plastificado, empacotado e comercializado como um brinquedo (Triops)<sup>10</sup>, onde a vida biológica é patenteada e disputada, onde os Estudos Disney nos ensinam sobre a Selva e os documentários de História Natural narram a sociedade. São nestes locais mais corriqueiros, “inocentes” e *naturalizados* na nossa sociedade que aquilo que conta como natureza, neste final de século, está constantemente sendo reproduzido, reformulado, formatado, reeditado, transformado e vendido ao mundo.

### Notas

1. O presente anúncio inicia na contracapa e se estende por mais uma página inteira da revista *Exame* de 09 de abril de 1997. O mesmo anúncio apareceu na revista *Istoé* em 05 de março de 1997.
2. O presente artigo traz algumas das discussões que apresentei no meu trabalho de Mestrado intitulado “*Representações de Natureza e a Educação pela Mídia*”, orientado pela professora Maria Lúcia Wortmann, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-EDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
3. A construção de um discurso sobre o natural é um dos aspectos detidamente analisados por Williamsom (1994) em seu trabalho “*Decoding Advertisements — Ideology and Meaning in Advertising*”. Segundo a 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. Ainda, através de um complexo processo de significação aquilo que é socialmente aceito e desejável passa a ser construído como o natural, sendo assim legitimado e justificado; aquilo que é inaceitável passa a ser visto como não natural. Valores morais são “colados” à natureza e esta passa a ser um simples espelho da sociedade. Em meu trabalho de dissertação pude discutir estes movimentos a partir da análise de algumas peças publicitárias, entre elas, destaco aqui a dos produtos Parmalat e do inseticida Baygon — menos propensos a serem vistos como “produtos naturais” — onde a ambos é conferido o “*status*” de *natural*. Isto se dá em função dos complexos processos de significação engendrado pelas representações de natureza que estes diferentes anúncios nos apresentam e que acabam por operar a *naturalização* de seus produtos: filhotes de mamíferos/humanos e camaleões/inseticidas.
4. A peça publicitária do refrigerante *Cherry Coke* é um exemplo da construção da natureza como o contraponto negativo daquilo que o produto clama proporcionar: destaque, dinamicidade, movimento, liberdade, enfim, “fazer algo diferente”. Esta peça publicitária escolhe representar uma ambiente rico em diversidade de vida biológica — duas paisagens naturais montanhosas com vegetação densa — como um “meio chato”, onde não acontece, nunca, “nada de novo na Selva”. Este “algo novo” é proporcionado pelo refrigerante *Cherry Coke*, cuja imagem invade a tela nas mão de jovens habitantes do espaço urbano que dançam freneticamente e se jogam contra a tela nos mostrando a latinha de *Cherry Coke*. Esta contraposição (natureza como o meio chato e refrigerante/mundo urbano como o movimento) acaba sendo lida com *naturalidade* pela maioria



- dos leitores/as consumidores/as, ou seja, não causa nenhum espanto o fato de a natureza ter sido, ironicamente, eleita como o contraponto negativo de um produto cujo *slogan* de venda é a diferença.
5. “Na BMW, a inovadora engenharia leve é utilizada com moderação para melhorar a capacidade de direção, não as vendas. Na nova série 5, nós utilizamos suspensão de alumínio não somente porque a vantagem de 36% no peso sobre o aço parecia adequada, mas também porque a suspensão mais leve com repercussão mais rápida proporciona ao motorista uma sensação melhor na estrada”.
  6. Williamson (1994) em seu trabalho analisa este processo de “esvaziamento” analisando o modo pelo qual a natureza tem sido usada como um referencial para a publicidade. Para ela, as imagens da natureza quando passam a integrar o mundo dos anúncios são esvaziadas das significações anteriores que tem produzido o conceito ‘**Natureza**’ e passam a ser utilizadas como um significante em relação a um determinado produto. Nesta operação o produto é situado dentro de um conhecimento ‘oco’ e extraí daí a sua significância (Williamson, 1994).
  7. Revista *Istoé*, de 05 de março de 1997.
  8. Esta organização destina-se, justamente, a causar no/a leitor/a um estranhamento frente fronteiras que se borram; fronteiras entre aquelas coisas/seres e espaços que classificamos como objetos inanimados, acidentes geográficos etc.
  9. O Tamagotchi foi um fenômeno de vendas em 1997, principalmente entre o público infantil. Trata-se de um jogo de videogame cuja estratégia de marketing tenta, justamente, negar a sua interface de máquina/jogo/dispositivo, enfocando que ele é um ser vivo que precisa de cuidados e que, além disso, é educativo por ensinar aos/às seus/suas proprietários/as a responsabilidade através do cuidado parental. Para maiores discussões visite o site: <http://www.sims.berkeley.edu/courses/is296a-3/s97/Focus/Identity/FINAL/ov.htm>.
  10. Triops (*Triops longicaudatus*) é um crustáceo cuja existência na Terra data de mais de 200 milhões de anos. Ele foi transformado, recentemente, através de uma estratégia de marketing, na mais nova sensação no mercado dos brinquedos. Ele foi comercializado no Brasil pela Estrela, em uma embalagem plástica em forma de ovo, a um custo de aproximadamente vinte reais. Contudo, logo após o seu lançamento, o Triops foi retirado do mercado justamente por ser um ser vivo que se reproduz rapidamente podendo, ao ser libertado (despejado em qualquer corpo de água) ameaçar a cadeia alimentar dos locais em que se encontra. (Vide matéria intitulada “O Crustáceo que foi a julgamento”, à página 50 do jornal Zero Hora, Porto Alegre-RS, do dia 06 de maio de 1998).

### Referências Bibliográficas

- AMARAL, Marise Basso. *As representações de natureza e a educação pela mídia*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- DU GAY, P. Introduction. In: DU GAY, P., HALL, S., JANES, L., MACKAY, H., NEGUS,

- K. *Doing Cultural Studies: the story of the Sony walkman*. London: The Open University/Sage Publications, 1997. p.1-5.
- DYER, Richard. *The matter of images: essays on representation*. London/New York: Routledge, 1993.
- GIROUX, H. & McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, H. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.132-158.
- HARAWAY, D. The promises of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. In: GROSSBERG, L., NELSON, C., TREICHLER, P. (Orgs.) *Cultural Studies*. New York/London: Routledge, 1992. p.295-337.
- JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo : Editora 34, 1994.
- O'BARR, W. M. *Culture and Ad — Exploring otherness in the world of advertising*. Oxford: Westview Press, 1994.
- POLLOCK, G. 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.
- SILVA, T. T. *A poética e a política do currículo como representação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, dezembro de 1997a, digitado. 38p.
- \_\_\_\_\_. *Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, dezembro de 1997b, digitado. 23p.
- WILLIAMSON, J. *Decoding advertisements: ideology and meaning in advertising*. London & New York: Marion Boyars, 10th edition, 1994.

Marise Basso Amaral é bióloga, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, doutoranda pelo mesmo programa e professora de Ciências do Instituto Porto Alegre (IPA).

Endereço para correspondência:

Machado de Assis, 690/303 - Jardim Botânico  
90670-004 - Porto Alegre - RS

E-mail: Lvl@uol.com.br



# A VIOLÊNCIA EM IMAGENS FÍLMICAS

**Rosália Duarte**

**RESUMO - A Violência em Imagens Fílmicas.** Nas últimas décadas, filmes que retratam a violência vêm ocupando cada vez mais espaço junto ao público consumidor de cinema e vídeo. Nesse universo, um certo tipo de imagens fílmicas tornou-se bastante recorrente, ajudando a compor um discurso sobre a violência que parece atravessar fronteiras geográficas e culturais. Neste trabalho discuto a possibilidade de tomar filmes como objeto de pesquisa e iniciar uma leitura do simbolismo contido em algumas imagens de violência, buscando compreender melhor valores e crenças que participam da configuração de certas concepções em torno desse fenômeno social.

**Palavras-chave:** cultura, cinema, imagem, imagens de violência, violência representada.

**ABSTRACT - The violence in filmic images.** In the last decades, films that portray violence have become more and more popular to people who consume cinema and video. In this universe a particular kind of filmic image has become increasingly recurrent, which helped to create a discourse about violence that seems to go beyond geographical and cultural boundaries. In this article I discuss the possibility of taking films as the object of a research study and start analyzing the symbolism inherent in some images of violence. By doing this, I attempt to better understand which are the values and beliefs that compose the conceptions involved in this social phenomenon.

**Keywords:** culture, cinema, image, violence images, representation of violence.

## Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa sobre “leitura” de imagens cinematográficas que venho desenvolvendo com o objetivo de buscar elementos que me ajudem a pensar o papel que a imagem fílmica desempenha na socialização daqueles que com ela se relacionam mais intimamente.

No recorte aqui estabelecido tento aproximar-me de certos significados simbólicos presentes em imagens de violência, pois acredito que possam fornecer pistas para identificarmos e entendermos melhor alguns dos valores e crenças que ajudam a conformar um imaginário em relação à violência.

Nesse sentido apresento no primeiro item algumas considerações sobre o trabalho com filmes; em seguida, um breve relato dos caminhos percorridos para a seleção das imagens e finalmente uma leitura interpretativa dos significados simbólicos contidos nas imagens analisadas.

## Tomando imagens fílmicas como objeto de pesquisa

Ao falar sobre Pedro Malazartes em *Carnavais, Malandros e Heróis*, Roberto Da Matta (1978) nos mostra como o texto literário pode ser, ele também, objeto de leitura antropológica, quando se trata de descrever valores e crenças que configuram o universo cultural de uma determinada sociedade. Não temos muito a perder diz Da Matta, com uma antropologia que tome como objeto de estudo e comparação elementos que se originem em escalas de realidade diferentes — “*uma antropologia dos objetos deslocados e dos deslocamentos*” (244)

O recurso a textos literários como fonte descritiva de padrões culturais de grupos sociais diversos tem sido, também, procedimento corrente, nos últimos anos, em outros campos disciplinares das chamadas Ciências Sociais.

Configurando caminho semelhante, alguns pesquisadores vêm lançando mão de “textos” fílmicos para a realização de seus estudos, procurando identificar e descrever alguns dos padrões culturais subjacentes a determinadas práticas sociais. Pensadores como Jameson (1996), Aronowitz (1989), Giroux (1994), Dalton (1995) têm buscado no cinema elementos que ajudem a compreender a lógica cultural desse novo estágio por que passam sociedades complexas no ocidente capitalista.

Nessa linha de investigação tomo imagens de violência como objeto de estudo no intuito de proceder a uma leitura, de base antropológica, de um tipo de violência — aquela que Gerard Imbert (1992) caracteriza como violência representada:

*Es la violencia tal y como la representan los medios de comunicación en sus discursos tanto referenciales (la información) como creativos (las obras de ficción: cine, television e incluso publicidad, entre otros).* (Imbert, 1992: 14)

Elejo imagens fílmicas como fonte de pesquisa por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar por reconhecer que o cinema entrou para os costumes como opção de lazer para milhões de pessoas, seja em salas de projeção, seja através de fitas de vídeo ou mesmo pela televisão — convencional ou por assinatura. Pesquisas como as realizadas por Néstor Canclini (1994/95) demonstraram o quanto se ampliou a oferta e o consumo de filmes em grandes cidades latino-americanas<sup>1</sup>.

Em segundo lugar, porque imagens que se movem produzem uma impressão de realidade particularmente especial. Os filmes sempre foram vistos como “*singularmente críveis*”, afirma Jacques Aumont (1995). Índices perceptivos de realidade aos quais se acrescenta o movimento, associados a fenômenos de participação afetiva, enfraquecem a distância psíquica entre espectador e imagem e criam um efeito de realidade dificilmente comparável a outras formas de arte (Idem: 110,111).

## **A análise descritiva de imagens fílmicas**

Segundo teóricos da área<sup>2</sup>, quando se fala de cinema fala-se de um amplo aparato multidimensional que engloba fatos que vêm *antes*, *depois* ou *por fora* do filme, como a infra-estrutura de produção, os equipamentos, tecnologia de aparelhos, financiamentos, estúdios, biografias de cineastas, contexto sócio-cultural, reação de espectadores e crítica e assim por diante. O filme é apenas uma parte disso tudo, uma amostra, um tipo de produto cultural constituído a partir de uma determinada configuração de montagem a qual podemos identificar como “*propriamente cinematográfica, ou que pertence à linguagem do cinema*”. (Metz, 1980:24).

É como discurso significante delimitável que um filme pode ser objeto de leitura, ou melhor, de leituras, dada a polissemia de seus signos internos. Contudo, sua estrutura de significação não é composta apenas de conteúdos internos fornecidos pela imagem móvel, pelo som musical, ruídos, sons da fala etc. Como em qualquer dos outros tipos de linguagem existentes, na linguagem cinematográfica diferentes sistemas se articulam na produção de uma mesma mensagem (Idem: p.35).

Metz, assim como outros autores, insiste que grande parte dos códigos que dão sentido ao discurso fílmico tomam emprestada sua estrutura de significação de todo tipo de figuras culturais que permeiam o universo simbólico no qual essa narrativa está imersa.

*O cinema, como todas as outras linguagens ricas, (...) é profundamente aberto a todos os simbolismos, a todas as representações coletivas, a todas as ideologias, à ação das diversas estéticas, ao infinito jogo das influências e filiações entre as diferentes artes e as diferentes escolas, a todas as iniciativas individuais dos cineastas...* (Idem:41)

A análise descritiva de imagens fílmicas deve atuar, justamente, nos espaços em que esses diferentes sistemas de significação se entrecruzam, buscando identificar e descrever o sentido da imagem, tendo como pressuposto que este é produto tanto da forma de utilização dos recursos mais propriamente cinematográficos (velocidade da câmara, iluminação, enquadramentos, etc.) quanto das representações coletivas presentes no meio cultural em que cineasta e espectadores estão imersos. No entanto, vale ressaltar, análises como estas são sempre parciais já que seria impossível abarcar todas as formas de apropriação de uma determinada imagem.

## Caminhos percorridos na seleção das imagens

O universo cinematográfico é vasto demais para que se pense ser possível abarcá-lo em sua totalidade. O recorte não é apenas necessário, mas condição mesma de realização desse tipo de trabalho. Escolhi filmes produzidos nos Estados Unidos nesta última década. Estima-se que em torno de 90% dos filmes que ocupam as salas de projeção anualmente, em quase todo o planeta, tenham sido realizados naquele país. Recorte ainda muito amplo, portanto. Assim, resolvi utilizar como estratégia de seleção dos filmes com os quais eu iria trabalhar o *ranking* dos mais alugados no Brasil por grandes video-locadoras nos últimos anos, partindo do pressuposto de que hoje o público que assiste a filmes em vídeo é maior do que aquele que vai às salas de projeção. (Canclini, 1995).

A definição do critério não foi casual pois venho, há algum tempo, acompanhando pesquisas sobre tendências do público na escolha de filmes no Brasil, realizadas por jornais (*Folha de São Paulo* e *Jornal do Brasil*) e por revistas especializadas (*Video News*, *Ver Vídeo* etc.). Levantamentos desse tipo têm apontado acentuada preferência por filmes norte-americanos (possivelmente influenciada pelo predomínio destas produções entre os títulos disponíveis no mercado), especialmente por aqueles que retratam a violência urbana. Dessa forma, os *vídeo hits* terminaram por fornecer um solo seguro em que eu pudesse assentar minhas escolhas — são alguns dos filmes mais vistos em capitais brasileiras (em geral, onde esse tipo de pesquisa é feita) a que recorri para a realização deste trabalho.

No que tange às imagens selecionadas para análise, dois enfoques foram utilizados sendo um deles mais quantitativo — imagens recorrentes — um tipo de imagem que, guardadas as diferenças, aparece na grande maioria desses filmes. E outro mais qualitativo: tinham que ser imagens significativas para o enredo do filme, ou seja, imagens que marcassem a estrutura interna daquela narrativa.

Um outro fator interferiu nesta seleção. Em conversa com a proprietária de uma rede de video-locadoras da Freguesia (bairro de classe média da Zona Oeste do Rio de Janeiro) perguntei-lhe como ela selecionava filmes de cunho mais violento para indicá-los aos aficionados do gênero: “*Tem que ter sangue*” ela me

disse, “*sangue, carros correndo, muito tiro e vidros quebrados. Se tiver tudo isso eu sei que eles vão gostar. E, em geral, acerto em quase 100% das vezes*”.

De fato, vendo os filmes acabei também por constatar a presença marcante desse tipo de imagem. Assim, nesta primeira abordagem, sangue e vidros quebrados se constituem como imagens de violência emblemáticas no contexto delineado.

Acho importante assinalar um alerta feito por Christian Metz a respeito desse tipo de estudo:

*o estudo de um código cinematográfico (...) se refere a vários filmes e só diz respeito a certos aspectos desses filmes (...); um estudo deste tipo nunca tem a oportunidade de apreender um filme como totalidade singular: fica sempre além e aquém, o que apreende é mais do que um filme e menos do que um filme, mas nunca um filme (op.cit: 109, 110, 111)*

## Sobre sangue e vidros quebrados em imagens fílmicas

Segundo Da Matta (1993) a violência pode ser vista como modo pelo qual um sistema de valores se revela. “*Uma sociedade se mostra tanto pelo que preza como sagrado quanto pelo que teme e despreza como crime e violência.*” (177)

Suponho que a violência representada atue de forma semelhante, de um lado revelando valores, de outro ajudando a construir as representações individuais e coletivas criadas em torno do fenômeno.

Se assim for, que valores expressaria o recurso ao sangue e aos vidros quebrados como imagens de violência? Do que pode estar falando a busca de efeitos “hiper-realistas” na encenação da brutalidade, da dor, da tortura, do massacre, em cenas cobertas de sangue?

## Sangue

A característica mais marcante dos filmes que vi é a ostensiva presença do sangue — na maior parte das cenas, ou pelo menos na cena clímax desses filmes, chão, paredes, janelas, corpos, roupas e objetos aparecem cobertos pelo líquido grosso, viscoso e vermelho usado pelo cinema para evocar a percepção natural do sangue.

Em *O Predador 2* (*Predator 2*, 90, Stephen Hopkins)<sup>3</sup>, um alienígena caçador de humanos invade um apartamento em Los Angeles onde um grupo de criminosos realizam um ritual de magia extraíndo o sangue de um homem que está pendurado ao teto pelos pés. Velas acesas iluminam o ambiente. Estão em um salão sem móveis na cobertura de um edifício na Los Angeles de 1997. Todas as paredes são de vidro. O predador salta do alto no meio deles e trucida a todos.

Numa outra seqüência, o movimento realizado pela câmara funciona como se nós próprios estivéssemos ingressando no salão através de uma grande porta que vai sendo lentamente aberta. Somos introduzidos em um espaço onde corpos humanos estilhaçados estão pendurados pelos pés ensopados de sangue, líquido que também cobre abundantemente o chão, o teto e as paredes. Imagem sem dúvida emblemática da centralidade que esse signo assume nesse tipo de filme.

Essa seqüência parece misturar propositadamente elementos que, para nossa cultura, são signos de “primitivismo” — um ritual de magia semelhante ao VO-DU<sup>4</sup> — com signos futuristas — arquitetura do prédio, *design* geométrico da sala, paredes de vidro, elevadores e portas digitais. O alienígena predador de humanos vem de uma civilização cujo desenvolvimento tecnológico está bastante avançado em relação à Terra: além da sofisticação de seu veículo de transporte espacial, ele próprio tem visão para raios infravermelhos e sensores que captam ondas de calor. Mas é, ao mesmo tempo, um “selvagem” caçador de cabeças que se alimenta de presas humanas.

O sangue atua aí como elemento que articula duas dimensões dicotomizadas de cultura: a primitiva e a tecnologicamente avançada. Tanto uma como a outra parecem ser vistas, hoje, como predatórias por um certo imaginário coletivo que, ao mesmo tempo em que acredita no processo civilizador como forma de controle dos “instintos selvagens” dos humanos, alimenta temores quanto aos rumos que o desenvolvimento tecnológico pode tomar.

Há, ainda, um outro simbolismo presente nesse brutal derramamento de sangue — ele adquire uma dimensão redentora para a Los Angeles do final do século, já que os homens destroçados pelo alienígena pertencem a uma das “gângues” de criminosos que estão em vias de assumir o controle da cidade. Mortos, a cidade está livre. Essa dimensão redentora do derramamento de sangue pelo sacrifício está presente na Bíblia, onde se pode encontrar pelo menos 400 referências ao sangue.

*“Sim, quase todas as coisas são purificadas com sangue, segundo a Lei, e a menos que se derrame sangue não haverá perdão”,* diz o versículo 22 do capítulo 9 do Livro dos Hebreus.

Na Bíblia o sangue que purifica é o sangue do cordeiro imolado. Pelo sangue de Cristo a humanidade se redime do pecado e conquista a ressurreição e a vida eterna. Nessa cena, como em outras de estrutura semelhante, é o sangue do criminoso, do impuro, que libertará a cidade do mal e da selvageria. Dramatiza-se a crença na necessidade do sacrifício do “bode expiatório” para o restabelecimento da convivência harmônica entre os demais membros da sociedade. *“Não seria a delinqüência (...) o bode expiatório de nosso tempo”?*, perguntava Gerard Imbert (op.cit: 31) discutindo condutas anômicas em contexto espanhol dos anos 90.

Existe na Bíblia um outro significado que pode estar permeando imagens fílmicas compostas com ostensiva presença de sangue. No Livro da Revelação ou Apocalipse o sangue é um dos sinais que prenunciam o final dos tempos e uma



das sete pragas que Deus envia àqueles que “*não se arrependeram das obras de suas mãos*” (Re 9:20)

*E o primeiro [anjo] tocou a sua trombeta. E houve saraiua e fogo misturado com sangue e isso foi lançado para a terra; e um terço da terra foi queimado (...) E o segundo anjo tocou sua trombeta e algo semelhante a um grande monte ardendo com fogo foi lançado ao mar. E um terço do mar tornou-se sangue. (Re 8: 7 e 8)*

*E eu vi no céu outro sinal grande e maravilhoso: sete anjos com sete pragas. (Re15:1)*

*E o terceiro [anjo] derramou a sua tigela nos rios e nas fontes de águas. E eles se tornaram em sangue. (Re 16: 4)*

Esses textos, carregados de simbolismo, considerados sagrados por milhões de fiéis em todo o mundo, estão na base de uma cultura religiosa que está longe de ser considerada minoritária. Arrisco-me a dizer que alguns de seus conteúdos simbólicos estão presentes na abundância de sangue exibida em filmes — procedimento que somente se tornou corrente a partir da década de 80, quando também se verificou um crescimento no número de seitas que utilizam a interpretação de textos bíblicos como sua única referência *da verdade*.

Nos anos 90, um jovem roteirista e diretor norte-americano — Quentin Tarantino — celebrou-se com trabalhos que, segundo suas próprias declarações, ironizam a violência e alguns dos recursos utilizados pelo cinema para representá-la. Certamente não foi por acaso que em um de seus filmes — *Pulp Fiction* (no Brasil: *Tempo de Violência*) — sucesso de público e crítica, Tarantino associou, de forma explícita e proposital, sangue, assassinatos e versículos bíblicos. Nesse filme, o personagem representado pelo ator Samuel Jackson é um assassino profissional que recita o que afirma ser Ezequiel 25:17 enquanto friamente executa suas vítimas. São estas as suas “citações bíblicas”:

*O caminho do homem de bem é cercado de todos os lados pelas iniquidades do egoísmo e tirania dos homens maus. Abençoados os que em nome da caridade e boa vontade conduzem os fracos pelos vales das sombras, pois ele é o guardião do seu irmão e o que acha os filhos perdidos. E eu vou atacar com vingança e fúria os que tentarem envenenar e destruir meus irmãos. E saberão que eu sou o Senhor quando minha vingança os abater.*

Na verdade apenas as duas últimas frases pertencem à passagem de Ezequiel a que ele se refere. As demais parecem ser produto de uma espécie de “bricolagem” de passagens diversas da Bíblia. Nas seqüências finais do filme, o personagem em questão afirma que mesmo tendo repetido esse texto inúmeras vezes, por anos, nunca pensou “*no que significava. Só achava que era algo a dizer antes de matar um cara*”. Resolve, então, interpretá-lo para o assaltante cuja vida decidiu poupar concluindo ser ele próprio *o tirano dos homens maus* e o pastor das ove-

lhas perdidas, numa referência ao papel de executor de desígnios divinos que ele acredita desempenhar, o que, nesse contexto, legítima os assassinatos cometidos.

Seria incorreto supor que diretores e roteiristas tenham intenção de atribuir ao sangue os significados a ele conferidos em interpretações de textos bíblicos. Na verdade, mesmo se intenção houvesse, imagens fílmicas tornam-se autônomas e quase sempre adquirem sentidos que escapam ao controle de seus criadores. O que se pode dizer é que, sendo a linguagem cinematográfica muito aberta às representações e aos signos presentes no universo simbólico em que estão imersos realizadores e espectadores, em culturas judaico-cristãs como a nossa, significados bíblicos podem emergir da relação com imagens nas quais o sangue, por excessiva exposição, funciona como elemento central na narrativa fílmica.

## Vidros quebrados

São muitas as seqüências em que janelas, paredes e até edifícios inteiros de vidro são completamente estilhaçados. Elas estavam presentes, de forma magistral, na eliminação de uma “replicante” no *Blade Runner* de Ridley Scott, já no início dos anos 80, e se multiplicaram nos anos 90 com a ajuda de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados.

Em *Darkman* (Idem, 90, Sam Raimi), uma seqüência filmada em câmara lenta mostra a explosão de um laboratório — a câmara acompanha o estilhaçamento de cada um dos objetos de vidro e segue o corpo do jovem cientista que, com o impacto da explosão, é lançado em direção às janelas. Filmada do exterior, a passagem do corpo ensangüentado por entre os vidros das janelas que aos poucos se despedaçam produz uma forte impressão de parto. Um parto trágico que dá à luz a personagem título do filme.

O jovem cientista desfigurado pela explosão agora é *Darkman*, um homem sem pele, sem rosto, sem identidade que perambula, inicialmente nu, pela cidade. Sua nova identidade somente se constituirá após consumada a vingança contra cada um dos seus algozes, membros de uma corporação desonesta ligada à construção civil.

É a destruição de outro laboratório, um centro de pesquisas em tecnologia de ponta cujas paredes de vidro ficam completamente estilhaçadas, que em *O Exterminador do Futuro 2 (Terminator 2 - Judgment Day)*, 91, James Cameron) “aborta” a criação de uma inteligência artificial. Desenvolvida a partir de um “chip” trazido do futuro, essa super máquina assumiria, anos depois, o controle do planeta e destruiria milhões de seres humanos, tendo implacáveis *cyborgs* sob seu comando.

Para a análise aqui desenvolvida adoto apenas uma das simbologias atribuídas ao vidro em nossa cultura — o vidro talvez seja um dos símbolos mais evidentes do que se configurou chamar “modernidade”. Assim se refere a ele Walter Benjamin, analisando as galerias de Paris (1991). É essa também a dimensão

que, segundo Benjamin, Scheerbart utiliza em sua *Glasarchitektur* (Arquitetura do Vidro).

A era moderna é a era do vidro, afirmava Sheerbart, no início desse século:

*podemos falar de uma cultura de vidro. O novo ambiente de vidro mudará completamente os homens. Deve-se apenas esperar que a nova cultura de vidro não encontre muitos adversários.* (Sheerbart apud Benjamin, 1994: 118)

A arquitetura ocidental moderna, fundada em uma nova concepção de homem e de sociedade, inaugura um estilo impessoal, geométrico e austero, que valoriza a racionalidade dos espaços e o estudo profundo da natureza dos materiais. Nela o aço e o vidro assumem lugar de destaque.

A “Era das Luzes” exige a transparência do vidro e advoga a reciprocidade do olhar. É preciso ver tudo, nenhum mistério pode estar oculto por trás de paredes de pedra. E, o vidro, como assinalou Benjamin, “é em geral o inimigo do mistério” (Idem: 117).

Se o vidro é um dos mais evidentes símbolos da modernidade, poderia ser, então, do estilhaçamento dessa modernidade, ou de seus valores, de que estariam falando, simbolicamente, imagens recorrentes de vidros que se quebram? Quem sabe falem de um certo discurso sobre a modernidade feito em cacos por outra lógica cultural? Supondo que esta seja uma leitura possível, arrisco-me a analisar as seqüências acima descritas interpretando-as como duas visões diferentes acerca desse estilhaçamento.

A montagem de Raimi expressa uma visão segundo a qual a quebra dos valores que deram origem à modernidade (tais como: igualdade, liberdade, racionalidade, justiça, entre outros) somente pode gerar monstros, seres sem identidade, incapazes de estabelecer um convívio social. Não parece casual o fato do responsável pela explosão que destrói o laboratório de pesquisas científicas ser um inescrupuloso empresário da construção que consegue ser bem sucedido recorrendo a subornos e burlando a lei.

As imagens de Cameron, ao contrário, sugerem que se quebrando alguns desses valores seria possível impedir o nascimento de “homens-máquina”, seres sem emoção controlados por inteligências artificiais. Talvez o simbolismo, aqui, esteja no estilhaçamento de uma determinada concepção de ciência: aquela que fundada apenas na razão e na objetividade entende o desenvolvimento tecnológico como algo que paira acima da ética e das necessidades humanas. Nessa explosão criada por Cameron é o próprio cientista quem aciona o detonador, convencido de que o futuro da humanidade dependeria do fim das pesquisas que vinham sendo desenvolvidas, sob a coordenação dele, naquele grande centro tecnológico.

O mercado brasileiro é um dos mais receptivos ao consumo desse tipo de filme: *Blade Runner*, fez mais sucesso no Brasil que em qualquer outro país do mundo (Lins da Silva, 1991); *O Exterminador do Futuro*, além de ser sucesso de bilheteria liderou, por vários meses após ter sido lançado em vídeo, a lista dos

mais alugados. Em 97 foi lançada em vídeo mais uma continuação de *Darkman*, esta feita para a televisão norte-americana (*Darkman III – Die, Darkman, Die*, 95, Bradford May).

Segundo Pereira (1995), no Brasil, o discurso moderno/modernista começou a ser construído a partir do início deste século e teve como elemento chave uma imagem de paraíso tropical cujo povo pacífico e alegre conviveria poeticamente com a pobreza e as diferenças raciais, sociais e sexuais. O sertão, símbolo (por tradição) da violência e da crueldade, ficaria de fora do discurso onde modernidade iria significar civilidade, vida urbana, estradas, indústrias, televisões e automóveis.

No entanto, a crueza do dia-a-dia social nos obrigou a confrontar uma realidade bastante diferente da que foi traçada naquele discurso. O paraíso pacifista da malandragem, do jeitinho, da cordialidade e da democracia racial revela-se um país autoritário e racista onde índices crescentes de violência colocam em questão o discurso fundante de um ainda incipiente processo de modernização.

Nossa modernidade foi imposta à força, deixando de incorporar milhões de pessoas. É frágil, portanto. Talvez a preferência por filmes onde vidros de carros, de grandes edifícios comerciais e de laboratórios de pesquisas científicas explo-dem em cacos revele, de um lado, um medo do futuro renunciado nos avanços da ciência e de outro, uma aguda percepção da fragilidade de um discurso que se estilhaça, cotidianamente, diante dos nossos olhos.

## Conclusão

Procurei levantar algumas questões em torno do significado de certas imagens de violência em filmes. Interpretei-as com a ajuda das ferramentas de que disponho no momento. Não é uma leitura definitiva, portanto.

Não posso afirmar que as interpretações que faço dessas imagens reflitam a(s) leitura(s) que delas fazem seus espectadores, pois como assinala Aumont: “*se existe uma base universal muito ampla na relação com a imagem em movimento, é no nível dos simbolismos mais solidamente enraizados em uma cultura, logo os menos conscientes, que se produzirão as diferenças na apropriação dessa imagem*” (op. cit: 131).

No entanto, posso supor que o excessivo derramamento de sangue em alguns filmes de ficção adquire um sentido de redenção e de purificação que, em geral, prevalece sobre os demais significados atribuídos ao sangue em nossa cultura.

Há um sentimento de alívio que nos invade ao final desses filmes. Experimentamos uma discreta sensação de que tudo vai dar certo, sensação, essa, que não se deve apenas ao fato de podermos projetar nossos temores e nossos impulsos violentos na relação que estabelecemos com esse tipo de narrativa. Nem mesmo ao *happy end* que nos assegura que o bem sempre vence. Todo aquele sangue derramado mobiliza em nós um sentimento (talvez inconsciente) de que estamos,

novamente, redimidos de nossos erros e de que o mal foi eliminado. E com ele a violência (que, segundo pesquisas recentes, é o que mais preocupa moradores de grandes cidades brasileiras), a criminalidade e a selvageria.

Por outro lado, vivemos um final de século que é também final de milênio, o que propicia a proliferação de discursos apocalípticos. Grupos religiosos prenunciam o fim dos tempos e vêem em fenômenos meteorológicos, astrológicos e mesmo sociais os sinais enviados por Deus de que devemos nos preparar para enfrentar o juízo final. A AIDS, doença diretamente ligada ao sangue, chegou a ser considerada por alguns grupos norte-americanos uma praga divina enviada para nos punir por nossas imposturas, nossa promiscuidade e mesmo pelo fato de recorrermos a transfusões de sangue. Nesse contexto, não me parece difícil que o sangue presente em certas imagens fílmicas (especialmente as de ficção científica) seja associado ao seu significado bíblico de sinal do apocalipse.

Vale ressaltar que a análise que procurei desenvolver aqui não se refere a filmes de horror, gênero preferido por um grande número de adolescentes em todo o mundo. A atração de adolescentes por “ensanguentados” (muitas vezes debochados) filmes de terror exige outro tipo de investigação, talvez com outro referencial teórico. Existem muitas outras simbologias nesse campo que precisariam ser incorporadas à discussão.

Filmes como os da série *A Hora do Pesadelo* ou o neo-zelandês *Fome Animal* (*Braindead*, 92, Peter Jackson), onde o protagonista (um jovem oprimido pela mãe dominadora) enfrenta um exército de mortos-vivos com um cortador de grama espalhando uma quantidade indescritível de sangue pela casa, nos conduzem a leituras diferentes das que foram apresentadas neste trabalho.

Finalmente, é importante assinalar que a análise crítica de filmes considerados violentos não implica em sugerir que assisti-los ou mesmo gostar deles seja uma atitude em qualquer aspecto condenável. As preferências culturais e a formação do gosto estão diretamente vinculadas à dinâmica de funcionamento do grupo familiar e do grupo social a que pertencem os sujeitos, assim como às suas experiências culturais, ao seu grau de escolaridade e à posição que ocupam (e/ou desejam ocupar) no espaço social pelo qual transitam<sup>5</sup>. Há que se buscar em fatores sociais e culturais as razões pelas quais filmes que retratam a violência de forma tão explícita são preferidos pela maioria do público que frequenta salas de cinema e vídeo-locadoras no Brasil dos anos 90.

#### Notas

1. Sobre este tema ver: Canclini, Néstor — *Consumidores e Cidadãos*, RJ: ed. UFRJ, 1995 e *Fin de los 90: la cultura no será la del inicio de esta década*, Internet.
2. Aqui refiro-me especialmente a Christian Metz (1980), Jean-Claude Carrière (1994) e Jacques Aumont (1995).

3. Nas referências apresento o título com o qual o filme foi lançado no Brasil e entre parênteses o título original, o ano de lançamento e o diretor.
4. Culto de origem jeje-daomeana, praticado nas Antilhas, principalmente no Haiti. No cinema o culto Vodú é quase sempre apresentado como ritual onde se sacrificam vidas humanas.
5. Sobre gostos e preferências culturais é imprescindível ver o trabalho de Pierre Bourdieu, em especial, *As Regras da Arte*, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

### Referências Bibliográficas

- ARONOWITZ, S. Working-class identity and celluloid fantasies in electronic age. In: GIROUX, H., SIMONI e colaboradores. *Popular Culture: schooling and everyday life*. Nova York: Begin & Garvey, 1989.
- AUMONT, J. *A Imagem*. Campinas/ SP: Papyrus, 1995.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I, Magia e Técnica, Arte e Política*. SP: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Walter Benjamin*. Org. e Trad. F.R. KOTHE, SP: Ática, 1991.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos*. RJ: ed. UFRJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Fin de los 90: la cultura no será la del inicio de esta década*. Consumo Cultural e Medios, Internet.
- CARRIÈRE, J-C. *A linguagem secreta do cinema*. RJ: Nova Fronteira, 1995.
- DALTON, M. Currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora. *Educação e Realidade*, vol. 21, n.1, Porto Alegre, RS, 1996.
- DA MATTA, R. *Carnavais, Malandros e Heróis*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. A obra literária como etnografia: Notas sobre as relações entre literatura e antropologia. In: DA MATTA, R. *Conta de Mentiroso: Sete ensaios de antropologia brasileira*. RJ: Rocco, 1993.
- \_\_\_\_\_. Os discursos da violência no Brasil. In: DA MATTA, R. *Conta de Mentiroso: Sete ensaios de antropologia brasileira*. RJ: Rocco, 1993.
- DAUSTER, T. Sangue e Amor: Metáforas instituintes da família em camadas médias urbanas, *Comunicação*, vol.1, PPGAS/Museu Nacional/RJ, 1990.
- GIROUX, H. O filme *KIDS* e a política de demonização da juventude. *Educação e Realidade*, vol. 21, n.1, Porto Alegre, RS, 1996.
- IMBERT, G. *Los escenarios de la violencia: conductas anômicas e ordem social na Espanha actual*. Barcelona: Icaria, 1992.
- JAMESON, F. *Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. SP: Ática, 1996.
- LINS DA SILVA, C.E. Blade Runner – O Caçador de Andróides. In: LABAKI, A. *O Cinema dos Anos 80*, SP: Brasiliense, 1991.
- METZ, C. *Linguagem e cinema*. SP: Perspectiva, 1980
- PEREIRA, C. A. M. *O Brasil do sertão e a mídia televisiva*. UFRJ, ECA, mimeo, 1995.

SOARES, L. E. & CARNEIRO, L. P. Os quatro nomes da violência: um estudo sobre éticas populares e cultura política. In: SOARES, L. E (org.). *Violência e Política no Rio de Janeiro*. RJ: ISER / Relume Dumará, 1996.

ZALUAR, A. Genêro, cidadania e violência. In: ZALUAR, A. *Condomínio do Diabo*. RJ: Revan: Ed. UFRJ, 1994.

### **Filmografia**

*Alien 3* (idem) Dir. David Fincher (1992).

*Amor à Queima-Roupa (True Romance)* Dir. Tony Scott (1993).

*Assassinos por Natureza (Natural Born Killers)* Dir. Oliver Stone (1994).

*Blink - Num Piscar de Olhos (Blink)* Dir. Michael Apted (1994).

*Cães de Aluguel (Reservoir Dogs)* Dir. Quentin Tarantino (1992).

*Darkman - Vingança sem rosto (Darkman)* Dir. Sam Raimi (1990).

*Duro de Matar 2 (Die Hard 2 - Die Harder)* Dir. Renny Harlin (1990).

*Instinto Selvagem (Basic Instinct)* Dir. Paul Verhoeven (1992).

*O Exterminador do Futuro 2 (Terminator 2 - Judgment Day)* Dir. James Cameron (1991).

*O Predador 2 (Predator 2)* Dir. Stephen Hopkins (1990).

*Pulp Fiction - Tempo de Violência (Pulp Fiction)* Dir. Quentin Tarantino (1994)

Rosália Maria Duarte é Doutoranda do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência:

Rua Alcides Lima, 103 ap. 404 - Freguesia  
22750-320 - Rio de Janeiro - RJ

E-Mail: edison@iis.com.br



# “ELA ENSINA COM AMOR E CARINHO, MAS TODA ENFEZADA, DANADA DA VIDA”:

## representações da professora na literatura infantil<sup>1</sup>

Rosa Maria Hessel Silveira

**RESUMO** — *Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida: representações da professora na literatura infantil.* Quais as representações dominantes de professora encontradas na literatura infantil disponível às crianças brasileiras? Para responder a esta pergunta, o trabalho se debruça sobre um conjunto de 30 obras de literatura infantil, publicadas no país a partir de 1980, escolhidas entre aquelas em que o/a professor/a desempenha papel principal ou secundário. Analisou-se o discurso escrito dessas obras e, a partir das representações dominantes, apresentam-se as seções: 1. **Apresentando a escola** (análise de representações da mestra como elemento de um mundo escolar harmonioso), 2. **Quanto mau humor** (análise da faceta repressiva e destemperada das personagens professoras), e 3. **E surge a nova professora** (análise das obras em que, de forma quase programática, a professora é uma personagem delineada conforme o ideal do discurso pedagógico mais recente).

**Palavras-chave:** *representação, professora, literatura infantil, trabalho docente.*

**ABSTRACT** — *She teaches with love tenderness but mad and irritated.* Which teacher's dominant representations are found in the available children literature to the Brazilian children? To answer to this question, the work is based on a group of 30 works of children literature, published in the country starting from 1980, chosen among those in which the teacher plays a main or secondary role. The written discourse of those works was analyzed and, starting from the dominant representations, the sections are divided as following: 1. Presenting the school (analysis of the teacher's representations as element of a harmonious school world), 2. Bad mood (analysis of the repressive and moody features of the teacher's characters), and 3. And the new teacher appears (analysis of the works in which, in a pragmatic way, the teacher is a character delineated according to the ideal of the most recent pedagogic discourse).

**Key-words:** *representation, teacher, child's literature, teaching work.*



Num mundo tão intensamente povoado pela comunicação eletrônica, pela TV, pelo vídeo, pelos jogos eletrônicos, pelos sites e chats da INTERNET, pode parecer anacrônico levar a cabo um estudo que se debruce sobre a literatura infanto-juvenil para nela buscar as representações dominantes de professor e professora. Apresso-me, porém, a argumentar que, diferentemente do que possa parecer a quem se sinta cotidianamente invadido pela mídia eletrônica, a literatura infanto-juvenil ganhou nas duas últimas décadas, no Brasil, um extraordinário fôlego, que não parece vir sendo abalado. A partir de um quadro diagnosticado como de crise na educação brasileira, crise na capacidade/competência de leitura dos alunos e alunas, e de um prognóstico de “solução” apoiado na possibilidade redentora da leitura prazerosa, recreativa, a partir da própria literatura infanto-juvenil — diagnóstico e prognóstico esses articulados nos fins dos anos 70 e início dos 80 — a literatura infanto-juvenil sofreu uma explosão editorial e de consumo consideráveis. Sem que eu pretenda aqui discutir em detalhe tal radiografia e tal receituário<sup>2</sup>, interessa-me apenas, para iniciar o presente trabalho, registrar a pujança dessa produção cultural e a sua penetração, no campo educacional, como símbolo da “atualidade” de ações educativas, quaisquer que sejam os seus âmbitos (desde o governamental até o particularíssimo da escola específica).

Cortejada pela escola e pelos professores e professoras, que representações de escola e de professores e professoras abrigará essa literatura? Que personagens docentes são esses que se movimentam nos coloridos livrinhos que circulam nas bibliotecas e salas de aula brasileiras? É para buscar pistas que delineiem a resposta a essas questões, que este trabalho foi elaborado.

Apresenta-se ele organizado da seguinte forma. Inicialmente, tecerei algumas considerações sobre questões básicas do tipo específico de produção cultural que é a literatura infanto-juvenil. Em seguida, delinearei o tipo de análise realizado para, após, apresentar as dimensões mais salientes que identifiquei no corpus examinado, através de alguns exemplos. Ao final, sintetizarei os principais achados, apontando áreas não estudadas e discutindo perspectivas de aprofundamento e expansão da análise.

## **Literatura infantil: que tipo de produção cultural é esta?**

Se ao leitor e à leitora menos avisado/a não passa despercebida a explosão editorial dos livros dedicados à criança e ao adolescente, talvez lhe seja menos evidente a também expressiva produção ensaística sobre esse tipo de literatura. Desde que a produção ficcional para criança se expandiu quantitativamente, a reflexão sobre a mesma se incrementou, adquiriu um status universitário (antes não atingido), centrando-se ora em análises mais gerais do gênero literário ora na análise de obras particulares.

Entre os grandes temas discutidos pelos que se têm dedicado a tais análises, está o da chamada “assimetria” desse gênero literário que, historicamente, tem se

preocupado mais em ser “pedagógico” do que “literário”. A partir da consolidação da noção de infância, o “ensinar divertindo” (ou nem tanto) tornou-se a grande motivação das histórias para crianças, e tal função “utilitário-pedagógica” (Palo; Oliveira, 1986) ou a predominância desse “discurso utilitário” (Perrotti, 1986) vem marcando a literatura infanto-juvenil de maneira indelével, de tal forma que é impossível deixar de ver, constantemente, nessas obras, o adulto (que “sabe” ou se encara como “sabedor”) pretendendo “ensinar” ou, ao menos, “formar” às/as crianças (que ainda não “sabem” ou “não estão formadas”).

Não se pode deixar de assinalar, entretanto, uma espécie de “virada temática e estilística” que teve lugar na literatura infanto-juvenil brasileira, a partir de meados dos anos 70, pela qual autores e autoras intencionalmente deixaram de se alinhar a um padrão moralista conservador, que pregava a obediência e a conformidade irrestrita da criança com os padrões sociais vigentes (desde normas de higiene até a adesão às “virtudes” estabelecidas), para plasmar suas produções por outros signos que chegavam ao imaginário da educação (advindos não só das teorias psicológicas, mas também de teorias pedagógicas, e, ainda, da transformação de costumes que sacudia as classes médias do mundo ocidental): a valorização da criatividade, da independência e da emoção infantil, o chamado “pensamento crítico”, e, como lembra Perrotti, a ênfase à “criança, ativa, participante, não-conformista”.

Se alguns autores, como o próprio Perrotti, acentuam esse divisor de águas, entre uma “velha literatura infantil”- rançosa, moralista, descaradamente pedagogizante... — e uma “nova”- libertadora, contestadora,, “não-engajada”, polifônica... — e tal divisor fica muito evidenciado se cotejarmos livros da década de 50, por exemplo, com a produção mais atual de autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, Lygia Bojunga Nunes, entre outros — não se pode deixar de ter em mente que, como toda e qualquer produção cultural, os “novos” livros infanto-juvenis contêm representações — de sociedade, de criança, de comportamentos, de escola, de gênero, de raça, de idade... — que neles se manifestam através dos enredos, dos personagens, das soluções e caracterizações ficcionais (e isso se nos mantivermos apenas no discurso verbal). Zilberman (1985, p. 84) lembra-nos de que “seria ilusório este confinamento puro e simples da literatura infantil no terreno da arte literária”, alertando-nos para a miragem de uma literatura etérea e neutra (quanto mais se tratando de uma produção geneticamente marcada pela assimetria produtor/leitor), enquanto Perrotti (1986, p. 14) admite que, como autores, “continuamos comprometidos com a ordem formativa, só que agora promovendo, através de nossos textos, conteúdos sociais consentâneos com o momento”.

Acresça-se a essas perspectivas a constatação de que, num mundo capitalista onde as questões de mercado são imperiosas, o objeto “livro infanto-juvenil” — caracterizado como mercadoria a ser comercializada — freqüentemente se dobra ao que as editoras detectam como “interesses de compra dos clientes”, ou ainda, “interesse de compra dos que compram para os clientes”, já que, com freqüência, são mães, pais e professoras que escolhem e adquirem os livros infantis.

Apenas para finalizar esta breve seção em que procurei recuperar algumas das dimensões de discussão da literatura infanto-juvenil, trago a voz de conhecido autor de literatura infanto-juvenil que, em obra na qual elabora algumas reflexões sobre esse fazer, observa (Albergaria, 1996, p.94-5), de certa maneira condensando aquelas dimensões acima referidas:

*Ao se debruçar sobre um papel em branco e imaginando as características de seu leitor, um escritor não se diferencia tanto de quem escreve uma carta. Acha-se sempre subentendida a presença do outro. Esse outro não está ao meu lado e quero chegar até ele. Tenho de captar sua atenção, lançar mão de mecanismos de sedução.(...) Se falo com crianças, jovens ou adultos, expresso-me de maneiras diferentes. Vou fingir que falo aquilo que querem ouvir, já que minha secreta intenção é seduzi-los. Na verdade, vou dizer o que eu quero dizer.*

## Os objetos de atenção

Definido na introdução deste trabalho qual meu interesse maior e esboçada uma caracterização da literatura infantil como produção cultural, deter-me-ei nesta seção a identificar os “objetos de minha atenção” para a resposta à questão das principais dimensões da representação da professora e professor na literatura infantil. Previamente, observo que o conceito de representação com que aqui vou trabalhar não é aquele que a toma em relação a uma realidade “verdadeira”, da qual se aproximaria com maior ou menor grau de fidelidade ou distorção. Alinhando-me a uma perspectiva pós-estruturalista, entendo a representação de grupos e sujeitos, como “formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito”. (Louro, 1997, p. 98). Complementando (idem, ibidem):

*(...) as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e distinguem — histórica e socialmente.*

No rastro de tais representações, selecionei — de um acervo consideravelmente mais numeroso de pesquisa em andamento — 30 obras de literatura infantil que atendessem simultaneamente a três requisitos. Em primeiro lugar, pertencerem a um determinado padrão que chamo de literatura inicial, isto é, ou com pouquíssimo texto e muita ilustração, para leitores recém-alfabetizados, ou com um pouco mais de texto, mas ainda com tipos de formato grande e enredo não muito complexo, de forma que pudessem ser identificadas como leituras possíveis de alunos/as dos primeiros anos da escolaridade. Em segundo lugar, tais obras deveriam conter referências de alguma forma significativas à professora ou

professor, às vezes como personagem principal às vezes como secundária na trama (trama essa, inexistente em alguns casos). Não me restringi a autores brasileiros — o que era o intuito inicial —, principalmente por constatar que, nas prateleiras de supermercados e tabacarias brasileiras, se encontram, por vezes a preços irrisórios (podendo-se supor uma conseqüente comercialização), obras traduzidas que versam sobre escola. Assim, do total de 30 obras, 3, de forma clara, não pertencem a autores/as brasileiros/as.

Por último, já que não era meu intuito traçar qualquer itinerário histórico das representações de professoras e professores na literatura infantil, centrei minha seleção em obras datadas a partir de 1980, buscando um quadro de maior contemporaneidade de tais representações. Salvo a localização de 4 pequenos livros sem data de publicação, que, entretanto, foram adquiridos recentemente, a maioria dos 30 livros analisados foi publicada na década de 90, com alguns com data anterior. Em relação a autores e autoras, estão identificados 25 autores e 20 diversas editoras. Ainda que meu intuito não fosse fazer qualquer estudo exaustivo de toda a literatura infantil dos anos 80 para cá em que a personagem professora/professor dissesse presente, a apresentação de tais dados numéricos tem o objetivo de demonstrar que o estudo não se centrou em uma única vertente literária ou autor/a, mas buscou uma diversificação enriquecedora.

Quanto à sistemática de análise, no âmbito desse estudo, detive-me em uma espécie de leitura compreensiva — informada por noções suficientes de análise da narrativa e por estudos sobre a representação da mulher professora — com o foco no discurso verbal. Apesar da importância — nos livros de leitura inicial — da ilustração, vista como discurso visual paralelo ou complementar ou, mesmo, contraditório em relação ao texto escrito, os limites do presente estudo não me permitiriam uma incursão consistente nesta área.

Sem nenhuma preocupação taxonômica maior, que entendo que obscureceria meu objetivo maior, procurarei, nas seções seguintes, apresentar algumas facetas das representações dominantes de docente nos livrinhos analisados. Para facilitar tal tarefa, eles serão referidos por um número de ordem correspondente à lista que constitui Anexo deste trabalho.

## **Apresentando a escola?**

Entre os livros com menos texto e mais gravura, há aqueles que, como o próprio título sugere, parecem se direcionar a uma certa “apresentação” da escola aos nela estreados.<sup>3</sup> São livrinhos de enredo frouxo ou mesmo sem qualquer nó dramático, em que a representação da professora de certa forma vai “a reboque” do tom neles predominante.

Alguns deles, enquadrando-se em uma vertente da literatura com antecedentes como a fábula e os contos de fadas, em que se utilizam personagens não-humanos mas, de qualquer forma, antropomorfizados, vão apresentar ora uma

escola de animais, a “escola da pata” (livro 22), povoada por animais escolhidos pela simplicidade dos padrões silábicos dos seus nomes (tatu, gato, perereca, mico, jacaré, sapo, etc), ora um “pingüim” que é aluno rebelde (livro 8), ou, ainda, uma “escola de alimentos” (a maçã e o amendoim são personagens, no livro 15). Os personagens da Vila Sésamo, numa tradução de inequívoca marca lusa, vão constituir o cenário de outra dessas obras (livro 17), enquanto outras quatro obras vão ser construídas com personagens humanos (livros 3, 9, 21 e 27). Breves citações servem para traçar o tom com que a professora é neles representada:

*Dona Terezinha é uma professora super legal! Os alunos da 2ª série vão fazer uma surpresa para ela. (livro 27)*

*Minha professora me ensina tanta coisa... Às vezes eu penso que ela sabe tudo. Ela ensina com amor e carinho. Por isso que é tão gostoso aprender. ( livro 3)*  
*Tenho uma professora, d. Alice, que é muito legal! Nos ensina a ler, a escrever, a fazer contas, a desenhar e muitas outras coisas. Também aprendo a ser bom aluno e colega! (livro 9)*

*Mas vejam quem chega,/ escondido no chão!/ O bom professor / com a serra na mão./ — Socorro, me acudam! / Eu fui enganado! / Caí dentro d'água! / Estou todo molhado!/ E agora, Pepito,/ Aprenda comigo: / Seu mestre, amiguinho,/ É o seu grande amigo! / (livro 8)*

*Gosto de andar na escola. Gosto da minha sala e da minha carteira. Também gosto muito do meu professor, o Sr. Venâncio. Um dia ainda hei-de ser como ele. (livro 17)*

*Um dia chegou um papel importante, com ordens da escola da cidade. A professora leu no mesmo instante: “Semana da Campanha da Fraternidade”. (...) — Vou procurar uma história de verdade e as crianças e as crianças vão saber o que é fraternidade. Foi então que a professora descobriu uma história de verdade — A Maricota. Sentiu logo uma grande emoção e escreveu lindos versos, rimando. (livro 21)*

O tom predominante de tais livros é o que se poderia chamar da harmonia da felicidade escolar, em que a professora (e, mesmo, o professor) se encaixa como peça ajustada. Modelo, objeto de amor, salvador (!)... o professor e a professora são mostrados sob uma luz favorável e amável.<sup>4</sup> Não por acaso, duas obras, diferenciadas por editora, autora e ano, têm como temática a preparação de uma festa de homenagem à professora! (livros 3 e 27). Como complemento dessa visão harmoniosa de escola, cheia de amizade, amor, carinho e emoção, com professoras “legais” (o toque de atualidade da representação de professora parece emergir apenas no uso de tal adjetivo...), a criança aluna ou é levada a se localizar nesse paraíso de sorrisos ou é punida ao fugir dele (vejam o que aconteceu com o pingüim!).

Entretanto, tal representação paradisíaca e doce, predominante nos livros de pouco texto, não será hegemônica e, de certa forma, a professora será representada na literatura infantil por traços que são o avesso dessa representação.

## Quanto mau humor!

Gritos, chilikies, acessos de ira (nem um pouco santa...), ordens descabeladas, toques de irracionalidade vão esboçar uma outra faceta freqüente na representação da professora, principalmente da mulher professora. Vejamos alguns desses quadros, pintados pela voz do próprio narrador:

*Ela deu outros gritinhos, rebolou o corpo magrelo, piscou seis vezes os dois olhos e deu uma ordem: — Fora daqui com esse mamífero peludo, horrroso!(...) (livro 11)*

*Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro. Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um. (...) Mas Dona Demência não era sopa. Deu um coque em cada uma delas, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...(...) E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando — SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (livro 24)*

*As professoras, nas classes, estavam ficando loucas. Por mais que elas gritassem, brigassem, ameaçassem de ter xilique, não adiantava. As crianças estavam impossíveis. A tia da 4ª série chegou a subir na mesa, prá ver se os alunos sossegavam, mas não tinha jeito! (livro 25)*

*A professora, zangada, não quer ser interrompida, responde, toda enfezada, muito danada da vida. (...) Dona Carola vem danada, com cara toda enrugada, atravessando a sala, briga, briga, fala, fala. (livro 20)*

*Agora era o professor que estava vermelho como um tomate. Vermelho e furi-bundo. Começou com ameaças. Primeiro anunciou um zero em comportamento. Logo pensou melhor e decidiu expulsá-la do colégio se não se recuperasse imediatamente. Era a sua autoridade que estava em jogo, e não estava disposto a tolerar que uma ranheta o expusesse assim ao ridículo, diante de toda a classe. Essa piralha já ia saber do que ele era capaz. (livro 23)*

*Já no princípio da aula / a professora Pureza / viu meu dever e implicou / Pregou o surpresa / espantada, petrificada / por pouco não desmaiou. (...)*

*Depois... / Leu “penico”, leu “paspalho” / e me espetou o compasso na mão / me deu um apertão no braço / um trompaço, um beliscão. (livro 28)*

Várias observações podem ser feitas a partir da leitura dos trechos acima. Desta forma, se na primeira dimensão analisada, aponte uma escola harmônica, em que a professora era vista como fonte e destinatária do amor — o que se pode ligar ao forte aspecto da “maternagem” docente — essa nova faceta, oposta à primeira, pode ser encarada como complementar àquela. Explico-me: a que gênero as representações correntes atribuem a freqüência do destempero, dos gritinhos, do “xilique”? Seguramente à mulher, à qual historicamente se associou a sombra da irracionalidade. Apenas um único personagem homem professor, entre os livros com enredo mais desenvolvido, desafiado por uma aluna (ver citação do livro 23) perde o controle emocional...<sup>5</sup> Em uma das obras, da qual retira-

mos o primeiro trecho acima, encontramos outra passagem em que outra professora, assustada, efetivamente, desmaia.

Entretanto, os contradiscursos também ocorrem. No mesmo livro, em uma passagem em que a diretora da escola chama os dois únicos homens da escola (da secretaria e da cantina) para tentarem pegar o estranho animal que havia se refugiado na biblioteca, e eles se esquivam por medo, apresenta-se para a tarefa “uma professora, dessas que são pequenas de tamanho mas que agarram o bicho à unha”! E é bem sucedida!

Voltando às passagens tão freqüentes em que se retrata a ira das professoras (e as citações não foram exaustivas...), três observações ainda se fazem necessárias. Em primeiro lugar, pode se estabelecer alguma relação com o que Louro (1997, p. 105), ao lembrar as primeiras representações da professora, afirma:

*Os almanaques e os jornais, bem como, eventualmente, algumas revistas escolares, traziam — ao lado de poemas de exaltação à sua abnegação — desenhos e caricaturas que as/os apresentavam como figuras carrancudas, severas (algumas vezes, as professoras pareciam quase bruxas vestidas com roupas longas e fechadas e utilizando uma vara para apontar o quadro-negro ou uma palmatória).*

Se acima frisei que “alguma relação” podia ser feita, é porque tinha em mente que, se se comprova que a figura carrancuda, severa, “mã” da professora já tem uma tradição (só mais recentemente acolhida no discurso escrito da literatura infantil), por outro lado a contenção emocional e o controle de gestos de que Louro nos fala, em sua explanação posterior, já não encontram paralelo nas descabeladas professoras que esbravejam nos livros de literatura infantil, literalmente à beira de um ataque de nervos.

Também se deve considerar nessa análise a procura dos autores e autoras em construir enredos cômicos e humorísticos. O discurso sério, sisudo, reflexivo não tem tido guarida nem receptividade nesse tipo de literatura e, dessa forma, tomar a figura da professora como uma personagem ridícula no seu destempero é, sem dúvida, um recurso acessível ao/à autor/a que planeja contar com o reconhecimento e comunhão do/da seu/sua pequeno/a leitor/a (a caricatura de políticos ou lobistas na literatura infantil encontraria a mesma receptividade imediata?). Por fim, se lembramos, no tocante à chamada virada da literatura infanto-juvenil, o que Perroti (1986, p.128) identifica como uma tendência de “questionamento das relações de poder que conferem aos adultos autoridade indiscriminada sobre a criança”, as condições de emergência dessa representação parecem se encaixar. No cotidiano infantil, quem mais completamente tem representado o papel de autoridade, se não os pais e os professores, ou melhor, as professoras? Se a ridicularização, pelo exagero, pelo apelo ao grotesco, pela vingança discursiva, é uma forma eficiente de questionamento, e se ela se coaduna com uma intenção autoral de fazer rir, a emergência dessa representação é fácil de ser explicada.

Não posso deixar de registrar, entretanto, o quanto numa literatura que se pretende bastante programática<sup>6</sup>, no sentido do questionamento do socialmente convencionado — a autoridade, os papéis de gênero, o modelo de família nuclear, as etnias, a visão histórica antropocêntrica... — a marca do gênero, como construção social das diferenciações sexuais, aparece sutilmente colada à contestação da autoridade.

Como derradeiro registro dessa seção em que verifiquei o mau-humor professoral, chamaria a atenção para a dimensão do “discurso docente”. Traçado como incessante — *Dona Carola briga, briga, fala, fala...* (livro 20) — o aspecto torrencial desse discurso levou outro autor — numa alegoria sobre a escola em que os personagens são partes do corpo: aluno é o Orelhinha, a mãe é Mamãe-Olhos, o pai é Pai-Braço, etc (livro 16) — a nomear a primeira e odiada professora como Dona Língua:

*Na fila, Dona Língua, professora antiga e a mais respeitada da escola, metralhava palavras. (...) Orelhinha não entendia toda aquela lingoboquidante incendiando ameaças.(...)*

*Dona Língua, armada até os dentes, começava o chá-de-língua costumeiro:*

*Porqueeu faço porque eu desfaço*

*Porqueeu quero porque eu não quero*

*Porqueeu eueueueueueueueueueue...*

Não apenas a verborragia, a incontinência verbal é utilizada nessa representação de professora, como também a diferença formal entre esse discurso e o do/da próprio/a aluno/a:

*- Rodrigo, trouxe os exercícios da semana passada? — perguntou ela, cumprindo a promessa de cobrar.*

*- Eu truce, mas o di onti eu num consegui...*

*Nem acabou a frase e dona Marisa berrou:*

*- Repita: eu trouxe, mas o de ontem não consegui. (livro 13)*

*Zoé queria escrever alguma coisa bem bonita. Uma história bem comprida, cheia de palavras difíceis, como nível, desistência e proporcional, que tia Augusta, professora, vivia usando (...)*

*Ela sempre achava as redações de Zoé “excelentes”. Tanto na “correção gramatical” quanto pelo “conteúdo imaginativo”. Elogios que Zoé não entendia bem, mas que sempre lhe valiam boas notas. (livro 2)*

Observe-se que essa cisão entre o discurso docente e o discurso dos alunos — tão repetidamente focalizada nos estudos pedagógicos da última década — é tematizada em dois livros distintos, ora com um enfoque negativo (adiante veremos como o livro 13 é profundamente marcado por uma intenção programática), ora com um enfoque menos severo.



## E surge a “nova professora”...

É evidente que nenhuma produção cultural acontece num vazio textual e discursivo, sendo qualquer uma atravessada por variadas vozes, outros textos, de outros âmbitos, às vezes mais próximos, às vezes mais longínquos, e, nesse sentido, para além da representação de uma professora esquematicamente boazinha funcionando numa escola harmônica ou de uma mestra enraivecida a vociferar contra alunos rebeldes, podemos encontrar na literatura infanto-juvenil — como caixa de ressonância da mudança do discurso pedagógico das últimas décadas no Brasil — o esboço de uma “nova professora”.

Não só um perfil de nova professora emerge em novos livros, como, inclusive — num esquema literário interessante — a mudança de professora nas ações de um único enredo vai constituir tema desenvolvido. Exemplificarei os dois casos.

No livro 19, que começa, por sinal, com a frase “A professora Ivete Xavier tinha cada idéia!”, o desenvolvimento das ações se dá todo a partir de uma tarefa que deve ser cumprida pelos alunos. Abro um parêntese, neste momento, para registrar que, em qualquer das formas de representação que encontrei no conjunto de obras, a professora sempre é mostrada numa dimensão evidente de “aplicadora de tarefas escolares”, qualquer que seja o matiz dos sentimentos que são escolhidos para retratá-la. Mas, voltando à obra específica, a professora Ivete Xavier se propõe a ajudar os alunos que estão em recuperação, propondo-lhes uma tarefa diferente; no dia combinado, coordena a apresentação, sem ordens diretas ou xingamentos, mas através de perguntas injuntivas (*Quem vem primeiro aqui para a frente? Pode usar a lousa se quiser... quem vem primeiro?*); administra as provocações e o barulho dos estudantes e, compreensivamente, a timidez dos alunos; manifesta conhecimento acadêmico além do que o que os alunos expressam, e sabe reagir com presença de espírito às situações inesperadas. Embora meu intuito nessa análise não seja o de esquadriñar o discurso visual, não posso deixar de registrar que, nas ilustrações do livro, a personagem aparece tanto séria, intrigada, quanto sorridente, o que não é comum na maioria das obras. Ou seja: estamos diante de uma representação da professora que toda uma literatura pedagógica mais recente consagrou como ideal: “democrática”, flexível, com senso de humor, etc. Não deixo de lembrar Dalton (1996, p.102) que, ao examinar a imagem de “bom professor” e “boa professora” nos filmes americanos, identifica neles traços como: “O/a bom/boa professor/a envolve-se com os/as estudantes num nível pessoal, aprende com eles/elas (...). Algumas vezes esses “bons” professores ou “boas” professoras têm um agudo senso de humor.”

No caso do enredo acima, uma única professora “renovada” aparece na obra. Em outros casos, porém a substituição do velho pelo novo é tematizada. Vejamos.

No livro 7, a figura do aluno lento em seu aprendizado é apresentada através do personagem caracol chamado Lilito; sua primeira professora na escola, Dona

Aranha, com “curso de especialização” e “mestrado”, descrita como uma “boa professora”, desiste de ensinar a aluno habitualmente tão atrasado em relação aos outros, e o pobre caracol vai para a turma dos “atrasadinhos”, até que chega, para tal turma, uma “professora diferente”, dona Lúcia. E como era dona Lúcia?

*...diferente por várias razões.*

*Primeiro porque era uma minhoca. E minhoca não tem cara de professora.*

*Diferente, porque trazia no rosto um sorriso do tamanho do mundo. Maior que o mundo: um sorriso do tamanho do coração dela!*

*Ela se chama dona Lúcia e era a própria luz de alegria, brilhando naquela escola.*

*E ela acreditava em idéias diferentes sobre o que é ensinar.*

*Ela acreditava que toda criança PODE aprender. É só ensinar do jeito certo.*

*E o difícil é descobrir esse jeito!*

Não me alongarei na citação de todos os recursos de que a “nova” professora lançou mão, todos bem conhecidos de nós (contar histórias, reforçar a auto-estima dos alunos, eliminar a avaliação comparativa, etc), para que, ao final, Lilito aprenda. De certa maneira, pode-se ver na forma como se desenvolvem as ações da trama, a revalorização de certos atributos femininos da docência: a dedicação aos desvalidos, por exemplo, em detrimento dos cursos de pós-graduação que a professora fracassada fez...

Já no livro 16 — a alegoria com partes de corpo que viram personagens — dona Língua, a professora verborrágica, severa e castigadora, que nada obtém com Orelhudo, é substituída, depois das férias, por Dona Consciel (a referência à consciência é flagrante):

*Novo ano escolar, nova professora: dona Consciel.*

*Alegre e amiga, mais ouvia do que falava.*

*Na classe de dona Consciel, todo dia era hoje e cada criança era ela mesma.*

*Não havia história fechada.*

*Todo aluno podia entrar e sair do texto, ser leitor e também personagem!*

*E por isso Orelhinha e seus coleguinhas sentiam-se animados a falar, a contar, a sorrir...*

*Incrível! Dona Consciel deixava caber tudo nas lições de classe: O cãozinho de um, o gato do outro, a casa da vovó, o circo da cidade!*

A citação acima — apesar de ou por não ser Dona Língua — fala por si. A professora que abre a sua aula à participação do “universo cultural” de cada aluno é, sem dúvida, uma nova professora...

De todos as obras que tematizam a mudança de professores, entretanto, nenhuma está tão presa a uma representação da professora ideal dentro do discurso pedagógico construtivista, do que o livro 13. De certa maneira, ele poderia ser utilizado como livro-texto de professores que trabalhem com futuros alfabetiza-

dores e acreditem na eficiência pura e simples dessa receita. História bastante desenvolvida, trata-se da trajetória de um menino que vem do interior para a escola da cidade e lá encontra uma professora grávida, com os piores predicados: “grandona, feia, sabichona”, “azedada, sem sal nem açúcar”, freqüentemente “furiosa”, corrigindo a sua linguagem, etc. A sorte do menino é que, com a licença gestante da titular, chega dona Celinha, a professora substituta, recém-formada, “professora por vocação” que contém todos os predicados e talentos imagináveis para ser a “nova professora”: incentivadora de leitura, boa contadora de histórias, sabedora dos segredos de uma alfabetização “moderna”, sem cartilha, com rótulos de produtos, por exemplo, tocadora de violão e cantora. Com isso, faz a capacidade do aluno desabrochar e temer pela volta de dona Marisa que, entretanto, volta transformada e disposta a se transformar com a ajuda dos alunos....

## **Outras representações, outros caminhos**

Esses três campos utilizados para a análise — a harmoniosa escola inicial com a professora ajustada, o mau humor e a irritação da professora, a “nova” professora do discurso pedagógico — evidentemente não esgotam o potencial de análise do conjunto de trinta obras que esquadrimos, mas constituíram as suas facetas mais evidentes.

Outras vertentes poderiam ser trilhadas e aqui as citaremos brevemente. Saltou-me aos olhos a presença de uma outra personagem nesses panoramas de escola — a diretora ou o diretor. Se, por um lado, as personagens professoras mulheres são maioria nas tramas, sendo apenas um o personagem masculino professor relevante dos enredos — já na posição hierárquica superior, há mais equilíbrio: temos cinco diretoras e quatro diretores. Uma leitura prévia do papel desempenhado por tais personagens nos mostra que, se em alguns casos, eles compartilham da faceta raivosa da professora, na maioria das vezes, seu papel se reveste de um matiz magnânimo, conciliador, solucionador de conflitos... A que estaria associada essa representação mais positiva: a uma faceta hierárquica ou genérica?

Outros livros, entretanto, há, em que a figura da professora ou professor não chega a se constituir como um personagem, de um ponto-de-vista literário. Explíco-me: sem nenhuma caracterização através de ações diferenciadas, inesperadas ou da atribuição de epítetos, muitas professoras aparecem nos enredos como meros cabides de ações corriqueiras. Como já comentei alhures, em outras tramas, seu papel, um pouco mais elaborado, se circunscreve à prescrição e cobrança das tarefas tradicionalmente escolarizadas. É freqüente, assim, entre tais livros, que se estabeleça como nó do enredo uma tarefa escolar a ser cumprida, o que desencadeia a seqüência de ações da(s) criança(s) personagem(ns).

Por outro lado, a questão do conhecimento escolarizado, a ser transmitido

pela professora e “aprendido” pelos alunos, ocupa um segundo plano em relação à questão dos sentimentos (amor, amizade, ódio, raiva...), o que faz sentido dentro do conjunto de livros escolhidos que não são, propriamente, paradidáticos, mas se pretendem mais “puramente literários”. Retomando a discussão já referida quando resgatei o grande dilema da literatura infantil — arte ou pedagogia? Discurso utilitário ou discurso estético? — parece-me evidente, após esse rápido percurso, a inexistência de algo que se possa denominar como “genuíno discurso estético”, em função não só do seu caráter de produção cultural como qualquer outra, como também da assimetria inalienável que tinge tal literatura.

Se as representações que identifiquei foram as que, de forma mais evidente, emergiram dessa leitura compreensiva que empreendi, outras não menos interessantes merecem, sem dúvida, um esquadramento. Dessa forma, a paixão do aluno pela professora — não a paixão filial, evidentemente — que é tematizada em dois desses livros aponta para um enriquecimento da representação da professora, não mais encarada como segunda mãe, amorosa, severa, brava, disciplinadora, amiga... mas na sua faceta, historicamente tão apagada, de mulher sexuada. Não por acaso, os livros 1 e 10, que abordam duas paixões de alunos por professoras, referem, ambos, as “roupas justas”, os “seios fartos” ou o “jeans apertadíssimo” das atraentes mestras...

Como tais representações, se entrecruzando com muitas outras, das novelas de TV, dos filmes e dos desenhos infantis, das histórias em quadrinhos (lembremos a presença constante da professora nas histórias de Chico Bento, de Maurício de Sousa), dos discursos cotidianos de casa, da escola e das rodinhas de amigos, vão se fixando nos âmbitos sociais e nas subjetividades desses pequenos leitores e leitoras, é tema complexo e fascinante, para a discussão do qual espero estar contribuindo com esse estudo.

### Notas

1. O presente trabalho insere-se em investigação maior, realizada no NECCSO, Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, do PPGEDU-UFRGS, durante os anos de 1997 e 1998.
2. Tal análise foi feita em maiores detalhes no artigo “Leitura, literatura e currículo”, que publiquei no livro de COSTA, Marisa (org.) *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio, DP&A, 1998.
3. Poder-se-ia questionar a funcionalidade de tal discurso para crianças que, pela sua própria vivência, já têm representações de escola, de professora, etc. Entretanto, a tematização da funcionalidade da escola pela literatura infantil tem larga tradição, bastando relembrar as antigas antologias ufanistas em que o papel da escola como formadora de cidadãos era uma constante.
4. Exceção a essa tendência constitui o livro “Maçazinha vai à escola” (livro 15), tradução de original espanhol sem fonte devidamente identificada, onde a personagem principal, uma maçãzinha que foge da escola, é amarrada (!) pelo professor Amendoim, que ex-

plica à mãe a medida disciplinar: “— Pois é, dona Maçã, sua filha é muito indisciplinada, eu tive que amarrá-la, não quer ficar na escola.” Assim termina o livro, sem dúvida surpreendente para os padrões de educação infantil da classe média brasileira. Diferenças de cultura?

5. É forçoso registrar que trata-se de obra traduzida e podemos nos perguntar se um autor brasileiro ou autora brasileira esboçaria um enredo em que personagem masculino tivesse semelhante comportamento.
6. Estou me referindo, aqui, especificamente à vertente de literatura infanto-juvenil brasileira que, principalmente a partir dos anos 80, pretendeu quebrar tabus temáticos ao abordar — com “realismo” e simpatia — as diferenças de várias fontes, antes apagadas num discurso da harmonia, do funcionalismo social, da aceitação religiosa, etc.

### Referências Bibliográficas

- ALBERGARIA, Lino de. *Do folhetim à literatura infantil: leitor, memória e identidade*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1996.
- COSTA, Marisa. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DALTON, M. O currículo de Hollywood. *Educação e Realidade*. Vol 21 (1), jan/jun. 1996.
- KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira — história & histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação — uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Aurélio de. *Bicho Curioso*. São Paulo: Seed Editorial, s/d.
- PALO, Maria José; D’OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura infantil — voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- PINSENT, Pat. *Children’s literature and the politics of equality*. London: David Fulton Publishers, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985. 4ª. ed.

Anexo — Lista de livros infantis analisados

- ABRAMOVICH, Fanny. *Segredos Secretos*. São Paulo: Atual, 1997.
- BAGNO, Marcos. *A barca de Zoé*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.
- BARBOSA, Nair de Medeiros. *Uma festa pra tia Lu*. São Paulo: FTD, 1993.
- CARR, Stella. *A porta do vento*. São Paulo: Pioneira, 1980.
- \_\_\_\_\_. Papo-furado. In: \_\_\_\_\_. *As confusões de Aninha*. São Paulo: Moderna, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Os três incríveis*. São Paulo: Moderna, 1988. 15ª ed.

- COSTA, Sandra Diniz. *Lilito na escola*. Uberlândia: Edilit, 1997.
- FIUSA, Elsa. *Pepito, o pingüim*. Rio de Janeiro: Coleção Skindim, s/d.
- FORNAZIERI, Wanda S. *Viajando em casa*. Uberlândia: Edilit, s/d.
- FRATE, Diléa. *Histórias para acordar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- GARCIA, Edson Gabriel. *Lambisgóia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Tantas histórias no escurinho da escola*. São Paulo: FTD, 1996.
- JOSÉ, Elias. *Uma escola assim, eu quero pra mim*. São Paulo: FTD, 1994.
- KSYVICKIS, Angélica. *De perto todo mundo é legal*. São Paulo: FTD, 1996.
- Maçazinha vai à escola*. Edipar: 1997.
- MAGALHÃES, Roberto. *Orelhinha Orelhudo: sabe nada, sabe tudo!* São Paulo: Ed. do Brasil, 1985.
- MUNTEAN, Michaela. *Quero ser professor*. Portugal: Editorial Verbo, 1992.
- NORONHA, Teresa. *Sopa de letrinhas*. São Paulo: Moderna, 1990. 10ª ed.
- OLIVEIRA, Aurélio de. *Bicho Curioso*. São Paulo: Seed Editorial, s/d.
- ORTHOFF, Sylvia. *Um pipi choveu aqui*. Rio de Janeiro: Global Editora, 1991. 3ª ed.
- PADILHA, Gilda Figueirêdo. *Maricota Risadinha*. São Paulo: Edições Paulinas, 1990. 2ª ed.
- PASSOS, Lucina Maria Marinho. *A escola da pata*. São Paulo: Scipione, 1991.
- REYES, Yolanda. *Terça-feira: 5ª aula*. São Paulo: FTD, 1997.
- ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: \_\_\_\_\_. *Este admirável mundo louco*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986. 2ª ed.
- \_\_\_\_\_. *A menina que aprendeu a voar*. Rio de Janeiro: Salamandra, s.d. 3ª ed.
- \_\_\_\_\_. *Alvinho, a apresentadora de TV e o campeão*. São Paulo: FTD, 1995.
- TENÊ. *O conjunto*. São Paulo: Ática, 1981.
- VASCONCELLOS, Cecília. *Prazeres do Pê*. Curitiba: Editora Braga, 1995.
- WEISS, Mery. *A mãe queria ser filha*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.
- ZIRALDO. *Tia nota dez*. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

Rosa Maria Hesel Silveira é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Av. Nilo Peçanha, 1452, apto. 301  
91.330-000 - Porto Alegre - RS  
E-mail: rmhs@zaz.com.br



# IDEOLOGIA E DISCURSO

Neuza Guareschi

**RESUMO - *Ideologia e Discurso.*** Este artigo apresenta primeiramente o conceito marxista tradicional de ideologia com significados negativo e positivo mostrando o debate recente sobre este conceito. Num segundo momento, discute o conceito de discurso o qual parte de uma posição pos-estruturalista para uma análise Foucaultiana, para depois referir a visão de alguns autores atuais sobre esse conceito. Após a apresentação desta discussão teórica sobre estes conceitos, procura relacioná-los, mostrando as possíveis conexões existentes entre eles as quais também serão fundamentais na visão de autores atuais. O principal objetivo dessa discussão teórica sobre ideologia e discurso é aprofundar a discussão sobre alguns tópicos dentro da área da educação crítica e das teorias culturais, o que poderá também proporcionar um melhor entendimento da influência desses dois conceitos no trabalho dessas áreas.

**Palavras-chave:** *ideologia, discurso e educação crítica.*

**ABSTRACT - *Ideology and Discourse.*** In this article I will first present the traditional Marxist concept of ideology with its negative and positive meanings, and show the recent debate about this concept. Second, I will discuss the concept of discourse, which begins from a poststructuralist position going into a Foucaultian analysis, and then refer to the viewpoints of some contemporary authors. After presenting this theoretical discussion of ideology and discourse, I will try to relate these two concepts, showing possible connections between them. This will also be based on the works of contemporary authors. The main purpose of this discussion about ideology and discourse is to raise theoretical issues about these concepts and provide a basis for understanding critical education and cultural theories. This discussion can also help towards a better understanding of how these two concepts have influenced critical educational work.

**Key-words:** *ideology, discourse, critical education.*

No campo das teorias educacionais e culturais críticas, Apple e Weis (1983) e McCarthey e Apple (1988) afirmam que, para que tenhamos uma compreensão mais ampla do que é sociedade, precisamos considerar a intersecção das esferas do econômico, do cultural e do político, em relação às inúmeras diferenças, como as de classe, gênero e etnia. Mas, principalmente, é preciso considerar nessa dinâmica a importância fundamental do problema da ideologia e do discurso. Além disso, tais autores também asseguram que a ideologia tem que ser considerada em seu significado dialético ou, como coloca Larrain (1983), que há uma distinção entre as concepções negativa e positiva de ideologia. A concepção negativa refere-se a algum tipo de pensamento distorcido ou, conforme o ponto de vista marxista, a uma “falsa consciência”. A concepção positiva refere-se à construção da consciência social, isto é, a uma concepção múltipla de ideologia, que provém das diferentes posições sociais ocupadas pelos sujeitos sociais, em virtude dos vários grupos de que participam na sociedade. Não obstante, penso que é necessário aprofundar essa descrição teórica e investigar outras abordagens importantes da relação entre ideologia e discurso, presentes no pensamento de diversos autores preocupados com esse tema.

Considerar o conceito de ideologia nos campos da educação crítica e das teorias culturais conduz inevitavelmente à discussão sobre as lutas educacionais e políticas. Tal conceito está presente nos estudos e pesquisas produzidos nesses dois campos, os quais têm modificado nossa compreensão a respeito do processo educacional, nas últimas três décadas. O trabalho de Apple, *Ideologia e currículo* (1979), marcou a relevância do conceito nessas áreas. Com base em teóricos como Antonio Gramsci e Raymond William, Apple apresenta uma análise de como a ideologia se torna inerente às escolas. Utilizando uma concepção estruturalista de classe e ilustrando sua reflexão com fatos históricos, ele mostra como os aspectos técnicos, administrativos e culturais do processo escolar (especialmente no que se refere às diferenças de gênero e raça) refletem a hegemonia de classe da ordem social. Apple examina a natureza da hegemonia, isto é, as inter-relações da economia e da ideologia com a cultura, e como o controle econômico é transferido para o controle social na prática diária da escola. O conceito gramsciano de hegemonia tornou-se fundamental para os estudos sobre currículo e ideologia: nestes, o foco de atenção é a produção de significados e de formas de consciência, em torno de lutas políticas que podem se desenvolver a partir dos processos educacionais. Assim, pode-se dizer que o conceito de ideologia e, mais recentemente, o conceito de discurso tornaram-se fundamentais nos estudos sobre educação crítica. A compreensão de como a ideologia funciona, conjugada com a análise de elementos culturais, deu espaço para lutas sociais e políticas, a partir das quais, pelo menos em alguns casos, processaram-se transformações no interior das práticas escolares.

Por outro lado, as teorias sobre o discurso completaram e reforçaram os estudos educacionais, ampliando-os e complexificando-os no sentido de incluírem o



problema da linguagem junto à análise dos contextos históricos e das práticas institucionais. A teoria do discurso e a análise dos processos discursivos fornecem um suporte para abordar a questão das posições do sujeito. Dentro da análise do discurso pós-estruturalista, alguns estudos concebem a ideologia como a própria condição de nossa experiência de mundo, isto é, a ideologia é usada para referir-se a sistemas de significados, para referir-se aos modos como trabalhamos e vivemos e para referir-se aos modos simbólicos como representamos nossa existência. Catherine Belsey (1980, p.5) afirma que “a ideologia está inscrita no discurso [...] não é um elemento separado que existe independentemente em algum reino de idéias que flutuam livremente... mas um modo de pensar, de falar, de experienciar”; já Diane MacDonel (1986, p. 59) diz que “todos os discursos são ideologicamente posicionados; nenhum é neutro”.

Contudo, antes de começar a desenvolver teoricamente os conceitos de ideologia e discurso, é importante deixar claro que vou apresentar esses conceitos em uma certa ordem; não que eu considere que haja uma cronologia inerente a eles, ou que devem ser tratados segundo aparecem ou são apresentados na literatura, ou ainda que eles podem ser mutuamente substituíveis. Pelo contrário, estou considerando que esses conceitos estão inseridos numa dinâmica temporal, e isso não remete de modo algum a uma conotação pejorativa ou valorativa no modo como são aqui apresentados.

Uma das questões imediatamente relacionadas com o debate sobre a relação entre ideologia e discurso é a que se refere ao uso da palavra *sujeito*. McCarthy e Apple (1988) chamam a atenção para o “caráter dialético da ideologia”, dizendo que ele está relacionado com o sentido oposto dessa palavra, ou seja, com o *objeto*:

*(...) as pessoas podem tanto ser sujeitos de um governante como sujeitos da história. A palavra sujeito é usada em sentidos diferentes: o primeiro, passivo e o segundo, ativo. Assim, as ideologias não somente sujeitam as pessoas à ordem social preexistente. Elas também qualificam os membros dessa ordem para a ação social e a mudança. Desse modo, as ideologias funcionam muito mais do que um tipo de cimento que mantém a sociedade coesa. Elas conferem poder ao mesmo tempo que privam de poder (p.24).*

Com relação à palavra *sujeito*, também é importante assinalar, epistemologicamente, a diferença entre essa palavra e a palavra *indivíduo*. Nas discussões das Ciências Sociais, *sujeito* diz respeito às pessoas que estão de posse de suas próprias ações ou que podem reagir e tornar-se ativas em situações de dominação. Por outro lado, o termo *indivíduo*, muito comum no discurso psicológico positivista, como distinto do discurso psicanalítico, refere-se às pessoas que podem ser determinadas e dominadas pelas pressões ideológicas. Smith (1988, p. xxxv) faz uma distinção entre esses termos, afirmando que “o indivíduo é ideologicamente planejado para dar a falsa impressão de que os seres humanos são

livres e autodeterminados, ou que são constituídos por consciências indivisas capazes de controle”. Por outro lado, ele compreende o sujeito como “posições de sujeito”, o que significa “uma forma de subjetividade na qual, em virtude das contradições e perturbações nas e entre as posições-de-sujeito, existe a possibilidade de resistência à pressão ideológica...”. Assim, de acordo com Smith (1988), podemos dizer que as pessoas não são simplesmente determinadas e dominadas pela pressão ideológica de qualquer discurso ou ideologia superior, mas elas são também agentes de um certo “discernimento”. A noção de *posições-de-sujeito* será considerada mais detalhadamente no desenvolvimento deste texto.

Não é minha intenção aqui incluir diferentes conceitos, extensos históricos, de ideologia. Na primeira parte, apresentarei a tradição marxista desse conceito, com o significado negativo e positivo de ideologia, e mostrarei o debate elaborado hoje por alguns autores como Larrain (1979, 1983, 1994), Althusser (1971), Purvis e Hunt (1993) e Hall (1996).

## Ideologia

A questão acerca do que constitui a concepção central de ideologia dentro da tradição marxista tem ocupado o cerne do debate entre os teóricos marxistas. A primeira concepção de ideologia apareceu nos trabalhos de Marx com um sentido negativo, isto é, para Marx a ideologia distorcia e desfigurava a contradição entre forças e relações de produção. Mais tarde, a ideologia foi retratada como a totalidade de formas da consciência social e foi expressa pelo conceito de superestrutura ideológica. Finalmente, a ideologia assumiu uma conotação positiva, especialmente nos trabalhos de Lenin, Lukács e Gramsci, nos quais ela representa o conjunto de idéias políticas vinculadas aos interesses de classe (Larrain, 1983). Sob o ponto de vista de Larrain, o significado negativo de ideologia é concebido em termos de “um conceito crítico que de algum modo distorce a compreensão dos homens [*sic*] acerca da realidade social”. O conceito positivo de ideologia é concebido em termos de “expressão de visão de mundo de classe [...] pode-se falar de ‘ideologias’ no plural como a opinião, teorias e atitudes formadas dentro de uma classe a fim de defender e promover seus interesses (1979, p.14).

As idéias de Larrain sobre a versão negativa e positiva de ideologia são de que, enquanto a última concepção conseguiu influência preponderante na trajetória subsequente da teoria marxista de ideologia, a primeira é a que provê o ponto crítico para o pensamento de Marx. São palavras de Larrain (1932, p.42):

*As conotações críticas e negativas do conceito de ideologia são [...] sempre usadas para um tipo específico de erro que está vinculado, de uma ou de outra forma, com a ocultação ou a distorção de uma realidade contraditória e invertida. Nesse sentido é tanto um conceito restrito como histórico; restrito porque*

*não abrange todos os tipos de erro e porque nem todas as idéias dominante são afetados por ele; histórico, porque depende da evolução das contradições.*

Larrain também afirma que o sentido negativo não envolve necessariamente a ideologia como mera ilusão, nem é redutível a uma concepção de “falsa consciência”, ou de que as idéias produzidas pelas classes subordinadas expressem e reproduzam as relações materiais dominantes e os interesses a elas associados. Assim, a definição que Larrain apresenta da concepção de ideologia em Marx concentra-se na idéia de “confusão”: “A ideologia é uma forma particular de consciência que fornece um retrato inadequado ou distorcido das contradições, seja ignorando-as, seja confundindo-as” (Larrain, 1983, p. 27).

Purvis e Hunt (1993) dão um passo à frente na distinção que Larrain faz entre significados negativo e positivo de ideologia, argumentando que a concepção de que todo o pensamento é socialmente construído pode ser verdadeira, mas é também insuficiente. O que suas concepções de ideologia acrescentam é a “afirmativa de que ideologia apresenta uma *direcionalidade* no sentido que a ideologia sempre atua em favor de alguns e em prejuízo de outros” (id., *ibid.*, p. 478). A idéia do autor é de que a simples análise ou compreensão da ideologia mostra a existência de relações sociais como naturais e inevitáveis e não associa interesses particulares aos lugares específicos de onde elas se originam. A versão crítica de ideologia desses autores está preocupada com a explicação de como as formas de consciência geradas pelas experiências vividas, das classes e grupos sociais subordinados, facilitam a reprodução de relações sociais existentes e, assim, impedem que tais classes e grupos desenvolvam formas de consciência que revelem a natureza de sua subordinação. Conseqüentemente, Purvis e Hunt (1993) retificam a terminologia de Larrain (1983), denominando o sentido negativo de ideologia de “concepção crítica de ideologia”, e o sentido positivo de ideologia, de “concepção sociológica de ideologia”.

Para esses autores, o significado crítico de ideologia implica que a ideologia delimita um espaço no qual o conhecimento e a experiência sociais são construídos, de modo a “mistificar” as circunstâncias de classes subordinadas ou grupos dominados. Seu enfoque reside

*nos efeitos ou conseqüências sociais que nos levam a sugerir que o modo mais incisivo pelo qual o conceito de ideologia pode ser empregado é o de identificar os ‘efeitos ideológicos’. Deveria ser enfatizado que esse ponto de vista não envolve quaisquer implicações ou negação ou reversão que figurem tão fortemente na metáfora ótica de Marx acerca da câmara escura<sup>1</sup> (Purvis e Hunt, 1993, p. 478).*

O significado sociológico de ideologia, por sua vez, converge para uma concepção plural, diretamente relacionada à posição social específica de classe, dos grupos e agentes.

*A ideologia é o resultado de posição social objetiva e, mais significativamente, como uma esfera ou arena de luta, é uma concepção que abre a porta teórica para noções de uma multiplicidade de 'ideologias' oponentes, mas não implica uma correspondência na qual cada classe social articula sua própria ideologia específica. (ibid).*

A pluralidade de ideologias oponentes também está vinculada a concepções de posição social e de interesses objetivos. Apesar de considerarem que o significado sociológico de ideologia se fundamenta na concepção de ideologia como o veículo de “experiências vividas”, Purvis e Hunt (1993) também afirmam que esse sentido de ideologia, para os marxistas contemporâneos, criou uma tendência a obscurecer ou juntar os conceitos de ideologia e discurso, quando “a referência à ideologia tem pouco a ver com uma doutrina declaradamente política ou mesmo com sistema coerente de crenças” (Clifford, 1987, p. 121). Contudo, é a concepção crítica de ideologia que torna possível uma compreensão de ideologia não redutível ao discurso. Uma das conseqüências importantes dessa concepção, enfatizada por tais autores, é que a noção de ideologia não diz respeito a “idéias” ou “pensamentos”, ainda que a concepção de Marx tenha sido analisada em torno da distinção mente/ser. Nesse sentido, a ideologia está mais preocupada com “o campo da experiência vivida” do que com “o pensar” (ibid., p.479). Não obstante, a idéia de discurso não foi inteiramente omitida nos escritos de Marx. Ele fez um reconhecimento crítico mas breve da importância da linguagem em *A Ideologia Alemã*. De acordo com Williams (1977), a linguagem para Marx é concebida como um elemento essencial do social, como um dos seus quatro aspectos primários:

*O modo distintamente humano de produção desse material primário foi caracterizado em três aspectos: necessidades, novas necessidades e reprodução humana [...] A humanidade distintiva do desenvolvimento é então expressa pelo quarto 'aspecto' de que tal produção é, desde o princípio, também uma relação social. Envolve, portanto, desde o princípio, como um elemento necessário, aquela consciência prática que é a linguagem. (p.29-30).*

Desse modo, Purvis e Hunt (1993) explicam as origens epistemológicas diferentes entre os conceitos da teoria do discurso e os da teoria da ideologia marxista. Concebem a última como enraizada na *teoria da ação*, que se organiza em torno do dualismo de ação e consciência, e a primeira como uma das principais conseqüências da *virada lingüística*, que produz uma ruptura na teoria da ação, focalizando a atenção na centralidade da “constituição lingüística do social”. No que diz respeito a superar a visão reducionista da definição marxista de ideologia, alguns teóricos como Larrain (1983), Barret (1991) e Hall (1996) indicam as intervenções de Althusser (1971) como fundamentais, basicamente quando o estruturalismo althusseriano sugere que a ideologia tem uma existência material que determina os sujeitos.

A concepção de ideologia de Althusser é compreendida, na análise de Larrain (1983), a partir da distinção entre significados negativo e positivo de ideologia. A noção negativa de ideologia de Althusser (1971) é feita através da distinção entre ideologia e ciência. A ideologia é concebida como teoricamente imperfeita, e a ciência, como conhecimento verdadeiro. Althusser (1971) opõe uma prática teórica ideológica a uma prática teórica científica, na qual a última funciona como resultado da primeira para produzir conceitos científicos. A prática teórica ideológica formula falsos problemas, cuja solução está já produzida fora do processo de conhecimento (Larrain, 1979, p. 157). Nesse sentido, a ciência descreve a forma ideal que motiva a luta dentro da ideologia. Então a ciência não é nem uma categoria sociológica nem uma categoria epistemológica, mas pode ser compreendida como uma resposta às condições materiais e ideológicas da existência<sup>2</sup>. Em relação à distinção entre concepções críticas e sociológicas de ideologia, postuladas por Purvis e Hunt (1993), a noção de Althusser de ideologia como “experiência vivida” é similar à última concepção. Eles argumentam que Althusser desenvolve um quadro teórico no qual a ideologia aparece como um mecanismo que constitui os sujeitos, interpelando-os, ou uma concepção de sujeitos como constituídos na e através da ideologia: “a ideologia é concebida como um campo dentro de formações ideológicas alternativas ou oponentes” (id. ibid., p. 482). Conseqüentemente, na distinção entre os significados negativo/crítico e positivo/sociológico de ideologia, para Althusser, o mais importante é sua concepção de “interpelação”. Os “indivíduos” são interpelados como “sujeitos” nos discursos dos aparelhos ideológicos, os quais garantem a reprodução das relações sociais. Althusser (1971, p. 173) afirma que as ideologias podem funcionar “somente constituindo sujeitos como sujeitos”. E, ainda segundo o ponto de vista de Purvis e Hunt (1992), deve-se considerar como se correlacionam aí estes dois aspectos: “a retenção por parte de Althusser da dupla ideologia/ciência [...] e a noção de indivíduo sendo interpelado na e através da ideologia” (idem). Ou seja: é exatamente no interior dessa relação (de interpelação pela ideologia) que os indivíduos se constituem como sujeitos. Os autores afirmam ainda que a característica-chave da interpelação não é somente o sujeito ser ‘chamado’ pelo ‘outro’ poderoso, mas que igualmente importante é o processo de reconhecimento por parte do sujeito interpelado; um reconhecimento que atesta o mecanismo dualístico da sujeição e da subjetividade” (id., ibid., p. 482).

A proximidade entre a teoria de ideologia em Althusser e a teoria do discurso é enfatizada por Purvis e Hunt (1993). Embora Althusser sublinhe inicialmente a materialidade da ideologia, há uma mudança em sua concepção, da produção de “idéias” para a produção de “sujeitos.” Contudo, apesar de Althusser não oferecer um quadro teórico sobre a prática lingüística como uma prática material, a ideologia nele não é reduzida a um mero reflexo da experiência vivida dos indivíduos. Por outro lado, o conceito de interpelação, definido como “chamada”, isto é, como “a metáfora de ser chamado verbalmente e assim constituído como sujeito social através de nosso reconhecimento ou não reconhecimento do cha-

mado” é fundamental para a concepção de discurso (id. *ibid.*, p. 483). A noção de interpelação constrói “sujeitos” que reconhecem — que estão, de fato, predispostos a reconhecer — o chamado dos discursos ideológicos. A aproximação entre o conceito de ideologia de Althusser e a teoria do discurso é referida por Stuart Hall (1996, p. 30), quando este afirma que:

*as revisões de Althusser [à teoria da ideologia] patrocinaram um movimento decisivo para além da abordagem da ideologia como 'idéias distorcidas' e como 'falsa consciência'. Esse movimento abriu a porta para uma concepção de ideologia mais lingüística ou "discursiva". Ele colocou em pauta o tema totalmente negligenciado de como a ideologia se torna internalizada, como chegamos a falar 'espontaneamente' dentro dos limites de categorias de pensamentos que existem fora de nós e as quais se pode mais acuradamente dizer que nos pensam.*

Com os argumentos acima podemos compreender que, através do discurso, os indivíduos são interpelados como sujeitos ou, como dizem Purvis e Hunt (1993, p. 483-484): “a ideologia representa aquelas formas específicas de discurso cujos conteúdos são inadequados para articular os interesses daquelas categorias sociais (classes, grupos, etc.) que são constituídas através desses discursos”. Assim, tal discussão é oferecida a fim de guiar e oferecer uma base para o debate que se segue acerca de ideologia e discurso.

## Discurso

Nesta parte do trabalho, mostrarei a história do conceito de discurso — a partir da posição pós-estruturalista e chegando a Foucault — e posteriormente aos pontos de vista de Larrain (1994), Purvis e Hunt (1993), Barret (1991) e Hall (1977, 1996).

As críticas pós-estruturalistas da teoria de ideologia desenvolveram o conceito de discurso como um modelo teórico alternativo. Contudo, como afirma Barret (1991), não podemos simplesmente substituir um pelo outro “deixando intocados as idéias e os conceitos a eles referentes”. Para compreender o âmbito e a relevância da mudança que se realiza, do tratamento da ideologia para o do discurso, na teoria social, “temos de avaliar o desenvolvimento dos usos do termo discurso em seus contextos mais amplos”(p.124). O discurso emergiu como um objeto apropriado de estudo em vários lugares, mais ou menos na mesma época. Dentro da tradição que se preocupa com a crítica da ideologia, o debate foi centralizado através da hermenêutica e da pragmática da comunicação. Contudo, uma outra tendência no estudo do discurso, nessa mesma tradição, é captada pela abordagem que deriva da lingüística estrutural. No estruturalismo e no pós-estruturalismo, explora-se uma variedade de técnicas para a análise do dis-

curso. Ao caracterizar a produção lingüística dos seres humanos como “discursos”, a abordagem estruturalista leva muito a sério tanto a forma quanto o conteúdo da linguagem. Saussure (1983, 1989) diferencia linguagem de língua. Embora para ele os dois conceitos sejam importantes, esse autor considerava que o objeto de estudo da lingüística deveria ser a língua (corpo virtual que está a nossa disposição) e, que só depois desse ser estudado como um sistema de signos é que os lingüistas deveriam se dedicar ao estudo da fala. Assim, na abordagem de Saussure, a língua liga o signo à estrutura lingüística. O signo só existe enquanto diferente de um outro signo e, portanto, ele existe enquanto colocado num sistema, e este sistema é a estrutura lingüística, ou seja, estudar os signos é simultaneamente estudar a língua enquanto sistema de signos.

Para Saussure então, o signo é a unidade mínima, a entidade delimitada menor possível, e o significado e o significante<sup>3</sup> são duas facetas de um mesmo elemento que são definidos para que possamos entender a natureza do signo. Para Saussure (1983, 1989) também, a forma não estava em oposição ao conteúdo, como o senso comum costumava pensar. Para ele, a oposição era: expressão (significante) e conteúdo (significado). Em Saussure, a forma é um recorte específico sobre uma massa amorfa, que ele chama de substância, é a resultante do sistema de signos. A forma da língua é dada pelas relações que as unidades lingüísticas mantêm entre si. A forma e a estrutura da língua não interpretada semanticamente. Assim, Saussure fala em forma e conteúdo, mas não como um par de opostos conceituais. O par é: expressão e conteúdo. Ou seja, Saussure se refere ao significado como conceito, a idéia e ao significado como imagem acústica; uma faceta material do signo que não importa como materialidade, ou seja, que não importa a escrita do signo ou o seu som. O que importa é a representação psíquica do som ou da escrita ou da imagem, o som como fenômeno psicológico, a impressão psicológica do som naquele que escuta. Desta forma, ambos, significante e significado são fenômenos psíquicos, ou ambos são mentais. Não que sejam só mentais, mas a questão é que eles interessam a lingüística enquanto fenômenos psíquicos.

Ainda, Saussure considera a relação entre significado e significante arbitrária embora ele mesmo considerasse esse termo problemático porque arbitrário é aquilo que pode ser mudado, o que não ocorre com o signo. Como arbitrário, Saussure quer dizer, imotivada, ou seja, não há nada no significado que o faça se ligar a um significante específico, isso leva a considerar que esta relação pode ser mudada. Assim como não há nada intrínseco que ligue um significante a um significado, também não há justificativa plausível para mudá-lo. Se a arbitrariedade faz com que um signo possa ser mudado, ela mesma também faz com que um signo não possa ser mudado. Esse autor também coloca que, além de não se ter razão para mudar uma relação significante-significado que se estabeleceu com base no uso, simplesmente, a própria força do uso faz com que haja uma certa fixidez nesta relação. Não que ele seja fixo em si, mas a força do hábito estabelece esta condição mais ou menos imutável, junto com a arbitrariedade.

Baseado nessa questão de mutabilidade e imutabilidade do signo referenciada por Saussure, é que Purvis e Hunt (1993, p. 485), argumentam ser também o discurso uma “rede social de comunicação do indivíduo através do meio da linguagem ou dos signos-sistemas não-verbais. Sua característica chave é a de por no lugar um sistema de signos vinculados”. Também baseados nessas questões evocadas por Saussure, Stuart Hall (1977, p.322) oferece a seguinte definição geral de discurso: “Conjuntos de ‘experenciados’ pré-fabricados e pré-constituídos, organizados e arranjados em torno da linguagem”. Nesse sentido, o discurso sustenta um veículo para o pensamento, comunicação e ação, e o discurso tem sua própria organização interna. Assim, “o discurso é um sistema de estruturas com limites variavelmente abertos entre ele mesmo e outros discursos” (id.ibid.).

Por outro lado, as elaborações acerca do discurso, feitas por Foucault, questionam que se considere a ação do discurso simplesmente como um texto, palavras ou linguagem, no sentido de comunicação. A análise de Foucault revela que a natureza do discurso depende não de um mundo real, estável, natural representado no discurso, mas de um mundo histórico e social, fluido e mutável (Dant, 1991). O conceito de discurso em Foucault (1972) fundamenta-se na análise pós-estruturalista da história social e da cultura contemporânea. Dreyfus e Rabinow (1983) consideram que o filósofo situa-se para além do estruturalismo e da hermenêutica, mas que é preciso situar o Foucault de *A Arqueologia do Saber* e o Foucault depois de abandonar *A Arqueologia*. Para eles, Foucault mantém “a técnica estrutural de focalizar tanto o discurso quanto o orador como sendo objetos construídos, ainda que [esse seja] um passo necessário para livrá-lo de considerar que os discursos e práticas dessa sociedade simplesmente expressam o modo como as coisas são” (p.xxvii).

De acordo com Luke (1996), Foucault descreve o caráter construtivo do discurso, isto é, que tanto nas formações sociais como em situações locais e em seus usos, o discurso realmente define, constrói e posiciona os sujeitos humanos. Os discursos “sistematicamente formam os objetos sobre os quais eles falam”, moldando as redes e as hierarquias para a categorização institucional e o tratamento das pessoas (p.8). Assim, o conceito de discurso para Foucault é mais relacionado com o contexto. Para ele, a questão que a descrição do discurso coloca é de como “um enunciado determinado apareceu ao invés de outro” (1972, p. 27). A definição de Foucault sobre os enunciados é de que eles não são proposições ou sentenças. Ele explica que a função enunciativa, que é contextual, pode diferenciar um enunciado de outro, mesmo quando em termos gramaticais ele é preposicional e o conteúdo é o mesmo. Nesse sentido, “enunciados” são a unidade molecular que cria a unidade discursiva dos enunciados, que Foucault chama de “discurso” ou, mais precisamente, “uma formação discursiva”. Para Foucault, as “formações discursivas” são caracterizadas pelos sistemas de dispersões, os quais constituem a base de regularidades discursivas (Barrret, 1991, p. 127-128). Embora haja diferentes versões do conceito de “formações discursivas”, em geral, elas



convergem no sentido de que esse conceito agrega o discurso. Então, a questão que surge é se há algo fora do discurso. Foucault (1972) insiste em manter a distinção entre reinos discursivos e não-discursivos. Contudo, Laclau e Mouffe (1985), opondo-se a Foucault, rejeitam a distinção entre discursivo e não-discursivo<sup>4</sup>.

Nesse ponto, o que tem de ser considerado, de acordo com Purvis e Hunt (1993), é que todos os esforços para especificar um acesso único ao “social”, seja através do discurso ou através da ideologia, podem arriscar-se a ser uma “expansão longa” pela tentativa de abranger o “social” sob uma conceituação unificadora. A discussão que Foucault faz da teoria do discurso envolve uma rejeição explícita das categorias marxistas, que são principalmente relacionadas com o conceito de ideologia. Nesse sentido, Barret (1991) assinala que a crítica de Foucault ao conceito de ideologia e seu conceito de discurso devem ser relacionados com questões teóricas mais amplas, tais como aquelas relativas ao contexto sociológico e histórico do discurso, especialmente ao problema do determinismo, tópicos concernentes à epistemologia e à questão do conhecimento, verdade e poder, e tópicos concernentes à definição do sujeito, da ação, do eu e da ética. Por exemplo, a interpretação foucaultiana de discurso como oposto à ideologia é referida aos pressupostos de Althusser:

*Gostaria de dizer, primeiramente, qual tem sido a meta de meu trabalho nos últimos vinte anos. Meu objetivo, ao contrário, tem sido criar um história dos diferentes modos pelos quais em nossa cultura seres humanos se tornam sujeitos (1982, p. 208).*

Na análise de Larrain (1994), quando o estruturalismo era muito influente na França, tanto Althusser quanto Foucault foram influenciados por ele e por caminhos diferentes chegaram a relacionar o conhecimento com práticas institucionais e rejeitaram a centralidade do sujeito. Contudo, Foucault recusou-se a aceitar a oposição entre ideologia e ciência e entre conhecimento e poder, levando a problemática do poder para além da esfera de dominação de classe e de dominação do estado. Enquanto o conceito de totalidade permanece crucial para Althusser e o ajuda a definir uma categoria central do modo de produção como articulação de instâncias sociais, o que, em última análise, é determinado pela estrutura econômica, Foucault rejeita a idéia de totalidade, porque “coloca todos os fenômenos em torno de um único centro” (Foucault, 1972, p. 10). O que Foucault quer afirmar é a idéia de uma dispersão que não tem centro, e enfatizar a descontinuidade e a diferença. A análise de Althusser é colocada dentro da problemática da reprodução da dominação; já Foucault mostra o comprometimento de tornar clara a dominação, mas por outro lado está preocupado em evitar qualquer homogeneização da dominação, reforçando a separação entre discurso e ideologia. Uma das principais críticas de Foucault ao marxismo é que ele dá à ideologia importância demasiada como um veículo de poder:

*Com essas análises que priorizam a ideologia é que sempre está pressuposto um sujeito humano na linha do modelo fornecido pela filosofia clássica, dotado com uma consciência de que o poder deve então ser pensado como algo que deve ser conquistado* (1980, p.131).

Foucault continua dizendo que, em lugar de estudar os efeitos do poder na consciência individual, devem ser estudados os efeitos do poder no corpo. Assim, ao contrário de Althusser, Foucault recusa-se a aceitar que o sujeito seja constituído pela ideologia. Para ele, o sujeito é moldado pelo poder através de seu corpo, e não através da consciência. Para o autor, “deveríamos tentar apreender a sujeição em sua instância material como uma constituição do sujeito” (1980, p. 97). A partir dessa crítica, fica também compreendido que, para Foucault, o poder está inscrito dentro dos discursos e não fora deles, e o conceito de ideologia está preso dentro de um humanismo teórico do sujeito.

Apesar de Foucault claramente colocar o discurso em oposição à ideologia, Purvis e Hunt (1992) analisam os pressupostos de Foucault sobre o discurso a partir da distinção entre o significado crítico e sociológico da ideologia. Para esses autores, a rejeição de Foucault ao humanismo e à dicotomia verdade/falsidade coloca-o em uma oposição sem ambigüidade com respeito a toda a noção de “ideologia crítica”. Contudo, sua visão de discurso como meio de luta “espelha a investida central daquela característica do conceito de ideologia de Marx como terreno no qual as pessoas se tornam conscientes desse conflito e lutam contra isso”. Nesse sentido, a concepção de discurso de Foucault é muito similar à versão sociológica de ideologia definida por Purvis e Hunt (1993). Esses autores também sugerem que, apesar da distinção que Foucault faz entre ideologia e discurso, a oposição entre os dois conceitos não seria tão grande assim: Purvis e Hunt lembram que, no Ocidente, a preferência dos intelectuais recai sobre a concepção marxista de ideologia, em lugar do conceito de discurso pensado por Foucault. De acordo com eles, os discursos seriam tipicamente “profissionais”, por emergirem de sítios de produção institucionalizados. Conseqüentemente, tais discursos seriam “impostos”, no sentido de que geram posições de sujeito, nas quais as pessoas são “inseridas” (através do discurso). “O efeito paradoxal é que, enquanto um dos temas mais proeminentes de Foucault é a tese de que onde há poder há resistência, a natureza da resistência é ela própria concebida como a produção de discursos alternativos”. (Purvis e Hunt, 1993, p. 489).

Uma outra característica relevante do trabalho de Foucault é a tentativa de compreender o vínculo entre o discurso e as instituições sociais. Cada conjunto de práticas sociais está localizado no interior de “formações discursivas”, e é por estar estruturado; em primeiro lugar, porque o sistema de enunciados que constitui a formação não é meramente uma unidade mas também uma “dispersão”; e, em segundo lugar, porque o conceito de formação discursiva focaliza sua atenção nas condições que tornam a formação possível. Foucault distingue entre práticas discursivas e práticas não-discursivas. Estas são concebidas como relações pri-

márias existentes, “independentemente de todos os discursos ou todos os objetos de discurso que podem ser descritos entre as instituições, técnicas e formações sociais” (1972, p. 45). O que Foucault pode oferecer com essa análise é a possibilidade de uma explicação para o surgimento da ideologia, a partir de um complexo de práticas sociais e institucionais, ou a possibilidade de realizar estudos históricos concretos sobre as conexões e circunstâncias que tornam possíveis novos conjuntos de práticas institucionais, não redutíveis aos discursos. Além disso, sua análise das formações discursivas rompe com a preocupação interna da lingüística estrutural, a fim de focalizar as condições externas ou sociais nas quais os discursos são formados e transformados. Desse modo, Purvis e Hunt (1993) explicam que a teoria do discurso em Foucault — que se diferencia da teoria da ideologia — não é totalmente incompatível com esta. A teoria do discurso foucaultiana pode fornecer aberturas para o conceito sociológico de ideologia, através da interação e interconexão do discurso com as práticas institucionais.

## **Ideologia e discurso**

Após apresentar a discussão teórica acerca de ideologia e discurso, tentarei relacionar o conceito de ideologia ao de discurso, mostrando possíveis conexões desses dois conceitos, as quais se fundamentarão principalmente nos trabalhos de Laclau e Mouffe (1985), Larrain (1996), Barret (1991), Purvis e Hunt (1993) e Hall (1988, 1996).

Dentro de uma perspectiva pós-marxista<sup>5</sup>, a possível distinção entre práticas discursivas e não-discursivas é negada por Laclau e Mouffe (1985). Para eles, uma formação discursiva nunca está inteiramente “fechada”, no sentido de prover um sistema unitário ou coeso que permita somente alguns enunciados e exclua outros. Para Laclau e Mouffe, todos os objetos são constituídos como objetos de um discurso, e cada discurso tem um caráter material (p.107). A identidade e unidade de um discurso é completamente relacional e não depende de um sujeito fundante, isto é, “diversas posições de sujeito aparecem dispersas dentro de uma formação discursiva, mas essas posições de sujeito não podem nem ser permanentemente fixas nem entrar em relações permanentemente fixadas” (p.109). Essa é a razão por que os sujeitos não podem ser a origem das relações sociais e por que seu caráter discursivo não pode especificar o tipo de relações que poderiam existir entre eles. Também porque não há distinção entre discursivo e não-discursivo, tudo na sociedade é construído discursivamente, inclusive as relações e as contradições sociais.

Em relação à noção marxista de ideologia, Laclau e Mouffe (1985) se colocaram contra o marxismo, considerando-o uma forma de essencialismo, porque aceitam a “natureza irredutível da diferença” e a “precária” identidade de todos os sujeitos. A política deveria ser concebida como o processo de “articulação”<sup>6</sup>

dessas diferenças e de constituição de novos sujeitos (p. 112-115). Ao criticar o essencialismo marxista e o reducionismo de classe, Laclau e Mouffe abandonam não somente o conceito negativo de ideologia de Marx, mas também a primeira versão (negativa) de Althusser de uma teoria da ideologia “em geral”, cujo exclusivo papel funcional seria o de reproduzir relações de produção. Laclau (1977) começa argumentando contra Althusser, afirmando que a ideologia não pode ser simultaneamente um nível de qualquer formação social e o oposto de ciência. Como Larrain (1996) indica, a posição de Laclau e Mouffe mostra primeiro

*que a diferença não pode ser reduzida à identidade e, portanto, a totalidade social não pode ser concebida como constituída por uma contradição básica que se manifesta ou se expressa em todos os níveis, mas precisa ser pensada como uma unidade que é construída através de diferenças (em vez da homologia das práticas); em segundo lugar, embora nem toda a contradição na sociedade possa ser reduzida à contradição de classe, cada contradição é sobredeterminada pela luta de classe”* (p. 48-49).

Larrain (1996) e Barret (1991) concordam em afirmar que a importante contribuição de Laclau e Mouffe para a sociologia diz respeito a conceitos que não remetem necessariamente à “pertença de classe” e à afirmação de que as unidades constitutivas das ideologias podem ser articuladas em uma variedade de discursos ideológicos que representam diferentes classes. O caráter de classe de um conceito não é dado por seu conteúdo, mas por sua articulação em um discurso ideológico de classe. Assim, de acordo com Larrain (1996, p. 49), “não há ideologias ‘puras’ que necessariamente correspondam a certos interesses de classe. Cada discurso ideológico articula várias interpelações, das quais nem todas são interpelações de classe.” Além disso, de acordo com Quantz (1996), essa não é toda abrangência do trabalho teórico de Laclau e Mouffe, que também provê uma compreensão sobre história e cultura. Através de sua análise da hegemonia, eles indicam uma estratégia para a atividade democrática radical, a qual, embora não abandone as orientações utópicas, não assume nem uma história dialética nem teleológica. Sua ênfase nas posições do sujeito e na particularidade das lutas sociais fornece potenciais discursivos para descrever a história e orientar a transformação política.

Por outro lado, Hunter (1988) e, também, Purvis e Hunt (1993) apresentam alguns aspectos críticos a respeito do trabalho de Laclau e Mouffe, especialmente no que tange ao ponto em que esses autores tentam superar o reducionismo e o essencialismo marxistas. Para Hunter, Laclau e Mouffe abandonam (em vez de aperfeiçoá-la) a compreensão de economia, de classe e de determinação. “Parecendo temer que quaisquer concessões de importância a essas categorias levarão os economistas ao reducionismo, Laclau e Mouffe ignoram o quanto as relações econômicas de fato constróem a vida social moderna e o quanto as relações de classe estruturam de fato as práticas e identidades sociais” (p.889). Apesar de

Purvis e Hunt concordarem quanto à contribuição significativa de Laclau e Mouffe para a concepção sociológica/positiva de ideologia, afirmam que o problema não satisfatoriamente resolvido por esses autores reside em não encontrar um caminho para além da identificação do problema da “articulação” e da “sobredeterminação”. Segundo essa crítica, torna-se necessário encontrar termos apropriados com os quais possamos ser capazes de especificar os cerceamentos que afetam a emergência das formações discursivas. A esse respeito, os autores defendem a posição de que, a fim de recuperar um papel construtivo para a teoria da ideologia, é necessário rever os conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum de Gramsci, especialmente através da discussão que Stuart Hall faz sobre essas concepções.

Antes de abordar a análise que Hall faz de Gramsci, Larrain (1996) argumenta que o trabalho do pensador italiano representa um avanço decisivo para a concepção positiva de ideologia. Larrain também sugere que a rejeição de Gramsci em relação ao sentido fortemente “crítico” de ideologia em Marx ocorreu antes que o texto *A Ideologia Alemã* estivesse disponível para Gramsci; e que a concepção “positiva” de ideologia não se desenvolve em reação a, mas em virtude da ignorância das fortes afirmativas acerca do modelo “negativo” (1996, p. 78-79). Além disso, Barret enfatiza que o trabalho de Gramsci não é restrito ao debate positivo/negativo de ideologia, mas que suas importantes formulações são centralizadas na teoria de ideologia, que circunscreve a saliência política das lutas ideológicas e culturais, ou na “insistência de Gramsci sobre o arbítrio político humano” (1991, p. 27). Para Hall, Gramsci oferece argumentos contra a “explicação reducionista da superestrutura”, mostrando como o capitalismo não é apenas um sistema de produção, mas uma forma completa de vida social. Hall refere que Gramsci usa o termo ideologia não em seu “sentido clássico”, como sistemas de idéias, mas como “uma condição que é implicitamente manifesta na arte, na lei, na atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva”. Ele também a vê em termos de funções históricas: seu papel em “preservar a unidade ideológica de um bloco social inteiro”; de prover indivíduos e grupos com suas várias “concepções de mundo”, que influenciam e modificam suas ações e, sobretudo, como um meio para “organizar as massas humanas e criar mais um terreno onde os homens adquiram consciência de sua posição, luta, etc” (1988, p. 55).

Hall (1988) retoma Gramsci em relação a recentes desenvolvimentos nas teorias do discurso para contribuir mais claramente para as discussões em torno da relação entre ideologia e discurso. Quanto ao conceito de discurso, Hall nota que, embora a linguagem não fosse um ponto principal para Gramsci, ele estava acuradamente cômico de sua importância, apesar de nunca ter dedicado substancial atenção à conexão entre linguagem e ideologia. Contudo, Hall reconhece, no conceito gramsciano de senso comum, uma relação íntima entre os conceitos de discurso e ideologia. Com base em Gramsci, Hall define o senso comum como “uma forma histórica, não uma forma natural ou universal ou espontânea de pen-

samento popular, necessariamente fragmentada, desarticulada e episódica”. O sujeito do senso comum “é composto de todas as formações ideológicas contraditórias” (1996, p. 43). Assim, o senso comum (ou discurso popular) é tanto o meio de ação social como o constitutivo de relações sociais que o reproduzem. O tema central do trabalho de Stuart Hall tem sido a importância da prática política para a geração de senso comum transformador, o que também foi extremamente enfatizado por Gramsci. Não obstante, os significados de ideologia e discurso em Hall se sobrepõem. Como diz Hall:

*Por ideologia entendo o referencial mental — as linguagens, os conceitos, categorias, imagens de pensamento e sistemas de representação — que diferentes classes e grupos sociais empregam a fim de dar sentido, de definir, de conceber e tornar inteligível o modo como a sociedade funciona (1996).*

Larrain (1996) torna mais explícita a noção de ideologia de Hall e sua aproximação com a teoria do discurso, ao destacar três aspectos nessa definição: (1) “a ideologia não consiste de conceitos isolados e separados, mas em uma articulação de diferentes elementos num conjunto ou cadeia distinto de significados”; (2) “as afirmações ideológicas são feitas por indivíduos, mas as ideologias não são produto da consciência ou intenção individual” — elaboramos nossas intenções dentro da ideologia —; (3) “as ideologias ‘trabalham’ elaborando para seus sujeitos — individuais e coletivos — posições de identificação e conhecimento que lhes permitam ‘verbalizar’ verdades ideológicas como se fossem seus genuínos autores” (p.49). Mais diretamente relacionados aos conceitos de ideologia e discurso, “os mecanismos da ideologia devem se preocupar com a produção de sujeitos e as categorias inconscientes que fazem que surjam formas de subjetividade”; para Hall, os discursos da Nova Direita (New Right) estavam comprometidos com a produção de novas posições do sujeito e com transformações de subjetividades. Aqui, de acordo com Purvis e Hunt (1993), Hall fala de produção e de mecanismos de ideologia, mas também parece deduzir que o discurso é um mecanismo. O que esses autores defendem é que é necessário estabelecer uma distinção entre discurso como *processo* e ideologia como *efeito*. Conforme esse ponto de vista, “discurso e ideologia podem prover um referencial para a análise de campos discursivos e de todo o seu potencial, mas não necessariamente para a análise dos efeitos ideológicos.” Contudo, não há oposição necessária entre esses dois conceitos: conexões de suplementação e expansão podem existir (p.479).

Finalmente, podemos perceber que as delimitações ou interseções da teoria do discurso e da ideologia foram delineadas principalmente no modo como Hall articula esses dois conceitos, isto é:

*a ‘unidade’ a que interessa é um vínculo entre aqueles discursos articulados e as forças sociais com as quais esse vínculo pode — sob certas condições histó-*

*ricas, mas não necessariamente — ser conectado. Assim, uma teoria da articulação<sup>7</sup> é tanto um modo de compreender como os elementos ideológicos (sob certas condições) chegam a ligar-se coerentemente dentro de um discurso, como um modo de perguntar como eles se tornam ou não articulados, em algumas conjunturas específicas, para certos sujeitos políticos<sup>8</sup> (1996, p. 141-142).*

As contribuições de Stuart Hall para o desenvolvimento da “teoria da articulação” foram significativas e necessárias para certos movimentos como, por exemplo, para o movimento das mulheres negras, para re-teorizar as forças sociais como gênero, raça, etnia e sexualidade, e suas relações com a categoria de classe. Além disso, a teoria da articulação de Hall também tem contribuído para outros trabalhos, no campo dos estudos culturais e da educação crítica, os quais, por exemplo, focalizam a dinâmica de classe, gênero e raça nas escolas (veja-se, por exemplo, quando Apple e McCarthy (1988) discutem a posição “paralelista” dessas dinâmicas). Essas abordagens apresentam interseções com o trabalho de Hall, especialmente em dois pontos fundamentais: primeiro, quando Hall resiste à tentativa de redução à classe, modo de produção, estrutura, bem como quando resiste à tendência do culturalismo de reduzir cultura à “experiência”. Segundo, quando ele enfatiza a importância de articular o discurso a outras forças sociais, sem avançar “sobre a borda” de transformar tudo em discurso. Quando Hall “reina no discurso” ou “domestica a ideologia”, ele o faz insistindo na assertiva de Althusser, de que não há prática fora do discurso sem que se reduza todo o mais a ele (Slack, 1996, p. 121).

Do mesmo modo, Hall critica Foucault por enfatizar excessivamente o discurso, abandonando o ideológico em sua noção de poder. Também relacionada a esses pressupostos de articulação de Hall, a posição de Laclau e Mouffe rejeita o reducionismo e determinismo marxista: eles explicam a noção desse conceito (articulação), dizendo que não há sujeitos que possam ser especificados fora do discurso, não há identidades fixas, não há interesses essenciais, não há condição determinante, não há contradições necessárias. Tudo na sociedade é variável e contingente, porque é construído discursivamente, e em um discurso pode somente haver fixações de significados parciais e temporários (1985, p. 107-109). Assim a noção de “prática articulatória” como “a construção dos pontos nodais com significados parcialmente fixos” constituem uma tentativa de deter o fluxo das diferenças, de construir. Isso, por exemplo, é o que Teresa de Laurentis (1990) manifesta como sendo a história da teoria feminista, isto é, a história de uma série de práticas de articulação (p.269). De fato, também o significado de articulação — que emerge dos trabalhos de Hall e de Laclau e Mouffe — está fornecendo a base para a compreensão de algumas práticas, não somente nos campos dos estudos feministas, mas também no campo da educação crítica e das teorias culturais.

Por exemplo, no campo da educação crítica e das teorias culturais, Bromley tem-se preocupado com alguns pontos que podem integrar a ideologia e o discurso:

*(...) a auto-consciência não é um simples produto da história pessoal tão-somente — a história precisa receber algum significado através do discurso (possivelmente um discurso que envolva comprometimento e luta) selecionado dentre os que estão disponíveis na cultura. E a consciência resultante é ela própria somente o início de um processo de chegar a se constatar que o sujeito é construído dentro das relações de gênero (raça e classe, e inserido em outros eixos de opressão) pelas relações sociais (1989, p. 211).*

A abordagem de Bromley vincula o cultural ao material e o pessoal ao social. Em outras palavras, as condições materiais dão lugar à história pessoal do indivíduo (identidade). Quando essas condições são interpretadas através de “algum modo de discurso cultural”, isso leva a uma “forma particular de (auto)consciência”. A consciência, por sua vez, torna possível “uma compreensão individual do papel” que as condições materiais tiveram “em formar a própria identidade da pessoa”. Em suma, Bromley assinala três pontos importantes. Primeiro, a história pessoal pode ser multidirecionada e contraditória, e também é possível que a pessoa “se envolva em discursos múltiplos e contraditórios”. O autor explica que, “como uma consequência da dependência histórica da consciência (identidade) e das interpretações (discurso), a consciência pessoal pode também ser múltipla e contraditória (diferenças intra-individuais)”. Segundo, a consciência de um indivíduo “não é mais fixa do que os modos do discurso que se desenvolvem através do tempo”. Finalmente, o discurso que está disponível “é por si só um objeto de luta coletiva, com aplicações para saber quem somos e como percebemos as condições que enfrentamos” (p.221). Bromley critica a falha do marxismo em abordar a realidade “subjetiva” da opressão, ao mesmo tempo que defende a teoria educacional que tenta catalisar movimentos para a mudança social, tentando usar contribuições pós-estruturalistas sobre a natureza da subjetividade, sem perder os compromissos políticos do marxismo (1989, p. 208). Embora Bromley pense que o pós-estruturalismo “retrata modos disponíveis de discurso como constitutivos da subjetividade humana e poderosamente cerceadores da ação humana”, ele também assinala que o pós-estruturalismo “tende para o apolítico, porque frequentemente perde o foco marxista de situar indivíduos e acontecimentos dentro de conflitos mais amplos.” (p.208).

Através da discussão apresentada acima, procurei fazer um estudo sobre a relação teórica e também epistemológica entre os conceitos de ideologia e discurso, tentando demonstrar o quanto há, entre esses conceitos, pontos de complementaridade e de contraposição. Também foi objetivo desta discussão trazer aos trabalhos dos estudos culturais e da educação crítica algumas contribuições teóricas para se poder avançar cada vez mais na ação de transformação social a que esses estudos sempre se propuseram.



## Notas

1. Esse termo foi empregado metaforicamente em *A Ideologia Alemã de Marx*, e se refere ao aspecto humano da consciência, que ele designa como "reflexos e ecos dos processos vitais."
2. Althusser (1971) também discute uma diferença entre a teoria da ideologia em geral – ideologia como não tendo história, no sentido de que sua estrutura e forma seriam imutáveis através da história – e teoria de ideologia – considerando aqui as diferentes ideologias enquanto informações sociais históricas concretas que dependem de certa combinação de modos de produção e de uma luta de classe específica.
3. Importante colocar que na época em que Saussure falou sobre esses dois conceitos, entre 1907 e 1911 quando ensinou o curso de lingüística geral, considerava o significado e o significante como duas facetas de uma mesma coisa, como por exemplo uma folha de papel. Assim, o significado seria uma face do papel e o significante a outra, quando cortarmos o papel, cortamos simultaneamente os dois lados dele, o que significa que o signo é algo indivisível. Já no pos-estruturalismo, final da década de 60, início dos anos 70, acontece uma alteração no conceito de signo. Ele não é mais considerado como aquela unidade mínima indivisível, mas torna-se separado. O signo se parte: o significante e o significado são as unidades mínimas sendo o significante a parte mais importante. Isso levou a idéia de que um significado remete ao outro, que remete a outro e a outro, todos ligados num mesmo significante. Essa mudança é explicada por Barthes (1988) quando refere que o signo não é mais o objeto de estudo da semiologia, mas o significante e seus deslocamentos. O objeto desta ciência dos significantes não é mais descobrir o significado latente dos signos, mas denunciar a própria fissura na representação do sentido.
4. Essa diferença será apresentada mais tarde na explicação do conceito de ideologia e discurso do ponto de vista de Laclau e Mouffe.
5. O conceito de pós-marxismo é definido por Hall quando este se explica a si mesmo como "um pós-marxista somente no sentido que eu reconheço a necessidade de ir além do marxismo ortodoxo, além da noção de marxismo legitimada pelas leis da história. Mas eu ainda trabalho de algum modo dentro do que eu entendo serem os limites discursivos de uma posição marxista ... assim 'pós' significa para mim entrar no campo de um conjunto de problemas estabelecidos, de uma problemática. Não significa deserta desse terreno, antes usá-lo como um ponto de referência" (1996, p.32).
6. Ao rejeitar o reducionismo e determinismo do marxismo, Laclau e Mouffe (1985) desenvolveram uma nova concepção de determinismo como articulação onde eles acreditam que a única alternativa ao reducionismo e determinismo absolutos é a total indeterminação e contingência.
7. Para Hall, teoria da articulação é a forma de conexão que faz a unidade entre dois elementos diferentes, sob certas condições. "É um vínculo que não é necessariamente determinado, absoluto e essencial para sempre ... Assim chamada, a unidade de um discurso é realmente a articulação de diferentes elementos que podem ser rearticulados de distintas maneiras porque eles não têm uma interdependência necessária" (1996, p. 115).

8. Hall (1996, p. 142) coloca essa questão de um modo mais claro quando explica que: “A teoria da articulação pergunta como uma ideologia descobre seus sujeitos em vez de como os sujeitos pensam os necessários e inevitáveis pensamentos, os quais os pertencem; isso nos capacita a pensar como uma ideologia pode criar nas pessoas algum poder que as habilita a dar algum sentido ou inteligibilidade a suas situações históricas, sem fazer com que se reduza essas formas de pensar as situações sócio-econômicas de classe ou posição social a que pertencem”.

### Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Lenin and Philosophy*. Trans. Ben Brewster. New York and London, Monthly Review Press, 1971.
- APPLE, M. *Cultural Politics and Education*. Teachers College Press: New York, 1996.
- APPLE, M. and WEIS, L. *Ideology and Practice in Schooling: A Political and Conceptual Introduction*. Philadelphia: Temple University Press, 1983.
- BARRET, M. *The Politics of Truth: From Marx to Foucault*. Stanford CA: Stanford University Press, 1991.
- BARTHES, R. Change the Object Itself: Mythology Today. In: \_\_\_\_\_, Image, Music, Text. New York: The Noonday Press, 1988, p 165-169.
- BELSEY, C. *Critical Practice*. New York: Routledge, 1980.
- BROMLEY, H. Identity Politics and Critical Pedagogy. *Educational Theory*, vol. 39, No. 3, Summer 1989.
- CLIFFORD, J. Ideology into Discourse: A Historical Perspective. *Journal of Advanced Composition*. Vol. 7, No. 1-2, 1987.
- DANT, T. *Knowledge, Ideology and Discourse: A Sociological Perspective*. New York: Routledge, 1991.
- DE LAURENTIS, T. Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms, and Contexts. In De Laurentis, T. *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington: Indiana University Press, 1986.
- DE LAURENTIS, T. Upping the Anti (sic) in Feminist Theory. In Hirsch, M. and Keller, E. *Conflicts in Feminism*. New York: Routledge, 1990.
- FOUCAULT, M. *The Archaeology of Knowledge & The Discourse on Language*. New York, Pantheon Books, 1972.
- FOUCAULT, M. Truth and Power. In: Gordon, C. (Ed.) *Michel Foucault, Power/Knowledge*. Brighton: Harvester Press, 1980.
- FOUCAULT, M. The subject and Power. In: Dreyfus and Rabinow, *Michel Foucault*, Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- HALL, S. Culture, the Media and the Ideological Effect, In: Curan, J. et al. *Mass Communications and Society*. London: Edward Arnold, 1977.
- HALL, S. The Problem of Ideology: Marxism without Guarantees. In: David, M. and Chen, K.H. *Stuart Hall: Critical Dialogues*. Routledge : London and New York, 1996.

- HALL, S. The Toad in the Garden: Thatcher Among the Theorists. In: Nelson and Grossberg, *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988.
- LACLAU, E. *Politics and ideology in marxist Theory*. London: New Left Books, 1977.
- LACLAU, E. and Mouffe, C. *Hegemony and Socialist Strategy*. London, Verso, 1985.
- LARRAIN, J. *The Concept of Ideology*. London: Hutchinson, 1979.
- LARRAIN, J. *Marxism and Ideology*. London, Macmillan, 1983.
- LARRAIN, J. *Ideology & Cultural Identity*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- LARRAIN, J. Stuart Hall and the Marxist Concept of Ideology. In: David, M. and Chen, K.H. *Stuart Hall: Critical Dialogues*. Routledge : London and New York, 1996.
- LUKE, A. Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*, v. 21, 1996.
- MCCARTHY, C. and Apple, M. Race, Class and Gender in American educational research: toward a nonsynchronous parallelist position. In: Weis, L. *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany: SUNY Press, 1988.
- MACDONELL, D. *Theories of Discourse: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- MOUFFE, C. Radical Democracy: Modern or Postmodern? In: A. Ross, *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- PURVIS, T. and HUNT, A. Discourse, ideology, discourse, ideology, discourse, ideology...*The British Journal of Sociology*, Vol. 44, Issue No. 3, September 1993.
- QUANTZ, R. On Critical Ethnography With Some Postmodern Consideration. In: *Handbook of Qualitative Research*, edited by LeComte, W. Millroy, and J. Preissley, San Diego, CA: Academic, 1992.
- SAUSSURE, F. *Course in general linguistics*. La Salle, Illinois: Open Court, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Curso de Linguística Geral*. 11ª ed., São Paulo: Cultrix, 1983.
- SMITH, Paul. *Discerning the Subject*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- SPARKS, C. Stuart Hall, Cultural Studies and Marxism. In David, M. and Chen, K.H. *Stuart Hall: Critical Dialogues*. Routledge : London and New York, 1996
- WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

Neuza Guareschi é professora do Instituto de Psicologia PUC-RS.

Endereço para correspondência:

Av. Ipiranga, 6681  
 90.610-001 - Porto Alegre - RS  
 Fone: (051) 320 3500, ramal 4466

E-mail: nmguares@music.pucrs.br



# REPRESENTACIONES SOCIALES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

## Una relación problemática

José Antonio Castorina y Carina Viviana Kaplan

**RESUMEN** — *Representaciones Sociales y Trayectorias Educativas. Una Relación Problemática.* Este artículo aporta una serie de reflexiones sobre una dimensión relevante de la práctica educativa: las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la inteligencia de los alumnos. Estos juicios tácitos que producen los docentes poseen consecuencias prácticas sobre las trayectorias que van configurando los niños de las diversas clases sociales. Aquello que permanece oculto en los discursos naturalizados sobre la inteligencia o en el sentido común de los maestros en tanto sujetos sociales son las relaciones entre las taxonomías escolares y las divisiones objetivas del mundo social. Analizamos, a partir de las entrevistas aplicadas a los maestros en una investigación empírica, los efectos del sentido común innatista y del ambientalista respecto de la inteligencia. Al mismo tiempo, pensamos en los efectos de las nociones de estos maestros en el campo de la evaluación.

**Palabras claves:** *representaciones sociales, inteligencia escolarizada, efectos simbólicos, desigualdad escolar.*

**RESUMO** — *Representações sociais e trajetórias educativas: uma relação problemática.* Este artigo traz uma série de reflexões sobre uma dimensão relevante da prática educativa: as representações sociais dos professores do ensino básico sobre a inteligência dos alunos. Os juízos tácitos que os docentes produzem têm conseqüências práticas sobre as o percurso que fazem as crianças das diversas classes sociais. O que permanece oculto, nos discursos já naturalizados sobre a inteligência ou no senso comum dos professores enquanto sujeitos sociais, são as relações entre as taxinomias escolares e as divisões objetivas do mundo social. A partir de entrevistas aplicadas a professores numa investigação empírica, analisamos os efeitos do senso comum inatista e do senso comum do “ambientalismo” a respeito da inteligência. Ao mesmo tempo, refletimos sobre os efeitos das noções desses professores no campo da avaliação.

**Palavras-chave:** *representação social, inteligência escolarizada, efeitos simbólicos, desigualdade escolar.*

## Resultados de una investigación

Este artículo pretende ampliar una serie de interrogantes surgidos a partir de una investigación<sup>1</sup> dirigida a dar cuenta de las clasificaciones que los maestros producen cotidianamente en sus juicios sobre los alumnos, actuales o potenciales, para desocultar las funciones sociales de ese sistema de clasificación que opera al modo de un conocimiento práctico. Ese sistema de categorización es condición de posibilidad y es estructurante de esas clasificaciones escolares. Una de las hipótesis centrales de la indagación consistió en postular que los juicios magisteriales están asociados al origen social de los educandos.

En las entrevistas en profundidad que se aplicaron a maestros de educación básica de escuelas públicas<sup>2</sup> se identificaron los juicios sobre la inteligencia a partir de preguntas dirigidas a:

1. Interpretar la inteligencia en el contexto escolar. Aquí se han formulado preguntas del tipo: Cómo se detecta a un alumno inteligente? Cómo se comporta un alumno inteligente en clase? Brinde sinónimos y opuestos del alumno inteligente. El CI de un alumno es un dato relevante para su práctica docente?
2. Interpretar las concepciones populares de inteligencia expresadas en refranes y sentencias de sentido común. Uno de los refranes con los que trabajamos es “lo que natura non da, Salamanca non presta” (es decir, lo que la naturaleza no brinda de nacimiento, ninguna universidad española prestigiosa como la de Salamanca puede brindarlo).
3. Interpretar de modo generalista o por dominio de la inteligencia preguntas como las que siguen: Cómo se da cuenta que un alumno es inteligente para matemática, para Lengua y para ciencias sociales? Puede ser que un alumno sea inteligente por momentos y por momentos no?
4. Interpretar el carácter heredado o innato de la inteligencia solicitándoles que definan a la inteligencia. La versión de los maestros se infirió también a partir de los textos producidos de las preguntas anteriores.

La investigación produjo resultados relevantes, algunos de los cuales mencionamos a continuación:

\* En las definiciones formuladas por los maestros se manifiesta el hecho de que no hay una única representación sobre inteligencia; más aún, se trata de un término ambiguo con una pluralidad de sentidos. La diversidad de versiones presenta, sin embargo, una convergencia: la inteligencia es interpretada por los maestros desde su propia práctica docente o lo que denominamos como “la inteligencia escolarizada”.

\* Los maestros han identificado como sinónimos del alumno inteligente todas

aquellas cualidades que sintetizan las virtudes del buen alumno: “disciplinado”, “obediente”, “prolijo”.

- \* Los entrevistados han ofrecido sinónimos y sus opuestos acerca del alumno inteligente que no necesariamente siguen las reglas gramaticales pero sí coinciden desde las perspectivas de las dicotomías sociales. Los sinónimos de inteligente, entre otros, son: interesado, prolijo, creativo. Sus opuestos: mal alimentado, de familia no constituida, viene sin almorzar. Así hemos identificado las siguientes dicotomías: “interesado/mal alimentado”; “prolijo/de familia no constituida”; “creativo/viene sin almorzar”.

## Los problemas que se suscitan

Ante todo, cabe evocar los interrogantes y las hipótesis que o bien estuvieron en el origen mismo de la investigación empírica o bien fueron suscitadas a posteriori por el análisis de los datos. Básicamente: Qué significado atribuir a la taxonomía escolar que distingue a los alumnos entre los “inteligentes” y los “no inteligentes”? Según la hipótesis inicial las clasificaciones escolares no son neutras sino que contribuyen a estructurar las prácticas y a generar expectativas de logro diferenciales. Las taxonomías escolares tienen a sus espaldas taxonomías sociales.

De las homologías o sinónimos del “alumno inteligente” con “el obediente”, “el bien alimentado”, “el que tiene una familia bien constituida”, anteriormente mencionadas, se plantea una cuestión relevante: Cuál es el significado social y las consecuencias de que los docentes del estudio hayan asociado a la inteligencia con la humildad para el caso de los niños provenientes de sectores carenciados y con la soberbia cuando se expresan respecto de los alumnos de sectores medios?<sup>3</sup>

En sus reflexiones respecto de los saberes aprendidos durante la formación básica para el ejercicio docente, prácticamente la totalidad de los entrevistados alude a una versión psicométrica de la inteligencia. Esta versión nos plantea interrogantes acerca del modo en que interpretan la distribución de los alumnos en una curva normal, llegando a realizar afirmaciones del tipo: “está el (alumno) medio, el genio y el idiota”.

Qué consecuencias tiene para la práctica educativa el que los maestros entrevistados hayan adherido tan fácilmente a los imaginarios sociales que están detrás de refranes populares tales como “lo que natura non da, Salamanca non presta”? En este caso, partimos del supuesto que los refranes populares constituyen sentencias eufemísticas que ocultan juicios de distinción social.

En última instancia, nuestra preocupación fundamental, al indagar en las representaciones sociales o en los imaginarios institucionales sobre la inteligencia, reside en caracterizar su impacto simbólico en la configuración de las diferentes trayectorias educativas. Se trata de avanzar ahora en hipótesis más precisas sobre el modo en que se producen dichos efectos de poder.

## Los efectos de las representaciones sociales de los maestros

El relevamiento de los problemas suscitados a partir de la investigación empírica, nos permite centrar ahora nuestro interés en una dimensión peculiar: el análisis de los potenciales efectos de las diversas perspectivas de los maestros sobre el origen de la inteligencia y su interacción con el medio sobre la producción de desigualdades educativas.

Hemos elaborado una tipología con las concepciones o tesis de los entrevistados : a. La inteligencia fundada en lo innato : “talento”, “don”, “inclinación”, “predisposición”, “vocación”; b. La inteligencia interpretada desde la interacción con el medio y la acción ejercida sobre este : “capacidad de adaptación al medio”, “resolución de problemas” y c. La inteligencia que pone en juego lo innato y el medio : “posibilidades innatas afloradas por la motivación”, “herencia y medio”.

Los intentos de definición de la inteligencia que sostienen los maestros se caracterizan por ciertos rasgos:

- \* En las definiciones no hay una intención explícita de buscar una articulación consistente de los atributos de la inteligencia. En definitiva, la adhesión a una u otra tesis, por ejemplo el innatismo o el ambientalismo, no se sostiene por una definición precisa sino que distintas atribuciones comparten, de manera vaporosa, un aire de familia “innatista” o “ambientalista” respecto de la inteligencia.
- \* Las definiciones se caracterizan por ser heterogéneas, es decir, no se predicen atributos que sean válidos para todos los campos de problemas en donde se pone en juego la inteligencia. La misma visión cambia de significado de acuerdo a las dimensiones que son pensadas : por ejemplo, los atributos de lo “innato” no son idénticos cuando se la emplea para caracterizar de modo general a la inteligencia o para connotar el rendimiento escolar.
- \* De lo anterior se desprende que las definiciones son particulares en la medida en que, como se ha dicho, su sentido depende del contexto desde el cual y para el cual están pensadas. Estas tesis se estructuran en buena medida como representaciones sociales que adquieren significación en la interacción escolar y les permite a los docentes responder a las exigencias y a la demandas de esa práctica escolar. Es esta imbricación con la práctica la que explica las notas específicas que adquiere en comparación con los conceptos que se discuten en el campo de las disciplinas psicológicas.
- \* Las definiciones involucran principios de clasificación que permanecen inconscientes en un sentido social. Los discursos, en tanto que prácticas portadoras y productoras de significados sociales, poseen una dimensión simbólica que permanece en parte inaccesible a la conciencia cotidiana de los docentes. Hay un sentido práctico en los modos en que los maestros

han interpretado a la inteligencia : les son inconscientes las consecuencias prácticas de esta adhesión tácita a una u otra visión de la inteligencia. La distinción entre los “inteligentes” del resto de los alumnos, implica el desconocimiento del carácter social de sus fundamentos : la relación —mediada y no directa— que se establece entre las divisiones sociales y los esquemas clasificatorios de los maestros.

En otras palabras, lo que permanece oculto en los discursos naturalizados sobre la inteligencia son las relaciones entre las taxonomías de los docentes y las divisiones objetivas del mundo social. En definitiva, tanto las condiciones sociales que posibilitan las representaciones sociales así como el significado de sus efectos sobre los juicios escolares escapan, al menos en parte, a la conciencia del propio docente.

Las notas anteriores ponen de relieve que las representaciones sociales conforman una amalgama de atributos con cierto grado de ambigüedad, sin alcanzar relaciones consistentes entre estos. Se podría hablar de una lógica de sentido común que admite la coexistencia de aquello que la ciencia intenta separar justamente por su inconsistencia. Más aún, este saber cotidiano puede apelar a términos y aún a ciertas nociones del campo científico pero asimilándolo a su propia estructura.

Queremos decir que el carácter sistemático y abstracto de ciertas nociones tales como “las condiciones heredadas”, postuladas por una perspectiva biológica de la inteligencia, se transforman en imágenes que concretizan el constructo teórico al modo de: “no se puede torcer la vocación innata” o “el que nació para terminar sólo el primario no llegará al secundario”.

A propósito de las diferencias entre los rasgos del conocimiento producido por el campo disciplinario y los del conocimiento cotidiano, querríamos efectuar una consideración particular. Se puede aceptar, en principio, que una serie de teorías de la inteligencia en el campo de la biología o de la psicología (sea psicométrica o del desarrollo) han contribuido a sostener ciertas prácticas de poder en la escuela, especialmente, a través del disciplinamiento escolar. Es más, la aproximación psicométrica surgió para evaluar el éxito escolar de tal modo de dividir a los niños, normalizar sus conductas. En una perspectiva cercana a Michael Foucault, dichas teorías tenderían a legitimar, inclusive desde su origen mismo, el disciplinamiento social bajo formas normativizadas de cuantificar o de graduar las “etapas madurativas” de la inteligencia.

Con todo, las teorías formuladas en el campo de la producción teórica y de las indagaciones empíricas no son reductibles a su contribución a la función de disciplinamiento; tienen un estatuto metodológico que admite una evaluación propiamente epistémica acerca de su veracidad empírica o de la consistencia conceptual de sus compromisos básicos con sus hipótesis. Dicha evaluación es constitutiva de la investigación psicológica.



A diferencia de la práctica científica, la lógica de la práctica escolar que se pone en juego en las representaciones sociales de la inteligencia se sostiene en su inmediatez. En virtud de que la representación “escolarizada” de la inteligencia queda apresada en el sistema de relaciones sociales o institucionales, es decir, en la práctica profesional en que se origina y a la cual se dirige, los maestros expresan sus versiones como creencias y no las formulan como hipótesis. No se encuentran argumentos en los sujetos que den cuenta de formas de validación relativamente separadas de aquellas relaciones.

Lo anterior no equivale interpretar a esas creencias como simples opiniones fragmentarias; ellas involucran un cierto “esquematismo” originado socialmente que facilitan a los maestros la comunicación y dan sentido a la tarea de enseñanza respecto de los niños.

Asimismo, subrayamos que aquél proceso de imaginización de los constructos provenientes del campo psicológico y biológico son inseparables de la práctica educativa. No hay una práctica educativa, por un lado, y una representación escolar de la inteligencia, por el otro. No hay una relación de exterioridad entre práctica educativa y representación social: la representación de la inteligencia pertenece a la actividad cotidiana del maestro en el salón de clase.

La representación social de la inteligencia es una dimensión de la práctica educativa que le es necesaria para su realización. Por ejemplo, a la práctica educativa le son íntimas las virtudes del “buen alumno” que la escuela instituye. En consecuencia, dichas representaciones están atravesadas por el tipo de problemas que son característicos de la práctica educativa: disciplina, persistencia en la actividad escolar, evaluación, ritmo del aprendizaje.

A pesar de provenir de distintas prácticas de elaboración, hay coincidencia entre ciertas aproximaciones psicométricas que se han originado para medir el éxito de los niños en la escuela y los imaginarios del docente: la operación social en ambos casos es el refuerzo de la distinción social. Los efectos de las teorías psicométricas y de las representaciones escolarizadas de la inteligencia son análogos en el sentido de que constituyen formas de demarcación social al interior de las relaciones sociales en la escuela.

## **Un análisis de los efectos**

Una vez que hemos rechazado la dualidad entre representación social y práctica, se abre un campo de análisis sobre las relaciones mutuas que las constituyen. El problema es de qué manera esa dinámica de relaciones tiene efectos simbólicos en las trayectorias de los alumnos. En particular, nos interrogamos sobre el tipo de mediación que se establece entre la representación social del maestro sobre la inteligencia, la práctica educativa y las calificaciones o juicios que obtienen los alumnos.

Un efecto básico de dichas representaciones sociales identificado por Bourdieu es el de la reproducción de la distinción social en el sentido que contribuyen a legitimar las diferencias sociales al interior de la vida educativa. Impactan en lo que Bourdieu (1991) denomina como el “sentido de los límites” con los que los niños perciben y estructuran sus trayectorias escolares. El “sentido de los límites” es la anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar y se expresa en premisas del tipo “esto no es para mí” o “no nací para las matemáticas”.

Respecto de esos efectos básicos la cuestión central es determinar en qué instancias de la práctica educativa se van estructurando con mayor eficacia esos límites. Algunos interrogantes asociados podrían ser: Qué dispositivos escolares median los juicios acerca de los alumnos? Qué hay en la definición de inteligencia del maestro que pueda suministrar indicios de ese proceso de mediación? Qué datos provenientes de las entrevistas serían por lo menos compatibles con los vínculos hipotetizados entre las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los niños y la práctica educativa?

Es pertinente mencionar a esta altura de la argumentación que la teoría básica de las representaciones como la teoría de sus efectos en la vida social se ha formulado de modo heterogéneo. Esta diversidad está vinculada, por un lado, con el hecho histórico de que las representaciones sociales están situadas en la “encrucijada” de una serie de conceptos de la sociología y de la psicología. Por otro lado, tiene relación con la propia densidad de la encrucijada, en la que desembocan múltiples vías de indagación, con sus propias orientaciones teóricas y experimentales, convergiendo diversos autores y disciplinas (Doise, 1986).

De lo dicho se deriva que autores que pertenecen a distintas disciplinas puedan encontrarse en la misma encrucijada. Y este es el caso de Bourdieu con sus categorías de habitus y disposiciones: “las relaciones objetivas de una sociedad no existen ni se realizan sino por medio del producto de su interiorización como sistema de disposiciones. Las estructuras...(…) producen habitus, sistemas de disposiciones durables, estructuras estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir en tanto principios de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente ‘regladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas..” (Bourdieu, 1972).

En nuestra opinión, tal perspectiva no es incompatible con la teoría de las representaciones sociales de la escuela de Moscovici (Moscovici, 1976; Jodelet, 1989). Esta última insiste en estudiar la dinámica de la constitución de las representaciones en la comunicación y la publicidad social de las ideas, por el mecanismo de anclaje y objetivación dando lugar al consenso y aún a la polarización. Por su parte, la obra sociológica de Bourdieu enfatiza más que el psicólogo social las cuestiones referidas a la “incorporación” de las estructuras sociales objetivas en la subjetividad, pero rechazando una imposición ciega que excluyera toda actividad de clasificación de los seres sociales.

En la investigación que sostiene nuestras reflexiones sobre el efecto de las representaciones hemos supuesto que la versión asumida de las ideas de Bourdieu es fundamentalmente convergente con la teoría psicosocial de las representaciones. En todo caso, cada una ha enfatizado diferentes aspectos de la producción del imaginario social.

Ahora bien, el punto es ahora señalar la no convergencia con otras líneas de investigación acerca del análisis de los efectos de las representaciones sociales. Nos referimos a una tradición que se ha propuesto establecer la existencia de una influencia específica de las expectativas y actitudes del maestro sobre el desarrollo intelectual, el comportamiento y el aprendizaje de sus alumnos: el efecto pygmalión.

Esta línea tiene su punto de referencia obligado en el campo educativo con la investigación "Pygmalion en la escuela" de Rosenthal y Jacobson (1968) cuyo diseño experimental se dirigía a proporcionar evidencia empírica de la hipótesis principal: "En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente tal desarrollo" (pág. 85). Una serie de investigaciones que le siguieron intentaron replicar la indagación original pero cuestionando su desvinculación con las estructura social así como el tipo de metodología utilizada.

Centralmente, las críticas apuntan a cuestionar la hipótesis de la realización casi automática de una expectativa. Básicamente se ha mencionado la ausencia de una teoría social detrás de sus planteos, o sea, la carencia de una conceptualización de la interacción social que la vincule con la estructura social.

La formulación de nuestro problema parte del supuesto que las expectativas no se cumplen en un vacío social. En cambio, en el caso de Pygmalion, hay una premisa ingenua según la cual se establece una asociación, sin mediación social, entre las expectativas y el desarrollo intelectual y del rendimiento de los alumnos. El corolario sería el siguiente: altas expectativas, altos rendimientos.

Los autores han sido víctimas de la ilusión de que los alumnos son afectados en su aprendizaje por las expectativas acerca de su rendimiento; han creído en una relación que, por tan simple resulta misteriosa.

Desde nuestra perspectiva, lo que está en juego no es un cambio de expectativa del maestro sino la puesta en práctica de los dispositivos que atraviesan la relación entre las representaciones sociales y los límites del rendimiento. En la interacción maestro-alumno interviene un sistema de mediaciones sociales, siendo el efecto de la distinción social, en algún sentido, previo a la interacción. El niño y las expectativas puestas en él están ahora situados en un entramado social caracterizado por relaciones sociales desiguales. El efecto no se refiere sólo al producto escolar (calificaciones); también el efecto se produce en los modos en que el alumno incorpora los juicios de los maestros haciendo suyo el límite imaginario que éstos le asignan tácitamente.

Mientras en el caso de Pygmalion la profecía reduce el potencial de sorpresa, controla la incertidumbre de la práctica educativa, en nuestra perspectiva se

contemplan cuestiones de poder que están allí ausentes. Hemos cambiado la pregunta: Por qué estos efectos son eficaces en ciertos grupos y alumnos y cuáles son las condiciones de su eficacia?

## **Los efectos del sentido común innatista**

En la investigación que sirve como base para nuestras reflexiones hemos encontrado similitudes entre las perspectivas hereditaristas sobre la inteligencia de algunas teorías contemporáneas y las representaciones sociales de los maestros. De un lado, las teorías que son parte del paradigma del determinismo biológico: frenología, antropología criminal de raigambre lombrosiana, ciertos enfoques psicométricos y aún las teorías madurativas del desarrollo intelectual; por el otro, algunas de las representaciones innatistas de los docentes ya mencionadas. Ambas perspectivas, a pesar de las diferencias en su grado de explicitación y en sus propósitos, comparten una naturalización de la inteligencia cuyos efectos son similares.

Básicamente, el común denominador consiste en atribuir como causa del fracaso educativo al déficit intelectual del niño en tanto individuo biológico. Se confunde una correlación posible entre cualidades intelectuales del alumno y éxito escolar con una relación causal entre estas variables.

Este tipo de atribuciones de causalidad determinística le permiten al maestro introducir un sentido de los límites del aprendizaje de los alumnos, transformando las diferencias en el rendimiento escolar en desigualdades naturales.

En las entrevistas, algunos maestros han correlacionado a la inteligencia, interpretada como un talento, un don innato, con el rendimiento escolar. La lógica de estas creencias es análoga a la visión del niño “genio” o “dotado”, para el cual se ofertan escuelas destinadas a la educación de los “talentosos” bajo el supuesto de que “la igualdad no significa que todos aprendan lo mismo, sino que cada niño tenga la posibilidad de desarrollar el 100% de su propio talento natural” (Ricart, 1995). La ideología del don naturaliza las condiciones sociales de producción de niños “competentes”.

En otros campos culturales, la ideología carismática del don, por ejemplo, respecto de la disposición estética para percibir al arte, posee un curioso efecto sociológico: divide al público en dos castas antagónicas, los que entienden y los que no entienden; por tanto, unos poseen un órgano de comprensión que se niega a los otros. Se divide al público en dos tipos humanos o variedades distintas de la especie humana, transformando en naturaleza los gustos culturales. (Bourdieu, 1991).

La crítica de la representación social del don se ha formulado también en la perspectiva que reconstruye la “sociología del genio”. Norbert Elías, al recrear la biografía de Mozart demuestra que su brillantez no se debió sólo a su naturaleza

biológica sino a las imbricadas relaciones entre “destino individual” y “existencia social”.

En el prólogo a la obra “Conocimiento y poder” de Elías, Julia Varela (1994) presenta la cuestión del siguiente modo: “No trató de reducir a Mozart a la genialidad, a un músico ajeno a cualquier tipo de mediación social, sino de hacer comprensible su situación humana, para la cual consideró indispensable adentrarse en su situación social, y en la ambivalencia de su relación con la sociedad cortesana. Rompió así con la concepción según la cual un ‘genio’ es el resultado de un proceso ‘interno’ y espontáneo, y la creación de las grandes obras de arte independiente de la vida social de quien las crea; en resumen, rompió con la idea de que puede entenderse al artista Mozart sin entender a Mozart como persona”(pág. 47).

En definitiva, el intento de Elías consiste en articular las necesidades e inclinaciones personales y las exigencias de la existencia social, en tanto el margen de libertad de cada individuo depende de su posición en la estructura social de la que es partícipe.

Desde el punto de vista de los juicios docentes, el concebir a la inteligencia como una característica intrínseca o esencial del individuo, sustituye las condiciones sociales y escolares de producción del aprendizaje, que difieren según los contextos institucionales y los grupos sociales, por atributos naturales del individuo. He aquí el efecto: al hacer esta operación, el maestro coloca en la naturaleza individual el éxito o fracaso en el aprendizaje.

## **Los efectos del sentido común ambientalista**

En los debates actuales referidos a la relación entre las puntuaciones obtenidas en los tests de inteligencia y el “medio social”, académicos prestigiosos encuentran una doble relación causal: por un lado, diferencias de clase social producen diferencias en las puntuaciones (el desarrollo en la clase media produce puntuaciones más elevadas en los tests en comparación con las obtenidos por los niños que crecen en sectores pobres) ; por otro lado, los individuos llegan a adquirir un cierto status social dependiendo de sus propias habilidades (Sternberg, 1996).

Para los mismos autores, la escolarización es tanto una variable dependiente como independiente en relación con la inteligencia. Por un lado, los niños con mayores puntajes son más frecuentemente promovidos en la escuela. Por otro lado, la escuela cambia las habilidades mentales, incluidas las detectadas por los tests : por ejemplo, aquellos que han estado más años en la escuela, alcanzan un puntaje significativamente más alto.

En nuestra investigación hemos encontrado una proximidad significativa entre las perspectivas psicométricas sobre la inteligencia y algunas de las representaciones de los docentes que enfatizan los vínculos con el “medio social”.

“De un padre obrero, hijo obrero”. Esta frase de un maestro es ilustrativa de la asociación entre la pertenencia social y el éxito social en tanto interpretación del refrán “de tal palo tal astilla” propuesto por los investigadores. La creencia expresada por el maestro significa a la inteligencia del niño como amarrada a una identidad social vivida como natural por el maestro. Donde no hay historia, hay naturaleza ; donde no hay relaciones sociales hay una pertenencia esencial a un grupo. Así, la herencia social es tratada como una herencia natural.

Desde un sesgo más conductista, la afirmación: “Si estimulás al alumno, puede torcer el destino de su padre” es una interpretación del refrán antes mencionado que sigue atribuyendo una fuerte determinación del medio sobre la inteligencia. En este caso, es una forma lingüística eufemizada de hacer derivar la trayectoria educativa del niño de una secuencia de estímulos exteriores.

Quizás, se podría sugerir que para el sentido común de los maestros, el medio sea semejante a una variable independiente, un exterior homogéneo donde se observan diferencias de grados de estimulación respecto la inteligencia infantil. En este sentido, dejan de lado las relaciones de la inteligencia con la cultura, con la heterogeneidad cultural, o las prácticas de producción de conocimiento de los niños en la diversidad contextual. La estimulación diferencial provoca unilateralmente cambios en los actos inteligentes.

La frase “hay chicos que aunque se separen los padres o tengan problemas graves en la casa, son inteligentes siempre” coloca a la inteligencia a la manera de variable independiente volviendo significativa la influencia del mundo.

Es importante señalar que son las demandas educativas las que hacen oscilar al maestro entre la determinación o indeterminación, dependencia o independencia respecto de la inteligencia. Por ello, el conocimiento cotidiano es voluble, siendo las diferentes respuestas que ofrecen los maestros las que producen los sentidos de sus prácticas. No hay una intención de formular una explicación sostenida y consistente de los fenómenos sino de encontrar para la diversidad de situaciones respuestas adecuadas, aún al precio de la inconsistencia entre las distintas afirmaciones de los maestros.

De este modo se comprende que un mismo maestro pueda afirmar al mismo tiempo que “hay chicos que, pase lo que pase en su medio, son constantes en su inteligencia” y “una nena que era muy inteligente ahora no rinde porque la mamá dejó de preocuparse por sus estudios”.

## **Los efectos en el campo de la evaluación**

El campo de la evaluación es el espacio privilegiado donde se plantean los problemas a propósito de los cuales los maestros ponen en acto sus nociones sobre la inteligencia. En dicho contexto, se le impone al maestro representarse una capacidad que medie entre la enseñanza recibida y la excelencia alcanzada:

la inteligencia del niño. Para dar cuenta de la excelencia de los logros escolares, el maestro infiere de la capacidad intelectual del niño su desempeño.

Independientemente de la distancia epistémica entre las representaciones de los maestros y las teorías psicológicas sobre la inteligencia, los maestros no pueden evitar en la interacción con los alumnos el hacerse una representación sobre algo que no se ve y necesita ser enjuiciado. Tal como señala Perrenoud (1990), “poco importa que la imagen de las competencias que se adjudican los actores sociales se conforme o no a la representación ‘científica’ que proporcionaría la psicología o, de modo más exacto, tal o cual tendencia de la psicología. En los intercambios sociales, lo determinante es la forma de representarse las competencias los profesionales en ejercicio (...)” (p. 42).

El modo de funcionamiento del sistema educativo, la necesidad de evaluar constantemente, hace que el maestro vea a la inteligencia asociada con las múltiples dimensiones que va a evaluar del alumno. Tal como señalamos, el ajuste o desajuste entre los juicios de excelencia normativizados por las institución educativa y el rendimiento efectivo del alumno necesita ser explicado por el maestro quien, al final de cuentas, es el responsable del proceso de enseñanza y de sus resultados. La inteligencia, tal como aparece en la representación social, se ofrece como un mediador aceptable para dar un sentido a la diferencia de rendimiento, adjudicando al grado de inteligencia el límite del aprendizaje considerado como un absoluto.

Es evidente que existen límites para las apropiaciones de los conocimientos escolares, vinculados a los procedimientos de enseñanza y a los saberes previos de los alumnos. Y es también evidente que existe una forma de capital simbólico distribuido desigualmente entre los niños provenientes de los diversos sectores sociales que atraviesa a los propios saberes disponibles al momento del aprendizaje. Sin embargo, no son estos límites los que son imaginarios por los maestros. Ellos aluden a un límite dado, sea por una falta de aptitud individual o una carencia social, que opera como causal del aprendizaje desigual. A su vez, habría que preguntarse por qué los maestros conciben a las aptitudes como “dones innatos” o como una forma congelada de “medio o ambiente cultural”.

El sentido común de los maestros se diferencia de la conceptualización de la inteligencia de la perspectiva psicogenética o la escuela socio-histórica; mientras estas últimas la presentan en el marco de un proceso de reorganización cognoscitiva, el sentido práctico absolutiza ciertos atributos de la actividad intelectual. Esto significa que la inteligencia, calificada por los maestros, no se hace sino que está hecha.

La inteligencia es un dato fijo y no se la percibe en su proceso de constitución. Por esta razón, tiene cierta adecuación para evaluar las aptitudes para el aprendizaje, justificando las diferencias de aprendizaje como diferencias de competencias estables. Consecuentemente, esta mirada “ingenua” le permite al maestro anticipar de modo inmediato la inevitabilidad de la desigualdad en los logros escolares. Así, el que dispone de una inteligencia “escasa” se desvía del camino hacia la excelencia escolar.

Coincidimos con la crítica de Perrenoud (1990) a la cuestión de la desviación en el sentido de “la falta de aptitud presunta opera como “excusa”: si el alumno es responsable con su trabajo, su aplicación, la buena voluntad que manifiesta en el ejercicio de su oficio de estudiante, no se le puede echar en cara un nivel de aptitud o inteligencia mediocre, o de dotes hereditarios limitados. No sabríamos reprocharle, puesto que ‘no tiene la culpa’; poco importa que la desigualdad de aptitudes se conciba como dato biológico o consecuencia de las disparidades del ‘medio sociocultural’. En ninguno de los dos casos puede hablarse de desviación, puesto que no se le juzga responsable de sus aptitudes” (p. 62).

Déficit, carencia, falta de capacidad, incompetencia, desviación, son modos más o menos eufemísticos de transmutar las diferencias producidas por la diversidad cultural o por los modos de construir el conocimiento en contextos culturales específicos, en diferencias naturales de inteligencia, ya sean por ser dotes innatas o por estar determinadas por un ambiente social ahistórico.

Un efecto análogo se produce cuando ciertas perspectivas psicológicas enfocan el desarrollo de la inteligencia como un camino único y producido de manera determinística por la maduración. También aquí, el que los niños no alcancen algunos de los niveles prefijados es adjudicado a un déficit madurativo. Su efecto en la práctica educativa consiste en legitimar ciertos procesos de selección y exclusión educativa al calificarlos como carentes de un mínimo de competencia que se supone pertinente para el logro de la excelencia escolar.

## **Una reflexión final**

El lugar de evaluador del maestro consiste en dar cuenta de la proximidad entre la excelencia esperada por la institución educativa y el rendimiento de los alumnos. Las representaciones sociales sobre la inteligencia son interpretables a la luz de esta función de evaluación y calificación de los estudiantes.

Este artículo no pone en duda la relevancia pedagógica de la evaluación. En todo caso, desde la perspectiva que adoptamos, la evaluación involucra también procesos sociales de distinción. Lo dicho no implica afirmar que todo acto de evaluación está al servicio de la distinción aunque sí advertir que ciertas visiones sobre inteligencia legitiman las diferencias que el sistema educativo produce.

En las explicaciones habituales del maestro sobre el éxito o el fracaso, las diferencias en la reconstrucción cognoscitiva de un cierto capital cultural son naturalizadas, atribuyéndolas a capacidades innatas o deficiencias sociales. Bajo esta operación práctica, el maestro “olvida” las condiciones de realización de sus juicios sobre la inteligencia desconectándolos de la matriz originaria que es la práctica educativa. En la vida cotidiana de las escuelas las operaciones de clasificación respecto de los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, es decir, a desconocerse como generadas a la vez que generadoras de las prácticas escolares.



Así, el maestro desconoce que es en función de la escuela que su sentido común define a la inteligencia del alumno para dar un veredicto sobre su rendimiento más o menos de excelencia. A esto último lo hemos denominado en trabajos anteriores como una “inteligencia escolarizada” (Castorina y Kaplan, 1995).

Un comentario final : los discursos hegemónicos que naturalizan la inteligencia se pueden vincular con la naturalización del mercado de la economía y de los intercambios simbólicos en sociedades de exclusión como las de América Latina. Esta aproximación hace que los discursos de sentido común innatistas recobren su fuerza reforzando las desigualdades educativas. Debería enfatizarse que también el empleo de ciertas teorías de inteligencia, ya sea porque directamente se han elaborado para normativizar a los alumnos o por el modo en que la teoría ha sido “recuperada” por los dispositivos educativos, pueden tener efectos equivalentes sobre la práctica.

Por ejemplo, un tipo de interpretación “maduracionista” que algunos autores atribuyen a la psicología genética respecto de los niveles de desarrollo intelectual y de sus “implementaciones” pedagógicas. Estas últimas han intentado promover actividades intelectuales para que los alumnos asimilen temas curriculares, pero sólo en la medida en que “lleguen” al nivel intelectualmente adecuado, como si el acceder él ocurriera en forma similar a “tener” una edad cronológica (Castorina, 1995). Por el contrario, cabe recordar que Piaget no se propuso simplificar los grandes problemas del conocimiento, imaginando que lo innato o las condiciones iniciales del desarrollo cognitivo, daban las respuestas requeridas, sea para los interrogantes planteados por el propio desarrollo intelectual o por la adquisición de conocimientos escolares.

Como se ha dicho, las taxonomías escolares, en particular las que dividen a los estudiantes entre los “inteligentes” y los “no inteligentes”, involucran principios de clasificación y calificación social que le son momentáneamente inconscientes al docente en su práctica cotidiana. Estas taxonomías prácticas, instrumentos de conocimiento y de comunicación (y, al mismo tiempo, de desconocimiento y división) establecen un consenso, una adhesión tácita, a los juicios escolares y de allí se explica, en principio, su eficacia. El carácter implícito de la calificación de la inteligencia en la escuela es condición de su eficacia simbólica.

De esta forma, se abre una nueva dimensión en los estudios que indagan en las representaciones sociales de los maestros, al atribuir un papel predominante a los “efectos” que produce la representación social sobre la construcción de las trayectorias educativas de los niños provenientes de las diferentes clases. Las representaciones sociales operan como una mediación entre las expectativas escolares y las condiciones desiguales con las que los niños ingesan y transitan por la escuela.

## Notas

1. Publicada como: Kaplan, Carina V. (1997): La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
2. Las entrevistas se aplicaron a 34 maestros de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Sólo uno de los entrevistados es de sexo masculino y las edades oscilan entre los 21 y los 53 años. Veinte de los maestros poseen una antigüedad en la docencia por encima de los 15 años y han sido formados en escuelas normales (nivel de enseñanza medio) mientras que el resto se ha formado en institutos de educación superior no universitaria (profesorados de enseñanza primaria) y su antigüedad en el ejercicio profesional es menor a los 15 años.
3. Esta cuestión que asocia a la inteligencia con cualidades del alumno tales como la humildad y la sumisión para el caso de los sectores populares y con la soberbia y autonomía para los niños de clases medias está tratada en un trabajo anterior : Castorina y Kaplan, 1995.

## Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz, Genève, 1972.
- BOURDIEU, Pierre y SAINT MARTIN, Monique. Las categorías del juicio profesoral. En Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Núm 3, París. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades, Madrid, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Seuil, París, 1997.
- CASTORINA, José A. "La significación social de las teorías de aprendizaje". En: La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Homo Sapiens, Rosario, 1995.
- CASTORINA, José A. y KAPLAN, Carina V. La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica. En *Revista del IICE*, Año IV, N°7, Facultad de Filosofía y Letras - UBA/ Miño y Dávila, Diciembre de 1995. Pp. 105-110, 1995.
- DOISE, W. "Les représentations sociales: définition d' un concept." En: Doise, W. Y Palmonari, A: *L'étude des représentations sociales*. Delachaux&et Niestlé, Paris, 1986.
- ELIAS, Norbert. *Conocimiento y poder*. La Piqueta, Madrid, 1994.
- JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. P.U.F. Paris, 1989.
- KAPLAN, Carina V. *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1997.
- LÓPEZ CERESO, J. A. y LUJÁN LÓPEZ, J. L. *El artefacto de la inteligencia. Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia*. Anthropos, Barcelona, 1989.

- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. P.U.F., Paris, 1976.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Madrid, 1990.
- RICART, Daniel. *Excelencia. Educando el talento infantil*. Buenos Aires, 1995.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Morova, Madrid, 1980.
- STERNBERG, R. J. et. al. *Intelligence : Knowns and Unknowns*. American Psychologist, Vol. 51, págs. 77-101, 1996.
- TENTI, E. ; Corenstein. M. y Cervini, R. (1986) : *Expectativas del maestro y práctica escolar*. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación Educativa, N°2, UPN/SEP, México, 1986.

J. A. Castorina es profesor regular e investigador en la Universidad de Buenos Aires.

C. V. Kaplan es profesora adjunta en la Universidad Nacional de La Plata e investigadora en la Universidad de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

Hipólito Yrigoyen 1760, 5° piso, oficina 510.  
Ciudad de Buenos Aires - Argentina



22(2):203-221  
jul./dez. 1997

# CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO RIO GRANDE DO SUL: trabalho e analfabetismo<sup>1</sup>

Alceu R. Ferraro

**RESUMO - *Crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul: trabalho e analfabetismo.***

O presente texto é parte da pesquisa sobre a reprodução do analfabetismo no Rio Grande do Sul nos anos 90. Ele focaliza a relação entre participação de crianças e adolescentes no mercado de trabalho e analfabetismo. Em particular, examina, com base em novos dados censitários, uma hipótese do início dos anos 60, segundo a qual o fato de os meninos apresentarem taxas mais baixas de alfabetização do que as meninas é resultado de uma presença maior daqueles do que destas no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** *crianças e adolescentes, trabalho infantil, analfabetismo, trabalho infantil e analfabetismo.*

**ABSTRACT - *Children and adolescents in Rio Grande do Sul: Work and illiteracy.***

The present text is part of a research about the reproduction of illiteracy in Rio Grande do Sul in the 90'. It focuses the relation between child and adolescent participation in the labor market and illiteracy. More specifically, it examines, on the base of new data, a hypothesis of the early 60'. This consists in that the fact the boys present lower rates of literacy than the girls is a consequence of a greater participation of the former than of the latter in the labor market.

**Key-words:** *children and adolescents, child work, illiteracy, child work and illiteracy.*

O presente texto trata da relação entre trabalho de crianças e adolescentes e analfabetismo no Estado do Rio Grande do Sul. O que no projeto original de pesquisa sobre reprodução do analfabetismo no Rio Grande do Sul nos anos 90, desenvolvido com apoio do CNPq, representava apenas uma questão complementar, acabou transformando-se no decorrer da pesquisa num dos focos de atenção. Nem podia ser de outro modo, porquanto, no período de desenvolvimento do projeto (março 1995 a fevereiro 1997), ao mesmo tempo em que a *mídia* emprestava especial atenção ao problema do trabalho do menor, o IBGE, com a publicação dos resultados da PNAD 1995, colocava à disposição do pesquisador dados atuais sobre a questão. O trabalho precoce e ilegal de centenas de milhares de crianças e adolescentes é certamente um dos principais fatores da persistência do analfabetismo e dos baixos índices de escolaridade no Estado do Rio Grande do Sul. Inicia-se com a consideração de um estudo da UNESCO e outro do Conselho Nacional de Estatística, respectivamente do início dos anos 50 e início dos anos 60.

## **Sexo e analfabetismo, segundo os censos de 1920 e 1940**

Estudo da UNESCO, do início dos anos 50, fazia duas observações sobre a relação entre sexo e analfabetismo no Brasil. A primeira não apresentava nenhuma novidade: referia-se à taxa de analfabetismo notadamente mais elevada entre as mulheres do que entre os homens de 15 anos ou mais, tanto em 1920 como em 1940. Tal fato acompanhava a tendência mundial de taxas de analfabetismo mais elevadas entre as mulheres do que entre os homens. A segunda observação, apoiada em dados do censo de 1940 desagregados por grupos de idade, identificava uma clara tendência de mudança, porquanto, nesse ano, nos grupos de 10 a 19 anos (grupos mais jovens), a proporção de analfabetos era praticamente a mesma para ambos os sexos: 57,3% entre os homens e 57,4% entre as mulheres (UNESCO, 1953, p. 41-42).

Menos de uma década depois desse estudo da UNESCO, o Conselho Nacional de Estatística publicou a obra intitulada *Contribuições para o Estudo da Demografia no Brasil* (CNE, 1961), onde, na parte “G - Alfabetização”, reúne 9 trabalhos, tão interessantes quanto desconhecidos na área da Educação. Passo, pois, a sintetizar a seguir os aspectos mais pertinentes e significativos desses estudos, especialmente no que se refere à relação entre sexo e alfabetização. (Os grifos que seguem são meus).

1. A situação da instrução primária no Brasil em 1950 era definida como *desoladora*: “parece supérfluo qualquer comentário a esses dados desoladores, que falam por si mesmos, revelando o gravíssimo atraso da instrução primária no Brasil. Nos países mais adiantados, quase todas as crianças de 10 anos sabem ler e escrever” (Op. cit., 434).
2. Para o conjunto da população brasileira, a tendência da alfabetização seguia um *padrão* bem definido em relação à idade: [“A proporção dos que sabem ler e escrever aumenta a partir das idades infantis até as idades moças, declinando depois até as idades senis”

(Ibid., p. 391). Ou então: "... subida (da proporção dos que sabem ler e escrever) nas idades infantis e adolescentes e descida nas idades maduras e senis" (Ibid., p. 395).]

3. Embora seguindo basicamente esse padrão verificado para o conjunto da população, a marcha da alfabetização em relação à idade apresentava *notáveis diferenças* entre os dois sexos. Segundo o estudo, a histórica "inferioridade feminina" em relação à alfabetização ainda era *marcada*, manifestando-se a partir do grupo de 20 a 29 anos, sendo mais acentuada nos grupos de idade mais avançada, mas no conjunto *tendia a atenuar-se*: "A partir do grupo de 20 a 29 anos, a alfabetização feminina mantém-se sempre fortemente inferior à masculina, tendendo a aumentar a inferioridade relativa com o subir da idade" (Ibid., p.389). E ainda: "O aumento da alfabetização foi menor na população masculina de 10 anos e mais (de 48,15% em 1940 para 52,62% em 1950) do que na feminina (de 37,99% para 44,17%), atenuando-se assim a inferioridade das mulheres, que todavia se mantém ainda bem marcada" (Ibid., p. 391).
4. A idade de máxima alfabetização é atingida mais cedo pelas mulheres e somente mais tarde pelos homens, o que é atribuído ao maior aproveitamento da *instrução pós-escolar* por estes: "A idade de máxima alfabetização é mais elevada no sexo masculino do que no feminino, que parece aproveitar em menor medida a instrução pós-escolar" (Ib., p. 391). E ainda: "Entre as mulheres, a máxima quota de alfabetização é atingida mais cedo, no grupo de 15 a 19 anos" (p. 408-409).
5. Tanto em 1940 como em 1950, nos grupos de 5 a 9 anos e de 10 a 14 anos verificava-se uma *inferioridade dos meninos em relação às meninas* quanto à alfabetização, desvantagem esta que, no censo de 1950, se estendeu também para a faixa de 15 a 19 anos. Tal inferioridade se deveria, segundo o estudo, ao fato de os meninos serem aproveitados mais do que as meninas para *trabalhos extradomésticos* (Os grifos que seguem são meus):

Nas idades de 5 a 9 e de 10 a 14 anos, em que os meninos são aproveitados mais do que as meninas para trabalhos manuais, ficando amiúde impedidos de frequentar a escola primária, a quota de alfabetização feminina excede nitidamente a masculina, tanto em 1940 como em 1950. Nos grupos de 15 a 19 anos, em 1950, a quota de alfabetização masculina (52,65%) é levemente inferior à feminina (52,77%), enquanto que em 1940 a primeira (46,17%) excedia a segunda (44,51%) [...] Uma *característica peculiar da instrução no Brasil*, posta em evidência pelos dados da tabela II, consiste na *inferioridade das quotas de alfabetização masculinas em relação às femininas*. O maior emprego de crianças do sexo masculino em *trabalhos extradomésticos*, especialmente rurais, parece ser o fator principal dessa inferioridade (Ib., p. 389 e 434).-

Chega-se assim a um ponto surpreendente e ao mesmo tempo preocupante. O que parecia indicar uma progressiva superação da histórica discriminação da mulher, em relação ao homem, no que concerne à alfabetização, poderia ser o resultado, não de um avanço relativamente maior das mulheres, mas de uma desaceleração no andar das crianças e adolescentes do sexo masculino rumo à alfabetização, em decorrência de maior solicitação e presença dos meninos do que das meninas no mercado de trabalho.

## Sexo e analfabetismo de 1940 a 1991

Tendo como referência os estudos da UNESCO e do CNE acima referidos, começarei analisando o comportamento das taxas de analfabetismo de homens e mulheres no Estado do Rio Grande do Sul desde o Censo de 1940 até o de 1991. O ponto de partida é o mesmo do estudo do CNE — o Censo de 1940. Nesta parte trabalha-se com um indicador sintético, que considera toda a população de 10 anos ou mais, com os dados desagregados segundo o sexo, mas não segundo a idade. A consideração conjunta da tabela 1 e do gráfico 1 permite três observações principais.

1. Para o conjunto das pessoas de 10 anos ou mais (sem desagregação por grupos de idade, portanto), as taxas de analfabetismo sempre foram, no período, e continuam sendo no Censo de 1991 *mais elevadas entre as mulheres* do que entre os homens (tabela 1).

2. Verificou-se, em todo o período de 1940 a 1991, uma *progressiva queda das taxas* total, masculina e feminina de analfabetismo. Tal queda, que já apresentara sinais de aceleração nos anos 40, intensificou-se nos anos 50, o que deve ter muito a ver com a grande expansão do ensino público e também com as iniciativas de educação popular no período, conforme já sugeri em outro estudo (Ferrari, 1990). Pode-se dizer que, nos 51 anos decorridos entre os censos de 1940 e 1991, as taxas de analfabetismo da população de 10 anos ou mais ficaram reduzidas a aproximadamente  $\frac{1}{4}$  do que eram inicialmente, tanto entre os homens (de 35,0% para 8,7%), quanto entre as mulheres (de 42,3% para 9,9%) (tabela 1 e gráfico 1).

3. Houve também, no período, um lento mas progressivo *encurtamento da distância* entre as taxas de analfabetismo das mulheres em relação às taxas verificadas entre os homens (tabela 1 e gráfico 1). A aproximação, a cada censo, dos pontos que sinalizam no gráfico as taxas de analfabetismo produzem uma ilusão de ótica: dão a impressão de uma mudança maior do que a efetivamente verificada. A razão é simples: uma diferença de 5 pontos percentuais em 50 e outra de 1 em 10 se equivalem em termos relativos. Isto pode ser assim descrito: atribuindo-se às taxas de analfabetismo entre os homens em cada censo o valor 100, as taxas de analfabetismo entre as mulheres caíram de 121 para 114 no período. Isto equivale a dizer que a diferença que era de 21/100 em 1940 caiu para 14/100 em 1991, ou seja, que ficou reduzida em  $\frac{1}{3}$  em relação ao que era em 1940 (tabela 1). A desigualdade diminuiu, mas não tanto quanto a representação gráfica pareceria indicar.

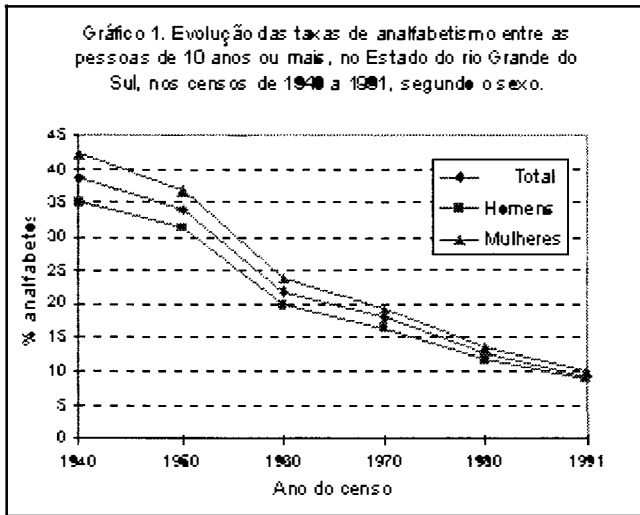
Em síntese, no período de 1940 a 1991: 1) as *taxas* de analfabetismo foram reduzidas acerca de  $\frac{1}{4}$  dos valores percentuais de 1940; 2) a *diferença relativa* entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres foi encurtada em  $\frac{1}{3}$  em relação ao que era em 1940; 3) se calculadas para o conjunto da população de 10 anos ou mais, as *taxas femininas* de analfabetismo sempre superaram e continuaram superando as taxas masculinas, o que já sinaliza para os limites de tais índices globais e para a necessidade de se desagregar a população por grupos de idade no estudo da alfabetização ou do analfabetismo, o que se fará mais adiante.

**Tabela 1**

Taxas de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais, no Estado do Rio Grande do Sul, nos censos de 1940 a 1991, segundo o sexo.

Sexo	1940	1950	1960	1970	1980	1991
Total	38,7	34,0	21,9	17,9	12,5	9,3
Homens	35,0	31,2	19,9	16,5	11,6	8,7
Mulheres	42,3	36,8	23,8	19,3	13,5	9,9
Homens =	100	100	100	100	100	100
Mulheres =	121	118	120	117	116	114

Fontes: IBGE. *Censo demográfico - RS, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991.*  
Elaboração: Alceu Ferraro



Fonte: Tabela 1. Elaboração: Alceu R. Ferraro

## Sexo, domicílio urbano/rural e analfabetismo: 1950-1991

A análise do analfabetismo com desagregação dos dados por situação do domicílio (urbano e rural) só é possível a partir do Censo de 1950. O objetivo aqui não é examinar as históricas desigualdades educacionais entre meio urbano e rural, mas sim ver como as taxas de analfabetismo entre homens e mulheres evoluíram nos meios urbano e rural, comparativamente, conforme tabela 2 e gráfico 2. Como no item anterior, também aqui se trabalha com um indicador sintético, que considera toda a população de 10 anos ou mais, sem qualquer desagregação por idade.



Observa-se primeiramente que não desapareceram, no período, as históricas desigualdades entre meio urbano e rural. Com efeito, tanto os homens urbanos como as mulheres urbanas apresentam, em todo o período, taxas bastante mais baixas de analfabetismo do que os homens rurais e as mulheres rurais, respectivamente.

A segunda observação é surpreendente. Em termos relativos, o meio rural levou, no período, dupla vantagem em relação ao meio urbano: em primeiro lugar, em todo esse período a desigualdade entre as taxas percentuais de analfabetismo feminino em relação ao masculino sempre foi menor no meio rural do que no urbano; em segundo lugar, o encurtamento da distância relativa entre a taxa de analfabetismo feminino em relação ao masculino foi maior no meio rural do que no urbano, com destaque para as décadas de 1950 e 1970.

Esses dois aspectos podem ser facilmente comprovados através de índices, como na tabela 2. Com efeito, atribuindo-se valor 100 às taxas de analfabetismo masculino, constata-se que a distância que separa os índices femininos dos índices masculinos de analfabetismo é sempre menor no meio rural (de 115/100 em 1950 a 103/100 em 1991) do que no meio urbano (de 148/100 em 1950 a 123/100 em 1991). Constata-se também que a distância das taxas femininas de analfabetismo em relação às taxas masculinas teve redução bem mais acentuada no meio rural, onde a diferença ficou quase reduzida a zero no final do período (de 115/100, para 103/100), do que no meio urbano, onde a diferença, embora também significativamente reduzida em relação ao que era no início, ainda permanecia elevada no final do período (de 148/100, para 123/100).

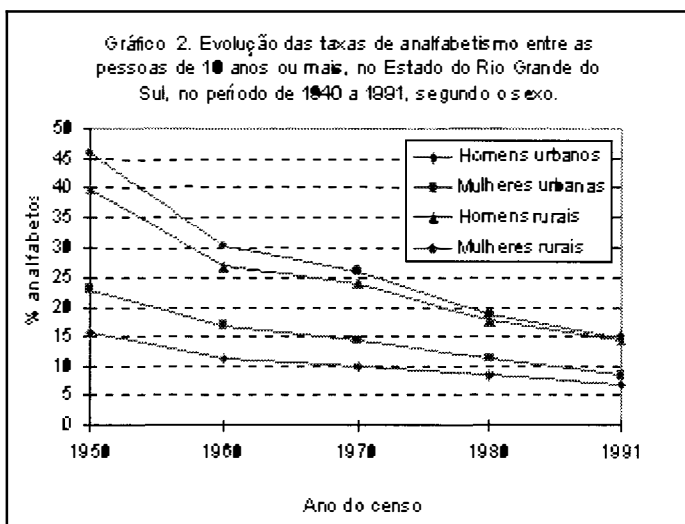
**Tabela 2**

Taxas de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos ou mais, no Estado do Rio Grande do Sul, nos censos de 1950 a 1991, segundo o sexo e a situação do domicílio.

Sexo/situação do domicílio	1950	1960	1970	1980	1991
Homens urbanos	15,5	11,3	10	8,5	6,9
Mulheres urbanas	22,9	16,9	14,2	11,2	8,5
Homens rurais	39,8	26,9	23,9	17,5	14,2
Mulheres rurais	45,9	30,4	26,1	18,7	14,7
Homens urb.=100	100	100	100	100	100
Mulheres urbanas	148	150	142	132	123
Homens rur.=100	100	100	100	100	100
Mulheres rurais	115	113	109	107	103

Fontes: IBGE. Censo demográfico - RS, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991.

Elaboração: Alceu R. Ferraro



Fonte: Tabela 2. Elaboração: Alceu R. Ferraro

A questão que aqui se coloca é saber se isto se deve a um avanço mais rápido das meninas rumo à universalização da alfabetização ou a dificuldades maiores da parte dos meninos, isto é, a maior solicitação destes para *trabalhos extradomésticos*, o que atrasaria e até comprometeria, mais do que entre as meninas, o acesso à escola e a permanência e o sucesso na escola.

### Sexo, domicílio urbano/rural e analfabetismo entre as pessoas de 5 a 19 anos em 1991

Como se viu acima, no Brasil as taxas de analfabetismo para o conjunto da população de 10 anos ou mais foram e continuam sendo mais elevadas entre as mulheres do que entre os homens. No entanto, desde os censos de 1940 e 1950 isto já não era verdadeiro para os grupos de idade mais jovens (UNESCO, 1953, e CNE, 1961). O censo de 1991 revela que tal mudança se estendeu a outros grupos de idade. Com efeito, em 1991, desde os 5 até aos 19 anos de idade, as mulheres apresentam, tanto no meio urbano como no meio rural, sem exceção, taxas de analfabetismo (segundo o critério censitário) sempre menores do que os homens (Tabela 3 e gráfico 3). Na realidade, como se verá adiante, essa vantagem (taxas mais baixas de analfabetismo) em favor das mulheres se estende até o grupo de 30 a 34 anos (tabela 4). As diferenças a favor das mulheres em relação aos homens estão longe de serem desprezíveis. É o que se pode ver comparando, por exemplo, as taxas de analfabetismo aos 8 anos de idade, que variam de um máximo de 19,3% entre os meninos rurais, passando por 15,4% entre as meninas rurais e 15,1% entre os meninos urbanos, até a taxa mínima de 12,5% entre as

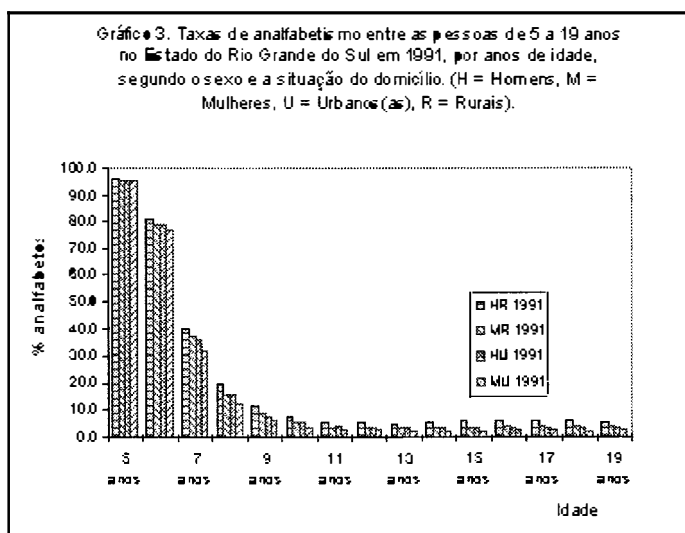
meninas urbanas. A mudança em favor das mulheres nas faixas de idade de 5 a 19 anos é de tal ordem que as taxas de analfabetismo feminino rural caíram quase até o nível do analfabetismo masculino urbano nessas mesmas idades.

**Tabela 3**

Taxas de analfabetismo entre as pessoas de 5 a 19 anos no Estado do Rio Grande do Sul em 1991, por anos de idade, segundo o sexo e a situação do domicílio (H = Homem, M = Mulher, U = Urbano(a), R = Rural)

Idade	HR 1991	MR 1991	HU 1991	MU 1991
5 anos	95,9	95,4	95,2	94,9
6 anos	80,8	78,7	78,6	76,4
7 anos	40,2	37,1	35,5	32,2
8 anos	19,3	15,4	15,1	12,5
9 anos	11,5	8,8	7,9	6,2
10 anos	7,2	5,2	5,3	3,8
11 anos	5,8	3,8	3,9	2,7
12 anos	4,9	3,2	3,4	2,3
13 anos	4,8	3,3	3,2	2,1
14 anos	5,8	3,1	3,1	2,0
15 anos	6,0	3,5	3,4	2,2
16 anos	6,2	4,1	3,4	2,3
17 anos	6,2	3,9	3,4	2,3
18 anos	6,0	4,0	3,2	2,2
19 anos	5,8	3,9	3,1	2,4

Fonte: IBGE, *Censo Demográfico 1991 - RS*. Elaboração: Alceu Ferraro.



Fonte: Tabela 3. Elaboração: Alceu A. Ferraro

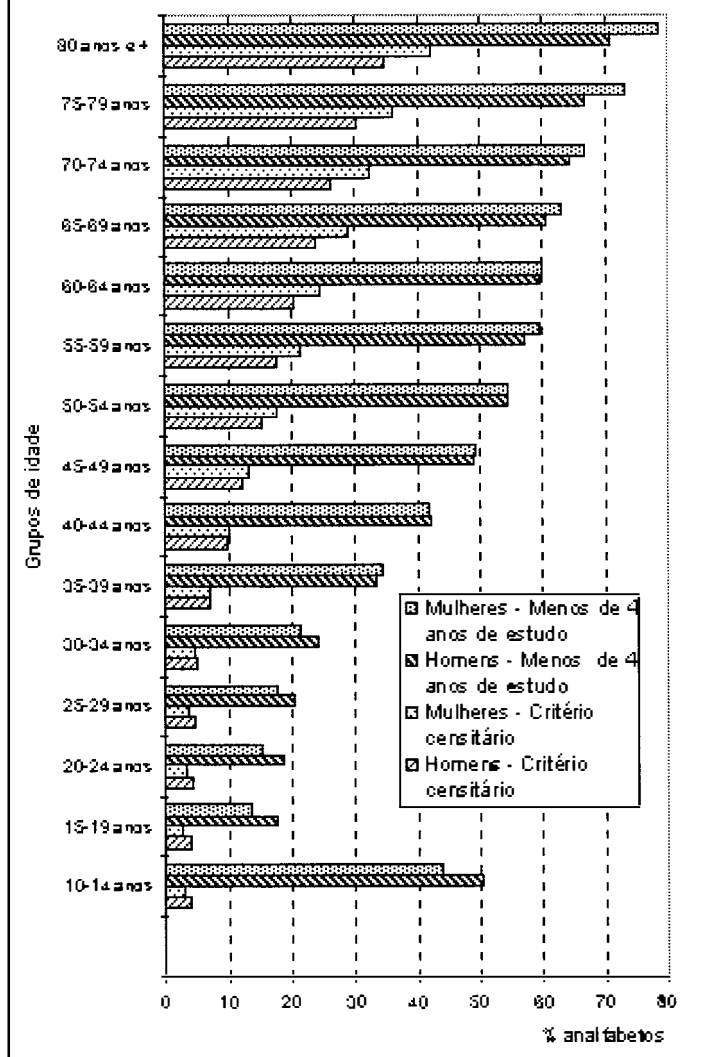
**Tabela 4**

Taxas de analfabetismo segundo os critérios "incapacidade de ler e escrever um bilhete simples" e "menos de 4 anos de estudo", por grupos de idade e sexo. Rio Grande do Sul - 1991.

Grupos de idade	Incapacidade de ler e escrever um bilhete simples		Menos de 4 anos de estudo	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Total 10 anos e +	8,7	9,9		
Total 15 anos e +	9,4	10,8		
8 anos	16,1	13,1		
9 anos	8,7	6,8		
10 anos	5,7	4,1		
11 anos	4,3	3,0		
12 anos	3,7	2,5		
13 anos	3,6	2,4		
14 anos	3,6	2,3		
15 anos	4,1	2,5		
16 anos	4,2	2,7		
17 anos	4,1	2,7		
18 anos	3,9	2,6		
19 anos	3,8	2,7		
10-14 anos	4,2	2,9	50,3	43,9
15-19 anos	4,0	2,6	17,7	13,7
20-24 anos	4,3	3,4	18,6	15,3
25-29 anos	4,5	3,6	20,3	17,8
30-34 anos	5,2	4,7	24,0	21,3
35-39 anos	7,1	7,3	33,4	34,4
40-44 anos	9,7	10,3	42,1	41,7
45-49 anos	12,4	13,4	49,1	49,4
50-54 anos	15,2	17,7	54,5	54,3
55-59 anos	17,8	21,5	57,3	59,4
60-64 anos	20,6	24,3	59,4	60,1
65-69 anos	23,8	29,1	60,4	62,9
70-74 anos	26,2	32,4	64,4	66,7
75-79 anos	30,2	36,2	66,7	73,0
80 anos e +	34,6	42,3	70,7	78,6

Fonte: IBGE. *Censo demográfico 1991 - RS*  
Elaboração: Alceu Ferraro

Gráfico 4. Taxas de analfabetis mo segundo o critério censitário e o critério "menos de 4 anos de estudo", por grupos de idade, segundo o sexo. Rio Grande do Sul - 1991.



Fonte: Tabela 4. Elaboração: Alceu R. Ferraro

Isto, de um lado, confirma a *continuidade*, até o censo de 1991, da mudança já apontada no estudo do CNE relativamente aos censos de 1940 e 1950 e, de outro, atesta a *intensificação* dessa mesma mudança. Tal fenômeno dá margem a duas questões bem distintas, embora relacionadas entre si. A primeira se refere à *superação*, por parte das mulheres, da histórica desigualdade em relação aos homens quanto à alfabetização. O resultado consiste na redução das taxas femininas de analfabetismo (ou no aumento das taxas femininas de alfabetização) até os níveis verificados entre os homens, o que equivale a dizer, até o estabelecimento da igualdade entre os sexos. A segunda questão diz respeito ao fato da *inversão* dessa desigualdade. O interesse volta-se aqui para esta segunda questão, porque, de fato, no período, para as pessoas de 5 a 19 anos de idade, não só se manteve a inversão dos níveis de analfabetismo de homens e mulheres, conforme apurado pelos estudos acima referidos, mas também aumentou o distanciamento relativo entre as taxas de analfabetismo, em desfavor de quem historicamente levava vantagem — os homens. Isto aponta para a questão da relação entre sexo, trabalho infantil e analfabetismo. Antes, porém, retoma-se o estudo do problema do analfabetismo segundo o sexo, recorrendo ao uso comparativo de dois critérios de analfabetismo.

## **Sexo e analfabetismo segundo diferentes critérios**

Na tabela 4 e gráfico 4 compara-se o resultado da aplicação simultânea de dois critérios de analfabetismo a todos os grupos de idade. O primeiro pode ser chamado de *critério censitário*, porque utilizado nos censos demográficos (e também nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios - PNADs). Trata-se do critério até aqui utilizado neste trabalho e que mede o fenômeno do analfabetismo em sua manifestação extrema, ou seja, que classifica como analfabetas as pessoas que, por ocasião do censo ou da PNAD, se tenham declarado *incapazes de ler e escrever um bilhete simples*. O segundo critério é mais rigoroso, classificando como analfabetas ou não suficientemente alfabetizadas as pessoas de 10 anos ou mais que tenham acusado *menos de 4 anos de estudo*, ou seja, que tenham declarado não haver concluído com aprovação a 4ª série do primeiro grau. Esta segunda definição inclui, portanto, os analfabetos segundo o primeiro critério, mais todos os que se declararam capazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples, mas sem haver concluído com aprovação pelo menos a 4ª série de primeiro grau<sup>2</sup>.

Vimos acima que, para o conjunto da população de 10 anos ou mais, as taxas de analfabetismo segundo o critério censitário permaneceram, até o Censo de 1991, mais elevadas entre as mulheres do que entre os homens, mas que, nas faixas de idade mais jovens, de 5 a 19 anos, a situação se inverteu, confirmando-se e intensificando-se a tendência já apontada pelo estudo do CNE (1961). A tabela 4 e o gráfico 4 mostram que essa inversão em favor das mulheres não se

restringiu às faixas de 5 a 19 anos, mas se estendeu até o grupo de 30-34 anos. Em outras palavras e utilizando a expressão do estudo do CNE, a histórica “inferioridade feminina”, que no Censo de 1950 persistia a partir do grupo de 20 a 29 anos, no Censo de 1991 só se manteve nos grupos de idade a partir dos 35 anos. Repito: o que se verifica não é simplesmente uma redução progressiva das taxas de analfabetismo feminino até a igualdade de situação em relação aos homens. Trata-se antes de uma *inversão de situação*, porquanto, as mulheres, que historicamente apresentavam taxas mais baixas de alfabetização, passaram progressivamente, a partir dos grupos de idade mais jovens, a superar os homens em termos de alfabetização. Em 1991, as mulheres apresentaram taxas mais altas de alfabetização ou taxas mais baixas de analfabetismo em toda a extensão que vai dos 5 anos até os 30 a 34 anos, o que em 1950 só se verificava nas faixas de 5 a 19 anos de idade.

Se considerado o segundo critério (sempre na tabela 4 e gráfico 4), observa-se que, desde o grupo de 10 a 14 até o de 50 a 54 anos, as taxas de pessoas com menos de 4 anos de estudo são mais baixas entre as mulheres do que entre os homens. Somente a partir dos 55 a 59 anos persiste a histórica “inferioridade feminina”. A informação sobre anos de estudo se refere ao resultado imediato da escolarização. Portanto, dizer que em todas as faixas de idade que vão dos 5 até os 50 a 54 anos, as mulheres levam vantagem em relação aos homens em termos do critério “4 anos de estudo” (isto é, apresentam percentuais menores de pessoas com menos de 4 anos de estudo), significa dizer que, de longa data, *os problemas relacionados com a escolarização é mais grave entre as crianças e adolescentes do sexo masculino* do que entre as do sexo feminino. Como já vimos antes, o estudo do CNE apontava como provável explicação o fato de “os meninos serem aproveitados mais do que as meninas para *trabalhos extradomésticos*”. Este é o assunto do último item deste trabalho.

## **Sexo, trabalho infanto-juvenil e analfabetismo**

Estudo recente sobre família, criança e trabalho no Brasil, no período de 1980 a 1989 (Ribeiro, Sabóia e Castello Branco, in: IBGE, 1995), apresenta dados surpreendentes que passo a resumir. Segundo os autores, a perda do poder aquisitivo do salário e a instabilidade do emprego em decorrência da situação recessiva durante a década provocaram um aumento do número de pessoas da família que trabalham. Considerada toda a população em idade de trabalhar, houve crescimento acelerado da participação feminina no mercado, mantendo-se estável a participação masculina. A participação dos filhos e das filhas de 10 a 17 anos manteve-se estável no período, mas a participação dos primeiros manteve-se sempre cerca de 2 vezes mais elevada (39%, contra 19%) (Op. cit., p. 127-128).

De acordo com o mesmo estudo, as taxas de atividade das crianças brasileiras de 10 a 14 anos (cerca de 18%) são superiores às verificadas em países como

Indonésia (11,1%), Marrocos (14,3%), Honduras (14,7%), República Dominicana (15,5) (Ibid., p. 131). Isto significa que, no Brasil, praticamente uma em cada cinco crianças de 10 a 14 anos trabalha. O quanto o trabalho infantil compromete a escolarização é evidenciado nos dados seguintes: no grupo de 10 a 14 anos a taxa de pessoas com 4 anos de instrução ou mais era da ordem de 55,6% entre os que só estudavam; 33,4% entre os que trabalhavam e estudavam e apenas 18,2% entre os que só trabalhavam, o que demonstra, segundo as palavras dos autores, o “efeito negativo do trabalho precoce sobre o nível de escolaridade” (Ibid., p. 132, quadro 1).

Em 1989, as taxas de crianças e adolescentes que *só trabalhavam* (não frequentavam escola) eram cerca de duas vezes *mais elevadas entre os homens* do que entre as mulheres: respectivamente 11,6 e 5,6% no grupo de 10 a 14 anos, e 42,3 e 21,3% no grupo de 15 a 17 anos (Ibid., p. 133, quadro 2). Por fim, a associação entre pobreza e trabalho: de um modo geral, segundo os autores, quanto mais pobres as crianças e adolescentes, tanto maior a sua taxa de atividade. “No caso dos mais novos (10 a 14 anos), a taxa de atividade dos mais pobres era, em 1989, quatro vezes superior à dos mais ricos. No grupo mais velho (15-17 anos), as diferenças são menos marcantes...” (Ibid. p. 130).

O estudo citado põe em evidência a gravidade do problema do trabalho do menor, especialmente do sexo masculino, bem como as suas conseqüências negativas para a escolarização de crianças e adolescentes no Brasil como um todo. O ingresso precoce no mercado de trabalho é muito mais freqüente entre crianças e adolescentes em condição de pobreza. E qual é a situação no Rio Grande do Sul?

A tabela 5 apresenta os números absolutos e percentuais de *pessoas economicamente ativas (PEA)*, nos grupos de 10 a 14 e 15 a 17 anos, no ano de 1995, no Estado do Rio Grande do Sul, para ambos os sexos. A categoria *pessoas economicamente ativas* compreende o conjunto das “pessoas ocupadas e desocupadas no período”, entendendo-se por *ocupadas* as pessoas que tinham trabalhado durante todo ou parte do período e, como *desocupadas* as pessoas sem trabalho, mas que haviam tomado alguma providência efetiva de procura de trabalho no período considerado na pesquisa (IBGE, 1995a, p. XVII).

A PNAD 1995 (tabela 5) nos permite várias observações. Primeiro, quase uma em cada quatro crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, de ambos os sexos, integrava a PEA em 1995 (23,0%), isto é, havia trabalhado ou procurado trabalho no período (semana) considerado pela pesquisa. Tal índice é bem superior ao verificado no Brasil, como um todo em 1989, conforme se viu acima (cerca de 18%). Segundo, nesse mesmo grupo de 10 a 14 anos, a taxa de participação masculina na PEA é 1,5 vez mais elevada do que a taxa de participação feminina (27,5%, contra 18,4%). Terceiro, no grupo de 15 a 17 anos a taxa de participação na PEA sobe para mais de 50% (para exatos 53,8%), o que é um índice elevado para a idade. Quarto, nesse mesmo grupo de idade, a participação masculina na PEA continua sendo quase 1,5 vez mais elevada do que a feminina (63,3%, con-



tra 44,7%). Quinto, dos 10 aos 17 anos tem-se um total de 505.783 crianças e adolescentes de ambos os sexos integrados à PEA, dos quais 296.627 (58,6%) do sexo masculino.

**Tabela 5**

Pessoas de 10 a 17 anos no Estado do Rio Grande do Sul, por grupos de idade e sexo, segundo a condição de atividade - 1995.

Grupos de idade e sexo	Pessoas economicamente ativas		
	Total	Nº	%
<b>10 a 14 anos</b>			
Total	956 015	220 322	23,0
Homens	485 439	133 510	27,5
Mulheres	470 576	86 812	18,4
<b>15 a 17 anos</b>			
Total	530 174	285 461	53,8
Homens	256 436	163 117	63,3
Mulheres	273 738	122 344	44,7

Fonte: IBGE, *PNAD RS - 1995*. Elaboração: Alceu R. Ferraro

Tratando-se da *condição de atividade* (integrar ou não a PEA), o IBGE pesquisa apenas as pessoas de 10 anos ou mais. No entanto, quando o assunto é estar ou não ocupado, o IBGE considera a população desde os 5 anos de idade. Obviamente, os números relativos à PEA são sempre maiores do que os números das pessoas ocupadas, por incluírem as pessoas ocupadas mais as que procuraram emprego no período. Ora, a PNAD-RS 1995 (tabela 4.35) registra, no Estado, nada menos do que 43.336 crianças de 5 a 9 anos *ocupadas* (4,7% do total de pessoas nessa faixa de idade), a esmagadora maioria das quais em trabalhos agrícolas (38.042, representando 88% do total). Para estimar o número de crianças de 5 a 9 anos integrantes da PEA tomamos por base a diferença entre PEA e pessoas ocupadas no grupo de 10 a 14 anos, que é de cerca de 6%. Tem-se assim o quadro-resumo de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos *ocupadas* e integrantes da PEA no Estado do Rio Grande do sul em 1995:

Grupos de idade	Pessoas ocupadas	Pessoas economicamente ativas
5 a 9 anos	43.336	46.000 (estimativa: ocupadas + 6%)
10 a 14 anos	206.592	220.322
15 a 17 anos	237.765	285.461
<b>TOTAL</b>	<b>487.693</b>	<b>551.783</b>

Certamente essas estatísticas do IBGE não dão conta de toda a extensão e gravidade do fenômeno “trabalho” entre crianças e adolescentes, nem esclarecem por si sós a dimensão do conflito entre trabalho e alfabetização/escolarização. A *mídia* tem abordado com frequência o tema nos últimos anos. Em abril de 1997, *Zero Hora* publicou extensa reportagem sobre trabalho de crianças e adolescentes no Estado do Rio Grande do Sul, sob o título “Capital tem alto índice de crianças e adolescentes que trabalham” e o subtítulo “Relatório revela que 48,9% dos jovens exercem algum tipo de atividade” (Capital..., *Zero Hora*, 9/4/1997, p. 57). “O Rio Grande do Sul” — lê-se na reportagem — “está entre os Estados com maior número de crianças inseridas no mercado de trabalho, sendo que a região metropolitana de Porto Alegre encabeça a lista dos centros urbanos que mais utilizam mão-de-obra infantil no país” (Op. cit., loc. cit.). A reportagem apoiou-se em dados apresentados pela Coordenadora de Fiscalização do Trabalho, Segurança e Saúde do Rio Grande do Sul, Helena Beatriz de Andrade, na Comissão Parlamentar de Inquérito do Congresso Nacional que investiga a exploração de menores. Segundo a referida Coordenadora, com base nas PNADs e nos registros do Ministério do Trabalho, “pelo menos 532 mil crianças e adolescentes de 10 a 17 anos já integram a chamada população economicamente ativa do Estado”, situação esta que se manifestaria mais grave, não fossem as dificuldades de fiscalização do trabalho do menor especialmente no meio rural e o fato de muitas meninas ficarem excluídas da denúncia por estarem “escondidas em trabalhos domésticos” (Ibid.). Eu acrescentaria mais uma limitação de todas as estatísticas: o fato de geralmente ignorarem o *trabalho de crianças de menos de 10 anos de idade*.

## Conclusão

A título de conclusão, destaco alguns pontos. Em primeiro lugar, mesmo levando em conta o fato freqüente de o trabalho feminino ficar escondido sob o rótulo de *trabalho doméstico*, os dados examinados parecem reforçar a hipótese levantada pelo estudo do CNE de 1961, a saber, que os níveis mais elevados de analfabetismo verificados entre crianças e adolescentes do sexo masculino nas idades mais jovens têm relação com o fato de “os meninos serem aproveitados mais do que as meninas para *trabalhos extradomésticos*”. Tal fato chama a atenção para o conflito que se estabelece entre trabalho e educação para grande número de crianças e adolescentes no Estado do Rio Grande do Sul. Quando o conflito se transforma em dilema, obviamente a alternativa *sobrevivência* sobre-põe-se ao *direito à educação*.

Em segundo lugar, qualquer que seja a dimensão da *inferioridade* dos meninos em relação às meninas quanto à alfabetização e escolarização, em conseqüência da participação diferencial de uns e outras no mercado de trabalho, não se pode

perder de vista o fato mais fundamental que, no Estado do Rio Grande do Sul — como, aliás, no Brasil todo — centenas de milhares de crianças e adolescentes estão sendo jogados no mercado de trabalho desde a mais tenra idade — desde os 5 a 9 anos. Tal situação representa um flagrante e reiterado atentado contra os preceitos da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente ao mesmo tempo que compromete seriamente, quando não irremediavelmente, a observância da obrigatoriedade de escolarização e a realização do direito público subjetivo ao ensino fundamental. É aqui que o pesquisador é levado a manifestar toda a sua indignação contra a complacência com que a questão do trabalho de crianças e adolescentes vem sendo tratada. O Estatuto da Criança e do Adolescente, depois de reafirmar o direito ao ensino fundamental público e gratuito (Capítulo VI), estabelece com toda a clareza que “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz” (Art. 60). Ora, as imagens que se tem sobre trabalho de menores, no campo e na cidade, parecem-se muito pouco com o que o ECA designa como “condições de aprendizagem”. E o Estado do Rio Grande do Sul vem figurando nas estatísticas entre os que apresentam maior presença relativa de crianças e adolescentes no mercado de trabalho. Apesar da tendência à sonegação de informação sobre fato notoriamente ilegal, a *midia* vem mostrando com frequência cenas de trabalho infantil e a PNAD 1995 classificou como *pessoas ocupadas* no Estado nada menos do que 44 mil crianças de menos de 10 anos de idade. O conflito que aí se estabelece entre trabalho e educação justamente no início do processo de escolarização compromete não só a alfabetização e escolarização, mas todo o conjunto dos direitos da cidadania infanto-juvenil. Os baixos níveis de escolarização entre as pessoas de 5 a 17 anos no Estado (Ferraro, 1997) resultam certamente em grande medida de sua inserção precoce e ao arrepio da lei no mercado de trabalho. Tudo se passa como se a simples existência de normas legais regulando o trabalho de crianças e adolescentes e a frequência à escola pudesse por si só tranquilizar as consciências. Afinal, que sociedade é esta que projeta multidões de adultos no desemprego ao mesmo tempo que explora, nas mais diversas formas de trabalho, à luz do dia e diante de nossos olhos, centenas de milhares de crianças e adolescentes?

Em terceiro lugar, tabulações especiais, cruzando participação na PEA (população economicamente ativa) ou trabalho efetivo com alfabetização/escolarização ano a ano, desde os 5 anos, ou pelo menos desde os 7 anos, permitiriam esclarecer melhor a relação entre trabalho e alfabetização/escolarização.

Em quarto lugar, certamente aqui está um problema que reclama a ação corajosa tanto dos órgãos de fiscalização, quanto da Justiça, na perspectiva de se assegurar direitos e fazer cumprir deveres estabelecidos na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente no que diz respeito a trabalho e escolarização. No Estado do Rio Grande do Sul, o projeto **O direito é aprender**<sup>3</sup> representa uma tentativa de avanço nessa direção. De acordo com o Procurador de Justiça Afonso Armando Konzen, o Estatuto da Criança e do Adolescente “devolveu ao

Judiciário o papel clássico e socialmente indispensável, no caso, como a última instância garantidora dos direitos da cidadania infanto-juvenil”. O presente texto indica que o trabalho infanto-juvenil, na precocidade, frequência e ilegalidade com que se verifica no país em geral e no estado do Rio Grande do Sul em particular, não só constitui flagrante atentado contra os preceitos constitucionais, mas também representa, para muitas crianças e adolescentes, forte e, não raro, intransponível obstáculo à realização do direito à educação. Entretanto, como observa o Procurador Konzen (In: *Seminário estadual*, 1995, p. 16), o direito à educação está *regulamentado* e há *instrumentos de exigibilidade*. Por que, então, os direitos da criança e do adolescente no que se relaciona com trabalho e educação não conseguem passar do mundo da lei para o plano real? Talvez porque, em obediência à ordem de prioridades estabelecida no Plano Real, a cidadania deva continuar aguardando a sua vez!

### Notas

1. O presente texto, revisto e reorganizado em forma de artigo em julho-setembro de 1997, no Mestrado em Desenvolvimento Social da Universidade Católica de Pelotas, compreende parte dos resultados do projeto de pesquisa *Reprodução do analfabetismo no Rio Grande do Sul nos anos 90*, desenvolvido com bolsa de Pesquisador Visitante do CNPq no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, de março de 1995 a fevereiro de 1997.
2. Para discussão mais aprofundada desses dois critérios de analfabetismo, ver: Ferrari (Ferrari), 1985, 1987, 1990, 1991, 1995, 1996 e 1997.
3. O projeto **O direito é aprender** é iniciativa da AJURIS/Associação dos Juizes do Estado do Rio Grande do Sul, da AMPRGS/Associação do Ministério Público do Rio Grande do Sul e FAMURS - Federação das Associações dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul, com apoio do UNICEF, que vem atuando no Estado desde 1995. O Projeto tem como objetivo geral:

*Elevar os níveis de consciência da cidadania quanto à relevância da educação e da qualidade do ensino e sua inserção como direito fundamental, bem como estimular sua exigência e asseguramento pela via jurídico-judicial.*

E como objetivos específicos:

a) buscar, por uma metodologia própria, a avaliação da oferta de ensino, para conscientizar os integrantes das instituições envolvidas no Projeto das eventuais lacunas e falhas existentes

b) capacitar magistrados e promotores de justiça à operação da incidência do regramento jurídico pertinente à educação;

c) promover a conscientização e mobilização de profissionais da área de educação e outros agentes aliados à defesa dos direitos da criança e do adolescente e, por via reflexa, da própria sociedade quanto à disciplina legal pertinente, estimulando-os ao exercício das vias judiciais e extrajudiciais com vistas ao seu asseguramento. (Seminário Estadual..., 1995, *Caderno de Textos*, p.9-10).

## Referências Bibliográficas

- CAPITAL tem alto índice de crianças e adolescentes que trabalham. *Zero Hora*, Porto Alegre, 9 abr. 1997, p. 57.
- CARVALHO, José Carmelo Braz de; KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; ALVES, Maria Isabel Coelho. Condições educacionais. In: IBGE. *Indicadores sociais: Uma análise da década de 1980*. Rio de Janeiro: IBGE, 1995. P.283-295.
- CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Laboratório de estatística. *Contribuição para o estudo da demografia no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1961. 458 p. Parte G - Alfabetização, p. 387-448.
- FERRARRO, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p..35-49, fev. 1985.
- \_\_\_\_\_. Escola e produção do analfabetismo. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul.-dez. 1987.
- \_\_\_\_\_. Analfabetismo e ensino fundamental: situação atual, tendência histórica e perspectiva para os anos 90. *Seminário Internacional de Alfabetização e Educação*, 1990, Frederico Westphalen. *Anais de Frederico Westphalen: FURI*, 1990. P. 31-51.
- \_\_\_\_\_. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 3-30, jan./jun. 1991.
- \_\_\_\_\_. Subsídios dos censos e das PNADs para diagnóstico da alfabetização e escolarização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade no Estado do Rio Grande do Sul. *Seminário Estadual - Projeto O Direito é Aprender*, Porto Alegre, 27 de novembro de 1995, *Caderno de Textos*, p. 17-27. (2ª. edição em 1996).
- \_\_\_\_\_. Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 5, nº 6, p. 21-40, jun. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Diagnóstico da alfabetização e escolarização no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, abril de 1997. Relatório de pesquisa. 61p.
- IBGE. *Censo demográfico*, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios - PNAD. Síntese de indicadores 1995*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 1995. Rio Grande do sul e Região Metropolitana de Posto Alegre*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- KONZEN, Afonso Armando. A educação é direito. In: *Seminário Estadual - Projeto O Direito é Aprender*, Porto Alegre, 27 de novembro de 1995, *Caderno de Textos*, p. 12-16.
- RIBEIRO, Rosa; SABOIA, Ana Lúcia; BRANCO, Helena Castello. Família, criança e trabalho. In: IBGE. *Indicadores sociais: Uma análise da década de 1980*. Rio de Janeiro: IBGE, 1995. P. 123-137.
- SEMINÁRIO ESTADUAL - Projeto O direito é aprender. Porto Alegre, 27 de novembro de 1995, *Caderno de Textos*. (2ª. edição em 1996).
- UNESCO. *L'analphabétisme dans divers pays. Étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectuées depuis 1900*. Paris: UNESCO, 1953.

Alceu Ferraro é Professor Titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pesquisador do CNPq; é atualmente Professor da Universidade Católica de Pelotas a partir de julho de 1997. Devido à retificação nos registros, o sobrenome Ferrari foi alterado para Ferraro.

Endereço para correspondência:

Rua Santa Cruz, 3038, Apto 301 - Centro  
96015-710 - Pelotas - RS  
Telefone resid.: (0532)222388  
Fax resid.: (0532)255750  
E-mail resid.: aferraro@atlas.ucpel.tche.br  
Telef. UCPel: (0532) 22.1555 ramal 291  
Fax UCPel: (0532)253105  
E-mail UCPel: mds@phoenix.ucpel.tche.br



# RESENHA CRÍTICA

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: Universidade Nacional de Cuyo, 1997.

## ABRINDO FRONTEIRAS: a reconstrução de perspectivas para a educação de surdos na América do Sul

Sérgio Lulkin

Os Estudos Surdos mostram-se, atualmente, com uma variedade de temas relacionados às políticas educacionais e seus efeitos nas propostas pedagógicas em vigor nas escolas de surdos. Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul garante um espaço privilegiado para o debate e produção, ao abrigar o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), que investe no acervo de publicações nacionais e estrangeiras.

Em benefício dessa circulação, o Editorial da Universidade Nacional de Cuyo, em Mendoza, Argentina, brinda-nos com uma publicação, em espanhol, de Carlos Skliar (1997): *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Já no prólogo, acompanhamos o relato dos deslocamentos do autor entre a Argentina, Itália e Brasil, e como as viagens e os contextos marcaram a escrita de cada um dos três capítulos da obra, abrangendo dez anos de estudos e pesquisas no campo da educação dos surdos. Cabe ressaltar que, no presente momento, o autor desenvolve suas atividades como pesquisador convidado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS e Coordenador do NUPPES.

Carlos Skliar define uma linha de tempo para o desenvolvimento do livro, resgatando a história para desenhar o passado e observar a permanência de alguns discursos que regulam as políticas educacionais contemporâneas, contribuindo para uma visão da escola para surdos na Argentina, a partir da vinda de educadores europeus para a América do Sul; no presente, localiza diferentes concepções para os “modelos da surdez e modelos cognitivos” (p.76-84) em que convivem desde a abordagem clínico-terapêutica até o modelo sócio-antropológico, sem que essa diferenciação possa ser traduzida como a evolução de um modelo menos adequado para um mais correto. A intenção do autor é observar as diferentes posições teóricas e questionar as práticas educacionais que resultam de cada modelo, já que seus efeitos se concretizam no cotidiano escolar. No capítulo destinado ao futuro, Skliar argumenta em favor de uma educação bilíngüe e enumera variáveis fundamentais para a construção de uma política educativa para as pessoas surdas, com a participação dos principais interessados.

Atento à necessidade de localizar um determinado campo de conhecimento em suas relações com o espaço e o tempo, Carlos Skliar conquista o leitor com registros coletados em diversas (e lendárias!) obras sobre a surdez. Intitulado *História de las representaciones sociales, la educación y la vida cotidiana de los sordos*, o capítulo histórico vai além do simples relato de uma seqüência de eventos; o texto reconstrói uma história das posições filosóficas, religiosas, científicas e das representações sociais, valendo-se de farta documentação pesquisada em arquivos europeus e sul-americanos. Na Itália, o autor pôde ler e manusear documentos originais sobre a “história oficial” da surdez, construindo uma visão própria sobre as contingências que sustentaram a hegemonia do oralismo na educação das pessoas surdas. Esse texto traça um percurso através de idéias fundamentais, desde a Grécia Clássica até a Argentina do século XIX, que instituíram a *surdez* como um tema polêmico, no centro de rígidas oposições entre “deficiência e normalidade”. Essa classificação não é simplesmente uma questão de posição teórica, pois implica um silenciamento da *outra parte*, como diz o autor:

*... no existe una sola historia de la sordera y de los sordos, si no — por lo menos — dos historias, con sus posibles entrecruzamientos. La dualidad de análisis — es decir, la perspectiva originada desde una historia oficial y la perspectiva de lo que está claramente ausente en ella — permite hipotetizar una manifiesta y secular omisión: la participación concreta de la comunidad de sordos en el conjunto de decisiones lingüísticas, educativas y de ciudadanía; decisiones que les conciernen como primeros actores y no, como habitualmente ocurre, como destinatarios “patológicos” de una “metodología” predefinida e inflexible. (pp.9-10)*

A seguir, no segundo capítulo, o autor aborda *La comprensión y la evaluación de las relaciones entre procesos cognitivos y lingüísticos en los niños sordos*, partindo da perspectiva descrita no capítulo anterior: “uma visão preconceituosa



sobre a surdez e os surdos, traçando um paralelo ou equivalência entre surdez/ausência de linguagem/presença de um certo tipo de retardo mental.” (p.73) De acordo com Skliar, as perspectivas presentes para um modelo da surdez e do sujeito surdo transitam entre diferentes posições e atuam diretamente através de propostas e práticas pedagógicas. Por um lado, os procedimentos clínicos pretendem a reabilitação do deficiente a partir de aproximações da experiência auditiva, sustentando uma educação voltada para a fala e para a audição. Ao apresentar o modelo clínico, o autor registra exemplos de enunciados (de educadores) constitutivos de uma representação social aliada à perspectiva médica e fruto dela, em que o sujeito surdo está sempre em desvantagem ao ser comparado com as crianças ouvintes “normais”. As expectativas dos educadores quanto ao desenvolvimento cognitivo das crianças surdas são baixas (em relação às capacidades “normais” de ouvintes); esta atitude está relacionada à história de uma psicologia “especial” dos surdos (Myklebust, H., *A psicologia da surdez*, 1960), baseada na idéia de que a inteligência dos surdos, diferente da inteligência dos ouvintes, “es concreta y posee marcadas dificultades en procesos de abstracción y de reflexión” (p.74).

Por outro lado, busca-se construir uma visão antropológica, que resulta de pesquisas feitas a partir da década de 60, quando a língua de sinais torna-se objeto de análise da lingüística e da psicolingüística, possibilitando outra concepção de sujeito, mais próximo dos conceitos da história e da cultura. Refletindo sobre este passado e buscando as alternativas para adiante, Carlos Skliar coloca uma ampla questão: “... De donde viene esa idea [“a surdez significando uma diminuição total ou parcial das potencialidade e habilidades especialmente humanas”], que resume la situación de diversos grupos *diferentes* y generalmente *minoritarios*?” (p.16). Ao lançar-se dentro da possibilidade de categorizar os surdos como grupo diferente, o autor já está em busca de outra percepção (filosófica) para sua fundamentação acerca do potencial de trabalho com comunidades de pessoas surdas. O que se lê/vê é uma crescente importância dada às representações da *diferença*, como na produção mais recente de Skliar, evidenciando um aprofundamento nas questões culturais e nas políticas de identidade. Embora a língua de sinais seja reconhecida como fundamental para os processos de identidade e subjetividade da criança surda, na opinião do autor os educadores assumem essa modalidade apenas como um instrumento para a comunicação, negando e desprezando o seu potencial para “a interiorização da cultura, a reflexão, a mediação, a aprendizagem, etc.” (p.74).

Em seguida, Carlos Skliar examina a compreensão e a avaliação das relações entre cognição e linguagens, ao descrever uma pesquisa centrada na análise dos processos comunicativos, cognitivos e lingüísticos de crianças surdas, realizada entre 1987 e 1988. Essa investigação coloca em relação duas formas de produção dos significados: “por uma parte a variável de atividade cognitiva, através do jogo e a formação de conceitos e, por outra parte, a variável de comunicação,

utilizando dois contextos de avaliação diferentes” (p. 96). Num dos contextos (com registro em vídeo), a criança era vista em atividade, interagindo e sendo avaliada por um adulto ouvinte. Noutra contexto, ainda em atividade de jogo e formação de conceitos, as crianças interagiam com adultos surdos ou pares surdos, junto com um ouvinte sinalizador. A partir das análises dos dados, apresentados com estatísticas e vários gráficos, o capítulo encerra com conclusões que propõem uma profunda reflexão sobre a educação dos surdos no contexto geral da educação e não mais dentro da escola *especial*, cuja preocupação parece ser, unicamente, alternativas metodológicas (equivocadas). Buscando a superação do fracasso educacional, as novas políticas legitimam a comunidade lingüística surda como agente central dos processos de socialização, produzindo-se através de novas representações culturais. Os adultos surdos assumem um papel fundamental na proposta de educação bilíngüe, como produtores da cultura, construtores do currículo escolar e das formas de aquisição e evolução da língua de sinais.

No terceiro e último capítulo, *La educación bilingüe y la presión de las políticas de integración escolar: variables que intervienen en la gestión de políticas educativas para sordos*, somos interpelados por questões derivadas de um conjunto de variáveis que, na opinião do autor, podem estar “...obstaculizando el proceso de renovación pedagógica en la educación de los sordos (...); a partir de su profunda discusión [das variáveis] en las escuelas, podrá permitir en el futuro la concreción de una educación plena, participativa e significativa para los sordos”. (p.11) Aqui é, na minha opinião, onde o autor se coloca de forma mais contundente, ao romper com a constante inserção da escola de surdos dentro de uma proposta de educação *especial*, sobretudo quando essa *especialidade* torna-se sinônimo de uma pedagogia para o deficiente auditivo. Ou, até mesmo, uma condição *especial* de inserção na sociedade, promovida pela escola. Se a educação geral enfrenta enormes desafios e despede-se das narrativas universais — de liberdade, igualdade, emancipação — como ideais “ao alcance da mão”, através das práticas pedagógicas, o que dizer das propostas *especiais* que buscam a integração social e a aceitação cultural através de um humanismo politicamente correto? E Skliar vai mais longe ainda quando mergulha no campo dos poderes constituídos entre ouvintes e surdos (numa evidente assimetria em favor do ouvinte!) e entre surdos e surdos, reproduzindo as assimetrias ou lutando por novas formas de organização social. Ao defender uma proposta de educação bilíngüe, visando reconstruir a pedagogia, não teme colocar perguntas fundamentais (e arriscar responder a elas, prescritivamente): O que é a educação bilíngüe para surdos? Existe um modelo de educação bilíngüe para os surdos? Como avaliar a educação bilíngüe para surdos?

Antes que o leitor recorra avidamente às respostas, Skliar alerta:

*... quienes no pueden escapar de la necesidad imperiosa de un método para la educación de sordos, quienes no pueden ver más allá de sus ojos clínicos, quienes añoran una solución rápida a los supuestos problemas educativos de los sordos*

*y quienes no resisten la tentación de verlos, algún día, ser como los oyentes, no encontrarán en la educación bilingüe una tabla de salvación — pues la educación bilingüe quiere que los sordos sean, en el futuro, Sordos. Quienes, finalmente, buscan en la educación bilingüe un atajo para sus ansiedades reeducativas y correctivas, en realidad, no parecen comprender ni los fundamentos ni el destino que propone esta propuesta educativa. (p.140)*

Para concluir sua abordagem sobre as políticas institucionais, o autor dedica-se a uma análise dos processos de inclusão das crianças surdas na escola regular. Para Skliar, as razões historicamente apontadas para o atraso e fracasso educacional das pessoas surdas acabam por culpabilizar o aluno, ignorando a reconstrução crítica que os próprios surdos estão desenvolvendo sobre sua educação passada (p. 157). Para um avanço das propostas pedagógicas, as políticas oficiais defendem uma integração dos alunos surdos na escola comum, embasadas pelos discursos de igualdade de condições e oportunidades, identidade com os demais alunos e pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural. No entanto, diz Skliar, as propostas oficiais não são resultantes de uma ampla participação e discussão com os surdos, nem com suas associações e representações comunitárias. Desse modo, como diz o autor, o conceito de integração escolar não é sinônimo de integração social:

*La creencia de que la integración escolar y la integración social puedan ser sinónimos, conducen justamente a lo contrario; acaban constituyéndose como procesos que generan lo opuesto de aquello que se afirma en el discurso: el niño sordo puede ir a la escuela con los oyentes — y eso asegura su integración física, material — pero no comprende la mayor parte de las situaciones centradas en los diálogos en la lengua oral y en el uso de la lengua escrita; así, en vez de verse acrecentadas, se inhiben todas sus capacidades y potencialidades — y esto provoca su aislamiento comunicativo, social, lingüístico, cognitivo, etc. (p.163)*

Em anexo ao capítulo III, Carlos Skliar oferece a tão solicitada lista de “questões objetivas” que podem ser norteadoras para algumas ações e geradoras de muitas inquietações. A partir das variáveis do capítulo anterior, que servem, segundo o autor, para “formar um sistema coerente, ainda que provisório, de avaliação e seguimento das experiências de educação bilíngüe” (p.154), lista-se uma seqüência de perguntas para guiar uma análise sistemática das propostas pedagógicas e dos ambientes educacionais. Mas não se iludam aqueles que procuram as respostas ao final da página, escritas de cabeça para baixo. As questões que recheiam as variáveis do capítulo anterior são tão impertinentes e embaraçosas que parece ser impossível tentar responder a elas sem uma reflexão sobre a própria condição de ouvinte, e nosso poder de subjugar o outro pela imposição da palavra dita e ouvida, o que é altamente desafiador. Aos práticos e aos teóricos, bom proveito!

## Notas

1. Entre trechos originais e ilustrações antigas, podemos ler um teste de conhecimentos com perguntas sobre a “esfera terrestre”, aplicada pelo Instituto de Roma, em 1843. O documento indica as concepções de ciência que devem estar presentes no currículo escolar, dentro de uma instituição educacional para surdos.
2. *A Surdez : um olhar sobre as diferenças*, Porto Alegre : Ed. Mediação, 1998. Organizado por Carlos Skliar.

Sergio Andrés Lulkin é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Miguel Tostes, 771/31  
90430-061 - Porto Alegre - RS  
fone: (051) 330.7398

E-mail: [lulkin@edu.ufrgs.br](mailto:lulkin@edu.ufrgs.br)



# RESENHA CRÍTICA

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998, trad. Alfredo Veiga-Neto.

## O recurso à fábula

**Maria Isabel Edelweiss Bujes**

*Frente à verborrêia sistemática dos que sabem, a fábula é a ocupação poética do indizível, sua expressão e, ao mesmo tempo, o respeito para o indizível, sua conservação como misterioso inexprimível.* (Larrosa, 1998, p. 92).

A pedagogia técnico-científica dominante, com sua impessoalidade e arrogância, os tópicos morais que configuram a boa consciência e as regras do discurso pedagógico instituído, esses são os alvos de Jorge Larrosa em sua *Pedagogia profana*:

*O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem nenhum sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E cada vez mais temos a sensação de que temos que aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos que nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).* (Larrosa, 1998, p.7).

Larrosa, professor da Universidade de Barcelona, que já conhecíamos de outros textos publicados no país<sup>1</sup>, nos diz agora: “talvez seja a hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria” (p. 7). E talvez resida aí a maior riqueza dessa obra do autor e também a maior dificuldade para nossos olhos, corações e mentes *conformados* em/com outra escrita que tenta explicar tudo, tudo controlar, como se o acaso, o impróprio e o inseguro fossem terrenos em que não nos pudéssemos aventurar.

Mas o autor não apenas escreve de uma forma pouco usual: ele também submete os objetos sobre os quais se debruça a um novo olhar, a partir do qual constitui a sua escrita, que não admite ser mais do que uma expressão aberta, mista, fragmentária, em que pulsa, no entanto, uma “vontade de coerência” (p.8).

O autor proclama não aspirar nem a objetividade, nem a universalidade, nem a sistematicidade. Ao não ter nenhuma pretensão de verdade ele retira à obra seu caráter prescritivo que é o apanágio da *boa pedagogia*. Isso, no entanto, não o leva a abdicar da vontade de “iluminar e modificar as práticas” (p.8). Sua aspiração é a de que seus escritos apontem uma outra forma de pensar e de escrever em Pedagogia, marcada pela subversão, pela manutenção da inquietude, pela proliferação das perguntas.

*Pedagogia profana* constitui-se numa coletânea de textos que se articulam em três eixos ou em *três núcleos de interrogação* em torno dos quais Larrosa tem construído sua obra nesses últimos tempos. Estes dizem respeito mais especificamente às questões da formação, da leitura e das condições de possibilidade de uma educação que “não seja incompatível com a abertura de um porvir novo e imprevisível, de um outro porvir que não seja resultado daquilo que já sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos” (p.17).

A opção por esses eixos, no entanto, não significa que o autor se proponha a mais do que lançar dúvidas e perguntas e a manifestar suas inquietudes acerca de tais temas:

*(...) o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes* (p.8).

Poderíamos dizer que os escritos de Larrosa se inscrevem na perspectiva que Rorty denominou de edificante. Ao não se comprometer com respostas acabadas, ao não preestabelecer caminhos, ao despreocupar-se em relação a normas e padrões a serem atingidos, o autor nos aponta a possibilidade de negação de esquemas convencionais de interpretação. Abre o espaço para que nos sintamos interpelados, para que nos coloquemos à escuta, para que afinemos o olhar e ponhamos a funcionar a nossa sensibilidade.

Creio estar aí o caráter transgressivo, inovador, irreverente da obra de Jorge Larrosa. A literatura pedagógica, com seu caráter sacralizado, sua plenitude de certezas, sua vontade de controle e domesticação, é posta em questão, favorecendo-se a possibilidade da aventura, da pluralidade de sentidos, do indizível e do impensável.

O título da obra já nos sugere, de saída, o caminho do inusitado. Produz-nos o primeiro impacto, possibilita intuir que estamos frente a algo que vale a pena ler. Aponta para sentidos que não se pretendem apropriados, muito menos corre-

tos e, acima de tudo, contém a promessa de “dessacralização” da Pedagogia, enfim, “profana” este campo, indicando, por si só, o caráter herético da obra.

A distribuição em três eixos acresce algo de novo ao que tem constituído a marca temática do autor: o binômio leitura e formação. A ele se acrescenta o tema da possibilidade de uma educação que escape do sonho totalitário, conservador ou revolucionário, de uma educação que se abra para o novo e para o imprevisível.

A primeira seção é composta por três textos: “Os paradoxos da autoconsciência”, “Do espírito de criança à criança de espírito” e “Três imagens do Paraíso”. A marca desta seção é a idéia de formação e o seu título repete a frase cunhada por Nietzsche: “Como se chega a ser o que se é”.

A experiência de formação é aqui concebida como uma aventura no espaço, no tempo e na biblioteca, e a idéia de formação está associada intimamente à experiência de leitura. Uma formação que resulta de uma relação com um determinado tipo de palavra, relação esta que configura e constitui o sujeito. Mas o recurso aos textos na formação não se faz no sentido em que são tomados usualmente, em que esses têm sua interpretação controlada, devendo veicular uma mensagem unívoca que, no limite, acaba transformada numa regra para a ação. Ao invés desse aprisionamento do significado, no qual a interpretação é superior ao próprio texto, em que o indizível é minuciosamente expurgado, Larrosa propõe a aproximação com a novela literária pois ela constitui uma revolta permanente contra o sentido.

Tomando como referência a questão de Nietzsche: “como se chega a ser o que se é?”, diz o autor que só a novela pode expressar poeticamente o mistério da formação “porque a novela é a forma literária que, de um modo privilegiado, tem o tempo como sua matéria essencial, torna o tempo sensível, poetiza o tempo. Só a novela, portanto, é capaz de mostrar, em sua peculiar articulação do temporal, a gênese e o desenvolvimento de um caráter”(p.92).

A idéia de formação que percorre os três textos é a de que não existe um itinerário a ser seguido, nenhum caminho seguro. Esta é uma trajetória singular em que não podem ser evitadas nem as incertezas, nem os desvios sinuosos. Também não há um eu a ser descoberto mas a ser inventado, criado, conquistado.

A segunda seção tem por título “A experiência da leitura”, estando nela incluídos: “Leitura e metamorfose”, “A novela pedagógica e a pedagogização da novela” e “Sobre a lição”. O tema, tão característico da produção de Larrosa e presente em muitas das obras já referidas nesta resenha (vide nota 1), retorna, através da tematização do controle pedagógico da leitura e da relação desta com a experiência de formação e transformação do sujeito.

O autor traz à discussão a tradição pedagógica humanista, com sua preocupação formativa e humanizante. Mostra como nela há uma relação entre a cultura literária e a perfeição moral do indivíduo e da sociedade. Aponta para o risco de uma experiência selvagem da leitura. Para conjurar os seus perigos, “a temível materialidade dos discursos”, no dizer de Foucault, lembra o rigoroso controle a

que são submetidos os textos, as operações para a sua seleção e a tutela pedagógica que é exercida para garantir a leitura apropriada.

Larrosa coloca-se em outro registro. Foge à tradição humanista. Pensa a leitura como experiência de formação e transformação, sem uma idéia “pré-escrita” de como deve desenvolver-se ou da fixação de um modelo normativo para a sua realização. A prática de leitura é entendida por ele como “acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido” (p.14).

*Desse ponto de vista, a educação literária já não é nem conservação do passado, como queriam os tradicionalistas, nem fabricação do futuro, como queriam os progressistas, nem mesmo formação do humano no Homem, como queriam os humanistas de todos os matizes. A educação literária não se baseia em nenhuma nostalgia (...). Sua única virtude é a sua infinita capacidade para interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado, para a abertura ao desconhecido. (...) um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose” ( pp.14-15).*

Na terceira e última seção que se intitula “Figuras do porvir”, e em que constam: “Agamenon e seu porqueiro”, “Elogio do riso”, “O enigma da infância” e “Imagens do estudar”, os textos são articulados em torno da idéia de uma educação que não seja incompatível com um novo porvir. Ali o autor questiona a possibilidade de que possa emergir uma outra forma de pensamento na educação, que escape ao sonho totalitário e fuja a toda pré-definição e a toda arrogância. É, sem sombra de dúvidas, a minha preferida. Talvez seja aquela em que melhor se expressa o recurso ao riso, à ironia, à subversão dos sentidos que dominam a educação.

Um tema que informa os textos dessa seção é o da intencionalidade do educador e das condições de possibilidade de uma educação que não seja normatizada por essa intencionalidade. Nestes trabalhos o autor discute como a realidade é produzida, utilizada e dissolvida nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação; reflete sobre o caráter moral e moralizante do discurso pedagógico e promove a idéia de que uma consciência irônica é a saída para a descoberta de que nada somos. Chama também a atenção para alteridade da infância, levando-nos à possibilidade de conceber de outro modo a educação, a partir de um encontro com a infância. Critica a tentação da pedagogia de considerar-se como dona do futuro e como construtora do mundo, e por ter sucumbido com avidez à vontade de poder e saber. Propõe a idéia da infância como um enigma e de que um encontro com ela supõe a disposição de que nos deixemos transformar numa direção desconhecida. Larrosa finaliza sua antologia defendendo a garantia da liberdade de ler ao estudante: “somente num livro queimado o estudante pode estudar”(p.257).

Conduzidos pelas palavras do autor somos instados a uma fascinante empreitada intelectual. Seu texto não é exatamente um texto fácil. Ele lança mão de



autores que vão de Platão, Goethe, Nietzsche, Hegel e Rousseau a Gadamer, Heidegger, Deleuze, Foucault e Rorty, passando por Cortázar, Borges, Machado, Handke, Lezama e tantos outros. A sua flagrante erudição, no entanto, não cai no pedantismo que o recurso a tais autores poderia indicar. Ele aborda temas nem sempre novos para nós, de uma maneira absolutamente inovadora, que alcança, sem sombra de dúvida, seu propósito de inventar novos modos de pensar e escrever sobre a educação. Não apenas transgride muitas das mais caras tradições no campo pedagógico como ironiza, de um modo especial, a empáfia e o convencionalismo dos educadores (mas principalmente a importância que dão a si mesmos). Sua escrita nos incita à invenção e à experiência de enveredar pela senda da incerteza e, nesse caminho, advoga que lancemos mão do riso com toda sua ambigüidade e perigo:

*o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive toda pele, é máscara (p.223).*

### Notas

1. Entre os textos do autor traduzidos para o português e editados no Brasil encontram-se:  
LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *O sujeito da educação* - estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.  
\_\_\_\_\_. A estruturação pedagógica do discurso moral. *Educação & Realidade*, 21(2): 121-159, jul./dez., 1996.  
\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. Entrevista a Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.133-161.  
\_\_\_\_\_. Saber e Educação. *Educação & Realidade*, 22(1): 33-55, jan./jul., 1997.  
\_\_\_\_\_. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis, Vozes, 1998.

Maria Isabel Edelweiss Bujes é doutoranda em educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:  
Rua Ramiro Barcelos, 1176/802  
90035-000 - Porto Alegre - RS  
Fone: (051)3117866

E-mail: mibujes@zaz.com.br



# Súmulas de dissertações e teses PPGÉDU/UFRGS

**Autor:** Solange Maria Longhi

**Mês da Defesa:** Abril 1998

**Nível:** Doutorado

**Título:** A Face Comunitária da Universidade.

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

**Palavras-chave:** UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA-ENSINO PÚBLICO-PRIVADO-MODERNIDADE

**Orientadora:** Arabela Campos Oliven

## **RESUMO:**

O objetivo foi esclarecer o sentido da universidade comunitária no contexto do ensino superior brasileiro aprofundando especificidades presentes nas instituições desse tipo no RS e mergulhando no mundo vivido de uma delas a UFP. Fruto de uma cultura gestada nas raízes históricas das comunidades a existência dessas instituições corrobora as dificuldades da política de educação nacional em que o público parece ser complementar ao privado e não o seu inverso. Destaca que as universidades comunitárias propriamente ditas são uma demonstração de que o compromisso do Estado com a educação dos cidadãos não pode simplesmente ser delegado a uma rede privada que explore a educação como negócio. Daí a necessidade de distingui-las de outras instituições privadas que desenvolvem atividades no ramo de serviços do ensino. A existência de uma rede de universidades comunitárias no RS tem representado a possibilidade de atividades educativas, pedagógicas e científicas descentralizadas, acessíveis a um público que dificilmente poderia usufruí-las sem sua participação. O estudo indica que a maior abertura à comunidade e a interação orgânica com a sociedade é um compromisso de toda a gestão institucional, nos mais diversos escalões.

**Autor:** Leila Mury Bergmann

**Mês da Defesa:** Agosto 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** A Prática da Oratória: uma investigação do tratamento da oralidade no ensino de língua.

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação.

**Palavras-chave:** ENSINO DE LÍNGUA MATERNA–ORALIDADE–ORATÓRIA–SALA DE AULA

**Orientadora:** Rosa Maria Hessel Silveira

**RESUMO:**

Esta dissertação constitui-se numa análise investigativa sobre o tratamento da oralidade no ensino de língua materna a partir de uma prática em sala de aula e encontra-se organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresento minha trajetória como professora e exponho a justificativa quanto à escolha do objeto de estudo investigado. Ainda nessa seção apresento como eram realizadas as “aulas de oratória”. O segundo capítulo está relacionado aos aspectos históricos da abordagem pedagógica da oralidade entre os anos 50 e 60. O terceiro constitui-se na apresentação descrição do cenário do trabalho de campo e o delineamento dos procedimentos metodológicos. Os pressupostos teóricos e a análise nesses embasada encontram-se no quarto capítulo, onde são apresentados exemplos retirados das falas dos alunos. Aparecem, ainda, estudos de especialistas na área da linguagem, tais como Sturbs, Cazden e Marcus-Chi, que serviram, como base para fundamentar a análise de trechos das “oratórias” realizadas pelos alunos, onde se observa a inserção nas marcas do discurso pedagógico. Há, ainda, referências sobre fala formal/informal e ensino de língua materna, na visão de autores como Gerald, Soares, Bortoni e Kleiman. Por fim, nas considerações finais, procuro abrir caminhos para estudos futuros que apontem a importância de se pensar em uma proposta curricular na área investigada.

**Autor:** Ricardo Luiz de Bittencourt

**Mês da Defesa:** Agosto 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** Aprender rima com prazer ou com sofrer? Um estudo de como a escola potencializa ou interdita o de desejo de aprender.

**Linha de Pesquisa:** 4. O Sujeito na Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos.

**Palavras-chave:** APRENDIZAGEM–DESEJO–COGNIÇÃO–AFETIVIDADE–CONSTRUTIVISMO

**Orientador:** Fernando Becker

**RESUMO:**

O objetivo deste trabalho é o de analisar os momentos de prazer que potencializam o desejo de aprender na escola, além de apontar alguns caminhos para a construção de uma escola de qualidade necessária à consolidação de uma sociedade mais humana, fraterna e justa. O tema desejo e cognição e de dados produzidos a partir da pesquisa são analisados, predominantemente, à luz das teorias de Piaget e Freud realiza-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com um grupo de crianças de primeira série do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UNESC de Criciúma-SC. O desejo é tratado neste trabalho no sentido de piagetiano, como o próprio motor da ação e esta por sua vez como condição necessária mas não determinante da aprendizagem descreve-se algumas das diversas formas de potencializar/interditar o desejo de aprender na escola. Conclui-se afirmando que alimentar o desejo de aprender dos alunos implica necessariamente na potencialização do desejo de ensinar e aprender de professores, pais e todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem realizado na escola. Alimentar o desejo de aprender é condição primordial para ressignificar a escola que temos.

**Autor:** Simone Moschen Rickes

**Mês da Defesa:** Janeiro 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** Autoria e produção textual – um estudo sobre a escrita que tematiza a clínica.

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito na Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos.

**Palavras-chave:** AUTORIA–ESCRITA–EXPERIÊNCIA CLÍNICA–PSICOLOGIA CLÍNICA–PSICANÁLISE

**Orientador:** Fernando Becker

**RESUMO:**

Este trabalho se insere em um contexto de questionamentos acerca do papel da escrita na formação de alunos de graduação, mais especificamente de estagiários de psicologia clínica. Nesse sentido, procura apreender os elementos constituintes da autoria de textos que tematizem a experiência clínica. A articulação de suas questões busca embasamento teórico nos referenciais da Psicologia Genética e da Psicanálise, tomando da primeira as noções de construção da autonomia, de tomada de consciência e a teoria da abstração reflexionante; e da segunda, as teorizações acerca da estruturação do sujeito psíquico, da transferência e das especificidades de Pierre Lévy sobre o virtual. A pesquisa utiliza-se da abordagem de estudo de caso para a análise do material empírico. Este é composto de entrevistas com os estagiários, um texto onde dissertam sobre o lugar do “escrever” em suas vidas e, por fim, o trabalho teórico-prático, no qual, à luz da teoria, examinam uma questão que sua prática clínica lhes suscitou. Da análise dos dados pôde-se inferir que o espaço de construção do texto e da autoria é um espaço virtual, onde categorias como autor, leitor modelo, objeto do texto e outras vozes convidadas a fazerem parte do escrito, ingressam para ali se colocarem em relação que aí estabelecem. A função autor emerge, portanto, em um espaço relacional, onde os elementos não possuem valor em si, mas adquirem-no à medida das relações que vão estabelecendo. Constituem operadores do ingresso nesse espaço o descentramento e a abstração reflexionante, do lado do sujeito do conhecimento e a transferência do lado do sujeito do desejo. O estudo demonstrou que a escrita pode ser concebida como ferramenta do pensamento. É em sua vertente de criação de novidades que a escrita pode ser inserida no contexto de formação universitária.

**Autor:** Alex Branco Fraga

**Mês da Defesa:** Abril 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** Do Corpo que se distingue: A constituição do bom-moço e da boa-moça nas práticas escolares.

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação.

**Palavra-chave:** PRÁTICAS ESCOLARES

**Orientadora:** Guacira Lopes Louro

**RESUMO:**

Esta dissertação trata da forma como se constitui um jeito de bem comportado e obediente de ser jovem, que se efetiva nas práticas escolares a partir de um discurso que denominei de bom-mocismo. Em uma escola municipal localizada em Cachoeirinha, analiso a forma como esses alunos e alunas vão tornando visíveis em si mesmos normas consideradas verdadeiras, que apontam um modo de vida “correto”. Procuo enfatizar o quanto essa constante sujeição ao lado “bom” da vida conforma profundamente, e de forma desigual, os corpos desses meninos e meninas. Algo que se materializa nos gestos, nas falas e nas diferentes ações cotidianas, dando forma ao bom-moço e à boa-moça.

**Autor:** Nágila Caporlingua Giesta

**Mês da Defesa:** Março 1998

**Nível:** Doutorado

**Título:** Formação, concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido: Análise de representações e práticas no ensino médio.

**Linha de Pesquisa:**

**Palavras-chave:** FORMAÇÃO DOCENTE–PROFISSÃO DOCENTE–ENSINO-APRENDIZAGEM

**Orientadora:** Maria Emília Amaral Engers

**RESUMO:**

Visando analisar o processo de formação e ação profissional do docente bem sucedido no ensino médio, realizei observações no cotidiano escolar, análise de questionários e entrevistas. Procurei explicar como ele acredita ter construído sua identidade profissional, que influências as condições de trabalho, práticas pedagógicas, sociais, políticas e culturais exercem na formação profissional, e se o tipo de ensino que oportunizam tem preocupação com o aprofundamento de conhecimentos, estabelecimento de relações de informações e manifestações crítico-reflexivas. A formação e a ação profissional desses docentes ocorrem no enfrentamento reflexivo das situações complexas, inéditas, conflituosas do cotidiano escolar. Eles têm a preocupação de pensar sobre suas ações, sobre as respostas que os alunos dão e as respostas que eles gostariam que os estudantes dessem, dadas as características da sociedade atual e dos jovens de hoje procuram identificar e corrigir erros que comentem e desafiam os estudantes a compreenderem que são capazes de aprender, estabelecendo uma relação de confiança professor/aluno que aproxima o aprender e o ensinar na vontade, na determinação, na paixão pelo ensinar, que os mantém na profissão satisfeitos com o que são e fazem, mesmo reagindo às adversas condições de trabalho e salariais, está o temperamento forte que não os deixa abater pela autopiedade.

**Autor:** Deise Juliana Francisco

**Mês da Defesa:** Julho 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** Hibridizações no cotidiano escolar: Escola & “novas” tecnologias da Comunicação e Informação.

**Linha de Pesquisa:** Universidade – teoria e prática.

**Palavras-chave:** ANÁLISE INSTITUCIONAL–INTERNET–COMPUTADORE EDUCAÇÃO

**Orientadora:** Merion Campos Bordas

**RESUMO:**

Este trabalho discute a introdução de tecnologias informáticas em uma escola municipal de Porto Alegre, a partir da implementação de um projeto-piloto desenvolvido por agentes governamentais articulados a agentes de pesquisa e técnicos. Constitui-se em estudo de caso que utiliza metodologia qualitativa na coleta e leitura de dados. O estudo está sintonizado com discussões institucionalistas e referência que entrelaçam educação e “novas” tecnologias da comunicação e informação (NTC) como Pierre Lévy, Paul Virilio, Donna Haraway e Michel de Certeau. A pesquisa aponta o estabelecimento escolar como perpassado por diversas lógicas e práticas, instituição praticada e vivida. Assim, projetos aí implementados resultam de hibridizações com vários modos de comportamento, relacionamento e pensar são discriminados os modos pedagógico instituído, acadêmico, técnico e assessor, concluindo, nada está decidido a priori, apesar de intenções racionalistas que perpassam algum projetos de implementação. Além disso, destaca a passagem teórica que se efetiva da contemporaneidade das discussões que até então enfocavam a informática educativa Anos-80 e que atualmente, passam a considerar as NTC que proporcionam a outras linhas para o processo de hibridização escolar.

**Autor:** Isabela Camini

**Mês da Defesa:** Junho 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamentos do MST: Limites e Desafios.

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social.

**Palavras-chave:** MOVIMENTO SEM TERRA–ASSENTAMENTO–EDUCAÇÃO–PROFESSORES–LUTA

**Orientador:** Balduino Antonio Andreola

**RESUMO:**

O presente trabalho trata de aspectos relacionados ao cotidiano pedagógico de professores(as) pertencentes ao ensino público estadual, em escolas de assentamentos do MST. Inicialmente, busco fazer uma retrospectiva do contexto histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Rio Grande do Sul, suas preocupações com a escola, a educação, a formação de educadores(as) e a proposta de educação para as escolas de assentamentos e acampamentos. Posteriormente, abordo a questão da Escola Estadual de Primeiro Grau Roseli Correia da Silva, no município de Eldorado do Sul, relacionando esta realidade com o contexto maior da escola pública; o empenho dos(as) assentados(as) para conquistar a escola, no início do assentamento, o que significa hoje para eles(as), que são os(as) professores(as), sua formação e condições de vida e trabalho. Em seguida, trabalho o cotidiano da escola, o relacionamento dos(as) professores(as) com a organização maior do Movimento. Os conflitos, os desafios e os limites que encontram, por estarem exercendo sua prática pedagógica em uma escola do meio rural e num assentamento. Na análise, contemplo o cotidiano como um elemento formador e os limites da formação destes(as) professores(as) para dar conta da realidade existente em relação ao que o MST está propondo como Projeto de Educação para as escolas dos assentamentos. Este estudo conclui que, em se tratando de escolas e professores(as) em áreas de assentamentos, necessariamente as responsabilidades precisam ser divididas entre as várias instâncias, como o Estado constituído, o CPERS/Sindicato, o setor de educação do MST, a Direção Estadual do MST, a comunidade do assentamento e com os próprios(as) professores(as) que já somam um grande número nestas escolas públicas.

**Autor:** Jane Terezinha Fraga Siqueira

**Mês da Defesa:** Março 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** O jovem que estuda e trabalha. O caso do Brasil e da Argentina.

**Linha de Pesquisa:** Formação do Educador na Sociedade Informatizada.

**Palavras-chave:** TRABALHO–ESCOLA–CAPITALISMO–LEGISLAÇÃO–EXCLUSÃO ESCOLAR

**Orientador:** Augusto Nivaldo Silva Triviños

**RESUMO:**

Este trabalho relata as principais análises e conclusões sobre os jovens que estudam e trabalham nos supermercados da cidade de Porto Alegre – RS – Brasil e da província de Buenos Aires – Argentina. Nossos objetivos foram primeiro, conhecer as condições de trabalho escolares dos jovens que estudam e que, ao mesmo tempo trabalham em supermercados argentinos e brasileiros; segundo propor, à luz dos resultados da pesquisa, um conjunto de sugestões que visem a melhoria de vida do jovem que estuda e trabalha. A partir da realidade concreta desses jovens, buscamos observar quais as possibilidades de conciliação entre estudo e trabalho. Constatamos que o trabalho transforma-se no elemento predominante em suas vidas e o que sobra de tempo é dedicado ao estudo e à escola que por sua forma de organização interna não contribui com os alunos trabalhadores, ignorando mundo do trabalho e a estrutura social em que a própria escola está inserida. Geralmente este setor de serviços que faz parte das unidades produtivas capitalistas empregam um grande número de mão de obra jovem e às vezes muito jovem (crianças), principalmente no Brasil, ficando os mesmos submetidos ao modelo de exploração que se dá via mais-valia absoluta e dificultando sua educação e sucesso nos estudos.

**Autor:** Clarice Salet Traversini

**Mês da Defesa:** Junho 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas - RS.

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação.

**Palavras-chave:** ENSINO E APRENDIZAGEM-ALFABETIZAÇÃO-ESCOLA-CONTEXTO CULTURAL

**Orientadora:** Norma Regina Marzola

**RESUMO:**

A dissertação apresenta algumas reflexões sobre o sucesso da alfabetização do município de Poço das Antas no RS, líder do ranking brasileiro da alfabetização. Aproximando os estudos de alfabetismo com os estudos culturais foi possível desenvolver o conceito de contexto cultural, o qual encaminhou e as questões e as ações da pesquisa. Assim recorri a vários estudos de alfabetismo para problematizar a suposição de que pela aquisição do mesmo é possível resolver os problemas individuais e sociais. Para mostrar como essa suposição foi produzida e corporificada no Brasil analisei as campanhas nacionais de alfabetização e o ranking dos municípios mais alfabetizados do país. Busquei também os estudos sobre a imigração alemã no Rio Grande do Sul para compreender as condições históricas que possibilitaram os elevados índices de alfabetização em Poço das Antas. A partir disso foram feitas algumas considerações: os estudos históricos e etnográficos relativizaram os efeitos imediatos do progresso individual e social; a escola articula crenças, valores e princípios que constituem o modo de ser próprio daquela comunidade; e, que os índices de alfabetização não se vinculam somente à política educacional, são associados à cultura, à ideologia, à economia e à política daquela comunidade, sendo, portanto, resultados de processos culturais.

**Autor:** Neidi Regina Friedrich

**Mês da Defesa:** Fevereiro 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** Será a rua um atalho para o paraíso?

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social.

**Palavras-chave:** VIDA-MORTE-GURIZADA-RUA-SENTIDO-TEMPO

**Orientador:** Nilton Bueno Fischer

**RESUMO:**

Esta pesquisa com a gurizada de rua realizou-se na cidade de Novo Hamburgo - RS - Brasil. A gurizada foi estudada através da história de vida de uma gurizada de um grupo da rua e que já morreu, e que possuía forte liderança enquanto viva. Passou por diversos tempos, desde rua, família, instituições, FEBEM, uso de drogas, desintoxicação, HIV, cocaína e morte. Cada tempo é relatado através do depoimento de amigas(os), educadoras(es), reportagens jornalísticas e arquivos de instituições. O objetivo do trabalho é tentar entender o sentido que move a gurizada, o que faz com que muitas vezes o retorno à casa ou à família seja impossível. A lógica do retorno impossível que muitas vezes leva à morte. Também busco a forma como a morte é percebida por essa gurizada, uma vez que é uma constante em suas vidas. Afinal, elas(es) buscam a vida ou a morte na rua?

**Autor:** Luiz Henrique Sacchi dos Santos

**Mês da Defesa:** Abril 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação

**Palavras-chave:** CORPO–CULTURA–REPRESENTAÇÃO CULTURAL–ESTUDOS CULTURAIS

**Orientadora:** Maria Lúcia Castagna Wortmann

**RESUMO:**

Esta dissertação trata das *representações culturais* de corpo, dentro do campo dos *Estudos Culturais*, em uma perspectiva pós-estruturalista que incorpora as contribuições de Michel Foucault acerca do discurso e da constituição do sujeito. O material empírico foi constituído a partir de uma pesquisa fundada em pressupostos etnográficos (observação-participante), realizada em uma sala de aula de ciências de um curso de supletivo de primeiro grau, noturno, voltado para o atendimento de trabalhadores/as metalúrgicos/as. A análise consistiu em problematizar alguns dos discursos que operaram na constituição dos corpos destes sujeitos, buscando dissecar/tornar visíveis as práticas de significação que os constituíram. O *diário de campo* cunhado durante minha estada junto a este grupo foi analisado com um *texto* (discurso), do qual extraí, como resultado das sucessivas operações que realizei a partir dos referenciais teóricos empregados, três eixos de análise. Eles dizem respeito às temáticas relacionadas a “*corpo e gênero*” (a beleza feminina como um modo de constituir a mulher, *por dentro e por fora*), a “*corpo e 'raça'*” (a supremacia branca que se encarna nos corpos/identidades negros/as) e a “*corpo e trabalho*” (visto a partir da repetição do movimento, do envelhecimento e da dor). Realizo, também, uma reflexão acerca das direções tomadas pelo trabalho ao longo de seu desenvolvimento e aponto as possíveis contribuições que ele pode oferecer para o estudo do corpo.

**Autor:** Felipe Gustsack

**Mês da Defesa:** Abril 1998

**Nível:** Mestrado

**Título:** Sentidos da Educação no Discurso de Jovens em Situação de Risco

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** ANÁLISE DE DISCURSO–EDUCAÇÃO–JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO

**Orientador:** Balduino Antonio Andreola

**RESUMO:**

A identificação e o estudo dos sentidos constituídos acerca do objeto Educação nas falas de jovens em situação de risco é o tema central desta dissertação. Valho-me do referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso (Michel Pêcheux), aproximando-o dos referenciais teóricos da Educação, elaborados por Paulo Freire a partir da sua *práxis*. O campo discursivo de referência é o educacional, especificado por um espaço de exclusão social. O *corpus* empírico foi obtido através de entrevistas-diálogo gravadas em fitas K-7 e transformadas em texto escrito via transcrição. O *corpus* discursivo para análise pertence ao domínio discursivo onde se situam as falas destes ex-alunos. Este recorte foi feito a partir de marcas lingüísticas de referência, considerando as posições de sujeito específicas em relação à Educação. A Análise de Discurso que realizei parte da descrição pormenorizada das regularidades discursivas, dos deslizamentos de sentido e das posições de sujeito mostradas no espaço do intradiscurso, e da constituição de sentidos verificados no entrelaçamento do intradiscurso com o interdiscurso e nas posições de sujeitos assumidas. Assim, o seu discurso vai revelar uma noção de educação que não os satisfaz pois nela não encontram referenciais, humanos e materiais de resultados imediatos, constitutivos, com os quais se identifiquem simbolicamente. Em vista disso, colho em seu discurso algumas sugestivas noções de educação, que me permito chamar, parafrazeando ao Paulo Freire, de Educação Progressivista.



**Autor:** Jaqueline Moll

**Mês da Defesa:** Agosto 1998

**Nível:** Doutorado

**Título:** Redes Sociais e Processos Educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA)''

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO DE ADULTOS–MOVIMENTO COMUNITÁRIO–ESCOLA

**Orientador:** Nilton Bueno Fischer

**RESUMO:**

Esta tese aborda a trajetória de organização de uma comunidade na zona sul da cidade de Porto Alegre e os processos educativos nela envolvidos. A luta pela conquista, permanência e manutenção da escola para os filhos, entrecida à luta por condições concretas de vida, ocupa lugar central e *constelador* de significados e de espaços educativos no enfrentamento dos problemas sociais cotidianos.

As tensões constituídas nestas lutas e as ações dela decorrentes, ensejam ao longo da tese, a análise do estranhamento entre sistema e mundo da vida (Habermas), da cultura do silêncio (Freire), dos epistemicídios (Santos), dos etnocídios (Brandão) que atravessam, ao longo do engendramento da modernidade, a relação entre grupos da sociedade civil e Estado.

As mudanças no cenário político da cidade de Porto Alegre, ao longo da década de 90, provocadas e provocadoras de relações diferenciadas entre Estado e sociedade civil, concorrem para a qualificação destas relações, avançando-se na perspectiva da produção de uma esfera pública não estatal (Genro). No âmbito da escola, revertem-se os níveis históricos de fracasso e produzem-se interfaces pedagógicas com o movimento comunitário.

A pesquisa, entendida como ação fundante da ciência através de processos de aproximação, inserção, compreensão e (re)construção da realidade, constitui-se através da tessitura da rede de significados acerca do Morro Alegre, a partir da episteme dos moradores. Provocando novos olhares para velhas questões e (re)significando o campo da investigação, aproximou-se a educação de adultos à educação de jovens e crianças, no horizonte dos embates cotidianos da comunidade e dos inéditos sociais viáveis (Freire) e possíveis (Arroyo), produzidos nas intersecções entre as instâncias comunitárias, as práticas escolares e a ação do Estado no âmbito de poder municipal.

**Aluna:** Sandra Mara Corazza

**Mês da Defesa:** Julho 1998

**Nível:** Doutorado

**Título:** História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação

**Palavras-chave:** INFANTILIDADE–DISPOSITIVO–PODER-SABER–ÉTICA–INFÂNCIA–HISTÓRIA

**Orientador:** Tomaz Tadeu da Silva

**RESUMO:**

A partir da teorização social pós-estruturalista, com destaque para a produção de Foucault, analiso o dispositivo poder-saber de infantilidade. Pergunto: como e por que, no Ocidente, o humano foi subjetivado enquanto infantil? Escrevo uma história do presente, partindo da atualidade do fim-de-infância. Identifico o Batismo como a matriz geral da infantilidade, relacionando-o com o jogo da Pastoral Educativa. Constituo duas rupturas históricas: 1. a-vida-a-morte, formada pelos conjuntos estratégicos de subordinação do infantil e de sua adultização, que produzem a identidade natimorta, na "Roda dos Expostos"; 2. mais-valia de uma infância sem fim, formada pelas unidades de pedagogização e de sexualização do infantil, que fixa a unidade identitária do Sujeito-Verdadeiro da Modernidade: racional-educado, sexuado-desejante, no "Espelho do Grande-Outro". Descrevo a condição histórica do infantil, em suas dimensões ontológica, deontológica, ascética, teleológica, escato-teológica. Concluo, argumentando que os espelhos do "bom infante" estão quebrados, e que *El Niño/La Niña* são os significantes do que é infantil, hoje: o anúncio de uma "nova aurora" de nossas vidas, da qual não sentiremos tantas saudades assim.