

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**APROPRIAÇÕES DOCENTES NO USO DE LIVROS LITERÁRIOS
QUE ABORDAM A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA**

ANDRÉA COSTA DA SILVA

Rio de Janeiro

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Andréa Costa da Silva

**Apropriações docentes no uso de livros literários que abordam a gravidez
na adolescência**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde.

Orientadora: Professora Doutora Vera Helena Ferraz de Siqueira

Co-Orientadora: Professora Doutora Nilma Gonçalves Lacerda

Rio de Janeiro

2007

Silva, Andréa Costa da

Apropriações docentes no uso de livros literários que abordam a gravidez na adolescência / Andréa Costa da Silva. – Rio de Janeiro: UFRJ / NUTES, 2007.

ix 159, 129 f. : il. ; 31 cm.

Orientadores: Vera Helena F. de Siqueira e Nilma Gonçalves Lacerda
Dissertação (mestrado) – UFRJ/NUTES, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, 2007.

Referências bibliográficas: f. 154-163

1. Gravidez na adolescência. 2. Literatura juvenil [Tipo de Publicação] .
3. Educação primária e secundária. 4. Educação sexual. 5. Educação em saúde. 6. Docentes. 7. Tecnologia Educacional – Tese. I. Siqueira, Vera Helena F. de. II. Lacerda, Nilma Gonçalves. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, NUTES, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde. IV. Título.

ANDRÉA COSTA DA SILVA

**APROPRIAÇÕES DOCENTES NO USO DE LIVROS LITERÁRIOS
QUE ABORDAM A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde.

Rio de Janeiro, de maio de 2007.

Aprovada por:

Professora Doutora Vera Helena Ferraz de Siqueira (Orientadora) NUTES/UFRJ

Professora Doutora Nilma Gonçalves Lacerda (Co-Orientadora) NUTES/ UFRJ

Profa. Doutora Rosália Maria Duarte – DE / PUC/RJ (titular)

Profa. Doutora Alicia Regina Navarro Dias de Souza – DPML/UFRJ (titular)

À minha família - João Luís, Ellen, Isabela e Luísa pela compreensão, apoio e carinho nos momentos mais difíceis .

A meus pais - Armando e Nancy, pelo exemplo de determinação que me sustenta até hoje.

À memória da minha avó - “Dona Cora” pelos verdadeiros “serões de causos” que me incentivaram a sempre contar histórias.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Vera Helena e Nilma, por acreditarem no meu potencial, mesmo quando a dúvida me fazia pensar diferente.

A meus irmãos e cunhados pela torcida incondicional neste percurso.

Aos verdadeiros amigos - Márcia (minha “irmã”), Lia, Cristine, Júlia, Cleo, Mário, Marcus e todos os outros que não caberiam aqui.

À Cidinha e Rose, amigas do Laboratório, pela amizade muito além do *campus* da UFRJ.

À Cíntia (amiga-mestre), por me fazer acreditar que nunca é tarde para aprender.

Aos meus médicos: Carlos Mascarenhas, Magali Luppó e Edimir Leal por uma prática médica humana e diferenciada.

À Lúcia e Ricardo da Secretaria de Pós-Graduação do NUTES, pelo carinho e paciência.

À FNLIJ e seus funcionários do CEDOP, pela acolhida sincera durante a pesquisa bibliográfica.

Aos divulgadores e amigos que trabalham direta ou indiretamente com a divulgação e distribuição dos livros, pela contribuição valiosa no trabalho de campo.

Aos meus alunos, que me fazem ter esperança e alegria, mesmo diante do desafio diário de aprendizagem.

RESUMO

SILVA, A. C. Apropriações docentes no uso de livros literários que abordam a gravidez na adolescência. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde). Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Esta pesquisa tem como principal objetivo identificar os sentidos construídos pelos professores na apropriação dos livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência. No desdobramento desta questão buscamos perceber como o docente concebe a construção da subjetividade do aluno, mediada pelo livro literário e como as noções sobre sexualidade e gênero contempladas nesses materiais são ressignificadas por eles (as). Com base num quadro teórico-metodológico identificado com a Análise Crítica do Discurso buscamos relacionar estes sentidos com a presença desses livros na prática didática dos docentes entrevistados. As análises das formações discursivas permitiram a interligação com os referenciais teóricos nos campos da educação em saúde, estudos culturais, teoria da literatura e conceitos da história cultural, além de noções pós-estruturalistas sobre sexualidade e gênero. Foi possível perceber que o discurso de boa parte dos entrevistados incorporou a utilização do livro literário com o propósito primeiro de veicular a informação sobre a temática da gravidez na adolescência, muitas vezes incorporando também a questão da prevenção acerca das doenças sexualmente transmissíveis. Na apropriação dos docentes desta pesquisa os procedimentos ficcionais e/ou estéticos dos livros se ressignificam na preocupação hegemônica com a sexualidade adolescente. Concluímos que há um longo caminho a percorrer para que as informações entre os campos da saúde coletiva e reprodutiva dialoguem com a educação e sejam menos polarizadas. A apropriação do livro literário, enquanto artefato cultural necessita de proposições mais críticas num contexto de mudanças significativas no campo da educação.

Palavras-chaves: APROPRIAÇÕES DOCENTES, LITERATURA PARA JOVENS, GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA.

ABSTRACT

SILVA, A. C. Apropriações docentes no uso de livros literários que abordam a gravidez na adolescência. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde). Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

The aim of this research was to evaluate the meaning constructed by teachers during the appropriation of literary books approaching teenage pregnancy. Developing this issue, we have tried to understand how teachers conceive the students' subjectivity mediated by literary books, and how the notions about sexuality and gender contemplated in those materials gain new meaning by them. Based on a theoretical-methodological frame, identified by the Speech Critical Analysis, we have tried to relate those meanings to the presence of these books in the interviewed teachers' didactic practice. The analyses were based on theoretical references on the fields of cultural studies, literature theory and cultural history concepts, besides the post-structuralistic notions on sexuality and gender. It was possible to perceive that the interviewed teachers used the literary books with the main purpose of transmitting the knowledge on the teenage pregnancy issue, incorporating also the discussion about sexually transmitted diseases prevention. On the appropriation, the book's fictional and/or esthetical procedures gain a new meaning in the concerning of teenage sexuality discipline. We concluded that the literature, in this way, is most perceived as a pedagogic possibility, giving less importance to the enjoyment and others possible perspectives offered by it. The appropriation of the literary book, as a cultural device needs more critical proposals in a context of significative changes on educational field.

Key – words: APPROPRIATION OF THE TEACHERS, LITERARY FOR YOUNG, TEENAGE PREGNANCY

SUMÁRIO

Introdução	10
1 Saúde, sexualidade e gênero: construção histórica e práticas discursivas	14
1.1 Contexto histórico cultural: pequeno investimento	15
1.1.1 Maternidade e modernidade: olhares interessados	19
1.1.2 Recortes de ambivalência e transformações no espaço feminino	25
1.2 Saúde reprodutiva e gravidez na adolescência	37
1.2.1 O paradigma da saúde e sua repercussão nas práticas	41
1.2.1.1 O campo da saúde reprodutiva	46
1.2.2 A incidência da gravidez na adolescência no Brasil e sua construção como problema de saúde pública	52
2 Metodologia	58
2.1 A análise crítica do discurso	60
2.2 Apropriação: um conceito	64
2.3 Campo Empírico	68
3 Novos paradigmas para a Educação Sexual, o livro e as mediações escolares	77
3.1 A literatura como prática discursiva e a incorporação escolar	87
3.2 Literatura na escola : um ponto de discussão.	94
3.3 O livro literário no currículo e a abordagem da sexualidade	103

4 A apropriação docente como objeto de conhecimento	111
4.1 Territórios autorizados	112
4.2 Territórios silenciados	134
4.3 Territórios em conflito	139
5 Conclusões	150
Referências	154
ANEXOS	164
Anexo 1	164
Anexo 2	165
Anexo 3	167

Introdução

No ano de 2004 apresentei uma comunicação no I Seminário Saúde e Leitura, organizado pelo Laboratório de Linguagens e Mediações, no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde- NUTES , situado na Universidade Federal do Rio de Janeiro; neste Seminário descrevi através de um relato de experiência o desdobramento do trabalho desenvolvido na Sala de Leitura da instituição pública que trabalho.

Relatei as dificuldades e alegrias na implantação de um espaço destinado à leitura, onde antes só havia livros mofados e poeira.

Nos momentos em que descrevia meu trabalho nesta escola, também realizava uma auto-avaliação das duas décadas dedicadas aos alunos de escolas públicas e o quanto já havia pensado em desistir deste caminho.

Para mim, tal como na história de Mem Fox, no livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, em que um menino reconstrói a memória de uma senhora idosa por meio de alguns objetos comuns a ambos as lembranças mais preciosas dos anos de magistério foram aquelas em que eu trabalhei (e ainda trabalho!) contando histórias na Sala de Leitura, quando podia ouvir os suspiros das crianças sentadas no “tapetão de borracha” ao finalizarmos com o dito popular: “Entrou por uma porta ,saiu pela outra,quem quiser,que conte outra...”

Nesta pequena iniciação acadêmica, percebi o quanto minha história pessoal de leitora e minha atuação enquanto educadora estavam emaranhadas.

No ano seguinte ingressei no curso de Mestrado no NUTES, com a incorporação às pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Linguagens e Mediações, me inseri no projeto “Mídia, saúde e gênero: linguagens e apropriações”.

Neste projeto buscávamos os “temas seqüestrados na Literatura e na Mídia”, na possibilidade de oferecer visibilidade crítica sobre a exclusão de temas considerados como polêmicos em várias instâncias,entre elas a instituição escolar.

Meu primeiro investimento foi fazer um levantamento bibliográfico na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro (FNLIJ) – seção brasileira do International Board on Books for Young People (IBBY).

Ao realizar a busca por títulos referentes à gravidez na adolescência, foram relacionados, inicialmente, vinte e quatro títulos sobre a questão da sexualidade e gênero. Após a primeira filtragem, em que retirei os que não estavam diretamente ligados à temática da gravidez, restaram dezessete títulos, dos quais dez livros de ficção. Nesse universo, seis apresentaram “materiais de apoio” ao professor, ou a antiga “ficha de leitura”, e foi sobre este material que me detive para apresentar uma comunicação no 15º COLE¹, intitulada: “Um olhar sobre as fichas de leitura: uma interpretação autorizada?”

Este trabalho possibilitou um aprofundamento no universo da literatura incorporada pela escola, pois uma das questões vicejantes no levantamento bibliográfico foi o caráter direcionador das “fichas de leitura”, material considerado para apoio pedagógico dos professores(as). Neste ponto surge um questionamento: a subjetividade do leitor(aluno/professor) seria considerada no material de apoio ao professor(a)?

Nas obras pesquisadas, observei o investimento do material em atemorizar as leitoras e os leitores quanto às conseqüências de uma gravidez precoce. A narrativa costumava ser um fio de lágrimas, embora de final feliz – um ajuste narrativo ao gosto do mercado editorial escolar. As personagens femininas são as grandes sacrificadas, com perda de seus projetos de vida, que passam a se ajustar à condição da maternidade. A redução do conflito a uma transgressão e conseqüente penalização ignora a problematização de uma experiência tão determinante para o ser humano.

No desdobramento destas questões me questionei: como esses livros seriam utilizados pelos docentes, em que contexto seriam incorporados nas práticas pedagógicas e também

¹ Congresso de Leitura do Brasil : “Pensem nas crianças mudas telepáticas”, realizado de 5 a 8 de julho de 2005, na Unicamp, Campinas, São Paulo, e promovido pela Associação de Leitura do Brasil, em que participei do V Seminário de Literatura para Crianças e Jovens.

quais professores, de quais disciplinas, fariam uso dos livros? Como pensaria este (a) professor(a), que ao mesmo tempo é mediador e também receptor e produtor de sentidos?

Neste investimento tomamos como objetivo da presente pesquisa analisar os significados construídos pelos docentes na apropriação feita desses livros. Mais especificamente, nos voltamos ao entendimento das seguintes questões: Como o docente concebe a construção da subjetividade do aluno, mediada pelo livro literário? Como as noções sobre sexualidade e gênero contempladas nesses materiais são ressignificadas por eles (as)? E de que maneira seria feito o uso desses livros na prática didática desses professores?

A partir destas inquietações percebi que teria como desafio dialogar com referenciais complexos e abrangentes, mas também imprescindíveis. Assim é que me aproximei dos referenciais teóricos dos Estudos Culturais, da Análise do Discurso e Teoria da Literatura e conceitos da história cultural, além de noções pós-estruturalistas sobre sexualidade e gênero. A pesquisa, de cunho qualitativo, inclui uma dimensão empírica, em que se teve por sujeitos docentes de escolas públicas e particulares. O presente documento está organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo se detém em analisar o panorama da sexualidade e gênero, oferecendo inicialmente um breve aporte histórico-cultural sobre a infância e a adolescência e alguns aspectos sobre a constituição da identidade de gênero, e ambivalência da maternidade. Um recorte sobre as representações femininas até a contemporaneidade também nos auxiliou a discutir, neste capítulo, a gravidez na adolescência pela perspectiva da demografia, saúde reprodutiva e depois como um “problema” de saúde pública. Alguns referenciais de educação em saúde também são incorporados, no sentido de problematizar a relação do tema com a saúde, principalmente no que tange às suas relações com as ciências sociais e humanas.

No segundo capítulo nos aproximamos do quadro teórico-metodológico da análise crítica do discurso segundo, principalmente, os pressupostos de Fairclough (2001). Com base nes-

te referencial delineamos o conceito de apropriação, investindo especialmente nos pressupostos de Smolka (2000) e Chartier (2001, 2003), na possibilidade de investigar os mecanismos de significação construídos pelos docentes em suas práticas pedagógicas com os livros. Ainda neste capítulo detalhamos o campo empírico pesquisado delineando algumas possibilidades para a posterior análise de dados. É importante frisar que embora os professores que foram sujeitos da pesquisa fossem todos docentes de Língua Portuguesa e Literatura, este perfil foi naturalmente delineado pela busca no campo empírico, não havendo nenhum pressuposto neste sentido.

No terceiro capítulo apresentamos uma discussão teórica sobre a escolarização da leitura, discutimos a perspectiva da inserção da temática da sexualidade no currículo e principalmente investimos em problematizar regimes discursivos em relação ao uso do livro literário dissociado de sua historicidade.

No quarto capítulo analisamos os discursos produzidos a partir das entrevistas e apreendemos os mesmos a partir de três territórios intimamente relacionados, aos quais denominamos de “autorizados, silenciados e em conflito”.

No quinto e último capítulo trazemos algumas considerações finais sobre o trabalho.

Excluído: proprietários

Formatado: À esquerda,
Recuo: Primeira linha: 0 pt,
Espaçamento entre linhas:
simples

Formatado: À esquerda,
Recuo: Primeira linha: 0 pt,
Espaçamento entre linhas:
simples, Tabulações: 203 pt,
À esquerda

1 Saúde, sexualidade e gênero: construção histórica e práticas discursivas.

Na grande tela do cinema a trama se desenrola: são três meninas grávidas contando suas histórias. Em *As Meninas* (2006), documentário de Sandra Werneck, o assunto instigante leva a cineasta a esclarecer em entrevista ao Jornal *O Globo* (30/04/2006), sob o título “Erramos na educação das meninas”, alguns questionamentos. A sinopse da entrevista nos diz: “A diretora optou por dar a voz a quatro jovens grávidas cariocas, entre 13 e 15 anos, para que elas próprias nos guiem pelos sentimentos e pensamentos de alguém que está pulando boa parte da infância, porque já carrega no ventre outra criança”.

O destaque dado pela mídia aponta o tom contemporâneo do assunto que frequentemente levanta opiniões controversas nos ambientes por onde circula. Ser mãe quando ainda se é “menina” causa estranheza e desconforto, faz a sociedade em geral se mobilizar, no intuito de entender o fenômeno, apontar soluções ou eleger culpados.

Neste capítulo buscamos descortinar outras percepções sobre conceitos comumente veiculados pelo senso comum; a construção da família, com os desdobramentos da construção histórico-cultural das idades é nossa primeira preocupação; logo em seguida pensamos em considerar a sexualidade e a maternidade, articulando-as com perspectivas que nos fizessem pensar sobre a sexualidade feminina e maternidade diante de conceitos mais abrangentes do que representações anatomo-fisiológicas. Foi importante também enfocarmos aspectos sobre a subjetividade feminina, onde referenciais da psicanálise fossem contemplados; neste sentido apresentamos mecanismos importantes como da construção das identidades de gênero e suas repercussões na ambivalência materna.

Depois de enfocarmos este *constructo* histórico-social, delineamos os horizontes de compreensão da gravidez na adolescência relativizando alguns horizontes, sob a perspectiva de ressignificarmos as abordagens das instituições escolares e da Demografia em interface com a Saúde Reprodutiva e a Educação para a Saúde.

1.1 Contexto histórico cultural: pequeno investimento.

A gravidez na adolescência, fato amplamente discutido atualmente nos meios acadêmicos, na mídia e nos órgãos governamentais, longe de representar um acontecimento novo, esteve sempre presente na história da humanidade. Para entender as concepções atuais sobre a gravidez na adolescência recorreremos a uma pequena retrospectiva histórica no sentido de perceber como as categorias como infância e família vão se constituindo em seus contextos histórico-culturais. Vale salientar, no entanto, que esse panorama não tem a pretensão de aprofundar conceitos sobre esses papéis, mas oferecer subsídios para análise e reflexão dos temas abordados.

A família, tal como se concebe hoje, é um fenômeno recente na história da humanidade, diferente das relações de parentesco que sempre estiveram presentes nas formações sociais. Herdeira da necessidade política da constituição do privado, no início da era moderna, a família surge como aquela que vai garantir a ordem social e, sobretudo, possibilitar, através da função de afetividade e educação, a formação do indivíduo adulto. A partir daí, a organização pai-mãe-filho passa a ser naturalizada como o lugar de origem, por excelência, da constituição do sujeito.

O sentimento de proteção em relação à infância atual é uma concepção que foi sendo construída ao longo do tempo. Ariès (1981, p.22) ao questionar as práticas realizadas no século XIX, no ambiente rural da Europa, revela a percepção de criança desta época:

Consta que durante muito tempo se conservou no País Basco o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança morta sem batismo. Talvez houvesse aí uma sobrevivência de ritos muito antigos, de oferendas sacrificais. Ou será que simplesmente as crianças mortas muito cedo eram enterradas em qualquer lugar, como hoje se enterra um animal doméstico, um gato ou um cachorro?

Esse estranhamento demonstrado pelo autor em relação ao fato repercute sobre o sentimento que temos hoje pela infância. A grande mortalidade infantil na época com certeza levava as pessoas a encarar a criança com certo descaso, inspirando um sentimento frágil, o que a princípio nos choca, sob um olhar contemporâneo. A Igreja mais tarde iria tutelar o enterro dos pagãos, levando as famílias a se preocuparem com o batismo dos recém - nascidos. A morte das crianças era naturalizada. Diziam que “como eram muitas” seriam facilmente substituídas por outras. Ariès assegura que: “Foi somente no século XVIII, com o surgimento do malthusianismo e a extensão das práticas contraceptivas, que a idéia do desperdício necessário desapareceu” (1981, p.23).

As representações da infância na arte e iconografia a partir do século XVII revelam uma preocupação em registrar essa passagem da vida que, talvez por ser efêmera e pitoresca, detinha a atenção dos artistas. Neste período histórico, os usos de diminutivos carinhosos ou jocosos para se referir às crianças, acusam o desenvolvimento de um sentimento em modificação.

O estudo de Ariès sobre a história social da criança e da família, citado anteriormente, nos aponta dois fios condutores: em primeiro lugar seria a constatação da ausência do sentido de “infância”, tal como um estágio específico do desenvolvimento do ser humano, até o fim da Idade Média, descortinando possibilidades para uma interpretação das chamadas “sociedades tradicionais” ocidentais. Em segundo lugar, este mesmo processo de definição da infância como um período distinto da vida adulta também aponta possibilidades para uma análise do novo lugar assumido pela criança e pela família na sociedade moderna.

E como alcançamos o recorte atual das idades? O que contribuiu para se chegar a uma subdivisão etária no processo de desenvolvimento humano? Em que repercutiu essa divisão etária? É o que nos perguntamos hoje.

Retomando nossas considerações ao século XVII, temos o conhecimento de que se conservava naquela época o hábito escolar medieval de ensinar crianças e jovens em conjunto. Porém, mesmo de uma forma rudimentar e sem consciência da divisão por idades, já se buscava fazer uma distinção entre crianças e jovens. A partir daí, chegou-se à idéia de uma primeira infância que durava até os dez anos, quando as crianças eram mantidas fora da escola, após o que elas entrariam no período da infância escolar. Com relação às idades superiores, continuou havendo uma freqüência às salas de aula de forma indiscriminada, e esse procedimento foi mantido até o século XVIII e o início do século XIX, não havendo uma distinção nas salas entre 2ª infância (12 a 13 anos), adolescência (15 a 18 anos) e juventude (18 a 25 anos) (ARIÈS, 1981).

Referindo-se à adolescência, conta-nos Ariès (1981) que o primeiro adolescente moderno típico foi Siegfried, personagem de Wagner, em *O Anel de Nibelungo* (1874 / Alemanha), em cuja constituição a música exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade, levando nesse movimento o adolescente a ser o herói do século XIX, considerado assim, como o século da adolescência: “Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’ do século XIX, e a ‘adolescência’ do século XX”.(ARIÈS, 1981)

Nesta perspectiva, Ariès revela a necessidade de estabelecermos um olhar mais crítico e relacional, levando-se em conta que a ênfase dada à cada recorte etário tem a concorrência de influências variadas, como a demografia, por exemplo, que direciona a abordagem em determinado período histórico o autor acrescenta que: “Essas variações de um século para o outro

dependem das relações demográficas. São testemunhos da interpretação ingênua que a opinião faz em cada época, da estrutura demográfica, mesmo quando nem sempre pode conhecê-la objetivamente .” (idem,p.16)

Com o desenvolvimento de teorias nas Ciências Humanas, no final do século XIX e início do XX, a visão biopsicossocial da adolescência se corporificou, ampliando os conhecimentos científicos nessa área de estudos. Na atualidade, além de um discurso jurídico, cultural e biológico com relação ao adolescente, temos também, abordando este tema, a Psicologia e a Psicanálise, Antropologia, Demografia e Sociologia. E essas disciplinas podem se aproximar da realidade dos adolescentes, a partir de sua eficácia prática: leis específicas, garantias de direitos e indicação de programas de saúde e de educação, promovendo, desta forma, chances de desenvolvimento pessoal e cultural na sociedade em que vivem.

Na atualidade, *adolescência*, segundo o Dicionário Aurélio, é “o período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas (estende-se aproximadamente dos 12 aos 20 anos)” a descrição do verbete tem fundamentação no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) onde o artigo 2º nos diz: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Desta maneira, as categorias que hoje se configuram, cada uma a seu tempo, consideradas como adolescência, juventude e infância adquiriram os perfis atuais por influências diversas permeadas por demandas sociais e culturais existentes em cada época.

Se ao longo do tempo variadas realidades fizeram surgir novas nomenclaturas como o termo “pré-adolescência” da atualidade, não se pode descartar que estamos diante de configurações em constante processo de ressignificação. Vale lembrar que as distinções que ao longo do tempo permitiram que cada uma dessas categorias se tornasse distinta umas das outras,

dando-lhes significações próprias, não desfizeram, contudo, as interligações entre elas, quando pensadas como passagens importantes na trajetória de vida das pessoas.

1.1.1 Maternidade e modernidade: olhares interessados.

Ser mãe antes dos 19 anos, décadas atrás, não se configurava assunto de interesse público. Modificações no padrão de fecundidade da população feminina, as reorientações na posição social da mulher, gerando novas expectativas para as jovens, possibilidades maiores de escolarização e profissionalização e o fato da maioria destes nascimentos ocorrerem fora de uma relação conjugal caracterizada como estável, colaboram para dar atenção para o fato. A gravidez na adolescência é apresentada como uma desordem na trajetória juvenil, dentro de um discurso por vezes alarmista, moralizante, normativo.

Uma articulação com o conceito de gênero se faz necessária, tendo em vista que um sistema de classificação social se organiza de maneira diferenciada diante de atributos masculinos e femininos, em diferentes sociedades. Neste sentido, as experiências individuais de homens e mulheres no tocante à sexualidade e à reprodução só podem ser consideradas sob a perspectiva das diferenças de gênero levando-se em conta as representações e práticas masculinas e femininas em cada cultura e em cada momento histórico.

Fazendo uma pequena retrospectiva, vemos que o século XIX é o palco da consolidação da medicina como saber científico, em virtude de direcionar o olhar para o conhecimento dos corpos, seu funcionamento, assim como as percepções de saúde e doença. Podemos apontar “*A História da Sexualidade I*”, obra de Foucault (1988) como essencial à discussão do processo disciplinador dos corpos sob este novo perfil da Ciência.

Acreditamos que a sexualidade, se vista por uma perspectiva multicausal, descortina um panorama mais abrangente do que em análises que privilegiam o biológico como um produto acabado. Deve-se levar em conta a idéia de que o corpo é um elemento relevante para a análise.

se histórica. Sendo assim, é importante compreender sua construção, descartando-se uma abordagem por um único processo, ou apoiando-se em âncoras biológicas, como as diferenças entre os sexos.

Investindo neste sentido, é importante lembrar que um modelo de controle social denominado por Foucault de *biopoder*, consolida-se no decorrer do século XIX, sendo marcado por um forte investimento político na vida em geral, onde o controle da sexualidade é fundamental. Segundo Foucault, o sexo seria colocado como foco da disputa política, devido à sua articulação com a disciplina do corpo, havendo o favorecimento no exercício de micropoderes, ocasionando a regulação das populações.

A preocupação com a análise da sexualidade transformou-se na abertura para o controle do indivíduo, possibilitando o acesso à vida do corpo e da espécie, consolidando o exercício do *biopoder* sobre a população. Salientamos, assim, os quatro grandes conjuntos estratégicos que, a partir do século XVIII, instituem dispositivos de saber e poder a respeito do sexo, sendo eles: a “histerização do corpo feminino”, a “pedagogização do sexo da criança”, a “socialização das condutas de procriação” e a “psiquiatrização do prazer perverso” (Foucault, 1988, p.99-100).

Estes grandes conjuntos estratégicos revelam o interesse em esmiuçar a sexualidade, como nos sinaliza Foucault:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (idem, p.100)

Escapando da instituição eclesíastica, a nova tecnologia do sexo vem a se desenvolver, desdobrando-se num tripé, com a medicina, a pedagogia e a demografia: a medicina se preocupando com a fisiologia própria das mulheres, a pedagogia tendo por objetivo a sexualidade

específica da criança e a demografia voltando-se para a regulação espontânea ou planejada dos nascimentos. A nova tecnologia, citada anteriormente, detém-se na ordenação da instituição médica, da exigência da normalidade e do problema da vida e da doença; um dos desdobramentos disto seria a separação da medicina do sexo da medicina geral do corpo.

Observa-se que vários autores se detêm no intuito de estabelecer distinções da apreensão do corpo feminino e da sexualidade; tomando o percurso da construção sócio-histórica da sexualidade e do gênero, como nos trabalhos de Fabíola Rohden (2001) e de Elisabeth Vieira (2002); com Thomas Laqueur (2001) vislumbramos sexualidade e gênero a partir de uma perspectiva multicausal, em função da qual se descobre que o sexo também é situacional e só pode ser entendido no campo das relações entre gênero e poder. Dentre as questões levantadas destacam-se a fronteira entre a antropologia e a história, na tentativa de articulação entre passado e presente numa perspectiva que pretende a desnaturalização dos seus objetos.

Segundo Laqueur, no modelo antigo que desenvolve o conceito de um único sexo, homem e mulher não seriam definidos por uma diferença intrínseca em termos de natureza, de biologia, de dois corpos distintos, mas apenas, em termos de um grau de perfeição. Dependendo da quantidade de calor atribuída a cada corpo, ele se moldaria, em termos mais ou menos perfeitos, em um corpo de homem, quando o calor fosse suficiente para externalizar os órgãos reprodutivos, ou em um corpo de mulher quando fosse insuficiente, e os órgãos permaneceriam internos. As diferenças seriam de grau, compondo uma hierarquia vertical entre os gêneros: os órgãos reprodutivos vistos como iguais em essência e reduzidos ao padrão masculino. Ou seja, homens e mulheres seriam dotados de pênis e testículos, por exemplo. A única diferença é que na mulher esses órgãos não foram externalizados. Haveria, então, um só corpo, uma só carne, à qual se atribuem distintas marcas sociais —“inscrições, certificados culturais baseados em caracteres sociais mais que biológicos, e que comportam uma relação hierárquica entre seres considerados de acordo com uma escala de perfeição” (2001,p.63).

Esse modelo, nos diz Laqueur, prevalece até o Renascimento, quando se processa a passagem para o modelo de dois sexos, para uma biologia da “incomensurabilidade”, um novo “dimorfismo”, instituindo uma diferença radical entre homens e mulheres e não mais uma hierarquização. Toda a produção sobre o corpo, sexualidade e reprodução na mulher passa a se estabelecer a partir das diferenças fundamentais entre homens e mulheres, e nesse sentido, a medicina é a mais verdadeira “ciência da diferença”, na qual se pode antever um projeto de medicalização do corpo feminino.

Fabíola Rohden (2001) mostra que a medicina do sexo focalizará principalmente a mulher, originando a ginecologia no século XIX. Segundo a autora, a preocupação com a diferença entre os sexos é uma das características daquele período histórico no Brasil. A medicina da mulher seria a da sexualidade e da reprodução, pois além de tratar das ocorrências dos órgãos reprodutivos preocupava-se com uma verdadeira ciência da feminilidade e da diferenciação entre homens e mulheres.

A autora enfoca um descompasso nas abordagens dadas às percepções do corpo masculino e feminino: a andrologia estaria relacionada às perturbações que não são inerentes ao homem, mas de fatores que o tornariam fora da ordem normal – destacando-se o caso da sífilis. “A questão em jogo, portanto, é uma assimetria que se coloca na prática, que aponta para uma relação particular entre medicina e a mulher, para uma maior medicalização do corpo feminino em contraste com o masculino” (idem, p.38).

No tocante à medicalização do corpo feminino encontramos no trabalho de Vieira (2002) a análise do processo pelo qual ele é focado como objeto de saber e de prática médica, no sentido do controle da população e regulação da sexualidade, ao encargo principalmente dos médicos, investidos no papel de novos agentes do conhecimento e do julgamento moral. A medicina articula seu conhecimento no intuito de apropriar-se do corpo feminino como objeto de saber. “Alguns autores que analisam o discurso médico sobre a mulher apontam

para a higiene, a psiquiatria e a medicina legal como áreas nas quais este mais se desenvolve como discurso disciplinador” nos diz Vieira (idem,p.23), reforçando o que Foucault (1988), também havia dito.

Tanto a noção cultural de mulher proclamada pelos moralistas, como também a idéia científica do sexo feminino, que acabara de surgir, foram marcadas por esta função de mãe que penetrou no corpo da mulher, e acabou por definir a sua essência. Segundo o discurso médico, as características anatômicas das mulheres as destinariam à maternidade e não ao exercício de atividades públicas. O distanciamento ou negação da maternidade, vista como a verdadeira essência da mulher, ou da vida doméstica, era um sinal de forte ameaça aos padrões e valores estabelecidos para o sexo feminino. É evidente que este pensamento não era absoluto dentro da medicina, mas era o que prevalecia. No caso do gênero feminino, acreditava-se que sua natureza favorecia a ocorrência de patologias, sendo muito vulnerável a perturbações e desordens. Desse modo, exigia-se a moderação de certas atividades caracterizadas como necessárias de energia intelectual. De maneira clara, dizia-se que, “o colégio, pelo convívio que oferece e pela exigência intelectual, deve ser preterido em prol da instrução fornecida pela própria mãe da menina”, escreve Rodhen (2001, p.28). Como também a leitura de romances, novelas e espetáculos que prestigiassem as paixões também deveriam ser evitados.

Rohden, a partir do estudo de um conjunto de teses produzidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, indica que essa produção acadêmica revela que “a medicina expressa uma preocupação singular com a delimitação do papel social da mulher, baseada na valorização da maternidade. O mesmo não acontece, ao menos com a mesma intensidade, em relação ao homem.” (ibid, p. 95).

As perturbações femininas consideradas prejudiciais ao bem público poderiam ser tratadas com a reclusão da mulher em asilos apropriados, sob os cuidados adequados, segundo o discurso médico “oficial”. A histeria era uma das principais doenças que afetavam as mulhe-

res, de acordo com os médicos brasileiros. O casamento traria a cura possível para esse mal. No final do século XIX, haveria uma valorização da mulher no que se refere à reprodução, o que “torna-se especialmente importante, como uma reserva moral da sociedade, na medida em que está mais próxima da religião, do amor, da abnegação e da dedicação aos outros”. (ibidem, p. 123).

As diferenças existentes entre os sexos não se restringiam ao aspecto biológico, como foi dito anteriormente, mas aos papéis sociais. Acreditava-se que o homem nascera para mandar, conquistar, realizar.

Laqueur (2001) nos diz que as diferenças entre os sexos ou a própria idéia de dois sexos biológicos distintos é uma concepção que pode ser historicamente contextualizada. O autor parte da centralidade do corpo na ordem social como objeto de contínua construção.

Para os iluministas, a mulher era incapaz de assumir responsabilidades cívicas. O contrato social, então, só era possível entre homens. A biologia da incomensurabilidade fornecia um modo de explicar as diferenças sociais, já que na própria natureza homens e mulheres eram diferentes e, mais do que isso, as mulheres eram naturalmente inferiores. No século XIX essas distinções e conclusões políticas a partir da natureza já são inquestionáveis. E a ciência, ou a medicina, só acrescentam cada vez mais novos e intrigantes detalhes que provam a intransponibilidade da diferença.

No começo da era moderna o corpo feminino recebia a ênfase nos órgãos sexuais reprodutivos, com destaque na fisiologia e a anatomia para inscrever o lugar “naturalmente” inferior das mulheres na sociedade, justificando sua permanência no espaço privado. Na atualidade, novos rumos e percepções se configuram para pensar a relação entre os sexos. A crítica ao modelo essencialista da diferença sexual dos séculos XVIII e XIX gerou desdobramentos e possibilitou questionar papéis aparentemente estáticos.

Um dos principais fenômenos constitutivos dessa mudança foi a separação da sexualidade da reprodução. Esse movimento provocou uma crise nas referências simbólicas organizadoras da sociedade moderna, diante da flexibilização das fronteiras do homem e da mulher no espaço público e privado.

1.1.2 Recortes de ambivalência e transformações no espaço feminino.

Maternidade e casamento são aspectos importantes da estrutura familiar, como também constituem passagens extremamente significativas na construção da personalidade feminina.

Enfocando a personalidade feminina, vemos que abordagens meramente biológicas ou de cunho majoritariamente antropológico acabam por negligenciar a extensão dos desempenhos psicológicos e a formação das identidades sexuais masculinas e femininas.

Propondo uma tomada pelo viés da psicanálise, no intuito de focar as características inconscientes da personalidade, ancoramos nossos referenciais na teoria freudiana, no sentido de estabelecer resignificações sobre as relações interpessoais contínuas como as existentes entre mães e filhos.

O desenvolvimento da personalidade de gênero, segundo a teoria psicanalítica, é o resultado das experiências da relação social dos meninos e meninas desde a primeira infância. Chorodow (1979, p.67) sustenta que: “A natureza e a qualidade das relações sociais que a criança vivencia são particularizadas, interiorizadas

Para a teoria freudiana clássica, a masculinidade e a feminilidade evoluem através de um processo complexo de desenvolvimento. “Na opinião de Freud, psicologicamente falando, há apenas um órgão genital, aquele do homem”, resume Giddens (1993) referindo-se ao autor. Desta forma, as diferentes percepções da diferença adquirem significados diferentes para o menino e para a menina. A menina culpará a mãe pela “falta do pênis” e se voltará ao pai e para a promessa da maternidade. Em relação ao triângulo edipiano: pai / mãe / filha, Freud posteriormente também reconsidera a permanência de uma relação mais duradoura e profunda com a figura materna.

No caso do menino, os desejos incestuosos proibidos pela mãe e o medo da “castração” que sente emanar do pai, na disputa pela mãe, levam-no a uma crise na ligação primária com a mãe e na identificação com o pai, rejeitando o feminino: “Somente nas crianças do sexo masculino ocorre uma conjunção simultânea fatídica de amor por um dos pais e de ódio pelo outro, como um rival.” diria Freud, citado por Giddens (1993.p.140).

Para os psicanalistas pós-freudianos contemporâneos, o medo da castração não ocupa o mesmo espaço que representava para Freud, mas Parker (1997, p.295) sinaliza a importância ao conceito de identificação inconsciente, atribuindo um desempenho de um papel importante, no desenvolvimento do gênero e da identidade sexual. A autora, sintetizando, nos diz:

Em suma, para adquirir uma identidade independente, uma menina deve suspender sua identificação com a mãe; entretanto seu sentido de identidade sexual, depende ao mesmo tempo, da identificação com a mãe. O menino é igualmente descrito como necessitado de parar de identificar-se com a mãe. Entretanto, sua identidade sexual é considerada como dependente da identificação com o pai. Até que ponto ele o consegue dependerá de ser capaz ou não, de desfazer suficientemente a identificação com a mãe.

Giddens e Parker concordam no sentido de afirmarem que as meninas têm um senso mais forte de identidade de gênero, Giddens ressalta, no entanto que elas perdem em relação

ao senso de autonomia e individualidade, ao passo que eles são mais capazes de ação independente, “embora o preço emocional a ser pago por esta capacidade seja alto”.(idem ,p.141).

O entendimento psicanalítico do papel da mãe na formação da identidade de gênero tem sofrido uma mudança de ênfase num período relativamente curto, e ainda está em evolução; as mudanças sociais e políticas , como por exemplo a ascensão do feminismo, conduziram a reorganizações na vida das mulheres e uma reavaliação da subjetividade materna. Hoje as mulheres não são “apenas” mães e sua história como indivíduos, sua feminilidade em oposição a sua maternidade leva a tentar entender a ambivalência oferecida pela experiência da maternidade, ainda na contemporaneidade, um tabu referente à ambivalência modula as representações culturais da mãe e os dispositivos sociais da maternidade.

Um quadro da historiografia da maternidade nos oferece Badinter (1985), quando revela a construção do sentimento em relação à maternidade, relacionada como um valor natural, impondo à mulher a obrigação de ser mãe e corporificando o “mito do amor materno”.Em sua obra polêmica ela delinea a história da maternidade na França a partir do século XVII, argumentando, com dados convincentes, a ausência ou ambivalência deste sentimento, nas sociedades do Antigo Regime. A autora ainda revela que, no século XIX a maternidade passou a ser encarada como um sacerdócio, exigindo da mulher paciência e total dedicação. A autora comenta ainda que não só a analogia entre a imagem da mãe e da santa era freqüente, como se exigia da mulher sacrifício e reclusão. Entretanto, a dignificação da maternidade possibilitou às mulheres encontrarem uma função determinada, desfrutando de um prestígio até então desconhecido. O "instinto maternal" guia a mãe a uma dedicação e amor sem limites. Como Badinter nos diz, à medida que a função materna abrangia novas responsabilidades, repetia-se cada vez mais alto, que o devotamento era parte integral da "natureza" feminina, e que nele estava a fonte mais segura de sua felicidade. Mas se a mulher não possuísse naturalmente esse altruísmo, apelava-se para o discurso moralizante, a definir o espírito do sacrifício não como

natural, mas como obrigatório. Por um lado, insistia-se na idéia de que toda "boa mãe" é incondicionalmente terna e devotada, e por outro, difundiam-se idéias mais normatizadoras. Foi o sacrifício inerente à maternagem que elevou a "boa mãe" à condição santificada. A função da mãe era abdicar de si mesma para o bem dos filhos e da família.

Mas se todos concordavam em glorificar a mãe perfeita, também estavam dispostos a desqualificar as mulheres que "fracassavam" em sua função materna. A mãe "perfeita e normal" devia mostrar-se paciente e dedicada, atenta a todas as necessidades de seu filho. A mãe "normalmente devotada" é, portanto, na realidade, a mãe absolutamente devotada. E nem esse devotamento é suficiente à boa maternagem. "Para que a relação entre mãe e filho seja realmente bem sucedida, é indispensável que ela encontre prazer nela". (BADINTER, 1985.p.312) E se a mãe fugisse a essa "norma", isso não se dava sem certa culpa ou frustração.

Com a importância do amor materno, a percepção do "ser mãe" foi naturalmente vinculada à feminilidade e no desdobramento de novas possibilidades que o exercício da função materna permitia as mulheres.

Badinter comenta que a resignificação da posição feminina em relação ao casamento influenciou uma nova postura masculina dando novo status à mulher. A figura materna desempenha então um papel mais importante dentro da família e também na criação dos filhos. A importância adquirida pela criança na sociedade e a expansão da Filosofia das Luzes, que valorizava a procura pela felicidade e os imperativos do amor, desencadearam essas mudanças, segundo a autora.

Assim como Badinter, Giddens estabelece um paralelo entre o surgimento da idéia do amor romântico e todo conjunto de influências a afetarem a vida social, a partir do final do século XVIII, principalmente no que se refere à mulher. O autor estabelece uma associação entre o amor romântico, a criação do lar e a invenção da maternidade. É a razão que vai abrir

espaço para uma emoção normatizada, dicotomizando ainda mais a idéia do amor romântico e do amor paixão. Neste contexto, consolidou-se certa separação entre o público e privado, entre a aparente calma do ambiente doméstico e a sexualidade da amante ou prostituta. Para os homens manteve-se um duplo padrão ancorado nesta divisão, e para as mulheres desenvolveu-se o isolamento do mundo exterior, e contraditoriamente, uma relativa autonomia nos novos domínios da intimidade.

A interface entre amor, casamento e maternidade revelam o caráter intrínseco aos ideais do amor romântico, pois as relações deveriam ser duradouras: “felizes para sempre”; mesmo que ancoradas na infidelidade masculina e na normatização e confinamento da sexualidade feminina. Os ideais do amor romântico serviram de referência para a construção de valores sociais, como a responsabilidade de manter as condutas sexuais em níveis compatíveis com o convívio familiar e social. O amor romântico serviu, então, como um mecanismo de união do casal e como estratégia para separar as experiências de homens e mulheres. Em seu artigo sobre o “O amor no casamento” Ariès, (1982, p.156), já teria dito: “Fecundidade, reserva da esposa e da mãe, dignidade de dona-de-casa são características permanentes que, até o século XVIII, opuseram o amor dentro do casamento e o amor fora do casamento.”

A culpabilização da mulher foi fundamental para a medicina regular todos os aspectos da reprodução humana. Interviu-se na sexualidade através das normas de conduta e da organização da família. Um bom exemplo dessa normatização foi o aleitamento materno, que diferenciadamente do que ocorreu no século XVIII, ganhou uma importante conotação. De um lado, protegia a vida dos filhos e de outro, regulava-se a vida da mãe. Através das limitações impostas à mulher que amamentava, regulava-se a sexualidade feminina, pois se proibiam as relações sexuais na gravidez e no período de amamentação. Assim, em conjunto com o amor materno e o amor romântico, a amamentação também cumpriu a função de regular a sexualidade feminina.

No contexto das sociedades disciplinares, a ordem médica criou normas que tornaram possível o controle da família, fazendo emergir a busca "disciplinada" do prazer, que notadamente afetou mais as mulheres que aos homens. Isso permitiu que durante um longo período, o casamento e a maternidade se mantivessem como os únicos objetivos possíveis para as mulheres.

Mas se no âmago do imaginário hegemônico ocidental, a presença do patriarcado permeia as relações existentes entre a esfera pública e privada norteando percepções; as elaborações das funções reprodutoras femininas, seu papel social e sua psicologia, dão sentido à sua definição cultural e nos permitem compreender a manutenção do status feminino sem olhar sua subordinação como inteiramente determinada por sua tendência biológica ou sua herança evolutiva, como já foi dito anteriormente.

Quando percebemos a ênfase sobre o papel maternal feminino configurando uma oposição entre o espaço "doméstico" e "público", os quais são necessariamente representados de forma diferenciada, percebemos a mulher circunscrita à esfera doméstica onde o acesso à espécie de autoridade, prestígio e valores sociais deixam que tais prerrogativas sejam exclusivas do homem.

Pode-se questionar, desta maneira, quais características de organização de todas as sociedades conhecidas permitiram a produção e reprodução de uma ordem sexual desigual, ou por que a mulher seria sempre "o outro" dentro de um contexto social e cultural determinado e acabaria restrita, salvo raras exceções, ao espaço doméstico.

Com Simone de Beauvoir (1953) questões pertinentes ao feminino são levantadas, discutindo a posição da mulher nas sociedades, questionando a concepção de universalidade feminina ocidental, a que cabe, invariavelmente, a designação de "o segundo sexo" propiciadora ainda hoje de variadas e complexas disparidades e incongruências.

Conquanto o livro de Beauvoir seja marcado por um viés ideológico, seu estudo sobre a situação fisiológica feminina se mostra cuidadoso; em sua discussão sobre a “escravização feminina das espécies” com relação aos projetos nos quais o ser humano se engaja, projetos pelos quais a cultura é gerada e definida, ela argumenta que o corpo feminino parece condená-la à mera reprodução de vida; o homem, em contraste, não tendo funções naturais de criação, tem a oportunidade de basear sua criatividade e inventividade, em produções simbólicas e tecnológicas. Desta forma, o sexo masculino criaria artefatos duradouros e transcendentais, ao passo que as mulheres criariam seres perecíveis – os seres humanos.

Dentro da lógica de Beauvoir, notamos que não é a finitude da vida que teria aspecto relevante e valorizado, mas a caça e a luta, ligadas ao aspecto cultural e social que seriam valorizadas, em antagonismo ao caráter natural do processo da geração da vida. Em face disso a autora nos diz: “Pois não é dando a vida, mas arriscando-a que o homem é elevado acima do animal, isto é porque a superioridade da humanidade não é devida ao sexo que gera, porém ao que mata”. Desta forma a correlação da mulher, mais uma vez, com a “natureza” se contrapondo com a ligação do homem à cultura, ofereceria desvantagem ao sexo feminino, revelando uma faceta desigual, levando-se em conta que as possibilidades entre os sexos até hoje são desiguais e a história, até então, era escrita e descrita pelos “grandes homens”.

A hegemonia masculina em vários campos do conhecimento impossibilitou, por muito tempo, a percepção de potencialidades do sexo oposto, e a força do patriarcado nublou os olhos para outras representações que não fossem as masculinas.

A “primeira onda”, movimento inaugurado por Beauvoir, rendeu frutos e levou as mulheres à busca de seus direitos, entre as quais o voto feminino .

Com a contestação da “superioridade” do soberano sobre os outros homens, cai por terra a figura do “grande pai”, desarticulando a suposta transcendência divina, antes existente. A emancipação da sociedade do poder paterno do soberano de outrora, entra em conflito com os

ideais da democracia. “Na república, a amizade fraternal entre os cidadãos substitui o sentimento de respeito que une os filhos ao pai. Os laços verticais cedem lugar a laços horizontais, únicos compatíveis com o ideal igualitário”. (BADINTER, 1986, p.170)

Com Badinter (1986), dialogamos no sentido de compreender as movimentações intrínsecas na sociedade ocidental no tocante às mudanças de perspectiva para a representação feminina, ou ao seu contraponto: visualizamos historicamente a transformação da representação masculina.

Não devemos nos esquecer que ao enfocarmos o patriarcado, temos em mente um “sistema de opressão sexual”, mas também um “sistema de opressão político que, em nossas sociedades, se apoiou numa teologia”. (idem, p.167) A necessidade de tornar o Estado laico surgiu da resistência à opressão exercida pelas instituições eclesiásticas. No decorrer deste processo a teologia seria cada vez mais ofuscada pela antropologia.

Ainda que em contornos não definidos temos na origem desse processo o gérmen da primazia do indivíduo. Solidificando-se um Estado laico, sem, no entanto, proclamar-se a “morte de Deus”, Badinter anuncia a queda do primeiro alicerce do patriarcado.

A Revolução Francesa, com seus ideais revolucionários, colocava a igualdade formal acima das diferenças naturais, o referencial de gênero, no entanto, continuou sendo o último critério de distinção. Avanços nos campos político, religioso e social foram alcançados, mas para a conquista da igualdade restava às mulheres disporem de seus corpos, ou melhor, de obterem os meios da livre maternidade. Mais uma vez a discussão da função “natural” da mulher esbarra em fundamentos arraigados. A organização para que o controle da natalidade fosse possível encontra nas idéias malthusianas uma forte oposição à ideologia da mãe prolífica, requisitada para procriar e obedecer.

Giddens (1993) acrescenta que é dentro da própria família que se tem regulação do seu tamanho, quando a criação dos filhos tem um interesse autônomo:

Enquanto o comportamento sexual estava ligado à reprodução e às gerações, a 'sexualidade' não possuía existência independente. A atividade sexual era dividida entre uma orientação para a reprodução e a *ars erótica* – esta mesma divisão que classificava as mulheres em puras e impuras.(GIDDENS, 1993, p.193)

Segundo ele, quanto mais a sexualidade foi desvinculada da reprodução, o projeto reflexivo do eu, foi tomando forma e o sistema institucional da repressão que estabelecia categorias às mulheres segundo o exercício e sua sexualidade ficou sob tensão. O autor acrescenta que: “As mulheres ficaram encarregadas *de facto* da administração da transformação da intimidade que a modernidade colocou em andamento.” (Idem, p.196)

Com o afastamento dos homens devido às duas Grandes Guerras (Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918, e Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945), as mulheres tiveram atuação marcante como força de trabalho. Elas assumiram o papel de provedoras da família.

Dessa forma, se nos séculos XVII e XIX, havia ressignificado a representação do monarca, destituindo-o do apadrinhamento divino, o século XX acabou por macular a autoridade moral e a exclusividade do poder econômico masculino. Se foi possível definir o patriarcado pelo controle da fecundidade feminina e a divisão sexual do trabalho, este panorama recebe novos e importantes referenciais. Badinter (1986) nos diz que o século XX seria o momento histórico da queda dos valores viris do Ocidente; a Segunda Guerra Mundial levanta dúvidas sobre a supremacia masculina, com a tirania de Hitler, facetas humanas antes impensadas são reveladas e mostram que “a virilidade mostrou a imagem caricata de si mesma, isto é, mais assassina”. (idem, p.188).

A derrota moral do homem ocidental tem na atuação nazista sua face mais cruel: “o guerreiro torna-se suspeito e o respeito pelo Outro voltava a ser um valor sagrado”, conclui sabiamente a autora (ibidem, p.189).

Ela finaliza com a argumentação da ruína dos três pilares ideológicos que sustentavam patriarcado: a figura do “Deus - pai”, intrinsecamente ligada à intervenção das Instituições

Religiosas no Estado; a figura do soberano, o “Deus-Humano”, transcendência divina na Terra e, por último, a figura masculina, impregnada de ideais de virilidade e pretensa superioridade.

Descartando o aspecto polêmico e político da igualdade dos sexos, o debate filosófico, sempre aberto entre as feministas, nos põe a pensar sobre se devemos privilegiar a identidade ou a diferença, dar prioridade ao conceito de natureza humana ou de natureza feminina.

Os movimentos de emancipação feminina alcançam visibilidade em consequência da descolonização, do processo de re colocação dos valores humanistas, no pós-guerra (pela denúncia da opressão), como também pela contestação da hegemonia racial, acelerando esta forma o processo democrático inaugurado pela Revolução Francesa.

Com o advento do movimento feminista e as audaciosas conquistas históricas, as mulheres foram obtendo seu merecido espaço na vida pública e mais direita sobre seu próprio corpo, colaborando assim para a desconstrução de alguns discursos produzidos e mantidos pela ideologia masculina.

O advento da pílula contraceptiva, os anos 60 e 70 do século passado assistem a certo deslocamento das mulheres do destino da maternidade, provocado pela possibilidade concreta de separar a sexualidade da reprodução. A partir daí, não só as mulheres puderam se ver livres de uma função quase que imposta a elas como caminhar no sentido de construir suas individualidades.

Os anos 60 foram a “década da pílula”. Em estudo realizado através da observação de revistas femininas, que possuíam reportagens sobre sexualidade, Bassanezi (1996) nos diz:

A palavra anticoncepção é empregada nos artigos de *Claudia* praticamente como sinônimos de planejamento familiar. A liberdade sexual proporcionada à mulher casada, ou solteira, de ter relações sem esperar que resultem em gravidez não é levada em conta como uma aquisição vantajosa e chega a ser vista como um dos aspectos negativos da difusão da pílula: uma ameaça aos ‘bons costumes’. O máximo que se admite é que, livre do medo da gravidez indesejada, a ‘esposa legítima’ pode liberar-se da aversão à intimidade conjugal, o que melhoraria a convivência do casal.

As revistas femininas revelam um campo discursivo comum entre as mulheres, onde podemos observar que a pressão de se constituírem famílias grandes cede lugar à tendência de se limitar de forma rigorosa o tamanho da prole. “Tal prática, aparentemente uma estatística demográfica inocente, colocou o dedo no gatilho histórico, no que dizia respeito à sexualidade. Pela primeira vez, para uma população maciça de mulheres, a sexualidade se aparta de um círculo crônico de gravidez e parto”, diz Giddens (1993, p.15).

A legitimidade da contracepção redimensionava uma nova possibilidade de exercer a sexualidade, como uma propriedade potencial do indivíduo.

A maternidade recebe um redimensionamento de sentido, pois desde que o tamanho da família começa a ser cuidadosamente limitado, a vontade de ter filhos adquire autonomia. A possibilidade de arbítrio sobre o próprio corpo e o acesso a uma sexualidade não-reprodutiva foi, sem dúvida, umas das principais conquistas das mulheres. Mesmo considerando que sempre, na história da humanidade, tivessem existido formas diversas de contracepção, o que mudou com a pílula foi a medicalização e a legitimação dessa prática.

O aprofundamento do debate em torno das teorias feministas tem levado à recusa de moldes identitários unívocos que definem os limites dos gêneros e da diferença sexual, o sexo e a sexualidade devem ser deslocados e sua confortável situação de evidência natural .

Contudo, ainda na contemporaneidade, tem-se muito para conquistar, as teorias feministas têm se preocupado com as condições de exterioridade, como também com suas contradições internas num processo contínuo de crítica e autocrítica. Swain (2002,p. 32) argumenta que:

O pós-modernismo, que denuncia as verdades essenciais, os discursos do ‘natural’, a existência de um sujeito estável e coerente como artifícios e poder, encontra-se na *démarche* feminista, que recusa a idéia e uma ‘verdade do sexo’ expressa por uma prática sexual diretamente ligada ao sexo biológico.

Desta forma, a autora dialoga com o enfoque que Foucault (1988, p.14) se refere, ao dizer que “[...] a verdade está ligada de modo circular aos efeitos de poder que cria e que a reproduzem.”, estabelecendo assim, uma crítica aos enfoques binários nos discursos que circulam a cerca dos lugares natureza / cultura evocando desdobramentos além da superfície do discurso social.

Questionar as lacunas do discurso possibilita criar espaços para incitar as multiplicações de representações sociais, como também descortinar mecanismos de dominação simbólica, maneiras de compreender a efetiva apropriação dos símbolos pela conjugação de relações de sentido e de poder. Swain (2002 p.11), referindo-se Laurentis (1987), enfatiza “a importância das práticas sócio-culturais específicas do imaginário social, voltadas para a produção e “reprodução” das especificidades de gênero mulher / homem, tais como o cinema, a literatura, a mídia”.

Neste ponto, Del Priore (2005, p.287) recorda-nos que “As adolescentes eram incentivadas a ler obras da conhecida Biblioteca das Moças [...], sucesso absoluto entre os anos 40 e 60, [...]. Nos casamentos aí relatados, a mulher era sinônimo de honra na virtude e pureza; e o homem, de honra, baseada em seu bom nome.” A mesma autora (2005, p.288) acrescenta:

Enquanto elas consumiam tal literatura cor-de-rosa, completamente fora da realidade, eles devoravam os quadrinhos eróticos de Carlos Zéfiro [...]. Conhecidos por “catecismos”, pois cabiam no bolso da calça, comprados às escondidas ou disputados à tapa, tais quadrinhos feitos a bico de pena continham todo o universo erótico masculino.

Levando-se em conta tais representações, refletimos que o gênero produz o sexo; na erotização das relações polarizadas, introduzidas nas significações dos papéis sociais, a prática de uma sexualidade, cujo desejo é assujeitado às representações sociais do amor, das faixas etárias apropriadas da maternidade ou do casamento, esbarra nas projeções das imagens da materialidade social que evocam outras significações de mundo e de sujeitos.

Nesse panorama, parecem ser precisamente as chances abertas às jovens, no que diz respeito à escolarização, à inserção profissional, ao exercício da sexualidade desvinculado da reprodução, que fundamentam uma nova sensibilidade quanto à idade ideal para se ter filhos. Este argumento subestima o fato de esse leque de oportunidades sociais não ser igualmente oferecido para jovens de diferentes classes e, além disso, supõe como universal o valor ou o projeto de um novo papel feminino. A gravidez na adolescência desponta como um desperdício de oportunidades, uma subordinação – precoce – a um papel do qual, durante tanto anos, as mulheres tentaram se desvencilhar.

Encontramos em Heilborn et al (2002) a síntese necessária :

Em suma, é como se as mães adolescentes, além de desmerecerem as supostas novas chances oferecidas aos jovens em geral, se encontrassem em uma dupla contramão: na das mudanças demográficas e na da emancipação feminina, aumentando, assim, a visibilidade e também a indignação dirigida à gravidez na adolescência.(HEILBORN, 2002, p.18)

O deslocamento conceitual das idades redimensiona fronteiras oferecendo maior plasticidade a contornos antes inexistentes; as representações de gravidez na adolescência na contemporaneidade têm a interferência de vários discursos; campos de conhecimento diferentes concorrem entre si no intuito de compreender o que no momento apresenta muitas facetas e significações.

1.2 Saúde Reprodutiva e gravidez na adolescência.

A maternidade encontra forte significação negativa quando associada a determinado recorte etário, pois o vínculo entre juventude, fecundidade e reprodução, encontra em alguns discursos e principalmente na mídia contornos de “problema social”; a própria nomenclatura de “gravidez precoce” já antecipa um sentido antes mesmo que possam ser levantados outros elementos de discussão.

Devemos levar em conta que, as concepções conceituais de idade são construções sócio-culturais, vinculadas às expectativas e percepções do tecido social em que o jovem está inserido, debatemos tais recortes, anteriormente, tomando por referência o trabalho de Ariès (1981). No que concerne à juventude, acreditamos ser mais produtivo estabelecermos uma abordagem percebendo essa etapa da vida como processo, muito mais do que do que entendê-la como grupo social específico. Pierre Bourdieu (1983) investe na perspectiva de que, sob a designação de juventude se abriga uma diversidade de modos sociais de existir, escamoteada pelo uso deste termo, ao colocar em evidência apenas a idade. Segundo Heilborn (1998) e Brandão (2006) o aumento da incidência da gravidez na adolescência vem incidindo para a importância de se desnaturalizar o problema e buscar outros aspectos para sua compreensão.

No decorrer do século XX, foi corporificada a perspectiva de que o exercício da sexualidade estaria vinculado a aspectos subjetivos como modos de ser, angústias, desejos e dissociada dos aspectos anatômicos e fisiológicos, como também, a finalidade precípua da reprodução. As dinâmicas sexuais vão muito além da surrada dicotomia masculino / feminino ou como diria Villela (2003 p.96): “[...] a anatomia deixa de ser um destino, tanto quanto a sexualidade deixa definitivamente de se referir a atos privados para se explicar como prática social, inclusive no âmbito das políticas públicas.”

Assim, para observarmos a gravidez na adolescência precisamos refletir sobre os diversos sentidos que o exercício de sexualidade representa para cada pessoa. Devem-se levar em conta aspectos como as trajetórias pessoais, em articulação com os contextos de sócios - econômicos, não esquecendo as atribuições de gênero.

Um dos eixos desta reflexão busca aprofundar o entendimento das relações entre gênero e sexualidade como sistemas autônomos, embora inter-relacionados nas abordagens da Saúde Reprodutiva.

Começamos por recordar que no percurso do movimento feminista, contextos, como a “naturalização” da maternidade e atributos exclusivamente “femininos”, foram redimensionados e novas perspectivas se fizeram necessárias. Por este viés, surge o conceito de gênero, que na acepção de Joan Scott (1995), é entendido como “elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e um primeiro modo de dar significado às relações de poder.” Ao discorrer sobre o conceito, Scott (1996) *apud* Villela (idem, p.114) estabelece *a priori*:

[...] o gênero implica quatro elementos, a saber: a) símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações simbólicas, mesmo contraditórias, como Eva e Maria na tradição cristã; b) conceitos normativos que limitam os sentidos metafóricos atribuíveis aos símbolos. Estes se expressam nas doutrinas que regem os diversos campos institucionais - religião, educação, ciência, política - afirmando de forma categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino; c) a aparência de consenso e de fixidez pela qual são veiculadas essas posições normativas; d) a identidade subjetiva. O gênero se constrói para além da família e das relações de parentesco.

Desta forma, enquanto homens e mulheres, seres sexuados, estamos incorporados a processos de naturalização de atribuições sociais, vivenciados no cotidiano. A introjeção dessa estrutura pela nossa subjetividade, marca atuação social própria e em relação ao outro, pois define nossos modos de perceber o mundo, interpretar a cultura e estabelecer parâmetros de relacionamento. A importância de perceber a dinâmica dos elementos descritos por Scott incide em despolarizar construções estáticas e reconhecer a participação do processo de produção simbólica como elemento dinâmico. As relações sociais vão colaborar para o processo de subjetivação e construção de identidade em cada indivíduo, devemos sempre levar em conta instâncias como a família, a escola, os meios de comunicação e o contexto cultural como lugares de circulação e produção simbólica.

O que tomamos como erótico, ou sexual, não são fatos dados, e sim apreendidos, basta lembrarmos as fontes levantadas por Flandrin (1985,p.135) nos tratados de teologia moral sobre a vida sexual dos casados na sociedade antiga :

Há, no centro da moral cristã, uma desconfiança muito aguda em relação aos prazeres carniais, porque eles mantêm o espírito prisioneiro do corpo, impedindo-o de se elevar na direção de Deus.[...] somos obrigados a nos unir a outro sexo para gerar filhos, mas não devemos nos prender aos prazeres sexuais. A sexualidade nos foi dada para nos reproduzirmos. Utilizá-la para outros fins, como por exemplo, para o prazer, é malbaratá-la.

Então, cada cultura, em cada tempo histórico, constrói símbolos e signos do que seria desejável e aceito em termos sexuais. Segundo Loyola (1998) *apud* Villela (2003, p.99) ressalta: “o conjunto de normas que regulam a sexualidade humana em cada cultura a reafirma como um importante elemento de produção de uma ordem social dada”. Assim, acreditamos que cada indivíduo traduz e interpreta as características do que sua cultura considera como masculino e feminino, de forma contínua e dinâmica. Foucault (1995) teria dito que a identidade sexual passa a ser o *locus* privilegiado da verdade do sujeito quando se torna um dos elementos centrais na construção de identidade social.

A autonomia subjetiva do indivíduo em vivenciar o prazer sexual esbarra na disciplina- rização da sexualidade e na explosão discursiva sobre seus perigos; o discurso sobre a sexua- lidade dos jovens vem acompanhado de alertas, para que a desfrutem buscando unir prazer e precaução quanto as conseqüências indesejadas do sexo, diversos autores associam a gravidez na adolescência a uma gama heterogênea de fatores: dos eventuais riscos de saúde aos prejuí- zos sociais para as jovens que engravidam precocemente.

No entanto, há discordância entre os pesquisadores sobre a “chamada epidemia nacio- nal”. Heilborn (2005), em um artigo intitulado “O ultra-som de uma tragédia nacional” ques- tionna a veiculação alarmante de um perfil da jovem mãe, que vincula gravidez à evasão esco- lar, como também a afirmação de que a gravidez precoce esteja restrita a relacionamentos esporádicos, onde a concepção sempre seria indesejada.

Na pesquisa GRAVAD², realizada pelas Universidades Federais do Rio de Janeiro, Bahia e Rio Grande do Sul, vários dados foram levantados, resignificando conceitos anteriores, dentre eles, a questão de que as conversas sobre a sexualidade no ambiente familiar continuam interditas, ou pouco exploradas pela maioria das famílias. No âmbito escolar, não se trata abertamente o tema da contraceção e a educação sexual não é uma prioridade.

Assim, a gravidez não pode ser vista como uma realidade biológica imutável, mas antes como parte de um processo social e cultural. Transformações sociais fizeram surgir novas imagens de mulher, de juventude e de infância que contribuem ao adiamento da idade socialmente desejável e aceitável para a primeira gravidez. Com repercussão em várias instâncias, essas modificações estabelecem novos paradigmas, associando a gravidez fora desses marcos a um risco de saúde, ao risco social, ao problema demográfico. Sob esses aspectos, o tema encontra manchetes nos jornais, aparece na maior parte das novelas, nas revistas (principalmente as femininas) e também na literatura infanto-juvenil que circula nas escolas.

1.2.1 O paradigma da saúde e sua repercussão nas práticas.

A expectativa sobre a participação dos jovens na contemporaneidade reflete perspectivas de contornos hegemônicos, Peres e Heilborn (2006) argumentam que essa percepção: “preconiza uma escolarização prolongada, um controle contraceptivo adequado privilegia a constituição de uma família. Espera-se que os jovens cumpram trajetórias ideais e obedeçam a etapas pré-determinadas, como a conclusão dos estudos e a inserção no trabalho”.

Trabalho e reprodução são marcadores do que se pode chamar de “vida adulta”, a juventude, seria o período eleito pela sociedade, como ritos de passagem, para a preparação em assumir as responsabilidades futuras. Estes marcadores sociais estão presentes nos discursos

² Pesquisa Gravidez na Adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil. Entrevistas de 4.364 jovens de 18 a 24 anos no ano de 2002, nos municípios de Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador.

que reforçam uma identidade sexual, comportada, "normal" e hegemônica. Nesse aspecto a escola tem um papel difícil e conflituoso: "Ela precisa se equilibrar sobre um fio tênue: de um lado, incentivar a sexualidade 'normal' e, de outro, simultaneamente contê-la.", nos diz Louro (2001,p.26).

Para relacionarmos com clareza essa interlocução, cabe esclarecer que o sentido usado do termo "sexualidade" será àquele proposto por Foucault, onde se observa a relação ao corpo e seus prazeres, vinculados aos comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente representadas e modeladas. (FOUCAULT, 1988).

A escola é uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade; através de tecnologias do sexo, os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados. Como afirma Louro, a escola é uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo. Esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de auto disciplina e auto governo exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero.

Jorge Larrosa (1994) analisa como as práticas pedagógicas constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo. Nesta relação, há o estabelecimento, a regulação e a modificação da experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si.

A experiência de si é, segundo este autor, o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

Desse modo, a educação, além de construir e transmitir uma experiência "objetiva" do mundo exterior constrói e transmite também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e

dos outros como “sujeitos”. O autor chama então, de *dispositivo pedagógico* qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Os dispositivos pedagógicos podem, portanto, ser pensados como constitutivos de subjetividades.

Larrosa dialoga com a escola e o uso dos dispositivos pedagógicos na sua pseudo-neutralidade, neste ponto, as dimensões descritas por ele, relacionam a emergência de se pensar os dispositivos pedagógicos como artefatos de mediação e fabricação “de um eu duplo”, como também outros mecanismos de apreensão deste “eu duplicado”, nas palavras do autor: “Aprender a ver-se, dizer-se, ou julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a ‘sujeitar-se’ a ele.” Ou ainda “As dimensões do dispositivo pedagógico não são senão a materialidade e a forma de realização dessas operações de fabricação e de captura do duplo.” (LARROSA, 1994, p.80).

Como Larrosa aponta “os estereótipos são os lugares comum do discurso” (idem, p.83), o *falar-se* atrelado ao *dizer-se*, formam esta rede discursiva de significados, formas legítimas de falar e de dizer, em alusão inevitável ao mecanismo do confessor, onde o confessor é o primeiro fiel depositário das culpas, a extensão do ato vai além quando se desdobra na necessidade do *vigiar-se* e *punir-se*, interferindo de forma significativa na subjetividade. (FOUCAULT, 1988).

Fugindo da instância pedagógica, uma pequena digressão contextualiza a nossa argumentação: “[...] contrariamente ao que nos sugere a prática atual, os esposos não estavam sós no leito conjugal: a sombra do confessor presidia aos seus amores” nos diz Flandrin (1985, p.148), inventariando documentos eclesiásticos na sociedade antiga na perspectiva de análise da moral da vida sexual dos casados. Tomando Flandrin como mote percebemos a questão da sexualidade, antes considerada essencialmente ligada à vida privada, repensada na atualidade Giddens (1993) é um autores que com a discussão da “transformação da intimidade” apresen-

tou outras facetas e desdobramentos para as questões de gênero e comportamento sexual viessem a ser de domínio público.

Na esfera pública, mais especificamente no âmbito escolar Altmann (2003, p.285), revela uma nova responsabilidade: “[...] além do acesso a informações sobre controle de natalidade e práticas preventivas: deve formar sujeitos auto-disciplinados que vivam a iniciação de sua vida sexual afastando-se da gravidez, dos perigos trazidos pela AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis (DST’s).” A escola assume nesse cenário, o lugar de dispositivo pedagógico não apenas como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local do representado e do expressado das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades ³. Não apenas definido como uma relação de disciplinas.

A criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é outro indício da inserção deste assunto no âmbito escolar. De acordo com os PCNs, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização.

Sobre a distinção acerca da utilização do termo “educação sexual” e “orientação sexual” Altmann esclarece que: “Enquanto em países de língua inglesa e francesa o primeiro termo é mais comum, no Brasil, na Educação, ele tem sido substituído nos últimos anos por ‘orientação sexual’, o qual é utilizado pelos PCN’s e pela SME do Rio de Janeiro” (idem,p.286). A dificuldade em estabelecer uma nomenclatura pertinente aos termos usados na bibliografia internacional é apontada pela autora como um ponto de confusão, uma vez que “orientação

³ A “identidade” aqui referida é *identidade cultural*. Segundo Tomas Tadeu da Silva (2000a), “de acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo” (SILVA, 2000, p.69). Sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia, nacionalidade, classe, religião, geração, etc. são exemplos de identidades culturais.

sexual” estaria associada à “opção sexual, evitando-se assim, falar em identidade”, diferente do termo usado nos campos dos estudos de sexualidade e movimentos sociais no Brasil. Optamos então em usar o termo Educação Sexual, conforme Altmann, evitando desta forma dificuldades de interpretação.

Entende-se por educação sexual um conjunto de projetos pedagógicos que têm por objetivo permitir que os adolescentes estabeleçam contato, na escola, com uma série de questões organizadas em três blocos de conteúdos: “Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis / Aids” (BRASIL: PCN, 1997, p.34). Os conteúdos são organizados a partir da expectativa de que o aprendizado da educação sexual ainda na escola de ensino fundamental possa promover a construção de condutas sexuais orientadas para as relações sexuais seguras.

A partir desse quadro, o currículo das escolas brasileiras também passou a ser pensado de modo a discutir as estratégias de prevenção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocaram a sexualidade como tema transversal, cabendo às instituições escolares discuti-la de uma forma mais ampla, em todas as disciplinas. Tal esforço tem exigido, porém, uma formação continuada de todo o corpo docente e um desconforto em decidir a quem cabe arbitrar sobre esse assunto. Transversalizar um tema significa, para os PCNs, promover: “uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos.” (idem, p.40)

Circunscrever as abordagens pedagógicas aos critérios restritos de uma cientificidade comportada será adiar desafios, enfrentamentos, aproximações que há muito deveriam ser feitos.

1.2.1.1 O Campo da Saúde Reprodutiva.

Neste trânsito livre de possibilidades e informações abre-se o debate sobre a quem cabe informar aos jovens a respeito da sua sexualidade e sobre as implicações. Esse debate que tem sido atravessado por determinantes socioculturais e instituições de diversas ordens, além de fenômenos que surgem de outros âmbitos da realidade, como o crescimento populacional e a preocupação com a ocorrência de DST⁴ HIV / AIDS⁵, que têm implicações na vida sexual dos sujeitos.

Desde a segunda metade do século XIX, havia questionamentos e proposições acerca do tema reprodução, nos quais a fecundação e a fertilidade eram enfatizadas, sobretudo pelos médicos, Vieira (2002, p.21), relaciona o fenômeno à emergência do capitalismo, redefinindo o perfil da prática médica e ampliando olhares e significados:[...] “passa a tomar como campo da sua jurisdição,entre várias questões, a regulação dos nascimentos e da demografia, a partir da qual o corpo feminino vai estar incluído, seja através da higiene, seja com o aparecimento da obstetrícia e da ginecologia.”

Com a percepção da autora fica claro que campos de conhecimento diversos estabelecem diretrizes sobre a sexualidade. A medicina, talvez, seja das Ciências que adotou um olhar mais inquisidor estabelecendo parâmetros e classificações. Scliar (1987), ao relatar a trajetória da Saúde Pública, usa a metáfora do corpo social e seus olhares. Na obra do autor, esses olhares se desdobram, entre eles enfocaremos, neste momento, o “olhar contábil”.

⁴ **DST:** Sigla que designa as doenças sexualmente transmissíveis, isto é, as doenças infecciosas causadas por micro-organismos transmitidos por contato sexual. As DST de maior incidência e importância sanitária em nosso meio são a Aids, a sífilis, a gonorréia, a clamidiose, os cancrs e a infecção pelo papiloma vírus.

Assim como a infecção pelo HIV, outras doenças que são transmissíveis sexualmente podem ser transmitidas também por outras vias, como é o caso do herpes, da hepatite e da sífilis. As DST são popularmente conhecidas por doenças venéreas

⁵ **HIV/AIDS** Vírus da Imunodeficiência Humana (sigla proveniente da denominação em inglês). Um retrovírus humano, agente etiológico da Aids. Suas principais formas de transmissão são: sexual, sangüínea e vertical, isto é, da mãe para o filho durante a gestação, o parto ou aleitamento materno. Fonte: Abramovay, UNESCO Brasil, 2004. disponível em <www.unesdoc.unesco.org/glossário>. acesso em 24/02/2007

O olhar contábil vem da correlação com a Demografia, da necessidade da sociedade de contar as populações, a estatística é a ferramenta imprescindível neste sentido. As primeiras análises acerca da contagem de seres humanos foram sombrias; prevendo que a população aumentaria, em proporção geométrica e os meios de subsistência aumentariam em proporção aritmética, então não haveria futuro para a população, assim: “Malthus propôs uma moral restritiva, puritana, incorporada nos costumes e responsabilidades individuais.” (BERQUÓ, 1998, p.306). Considerando as projeções de Malthus logo surgiria o uma corrente de pensamento denominada “malthusianismo”, preconizando restrições morais em prol de uma “explosão demográfica” controlada.

O controle da natalidade e o planejamento familiar, com suas campanhas institucionais seriam um avanço dessa corrente denominada de “neomalthusiana”, esta vertente de pensamento gera até hoje muita polêmica, fortemente matizada por idéias políticas.

A percepção de que o desenvolvimento social não poderia ser autônomo fica clara, com o Estado intervindo às vezes sob a forma e polícia, fazia-se necessária a tecnologia da intervenção social. Neste investimento Berquó (1998, p.306), nos faz refletir sobre a historicidade e o arcabouço-metodológico da Demografia, no sentido de perceber as dificuldades, ainda contemporâneos em operacionalizar conceitos como reprodução enquanto construção social : “[...] é preciso não esquecer que a Demografia é herdeira de um legado de concepções puristas, eugênicas e controlistas, cujas marcas ainda persistem em visões e enfoques de parte de sua produção.”

Podemos lembrar que a pós-modernidade representa corrente de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. A demografia aliada à Saúde Reprodutiva (da) sistematiza o item

parâmetros de análise quando enfoca a evolução dos níveis de fecundidade relacionando-os aos campos da sexualidade e reprodução.

Bozon (1998, p.233) apresenta tais perspectivas quando diz: “A contribuição maior da demografia para as ciências sociais da sexualidade foi introduzir um ponto de vista analítico rigoroso na descrição dos fenômenos sexuais”, o autor articula posteriormente a importância em se observar “as dificuldades, os limites e os vieses na observação nessa área” como elementos constitutivos da análise na “construção de protocolos de observação” oferecidos pelo depoimentos. Segundo ele, tais elementos são necessários à formação de indicadores, que são a argamassa para construção das análises dos demógrafos. Um aspecto mais controverso e possivelmente mais crítico estabelece Berquó (op.cit, p.307), quando contextualiza o fenômeno:

O controle da natalidade originado nas primeiras campanhas pelos direitos das mulheres e privacidade individual, transformou-se, posteriormente, em remédio para conter o crescimento populacional, postura que marcou grande parte da produção demográfica deste século.

Recuando um pouco, encontramos em Foucault (1982, p.110), a reafirmação do argumento de Berquó, enfatizando a percepção ocidental ao crescimento demográfico vislumbrando o que chamaríamos hoje de “população”:

Esboça-se o projeto de uma tecnologia da população: estimativas demográficas cálculo da pirâmide das idades, das diferentes esperanças de vida, das taxas de morbidade, estudo do papel que desempenham um em relação ao outro o crescimento das riquezas e da população, diversas incitações ao casamento e à natalidade, desenvolvimento da educação e da formação profissional.

Na trajetória dessa preocupação pelo controle da população, a demografia apresenta seu perfil de interesse no sexo biológico e reprodutivo, esta estratégia é incorporada aos discursos demográficos. Recorremos, mais uma vez, a Foucault (idem, p.101): “estamos submetidos à

verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder”.

Nesta perspectiva, os aspectos biológicos da população tornam-se objeto de observação, a legitimação de uma rede discursiva em torno deles, assegurando a manutenção de uma gestão utilitário-econômica. A disciplina do corpo e a regulação da população formam a “biopolítica da população” e desenvolvem a organização do poder sobre a vida.

Se o volume e a qualidade da população precisavam ser quantificados, seus modos de vida também não passavam despercebidos. Assim, “as práticas disciplinares sobre o corpo” Foucault (1988) que não pode ser separada da produção de saberes, apontam como a normalização da sexualidade em vários campos discursivos, intensificando o desejo de conhecimento sobre o sexo e a natureza das impressões delimitam o próprio campo da sexualidade.

Destacando apenas as últimas duas décadas e considerando as propostas de análise da Saúde Reprodutiva dois conjuntos de temáticas, problemáticas ou questões empíricas a serem desafiadas e vencidas: são a vulnerabilidade dos jovens às DSTs e ao HIV/AIDS e a da gravidez na adolescência.

A emergência desses dois importantes fenômenos data do início da década de 1980, e ambos envolvem questões relacionadas a sexo duplamente seguro (em relação à AIDS e à gravidez), contracepção, concepções de sexualidade e relações de gênero, idade, instituições, recortes de classe, etnia e orientação sexual, entre outros. Se, por um lado, eles apontaram para uma necessidade de pesquisas e intervenções na área da sexualidade, levaram, por outro, ao incremento de uma abordagem da educação sexual que Arilha e Calazans (1998) chamaram de “preventivista”.

Os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no quesito Indicadores Sociais (IBGE, 2006), apontam uma redução na taxa de fecundidade da mulher brasileira, algo em torno de 60% nos últimos 40 anos, demonstrando uma redução sistemática da fe-

cundidade. O estudo esclarece a redução dos níveis de fecundidade ocorridos nos anos 90, no entanto sinaliza a faixa onde há maior fecundidade e não ocorreu o declínio:

Uma questão que tem chamado a atenção é o aumento da proporção de nascimentos oriundos de mães com idades menores que 20 anos. Não obstante, esse aumento relativo pode estar também influenciado pelo decréscimo acentuado da fecundidade nas faixas etárias a partir de 25 anos.⁶

O estudo aponta o relevante declínio em todas as faixas, com exceção na faixa de “idades menores que 20 anos”, outro aspecto revela interesse observando o rendimento *per capita* e os padrões de fecundidade: “Entre as mulheres mais pobres em idade reprodutiva, cerca de 74% delas já tinham pelo menos um filho nascido vivo; enquanto entre aquelas com um rendimento familiar *per capita* de 2 salários mínimos ou mais, a proporção era de 49,2%.” O estudo leva a crer que mulheres mais pobres têm mais filhos.

O rejuvenescimento da fecundidade observado encontra outras observações: “Apesar da redução da fecundidade, de um modo geral, entre as adolescentes de 15 a 17 anos de idade, tem-se verificado um ligeiro aumento da proporção de meninas nessa faixa etária com filhos.” IBGE (2006) A fecundidade precoce preocupa demógrafos e especialistas do campo da saúde pela sua possível influência na vida reprodutiva futura, sendo comum tal literatura considerar que “uma mulher que começa a sua vida reprodutiva mais cedo, maior é sua chance de terminá-la com uma fecundidade elevada” (CAMARANO, 1998, p. 116)

Se tivermos em vista abordar um dos campos hoje colocados para discutir a sexualidade e a Saúde Reprodutiva, situar seu o papel e de seus agentes, cumpre dizer que devemos ter uma observação relacional quanto aos dados apontados, o importante é não endossar certos juízos de valor, ou considerando outro aspecto proposto por Bordieu (2004): [...] “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mes-

⁶ IBGE/.Indicadores Sociais disponível em:www.ibge.gov.br acesso em 04/02/2007.

mas.” (BORDIEU,2004,p.20) Assim um campo científico pode se apresentar relativamente refratário à proposições, imposições do mundo social na medida do grau de sua autonomia, sob este ponto de vista daquilo que é chamado de comportamento, de estilo de vida.

Os autores que enfatizam o caráter problemático da gravidez entre jovens costumam se referir à importância de políticas públicas no campo da saúde e de programas de educação sexual nas escolas (ALMEIDA, 2002). Ressaltam também, que a gravidez na adolescência, Os

(m) im c3 m

Os qualificativos e 'indesejada' sempre acompanham a caracterização do fenômeno que representa, segundo concepções médico-epidemiológicas, um desvio ou trans-torno para a vida do (a) jovem. São ressaltados 'riscos bio psicossociais' tanto para a mãe quanto para a sua prole, estando os esforços das políticas públicas voltados para o 'prevenir' ou 'coibir' a gravidez 'precoce'.

Entretanto, pode-se ponderar sobre a configuração de "precocidade" e a redefinição das expectativas em torno da juventude no que diz respeito à escolarização, a entrada no mercado de trabalho e a idade "adequada de ter filhos", esses elementos desempenham um papel central na configuração de "precocidade" do evento reprodutivo em relação à trajetória social do jovem (ARIÉS, 1981). Em outras palavras, a concepção da gravidez na adolescência como desvantagem ou problema social é devedora da construção da adolescência enquanto uma etapa de preparação para a vida adulta, ou seja, período destinado à escolarização do jovem.

A multiplicidade de aspectos na observação justifica tamanha demanda discursiva a ser considerada, acarretando a dificuldade de uma definição única e epistemologicamente difícil.

1.2.2 A incidência da gravidez na adolescência no Brasil e sua construção como problema de saúde pública.

Na amplitude das preocupações com os jovens, destaca-se atualmente a prevenção quanto ao contágio da AIDS e DST. A escola e a mídia são apontadas por Knauth e Gonçalves (2006), como "palcos" de intervenção, a escola desponta como elemento de divulgação acerca da AIDS / DST, onde oferece também espaço para ONGs e profissionais da Saúde possam intervir. As autoras, no entanto, sinalizam que apesar de jovens serem um dos grupos sociais mais bem informados, as pressões sociais aos quais eles estariam sujeitos, tais como: "iniciação sexual 'precoce', valorização da atividade sexual dos rapazes, esportes, comportamentos de risco, uso de álcool e de drogas, etc." e a concepção de juventude da nossa

sociedade colaboraria para torná-los mais vulneráveis. No entanto, no âmbito da escola, é possível observar alguns esforços no sentido de discutir a sexualidade, mas muitas vezes este tema é abordado apenas sob o viés da prevenção, do medo da doença e da morte, acrescido de certo pânico moral. A perspectiva é quase sempre biológica (ensina-se a anatomia dos órgãos sexuais, como se dá a fecundação, o nascimento, os métodos contraceptivos, bem como as estratégias de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis).

Outro aspecto nos oferece Villela & Doreto (2006, p.2471) quando argumentam:

Jovens de classes sociais mais favorecidas postergam o início de sua vida sexual e usam mais proteção porque têm acesso à informação e aos insumos, e também porque sentem que suas vidas têm valor, têm projetos futuros e existem suportes para ancoragem de auto-estima que não apenas a realização sexual / amorosa.

Pela perspectiva das autoras não podemos desconsiderar aspectos da subjetividade dos jovens, onde visões hegemônicas, como as representações da juventude não trarão desdobramentos significativos para reflexão.

Um dos pontos que comumente se discute em relação à prevenção da gravidez diz respeito ao grau de conhecimento dos métodos de contracepção. Os jovens têm um nível de informação significativo sobre as formas de contracepção mais conhecidas. Corroborando esta constatação, Camarano (2003, p. 22) observa que “o conhecimento de métodos anticoncepcionais entre os jovens brasileiros é quase universal desde 1986.”

Tanto Villela & Doreto (2006) quanto Knauth & Gonçalves (2006) argumentam da correlação estreita entre a gravidez na adolescência e os riscos de infecção pelo HIV ou por DSTs. A produção de estratégias que façam sentido aos diferentes contextos sócio-culturais na experimentação da sexualidade segura devem dimensionar tais diferenças. As autoras, ainda oferecem outro subsídio de análise: “Assim, o estímulo ao uso do preservativo deve incluir a dimensão do erotismo e da praticidade, não apenas o medo”.

O medo é um componente da subjetividade humana, sua percepção ou representação difere nas culturas e nos tempos, tal como algo que não pode ser visto nem apreendido a saúde também, em seus significados, perpassa a compreensão que temos, muitas vezes baseada numa lógica dos determinismos sociais e atendendo a uma ordem biológica sem a necessária interlocução com aspectos culturais e sem observar as diferenciações subjetivas inerentes ao indivíduo.

A gama de atribuições de significado para a relação saúde / doença é contemplada, na perspectiva de Minayo (2004, p.15):

Pois saúde e doença exprimem agora e sempre uma relação que perpassa o corpo individual e social, confrontando com as turbulências do ser humano enquanto ser total. Saúde e doença são fenômenos clínicos e sociológicos vividos culturalmente, porque as formas como a sociedade os experimenta, cristalizam e simbolizam as maneiras pelas quais ela enfrenta seu medo e exorciza seus fantasmas.

O nascimento da medicina moderna, consolidado como saber científico, pode ser situado no fim do século XVIII. Gradativamente, vai se configurando como ciência experimental, fundada em racionalidade e neutralidade, excluindo qualquer juízo de valor ou de subjetividade e baseando, na observação neutra, a elaboração de leis universais (VIEIRA, 2003). Promove, dessa forma, uma mudança na relação entre o visível e o invisível (FOUCAULT, 1980).

A medicina antiga se caracteriza por um limitado instrumental diagnóstico e terapêutico e uma estreita intervenção técnica. A grande mudança no papel da medicina deu-se por meio da normalização social via desenvolvimento de regras morais ligadas ao trabalho e aos hábitos cotidianos e princípios de higiene. Essa normalização, aliada à ampliação de atos, produtos e, mesmo, de consumo médico, compreende a medicalização social.

A normalização médica discursiva passa a reescrever eventos fisiológicos considerados naturais e comportamentos sociais desviantes, e acaba remetendo à intervenção de práticas especializadas das Ciências Sociais, principalmente o marxista. Assim são produzidos estudos

epidemiológicos sobre o processo saúde-doença da população e estudos de política de saúde, nos quais se destacavam as investigações sobre as práticas e sobre o trabalho em saúde.

Na historiografia da medicina moderna há gradativa valorização do saber médico, compreendendo estratégia biopolítica (FOUCAULT, 1980), ou seja, a medicina como saber científico no bojo do surgimento da sociedade capitalista investiu no somático, no biológico, no corporal. É um “controle social que começa no corpo, com o corpo. [...] O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica” (idem, p. 47). Entretanto, o autor ressalta que “não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (ibidem , p.82).

O papel social do médico é ampliado, incorporando funções de educador e guardião da moral e dos costumes. A definição de um novo objeto da medicina, que desloca o foco da doença para a saúde, inicia o controle das virtualidades, da periculosidade e, também, a prevenção (VIEIRA, 2003).

O Estado moderno, movido por interesses industriais, necessita manter o controle – demográfico e político – da população adequada a essa finalidade. Para tal, deveria atacar a estrutura organizacional da população, ou seja, a família (COSTA, 1983). O objetivo era disciplinar a concepção e os cuidados físicos dos filhos e, para as famílias pobres, *prevenir as perigosas “conseqüências políticas da miséria e do pauperismo”* (COSTA, 1983, p.51).

No bojo dessas preocupações, está incorporada a preocupação didática, de ensinar, divulgar, para não adoecer. Como já colocamos antes, a instituição escolar tem se preocupado com a saúde dos jovens em seus vários aspectos. Leonello e L’Abbate (2006), debatem a inserção da “Educação para a Saúde” no currículo do curso de Pedagogia, tendo em vista a mudança de perspectiva nas práticas de saúde, menos fragmentárias e curativas e mais incorporadas à percepções de assistência integral e promoção de saúde. No debate sobre a interface entre saúde e escola e diante das competências inerentes à ambos, as autoras revelam :

Porém, ao investigar a questão, nos deparamos com a importância de quem trabalha diariamente e diretamente com os alunos, ou seja, o educador. Não desconsideramos a importância da atuação e integração da equipe de saúde na escola; ao contrário, a escola como equipamento social deve interagir e articular estratégias de promoção à saúde com essa equipe. (LEONELLO E L'ABBATE, 2006, p.150)

No mesmo artigo as autoras concluem um repensar sobre os vários aspectos da promoção da saúde, no sentido dos desafios apresentados: “[...] a tentativa de, mediante uma mobilização coletiva consciente e crítica, envolver o conjunto de atores sociais incluídos nesse processo - profissionais de saúde, de educação e a própria comunidade.” (idem, p.165).

Merchán – Hamann (1999, p.86) no âmbito de discutir a *práxis* da educação em saúde e a conceituação de seus modelos argumenta do insucesso de experiências que incorporem, em resumo, cinco aspectos: a) “Enfoques individualistas”, dissociados de seus contextos sociais; b) “Ações que perpetuem a dominação simbólica”, refletida em moldes unidirecionais acarretando a “passividade” da comunidade envolvida; c) “O negligenciamento de inter - relações subjetivas”, na busca da objetividade institucional; d) “A despreocupação com os contextos macrosociais em articulação com as estruturas materiais e simbólicas construídas pela cultura” e por último : e) “A ênfase nos aspectos observáveis”, acabando por promover a dissociação entre os componentes dos processos afetivos e cognitivos.

Em face dessas observações, o autor estabelece a importância da conscientização da cidadania na possibilidade de oferecer um “empoderamento” aos jovens, no desdobramento de práticas educativas que combatam a discriminação racial, étnica, religiosa e a homofobia, conclui por assegurar que: “Pensamos que há a possibilidade de criar uma prática democrática da educação para a saúde que eduque na contemplação e valorização da diversidade e que confira poder aos sujeitos com base na busca permanente de valores de cidadania e da construção de uma sociedade mais justa.” (MERCHÁN-HAMANN, 1999, p.91)

Retomando uma discussão ainda recorrente, Foucault (1980) amplia nosso olhar quando aborda o deslocamento da unicidade do corpo físico para a abrangência do corpo social, relacionando a complexidade deste panorama em circunscrever a legitimidade da Saúde ao seu olhar autoritário, legitimado pela Ciência e instituindo uma rede de poderes, como sobre a medicina das espécies:

O lugar em que se forma o saber não é mais o jardim patológico em que Deus distribuiu as espécies; é uma consciência médica generalizada, difusa no espaço e no tempo, aberta e móvel, ligada a cada existência individual, mas também à vida coletiva da nação, sempre atenta ao domínio indefinido em que o mal trai, sob seus aspectos diversos, sua grande forma. (op.cit,p.35)

Desse modo, o estudo da promoção de saúde põe em evidência a idéia entre sociedade e indivíduo e como são produzidos contextualmente os nexos entre esses dois pólos. No campo da sexualidade, especialmente a sexualidade juvenil, as percepções sobre os segmentos sociais e culturais tendem a ser reducionistas e hegemônicas. A premência que as questões no campo da Saúde apontam, como a infecção com as DSTs e HIV / AIDS, colocam o assunto sob foco de disputa discursiva e intervenção.

Não nos cabe estabelecer agora, algum juízo de valor que venha desautorizar ou endossar sentidos, nossas análises buscam a reflexão, agregando campos diferenciados para oferecer um panorama maior. Assim finalizamos com o pensamento de Borges (2004, p.110), nos Anais do I Seminário Saúde e Leitura:

Sabemos muito bem, e Aristóteles foi o primeiro a reconhecê-lo, que o mundo jamais é inteiramente acolhedor a essa ordem que queremos para ele: subsistirá inevitavelmente uma diferença entre o modelo que projetamos para agir e aquele que conseguimos realizar. Essa eficácia prática permanece impensada entre nós, uma vez que continuamos insistindo em construir formas ideais que se projetam sobre as coisas, sobre os seres.

2 Metodologia.

Para a realização deste estudo optou-se por uma metodologia de base qualitativa, onde pudéssemos perceber a produção de significados pelos sujeitos em suas ações pedagógicas, como também o envolvimento com a materialidade do suporte utilizado: os livros literários, na dinâmica do cotidiano escolar e suas respectivas representações.

Minayo (2004) debate sobre a especificidade da metodologia da pesquisa social e nos orienta em alguns pressupostos; a autora levanta alguns pontos imprescindíveis para que possamos perceber as diferenças que distinguem as ciências sociais das ciências físico-naturais e biológicas, tomando pressupostos já assinalados por Demo (1981).

A característica do objeto das Ciências Sociais ser incontestavelmente “histórico” é o primeiro pressuposto levantado pela autora; a segunda distinção, no desdobramento da primeira vem da “consciência histórica” do nosso objeto de estudo, ou seja dos determinantes histórico-sociais de determinada época que nem os pensadores e filósofos conseguiriam superar; assim existe o intrínseco vínculo estabelecido entre o pesquisador e seu objeto, no qual:[...] “tanto os indivíduos como os grupos e também os pesquisadores são dialeticamente autores e frutos de seu tempo histórico.” (MINAYO, 2004, p.21). A terceira característica se faz pela “identidade entre o sujeito e seu objeto da investigação”, na perspectiva de que enquanto *seres humanos* investigando *seres humanos*, estaríamos comprometidos e imbricados solidariamente, apesar das possíveis diferenças inerentes por razões sociais, classe, faixa etária, etc.

Como quarto aspecto, Minayo ressalta o fato de as Ciências Sociais serem “intrinsecamente e extrinsecamente ideológicas”, sinalizando o laço indissociável entre a visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais implicados no processo da pesquisa, impossibilitando a alegação da neutralidade. Entretanto, há que haver uma compreensão crítica tanto do objeto quanto do pesquisador e o investimento em um esforço teórico- metodológico no sentido da objetivação do conhecimento.

Ao descrevermos a denominação da “pesquisa qualitativa” adotada neste estudo, devemos ressaltar que o sentido atribuído não é antagônico ou desqualificador ao termo “quantitativo”, mas diferenciado e muitas vezes complementar, tendo em vista que, segundo Minayo (idem, p.22):

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com crenças, valores e significados.

Desta forma a autora ressalta sua perspectiva sobre a importância da análise qualitativa na pesquisa social, não excluindo entretanto o papel da abordagem quantitativa.

Assim, ao incorporarmos tais pressupostos, entendemos que o mundo social é construído ativamente pelas pessoas em suas vidas cotidianas e são essas construções que sinalizam os significados em contextos sociais específicos, delimitados pelo recorte do *corpus* da pesquisa. Para a compreensão do universo de interesse desta pesquisa, optamos por adotar como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, visando obter informações acerca de fatos, idéias, maneiras de pensar e atuar, opiniões, etc.

Optamos pelo modelo semi-estruturado de entrevistas, pois estas oferecem ao entrevistado oportunidade de se colocar acerca do assunto em pauta, sem respostas ou condições pré-fixadas.

A entrevista (anexo número 2) foi composta de perguntas no sentido de o (a) entrevistado (a) oferecer seus parâmetros de escolha na incorporação do livro na sua prática pedagógica, sua percepção de relevância e adequação ao suporte, mecanismos e relações estabelecidas para escolha, bem como suas ações com os (as) alunos (as) e as implicações destas ações nas instituições em que os docentes estavam inseridos.

Ao problematizarmos a interação entre o pesquisador e os atores sociais no campo, adotamos a premissa oferecida por Minayo (idem, p.114) de que :

[...] a *entrevista* não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma *situação de interação* na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. Dentro da primeira concepção apontada acima, entendemos a situação de entrevista: a) Como uma troca desigual entre os atores da relação. Isso acontece sob vários ângulos: não é o entrevistado que toma a iniciativa; os objetivos reais da pesquisa geralmente lhe são estranhos; sua chance de tomar iniciativa em relação ao tema é pouca; é o pesquisador que dirige, controla e orienta as digressões e concebe a palavra, mesmo quando tenta deixá-lo à vontade. A atitude simpática ou benévola do estudioso minimiza o impacto, mas não anula a relação institucional entre os atores da interação colocados em posição de desigualdade.[...]

Minayo desloca a posição de igualdade na relação entre entrevistado/entrevistador, situando as relações de poder que permeiam as práticas de investigação. Assim faz-se necessária uma abordagem crítica, desnaturalizando as concepções que por vezes pareçam simplificadas e transparentes neste processo.

Com o propósito de identificar a apropriação dos docentes no uso dos livros literários sobre gravidez na adolescência, acreditamos que a Análise Crítica do Discurso, tomada principalmente pelos pressupostos de Fairclough (2001), ofereceu um quadro teórico favorável para esclarecer nossas questões de investigação, assim como fomentar inquietações acerca de proposições futuras.

Apresentaremos neste capítulo os fundamentos teóricos usados como base e referência para a análise e o perfil da situação empírica na coleta e dados.

2.1 Quadro Teórico: a análise crítica do discurso.

Para elaborar sua proposta metodológica da análise crítica do discurso, Fairclough (2001) parte das contribuições de Foucault, no tocante à análise social em articulação com o conceito de hegemonia de Gramsci, de ideologia de Althusser e de intertextualidade de Bakhtin, a partir de leituras feitas por Julia Kristeva da obra deste último. Mencionados os referenciais de prática social a partir dos quais Fairclough se conduz, direcionamos o foco para a

prática discursiva em si e sua abordagem sobre a linguagem: “[...] a prática discursiva manifesta-se em forma lingüística, na forma do que me referirei como ‘textos’, usando ‘texto’ no sentido amplo de Halliday, linguagem falada e escrita. (Halliday, 1978)” (FAIRCLOUGH, 2001, p.99)

Logo após, o autor acrescenta: “A prática discursiva (política, ideológica, etc.) é uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto.” (idem, idem)

No centro das inquietações de Fairclough está a questão da mudança social, possibilitando o deslocamento para a questão da mudança discursiva e conseqüentemente de mudança social.

Nas palavras de Pinto (2002, p.58): “Norman Fairclough amplia a compreensão do conceito foucaultiano, propondo que se dê também o nome de ordem de discurso a uma seqüência temporal de textos em que cada um substitui o anterior em cadeia.[...]”

Ainda incorporando pressupostos de Foucault, Fairclough ressalta a contribuição sobre a natureza constitutiva do discurso, no desdobramento da constituição discursiva da sociedade, onde:

[...] “a análise de discursos passa a dar atenção às transformações que os textos sofrem regularmente através de redes sociais de práticas discursivas e a de se dar conta de que todo processo de produção de textos nada mais é do que um processo de recepção de outros textos já dados na cultura, onde o poder está em jogo.” (idem, p.59)

Quando falamos em prática discursiva, nos situamos para além da simples representação da realidade, pois os eventos discursivos poderão ter sua variação estrutural de acordo com o domínio social ou quadro institucional do qual emergem. Assim a relação entre a estrutura social e o discurso é dialética, um campo de luta e contradição. Apesar da aparência de inércia hegemônica de certas práticas sociais, este aspecto pode ser transitório, pois surgem, reproduzem-se de acordo com esta dinâmica da estabilidade e da mudança (ibidem, p.52).

Desta forma o discurso é tratado como uma forma de prática social: a prática discursiva, que se corporifica em forma de linguagem falada ou escrita.

Fairclough (2001) propõe a concepção tridimensional do discurso, na tentativa de reunir três tradições analíticas:

Essas são a tradição de análise textual e lingüística detalhada na Lingüística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e à tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100)

Nesta concepção tridimensional proposta por Fairclough há : “texto, prática discursiva (produção, distribuição, consumo) e prática social”; a dimensão mais abrangente seria da prática social, onde o discurso é colocado na luta dialética com a relação de poder.

Segundo o autor: “[...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, construindo o mundo em significado.” (idem, p.91).

Ainda sobre a prática discursiva Fairclough (ibidem, p. 92), esclarece:

A prática discursiva é constituída tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem de consistência e da durabilidade de padrões e fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante.

Deste modo Fairclough incorpora pressupostos foucaultianos no sentido de compreender uma formação discursiva como um conjunto de enunciados que possuem uma inter-relação de existência. Fischer (2001, p.202) investe em tais pressupostos argumentando que todo enunciado possui em sua estrutura um conjunto de signos, mas sua atribuição ou distinção configura-se por quatro elementos básicos: “a referência a algo que identificamos”, “o fato de ter um sujeito, alguém que pode afirmar aquilo”, “o fato do enunciado não existir isolado, mas sem-

pre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso” e “a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas.”

Assim o enunciado possui uma série de especificidades que o caracterizam num certo tempo, em determinado lugar; a correlação de um grupamento de enunciados fará parte, desta forma, de uma formação discursiva que se revela dialeticamente interligada aos outros elementos do enunciado.

No caso desta pesquisa trabalhamos com a apropriação docente no uso dos livros literários sobre gravidez na adolescência, ou seja, trabalhamos com os sujeitos-leitores dos livros em primeira instância. Orlandi in Zilberman & Silva (2004, p.58) nos diz: “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos e o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem *sócio-históricas*.” A autora nos auxilia a pensar os docentes enquanto sujeitos-leitores em seus processos de significação, não esquecendo a historicidade em que estamos inscritos, que inevitavelmente emerge nos discursos :

Esse sujeito que, como dissemos, acolhe ao mesmo tempo a idéia de individualismo e o mecanismo coercitivo da individualização imposto pela instituição (cf. Orlandi, 1986) e que produz sentidos, ao ler. O que nos interessa, finalmente, saber nesse passo é: que sentidos ele é capaz de produzir, já que a constituição do sujeito (da linguagem) e a dos sentidos estão materialmente ligadas? (idem,p.63)

Dessa forma ao trabalharmos com a análise do discurso docente, não nos detivemos na interpretação dos discursos de maneira simplificada, mas na compreensão dos processos de significação que neles estão implicados ou seja: [...] “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir *um sentido* mas conhecer os *mecanismos* pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.” (ibidem, p.75).

2.2 Apropriação: um conceito.

Ao pensar no conceito de apropriação para a análise das entrevistas dos professores que usaram os livros literários sobre gravidez na adolescência, buscamos referenciais na história cultural da leitura, suas práticas e significações. Com este enfoque nos detivemos nos pressupostos de Roger Chartier, na perspectiva do levantamento quase arqueológico dos modos de ler, revelando protocolos de leitura importantes na reconstituição dessas atitudes ressaltar tais pressupostos pelo caráter estritamente histórico subestima a reflexão quanto à centralidade do suporte material para a determinação de sua efetuação nas práticas ou, como diria Pécora: “a materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem.” (PÉCORA in CHARTIER, 2001, p. 11)

Assim a indissociável relação entre os meios e as práticas nos encaminha para um dos conceitos mais instigantes do autor, o que se refere às “apropriações” do texto pelo leitor: “Para conhecer essas apropriações, o caminho mais imediato é o da confiança dos leitores a respeito de seus modos de ler, dos sentidos que descobrem no texto”, nos diz Pécora (idem, p. 12).

Enfocamos aqui o trabalho com a literatura para jovens como *prática discursiva* (Smolka 1985, 1988), explorando relações entre linguagem, educação e história cultural. A literatura aparece como instância especial para pensarmos sobre essas relações, uma vez que sintetiza possibilidades especificamente humanas, como a significação.

A produção de sentidos também é ressaltada na perspectiva de Smolka ao analisar o termo *apropriação* (2000, p. 36):

[...] notamos que muitas tensões se instalam nas várias possibilidades de significação (e modos) de *apropriação*: tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção. Alguns desses modos e significados, nenhum deles ou todos eles podem (ou não) coincidir. Tais tensões produzem

diferentes (efeitos de) sentidos, dependendo das situações, das posições dos sujeitos nas relações. Alguns modos de participação/apropriação podem adquirir visibilidade analítica, enquanto outros permanecem simplesmente impossíveis de traçar.

Nesse debate analítico, circunscrever o conceito aos seus sinônimos usuais seria entendê-lo como algo que alguém *toma para si*, seja conceito ou objeto, na possibilidade de internalizar *algo de fora* como sua propriedade. Smolka (2000, p. 28) entende internalização como: [...] “um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas, lhes dão as características de produtos culturais.”

Se essa associação direta com o conceito de internalização fosse estabelecida, pressupostos essenciais seriam relegados; dessa forma, Smolka relaciona o conceito de apropriação principalmente à questão da *significação*; segundo ela esse deslocamento encontra-se ancorado na concepção de mediação do signo no desenvolvimento humano, na centralidade e no estatuto teórico do signo na teoria de Vygotsky .

Com os estudos de Vygotsky podemos compreender e explicar a emergência e o funcionamento dos processos psicológicos de um ponto de vista educacional e também histórico-cultural. Smolka (2000) nos recorda que Vygotsky mudou o foco da análise psicológica, quando argumentou que não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se.

De fato, “o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros. Este é o processo de formação do indivíduo [...]. Na sua esfera particular, privada, os seres humanos retêm a função da interação social”. (VYGOTSKY *apud* SMOLKA, 2000, p. 31)

No desdobramento destas reflexões, Smolka privilegia, por focar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos

significados, múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Com esse pressuposto, as práticas culturais, a leitura e a educação recebem uma perspectiva dinâmica e relacional nas interações, o que nos leva a concordar com Hébrard (in CHARTIER, 2001, p. 37), quando nos diz : “Colocando o acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas as maneiras de ler que aí se revelam.”

Práticas e significados revelam sua relação dialética, e atrelar o leitor ao texto enquanto escritura hermética terminaria por menosprezar a multiplicidade que a linguagem oferece. Certeau (2004, p. 264) investe nessa discussão, destacando a maneira como a teoria da recepção e a crítica literária têm realizado importantes interlocuções com a história cultural da leitura, aumentando seus objetos e oferecendo subsídios para outras áreas do conhecimento:

Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto [...].Análises recentes mostram que ‘toda leitura modifica seu objeto’, que (já dizia Borges) ‘uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida’, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido.

Para Chartier, apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (1990, p. 26). Ou ainda, apropriação “permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” e serve para realçar a “maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (CHARTIER, 1990, p. 136).

Abreu (in CHARTIER, 2003, p. 11) sintetiza o pensamento do autor:

Roger Chartier propõe, assim, que se analisem as práticas de utilização dos materiais culturais, ou seja, as diferentes apropriações dos produtos culturais por distintos grupos ou indivíduos. Trata-se de associar o conhecimento sobre a presença do livro com a análise sobre as maneiras de ler, nas quais tomam parte a materialidade dos livros e a corporalidade dos leitores. Propõe uma história da leitura que seja uma história dos diferentes modos de apropriação do escrito no tempo e no espaço – seja ele físico ou social –, tomando-se por referência a idéia de que a leitura é uma prática criativa e inventiva (o sentido desejado pelo autor não se inscreve de maneira direta no leitor) resultante do encontro das maneiras de ler e dos protocolos de leitura inscritos no texto.

Nesse sentido, a apropriação inscreve seu lugar nas práticas socioculturais, onde o sujeito estabelece sua relação com o outro, seja objeto ou indivíduo (ou ambos), constituindo dialeticamente suas relações significativas.

No trabalho de literatura na escola, deve-se possibilitar uma abordagem diferencial, devido à sua singularidade, por que:

[...] a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos –, criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece. (SMOLKA, 1988, p. 80)

Uma última reflexão faz-se necessária para que possamos discutir o assunto em análises posteriores com maior abrangência: trata-se de conceituar a literatura enquanto bem simbólico, inscrita nas práticas culturais que se desenvolvem na escola. Para tanto, devemos delinear as produções simbólicas e seus significados, ancorados na perspectiva conceitual de Bourdieu, onde: “[...] as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta e, à primeira vista irreconhecível.” (NOGUEIRA, 2004, p. 35).

As lutas entre os “campos” de produção simbólica seriam refletidas na categorização dos “bens produzidos”, em torno dos critérios da classificação cultural. Em analogia ao termo econômico, Bourdieu utiliza “capital cultural” para nomear a representatividade que certo indivíduo ou grupos têm de garantirem a manutenção do *status* de determinados bens simbólicos. A dinâmica do mercado de bens simbólicos não obedece a lógicas estruturalistas, e os desvios e imprecisões são movimentos usuais quando se trata deste aspecto.

As imprecisões em traçar os horizontes nos quais os leitores e leituras irão percorrer re-dimensionam nossas perspectivas; Certeau nos traz a imagem necessária para essa finalização:

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros de servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. (CERTEAU, 2004, p. 270-1)

2.3 Campo Empírico.

Com a imagem deixada por Certeau: “os leitores viajantes em terras alheias” investimos em nossa busca.

Depois do levantamento bibliográfico descrito na Introdução, estávamos diante do impasse: quem seriam os professores que fariam uso dos livros pesquisados?

A primeira proposta seria buscar professores da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, em especial das Salas de Leitura. No entanto, esta se mostrou inviável após serem feitos reiterados contatos com as CREs (Coordenadorias Regionais de Educação), especificamente com os professores responsáveis pelas “escolas-pólos” (escolas responsáveis pela difusão e administração das Salas de Leitura de determinada região). Tornou-se evidente que não conseguiríamos nos ater às escolas municipais do Rio de Janeiro, devido à dificuldade em descobrir se estariam acontecendo atividades pedagógicas com os livros pesquisados.

Diante desse impasse, o segundo passo foi fazer contato com as editoras que possuíam livros publicados com a temática de nosso interesse.

E assim “seguir o fio do livro”, isto é, através das editoras, encontrar os docentes que estariam fazendo uso dos livros. Neste sentido não havia nenhum posicionamento acerca dos profissionais de quais disciplinas poderiam ser inseridos na pesquisa.

Contamos também com a generosa contribuição do autor de alguns livros adotados que nos forneceu dados de sua agenda de visitas passadas e futuras. Nesse caso, é importante ressaltar que normalmente os autores visitam as escolas que “adotam” seus livros, isto é, a editora viabiliza a visita do autor a partir do pedido de algum professor que tenha feito adoção ou proporciona um encontro com o (a) autor (a) visando à promoção de sua obra. O que notamos é que o incentivo à visita do autor(a) recebe investimento somente quando algum livro dele (a) é adotado pela escola.

Assim nossa coleta de dados começou no dia 10 de junho de 2006. A primeira escola visitada foi um CIEP (Centro de Informação Escolar e Profissional) do Estado do Rio de Janeiro, que atende aos alunos de segundo segmento de ensino fundamental (quinta à oitava séries) e ensino médio. O trabalho com o livro havia sido realizado no ano anterior, mas seria repetido no ano em questão. A escola fica localizada no bairro de Acari no Município do Rio de Janeiro; situada próximo à Av. Brasil, em região com construções predominantemente populares, localizada entre três grandes comunidades desta região. (o termo comunidade vem substituir, hoje, a antiga denominação de favela).

Atrás da escola existe um imenso “lixão”, local onde supostamente alguns carros da Limpeza Urbana Municipal deixariam detritos. Uma “montanha” de lixo domina a paisagem nos fundos da escola. Em um dos dias de visita para as entrevistas, o “lixão” estava pegando fogo, o cheiro era muito forte apesar de as chamas já estarem quase extintas. Muito limpa, com um aspecto calmo e acolhedor, a escola possuía turmas pequenas na parte da tarde, horário também caracterizado por evasão, e nas visitas normalmente feitas durante esse turno, o silêncio se fazia presente.

Fizemos aí duas entrevistas com professoras de Língua Portuguesa e Literatura, realizadas na sala dos professores em dias diferentes.

A escola não contava com trabalho sistemático de biblioteca; mesmo com a estrutura montada nos padrões dos CIEPs, nos foi relatado que algum funcionário administrativo eventualmente abria o recinto para que os alunos interessados entrassem. As entrevistas transcorreram tranquilas, as professoras foram receptivas e atenciosas, da mesma forma que a direção.

A terceira entrevista foi feita em uma escola se localiza no bairro de Jacarepaguá, e pertence a uma congregação religiosa adventista. A escola atende a alunos de todas as religiões indistintamente, mas a direção está a cargo de um pastor da congregação.

Localizada no bairro de Botafogo, na zona sul do Rio de Janeiro, a sexta entrevista foi realizada em uma escola vinculada à instituição religiosa da igreja católica. Fui recebida pela coordenação pedagógica numa ante-sala, até aguardar o horário propício para falar com a professora.

Apesar da situação em uma região considerada nobre, a escola situa-se relativamente próximo a uma grande favela. Apesar de silenciosa na parte anterior, onde fica situada pequena capela, a área posterior, onde circulam os (as) alunos (as), era bastante ruidosa, o que prejudicou nossa gravação. Essa foi a única professora que, apesar de nos atender educadamente, se mostrou um pouco contrafeita com a entrevista. Também foi uma das poucas escolas em que o contato não foi feito pessoalmente, mas pela coordenação pedagógica. A escola possui uma grande biblioteca informatizada e também outra sala para projetos de leitura. Visitamos várias dependências da escola com o acompanhamento da coordenação.

A sétima entrevista realizada em uma escola no bairro de Oswaldo Cruz, voltada ao ensino particular. Lá entrevistamos uma professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental, que trabalha somente ali. Uma vez que a professora só podia disponibilizar dos vinte minutos do recreio, fizemos novas visitas à escola. Em duas dessas visitas a professora nos convidou a assistir a suas aulas com as turmas de sétima e oitava série.

Apesar de as cadeiras estarem arranjadas em semicírculo, nitidamente o direcionamento da atividade estava centrado na ação da professora, sem que se estabelecesse um diálogo entre ela a turma, ou dos alunos entre si. A discussão foi feita a partir da leitura do livro, mas os aspectos discutidos eram predominantemente voltados à formulação gramatical ou ortográfica. Os assuntos voltados à temática da gravidez na adolescência foram comentados de maneira superficial pelos alunos.

Os alunos pareciam constrangidos com a presença de um “elemento estranho” à escola, respondiam às questões, mas alguns se mostravam envergonhados, outros exageradamente à vontade. Nessa escola há uma pequena biblioteca.

A oitava entrevista foi realizada em uma escola em Sepetiba, município do Rio de Janeiro. A professora entrevistada trabalha nessa escola particular e em outra da rede pública do município de Mangaratiba, lecionando Língua Portuguesa e Literatura. Ela ficou feliz ao ser entrevistada e nos contou que, quando falou com as turmas sobre a entrevista “com a pesquisadora da UFRJ” sobre o trabalho com o livro adotado, foi calorosamente aplaudida. A turma ficou contente em ser “pesquisada”.

Apesar da localização em região menos urbanizada, próximo a ruas sem asfalto, a escola possui um prédio com boas dimensões e que está, inclusive, em expansão. Mas não possui biblioteca ou sala de leitura.

A nona entrevista realizada em uma escola localizada no bairro de Marechal Hermes ocupa um prédio pequeno, que seria a antiga residência dos proprietários. A professora entrevistada trabalha também em outra escola particular lecionando Língua Portuguesa, e a entrevista ocorreu na pequena sala improvisada como sala de vídeo e biblioteca.

Nas visitas e entrevistas realizadas a receptividade dos docentes foi quase unânime. A dificuldade inicial em “seguir o fio do livro” acabou revelando um panorama de escolas com universos distintos, o que foi enriquecedor, neste sentido a colaboração dos divulgadores e das editoras foi muito importante ..

Como foi dito anteriormente não houve qualquer determinação prévia em relação aos sujeitos entrevistados no sentido de circunscrever o campo a determinada disciplina, inclusive foi uma preocupação permanente durante as entrevistas questionar se havia algum trabalho em conjunto com professores e outras disciplinas, mas infelizmente isto não ocorreu.

As entrevistas transcorreram bem, mas, curiosamente, em mais de uma aconteceu o “efeito-gravador”: logo após o toque de desligar o aparelho, assuntos interessantes emergiam nos discursos. Este foi, por exemplo, o caso da professora que nos disse que os alunos não comentavam sobre sexualidade, mas, desligado o gravador, contou em detalhes o caso de um aluno que era estigmatizado pela família por ter um perfil homossexual.

A seguir, apresentamos um quadro esquemático das entrevistas, respectivas escolas e livros adotados, breve perfil dos docentes entrevistados e uma sinopse das obras:

Docente	Localização	Livro
Mara	Acari	<i>Um sonho dentro de mim</i>
Vanda	Acari	<i>Um sonho dentro de mim</i>
Paulo	Coelho Neto	<i>Um sonho dentro de mim</i>
Silvia	Caxias	<i>Um sonho dentro de mim</i>
Sandra	Sepetiba	<i>Anjos no Aquário</i>
Eva	Botafogo	<i>Um sonho dentro de mim</i>
Eloísa	Oswaldo Cruz	<i>Anjos no Aquário</i>
Karla	Jacarepaguá	<i>Aprendendo a Viver</i>
Mônica	Marechal Hermes	<i>Anjos no Aquário</i>

Breve perfil dos docentes:

Vanda: 59 anos, professora de Português e Literatura em duas escolas:município e estado do Rio de Janeiro, com 16 anos de magistério.

Mara: 37 anos, professora de Português e Literatura em duas escolas:ambas do estado do Rio de Janeiro, com 9 anos de magistério.

Karla: 34 anos, professora de Português e Literatura em duas escolas particulares e professora de religião em escola do município do Rio de Janeiro, com 5 anos de magistério.

Paulo: 36 anos, professor de Português e Literatura em duas escolas particulares e Professor de Língua Inglesa em escola do estado do Rio de Janeiro, com 12 anos de magistério.

Eloísa: 29 anos, professora de Português e Literatura somente na escola particular onde foi realizada a entrevista, com 2 anos de magistério.

Sandra: 36 anos, professora de Língua Portuguesa e Literatura na escola particular onde foi feita a entrevista e em escola da rede pública da prefeitura de Mangaratiba, com 6 anos de magistério.

Eva: 36 anos, professora de Língua Portuguesa e Literatura em duas escolas particulares, com 16 anos de magistério.

Sílvia: 40 anos, professora de Língua Portuguesa e Literatura em três escolas: uma escola particular com perfil de curso pré-vestibular onde foi realizada a entrevista e em duas escolas públicas: uma do município de Caxias e outra federal, com 10 anos de magistério.

Mônica: 52 anos, professora de Língua Portuguesa e Literatura em duas escolas particulares, 29 anos de magistério.

SINOPSES ⁷ :

⁷ Sinopses retiradas do site: www.cbl.org.br, em :20/04/2007. A Câmara Brasileira do Livro é uma entidade independente, mantida por seus associados: livreiros, editores, etc. Buscando promover, segundo suas palavras, a indústria livreira, o interesse de seus associados e estimular a leitura no país.



Título do livro: SONHO DENTRO DE MIM, UM - 2ª EDIÇÃO

Autor: BRAZ, JULIO EMILIO

Editora: MODERNA - INFANTIS

ISBN: 8516035360

Lançamento: 8/12/2003 09:22:09

Sinopse:

Aos 17 anos, Ana engravida de Rubinho e os dois resolvem se casar. Para espanto e desespero de Ana, o rapaz comete suicídio. Ela descobre que ele era aidético e pode tê-la contaminado e ao bebê. No começo, Ana se isola, mas aos poucos as amigas a visitam e solidarizam-se a ela. Ana descobre também um grupo de apoio aos portadores do vírus da AIDS e encontra mais solidariedade e mais amigos. O nenê nasce e, um ano depois, descobre-se que ele não tem o vírus da AIDS.



Título do livro: APRENDENDO A VIVER

Autor: BRAZ, JULIO EMILIO

Editora: SARAIVA (INTERESSE GERAL)

ISBN: 8502028588

Lançamento: 29/11/2000

Sinopse: Contar a história de um portador do vírus HIV é falar de dores, medo, preconceitos, culpa. Mas é também falar de solidariedade, compreensão, coragem, amor. Ainda que o tema da Aids já tenha sido bastante explorado, a abordagem de *Aprendendo a Viver*, de Júlio Emílio Braz, é original: o drama familiar que se desenrola com a descoberta da mãe soropositiva, contaminada pelo próprio marido. Dor, medo, angústia, preconceito, falta de dinheiro, preocupações... A mãe e as filhas, Claudia e Isabel, vão aprendendo, juntas, a viver essa nova realidade.



Título do livro: ANJOS NO AQUÁRIO - 17ª EDIÇÃO

Autor: BRAZ, JULIO EMILIO

Editora: ATUAL (PARADIDATICOS)

ISBN: 8535703071

Lançamento: 10/12/2003 15:58:58

Sinopse: Tina está grávida. Ela tem apenas dezesseis anos e não pode contar com ninguém para ajudá-la a criar o filho. Será que ele deve nascer? As dúvidas de Tina são as mesmas de tantas e tantas jovens que, por força das circunstâncias, engravidam cedo demais.

“O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados?” Eis o questionamento que abre o capítulo “Curiosidade, sexualidade e currículo”, de Deborah Britzman, no livro *O Corpo Educado*, organizado por Guacira Louro (2001); questionamento pertinente tendo em vista a enorme profusão discursiva sobre sexualidade amalhada pela escola.

Tomando por referência a pesquisa de Robert Bastien, apresentada em Genebra em 1998, sobre a abordagem pedagógica no ensino da prevenção sobre HIV/AIDS, Britzman faz observações sobre as atividades mediadas pelos docentes junto aos jovens, contemplando questões sobre o vírus, como também estratégias de prevenção.

A pesquisa citada sinalizou que: “A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas” (BRITZMAN, 2001, p. 85). Dessa maneira, o aparato pedagógico, como também modos autoritários de interação social incentivarão o distanciamento dos jovens, provocando uma evasão nos questionamentos sobre a sexualidade em si, direcionando um espaço somente para o binarismo de repostas certas ou erradas.

No panorama oferecido por Britzman, questões como desejo e prazer são aspectos relegados, por esbarrar nas exigências de cumprimento dos conteúdos reconhecidos no currículo formal, deixando-se assim de lado a legitimidade, a descoberta, os anseios dos jovens que a discussão sobre o assunto poderia provocar.

Silva (2003) discute os ecos dessas ações como fruto da política curricular já transformada em currículo, definindo papéis de professores e alunos e suas relações, estabelecendo os lugares de autoridade e iniciativa e determinando: “... o que passa por conhecimento válido e por formas de verificar a aquisição” (SILVA, 2003 b, p. 11).

Nessa ótica, é possível perceber o currículo como espaço onde dialogam práticas de significação, de identidade e de poder:

|

Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante, quanto ajuda a reforçá-las, dar-lhes legitimidade e autoridade. (SILVA, 2003b, p. 29)

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós temos algo mais a fazer, algo mais a pensar.

Formatado: Fonte: 12 pt

Esse referencial abre possibilidades para analisarmos a dificuldade da educação, em especial dos docentes, no tocante ao contato com o novo. A crença em uma possível essência constitutiva da subjetividade, que sustenta a representação identitária, permeia os discursos do currículo, pois encontra respaldo no saber dito científico, onde o lugar da incerteza, da dúvida é expurgado em detrimento da suposta racionalidade. Nas palavras de Souza (2003, p. 124):

[...] no projeto da modernidade, qual o excluído que sustenta a concepção de sujeito da educação e também sustenta as práticas educacionais? A exacerbação da razão responde pela exclusão do limite, da subjetividade cindida, das paixões; afinal, o que explicita os limites da razão (do *logos*) é a paixão (o *pathos*).

Excluído: ¶

¶

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: À esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído: .

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

O deslocamento conceitual entre o *logos* e o *pathos* durante a modernidade encontra em Foucault (1982) a argumentação necessária para entendermos a transposição do campo da ética e da política para o terreno da clínica; a associação da falta de razão às paixões tem, no ideário iluminista e na lógica cartesiana, que sobrepõe a subjetividade à consciência, sua ordem estabelecida. No entanto, a exclusão da paixão pelo projeto moderno e racional, uma ilusão cartesiana, esbarra no descompasso entre o discurso e a ação dos seres humanos: “excluir o *pathos* da vida psíquica, ou desqualificá-lo, propondo o seu controle pela razão, não se constitui alternativa, visto que sua presença é inerente à condição humana” (SOUZA, 2004, p. 126).

A discussão pedagógica sobre sexualidade dos jovens por vezes tende a fixar diretrizes sexuais investindo em categorias estreitamente construídas pela cultura, por categorias de gênero, por parâmetros da idade ou da regionalidade. Assim existe um descompasso entre o que nos ensinam as teorias de Freud e Foucault, por exemplo, e as versões normativas da educação sexual praticadas na escola.

Excluído:

“Pode o sexo ser educado e a educação ser sexuada?” Ou ainda: “Como seria a educação sexual se ela se tornasse indistinguível daquilo que Foucault (1985), em uma de suas últimas obras, chamou de ‘o cuidado de si’ como prática de liberdade?”, nos provoca novamente Britzman (2001, p. 93). A questão da sexualidade na educação é debatida pela autora na perspectiva de discutir impedimentos de uma pedagogia da sexualidade interessante e estimulante, onde exista a possibilidade de contemplar as relações entre curiosidade, liberdade e sexualidade.

A provocação de Britzman encontra resistência no modelo de sujeição moral incorporado pela escola; com o desenvolvimento de “uma arte da existência dominada pelo cuidado de si.” (FOUCAULT, 1985, p. 234), incorporando uma preocupação em focalizar a atividade sexual, e de “temê-la pelo conjunto de seus parentescos com as doenças e o mal” (FOUCAULT, op. cit). Segundo Britzman tais preocupações ou prerrogativas não impedem, contudo, que a sexualidade tenha seus mecanismos próprios, pois os movimentos da sexualidade são exteriores à cultura. Ela acredita que: “A sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade.” (BRITZMAN, 2001, p. 89).

No estabelecimento de um padrão que orienta a adoção dos métodos psicológicos e pedagógicos, estaria embutida a percepção de uma pretensa conformação psíquica e cognoscente definida *a priori*, sendo relegada à premissa de que “a constituição da subjetividade se articula à história, no sentido de que o sujeito é marcado pela cultura da qual faz parte e pelas experiências imediatas que o singularizam”, diz Souza (2003, p. 121).

Excluído:

A ousadia de romper com o determinado, com as certezas, na perspectiva apontada por Britzman, nos remete ao sujeito moderno em contínuo processo de construção, em contraposição ao sujeito com uma consciência centrada. Sobre esse aspecto, investe Hall (2002, p. 9):

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe,

gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Excluído: ¶

Formatado: Recuo: A
esquerda: 117,1 pt,
Espaçamento entre linhas:
Duplo

Se articularmos o argumento de Hall (2002) com a “hipótese repressiva” de Foucault (1988), tendo em vista a discussão sobre sexualidade na escola, notamos a vinculação à dinâmica do aparato “saber/poder/prazer”. Em *A ordem do discurso* (2006), Foucault sublinha a idéia de que o discurso sempre se produziria em relações de poder, havendo duplo e mútuo condicionamento entre práticas discursivas e não-discursivas.

Com o enfoque nas práticas discursivas e o currículo, temos que lembrar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL: PCN, 1998), documento oficial distribuído em âmbito nacional. No volume que trata dos temas: pluralidade cultural e educação sexual, o documento situa na década de 80 a demanda por trabalhos na área da sexualidade: “devido à preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens.” (BRASIL: PCN, 1998, v.10, p.111), apresentando assim a justificativa da inserção da temática “sexualidade” no currículo.

Excluído:

A partir desse quadro, o currículo das escolas brasileiras também passou a ser pensado de modo a discutir as estratégias de prevenção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais colocaram a sexualidade como tema transversal, cabendo às instituições escolares discuti-la de uma forma mais ampla, em todas as disciplinas.

Excluído:

Transversalizar um tema significa, para os PCNs, promover “uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos” (idem, v.8, p.40).

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais iriam abordar problemas fundamentais e urgentes da vida social: ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de esco-

larização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extra-programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. O documento preceitua um trabalho *trans* e *inter* disciplinar, pois dispõe que: “[...] não é possível fazer um trabalho na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida” (ibidem, v. 8, p. 40).

Certo conflito parece emergir no próprio documento quanto à recomendação estabelecida, pois encontramos referências à necessária observação das “singularidades” e “peculiaridades” das disciplinas. Desse modo, dispor sobre um trabalho na perspectiva de desconstruir uma posição fragmentada e isolada das disciplinas esbarra em acreditar que:

Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. (SILVA, 2003, p. 136)

Excluído:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 pt

Sob a argumentação do autor, e com a perspectiva dos Estudos Culturais, acreditamos que repensar as abordagens preceituadas pelos temas transversais revela ser de caráter urgente, pois se a proposta é reorganizar os procedimentos pedagógicos para que possam oferecer oportunidade de analisar como o discurso é usado para normatizar certas identidades, calar ou eliminar antagonismos irredutíveis e oferecer espaços para o diálogo, será necessário adotar uma postura mais “antidisciplinar”.

Uma proposta instigante nos oferece Alves (2001), quando aponta a possibilidade do trabalho com um currículo “em rede”, no qual a articulação se faz pelos referenciais oferecidos por filósofos como Foucault, Guattari e Deleuze; a autora mostra-se ousada, ao propor “um mapa rizomático dos saberes”. A primeira desconstrução seria não haver ordem hierárquica entre eles, essa nova formação iria parecer com “um imenso rizoma” onde a circulação livre dos saberes seria possibilitada.

Excluído:

Alves argumenta ainda do quanto utópico pode parecer este formato hoje, mas aponta para uma imensa vantagem: “Os campos dos saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (ALVES, 2001, p.177). Assim os campos de conhecimento permitiriam que suas fronteiras

de maneira simultânea ao processo, sendo também inerentes a ele a modificação do texto por processos que irão simplificá-lo, condensá-lo e reelaborá-lo.

A partir da recontextualização são produzidos os discursos pedagógicos, que, pelos pressupostos de Bernstein, são ordenados e constituídos através do que denomina *um princípio*:

Um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e colocados em uma relação especial uns com os outros, com o propósito de uma transmissão e aquisição seletiva. É um princípio para deslocar, relocalizar e focalizar um discurso, de acordo com seu próprio princípio. Desta forma, o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem. (SANTOS, 2003, p. 32)

Formatado: Fonte: 12 pt

Diante do deslocamento proposto por Bernstein, não podemos pensar nos contextos escolares como territórios fixos, onde as relações de poder permanecem verticalizadas, isto é, as hierarquias continuam lá, mas recontextualizadas. As novas finalidades educacionais acabam por desterritorializar os textos produzindo ambigüidades, conforme coloca Lopes (2002, p. 389): “[...] não existe um sentido negativo de adulteração dos textos supostamente originais, mas revela-se a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas”.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Retomando a discussão colocada por Bernstein, o aspecto dominante do discurso pedagógico é o regulativo, de cunho moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas. Bernstein afirma que é o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional, pois não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo.

Excluído:

O poder e o controle são também apreciados sob a perspectiva de Bernstein. No intuito de compreender as diferentes modalidades que regulam o discurso pedagógico, ele construiu os instrumentos para compreensão do processo de controle simbólico. Nesse investimento o autor usa o conceito de *classificação*, para analisar as relações entre as categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. A expressão *classificação* é geralmente usada para distinguir

um atributo ou um critério que constitui uma categoria. Bernstein enfatiza que está usando a expressão classificação em um sentido diferente do usual, uma vez que ela não se refere a um atributo, nem mesmo a uma categoria, mas às relações entre as categorias. Analisando a classificação do conhecimento no interior da escola, o autor focaliza dois tipos de currículo. No primeiro tipo estão aqueles em que há uma forte classificação, denominados "coleção", em que as fronteiras entre as disciplinas são bem nítidas. O segundo tipo são os currículos em que a classificação é fraca e são denominados "integrados", sendo que nestes as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas. Nos currículos de forte classificação, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples, até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes no processo de escolarização. Sobre a distinção entre classificações fortes ou fracas, Santos (2003) revela: “Quando uma classificação é forte, cada categoria tem uma única identidade e voz, assim também como suas próprias regras de relações internas. De forma oposta, quando a classificação é fraca os discursos, as identidades e as vozes são menos especializadas”.

Costa (1994, p. 35) nos diz que:

O currículo de coleção está presente em escolas técnicas e particulares, nos quais o aluno já entra nesse sistema ciente do que o espera. Nesse currículo os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada, e todos os períodos de tempo são marcadamente fixos.

Essa perspectiva reflete um direcionamento do conhecimento fragmentado, onde o isolamento docente contribui para que as fronteiras entre as disciplinas sejam extremamente fixas e intransponíveis.

Consideramos, assim, necessário o questionamento quanto à discussão sobre a sexualidade e a educação sexual nos PCNs; e não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Excluído:

inserida nas políticas que visam à homogeneidade cultural, mas por sua desconsideração dos variados contextos e complexidades da sexualidade nos tempos de AIDS.

Os pais e a instituição escolar aos quais os adolescentes estão sujeitos adotam por vezes posições ambíguas, entre a permissividade e o controle total, deixando de levar em conta que infância e adolescência são construções culturais e não têm, nesse sentido, nenhuma universalidade, exceto pelo fato que nas democracias da contemporaneidade tais categorias corporificam-se no *status* da extra-legalidade de cidadania e consentimento sexual. Cabe-nos assim questionar:

A que valores, orientações e éticas deveria uma educação sexual socialmente relevante apelar se a cultura não é uma casa ordenada e segura ou se a cultura produz seu próprio conjunto de desigualdades ao longo das linhas do gênero, do *status* sócio-econômico, das práticas sexuais, da idade, de conceitos de beleza, do poder e do corpo? (BRITZMAN, 2001, p. 107).

Com essas perspectivas no campo educacional, a inadequação da controvérsia acaba por determinar o caminho, onde a experiência formadora deve ser estabelecida; o reconhecimento do imponderável paralisa as ações, principalmente quando têm seus pressupostos definidos *a priori*, impossibilitando o diálogo, a construção ou, nas palavras de Souza (2004, p. 130): “A falha, a falta, o limite não significam a recusa, a impotência, o estancamento. Essas condições são inerentes à condição humana e podem funcionar como aliadas da ação, da potência, da transformação do positivo”.

3.1 A literatura como prática discursiva e a incorporação escolar.

Excluído:

Excluído: ¶

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Formatado: Fonte: Não Negrito

Os discursos não estão ancorados em nenhum lugar, mas aparecem de maneira difusa no tecido social, de forma a marcar o pensamento de cada época, de cada lugar, construindo subjetividades. Não há como relacionar o discurso a “um pensamento, mente ou sujeito que o produziu, mas ao campo prático no qual ele é desdobrado”, nos diz Foucault (1991, *apud* VEIGA-NETO, 2004, p. 120).

Excluído:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Na famosa conferência no Collège de France, em 1970, que originou o livro *A ordem do discurso*, Foucault enfoca os variados procedimentos que regulam, controlam, selecionam e organizam o que pode e o que não pode ser dito, instituindo atributos de verdade ou não. Os discursos definem regimes de verdade que marcam fronteiras entre o verdadeiro e o seu contrário; pode-se pensar, então, que os discursos não descobrem verdades, eles as inventam.

Excluído:

A “ordem do discurso” sinaliza a idéia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. Nos três volumes de sua *História da sexualidade* (1984, 1988, 1985), o pensador mostra explicitamente que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não-discursivas, embora permaneça a idéia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes.

Excluído:

Pensando nesses “saberes” apontados por Foucault, nos voltamos para o pressuposto apontado por Chartier (2001, p. 11) onde : “[...] a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas. A materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem”. Pode-se assim perceber que as práticas da história cultural, como as práticas pedagógicas, revelam que os textos não são indiferentes à sua materialidade.

Excluído:

Isso nos permite pensar em uma “ordem dos livros”, antes de uma “ordem dos discursos”, sem, no entanto, estabelecer um paralelo com “a ordem do discurso”, de Foucault (2006); trata-se de pensar a materialidade do impresso como fator constituinte de escolhas, sentidos e apropriações.

Excluído:

Ao contrário do que se costuma pensar, autores não produzem livros – e sim textos. Tomam parte da criação do livro, mas contam com a colaboração insubstituível de impressores tipógrafos, de copistas, de editores, que tomam decisões sobre tipo de letra, tamanho da mancha tipográfica, introdução de figuras e notas explicativas, confecção de orelhas, capas, etc. [...] Há, portanto, diferentes mãos que intervêm nas formas materiais assumidas pelo texto convertido em livro e cada uma das decisões tomadas atua sobre a leitura que dele se fará. (ABREU, in CHARTIER, 2003, p. 9)

Chartier (2001) investe na abordagem diferenciada entre textos e livros; em relação aos textos, seria importante pensar que o autor deixa “senhas implícitas ou explícitas” inscritas em sua obra no sentido da intencionalidade e imposição de sentidos, dispositivos que: “[...] tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que ele esteja.” (CHARTIER, op. cit, p. 97).

Tão importantes quanto as figuras do autor e do texto, as composições que conferem materialidade ao objeto lido investem em assegurar um caminho para o leitor e sua apropriação; as instruções do texto são cruzadas com outras, no seu processo de produção, e uma história da leitura deve retornar :

[...] ao próprio objeto impresso, pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção. Um tal estudo, feito de *corpus* em *corpus*, não considera mais o impresso como um suporte neutro, nem uma unidade válida para ser colocada em série, mas como um objeto cujos elementos são estudados em relação ao contexto de produção e de leitura. (CHARTIER, 2003, p. 97)

[...] fosse a ordem da decifração, a ordem do interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. (CHARTIER, 1999, p. 8)

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

A liberdade dos leitores deve sempre ser levada em conta, mas a imposição das maneiras de ler não pode passar despercebida, pois, se por um lado há o autor que tenta controlar a recepção, por outro lado:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

[...] cada livro tem uma vontade de divulgação, dirige-se a um mercado, a um público, ele deve circular, deve ganhar extensão, o que significará apropriações mal governadas, contra-sensos, falhas na relação entre o leitor ideal, mas no limite singular, e de outra parte o público real que deve ser o mais amplo possível. (CHARTIER, 2001, p. 245)

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

A possibilidade singular da leitura por vezes não consegue articulação com as pretensões do mercado editorial, cuja preocupação em alcançar um “público” está implícita em suas pretensões; no caso dos livros usados pela escola, os postulados tendem a ser hegemônicos, mascarando uma ingênua pretensão pedagógica. O livro sempre foi visto como demarcador social, mas também deve ser percebido enquanto produção cultural e não estaria isento do controle estabelecido pela hierarquia de bens. Os bens culturais, enquanto bens de consumo, são investidos de significações que escapam tanto à instância autoral quanto às leis de mercado.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Os estudos dos títulos do catálogo “popular” da *bibliothèque bleue* permitiram observar como o cânone literário e o mercado do livro são dirigidos pelo modo e leitura que os editores pensam ser da clientela almejada. Martin-Barbero (2003, p. 158) relata este fenômeno:

Em meados do século XVII uma família de livreiros editores, os Oudot, começa a publicar na cidade de Troyes uns folhetos impresso em papel grosso e granuloso, mal costurado e recoberto por uma folha de cor azul que daria o título a essa literatura: a ‘Bibliothèque Bleue’. O editor aproveita os caracteres das letras já muito gastas e põe os próprios tipógrafos e demais funcionários da gráfica para resumir e reescrever romances, contos de fadas, vidas de santos, receitas médicas, calendários, etc. Quer dizer, o editor utiliza os trabalhadores da gráfica como *mediadores* para selecionar tradições orais e *adaptar* textos de origem culta. Mas a organização

'industrial' não termina aí. Junto à organização da edição encontramos uma *rede de colporteurs*, [...] devolvendo-lhe o que não vendeu e assim orientando a produção em função da demanda, isto é, servindo de mediadores entre a clientela e o empresário.

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Todavia o “fenômeno” relatado pelo autor merece alguns acréscimos para melhor compreensão: a *bibliothèque bleue* não é exclusivamente francesa: “[...] na Inglaterra e ou na Espanha, é também nos séculos XVII e XVIII que se multiplicam os livretos de ampla circulação, destinados a um público que na maior parte é popular.” (CHARTIER, 2004, p. 261) As denominações dos livretos variam de acordo com a nacionalidade; como também a cor dos livretos encontra algumas variações.

Excluído: .

Apesar de serem os primeiros na França, os editores troyenses não detêm o monopólio dos livros azuis: “Em muitas cidades do reino, outros impressores imitam a fórmula e lhes fazem concorrência [...]. Esboça-se assim uma partilha das áreas a abastecer, atribuindo de fato uma clientela regional a cada região tipográfica produtora de livros baratos.” (CHARTIER, 2004, p. 279-80)

Excluído: .

Quanto à *rede de colporteurs* citada por Martin-Barbero (2003), devemos acrescentar que não se trata de tarefa exclusiva de vendedores ambulantes, como esclarece Chartier (op. cit, p. 284): “[...] a difusão dos livros azuis é feita por numerosos revendedores, sedentários ou itinerantes, que afinal atingem todas as clientelas possíveis.”

Excluído: .

O perfil da clientela deste mercado editorial merece algum comentário também, levando-se em conta que uma sociologia da distribuição não pode ser articulada, nem aceita sem crítica, se apontar para o pressuposto de que a hierarquia de classes ou dos grupos corresponde indistintamente a uma hierarquia paralela das produções e dos hábitos culturais. Chartier (2003, p. 151) nos situa nesta perspectiva:

Excluído:

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Em toda a sociedade, as formas de apropriação dos textos, dos códigos, dos modelos partilhados são tão, se não mais distintas que as práticas próprias a cada grupo social. O 'popular' não se encontra no *corpus* que seria suficiente limitar, inventariar e descrever.

Na busca por uma inteligibilidade das práticas de leitura, análises reducionistas, que não contemplem as apropriações da leitura em seus aspectos inventivos e criadores, poderão recair em deduções parciais; Michel de Certeau (2004) oferece subsídios para esta reflexão:

A uma produção racionalizada, tão expansionista quanto centralizada, agitada e espetacular, corresponde uma *outra* produção, qualificada de ‘consumo’; esta última é sutil, dispersa, mas se insinua silenciosa e quase invisível em todo lugar, pois não se percebe com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 2004, p. 39)

O autor investe na figura da leitura como uma “operação de caça”, em que a construção de significações corrige distorções relativas à associação entre leitura e passividade: “o escrito apenas corta e cava na antecipação”, nos diria Certeau (2004, p. 264). A antecipação estaria ligada à expectativa, seja do autor ou dos vários elementos do mercado editorial.

Assumir uma postura de duvidar da passividade da leitura permite que possamos pensar também sobre a ótica do *consumo*, na possibilidade de entender que este:

[...] não é apenas reprodução de forças, mas também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 302)

Ao relativizar tais aspectos, investimos no sentido de enfatizar a diversidade de produção de sentidos, como também oferecer elementos para desconstruir conclusões que não contemplem rupturas e permitam abordagens demasiadamente lineares.

Na análise da relação entre as formas dos textos e sua possível significação, na perspectiva de abordagem sobre “as leituras populares”, devemos recusar toda abordagem que considere o repertório das literaturas de venda ambulante no Antigo Regime como “expressão da mentalidade” ou da “visão de mundo” que por hipótese seja a dos “leitores populares” como

Formatado: Fonte: 11 pt

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído: .

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Fonte: 12 pt

Excluído: .

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Excluído: .

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído: .

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Excluído: .

no caso da “Bibliothèque Blue”; Chartier (2003) discorda dessa perspectiva pois, tanto por distanciamento cronológico, como por diferenciação de público de origem ou outros aspectos discutidos pelo autor, este pensamento oferece uma simetria irreal.

Os trabalhadores das oficinas tipográficas do Antigo Regime seriam mediadores deste mercado editorial, mas não os únicos: “[...] mas também clérigos, letrados, e dignitários champanhenses.” (CHARTIER, 2004, p. 273)

A mediação dos trabalhadores da “indústria editorial” do Antigo Regime revela uma faceta na perspectiva das práticas de mediação na história cultural do livro. Essa postura investigativa de protocolos de leitura (CHARTIER, 1996) recebe elementos novos ou revisitados na contemporaneidade: os catálogos das editoras são material que podem responder sobre as maneiras de ler da escola, da família e do professor, em face da aliança existente entre estas instâncias.

Os catálogos são instrumentos de divulgação de livros didáticos e paradidáticos nas escolas, freqüentemente têm sua distribuição gratuita, uma vez que o distribuidor percorre as escolas em busca da mediação proporcionada pelos professores junto aos alunos. Oliveira (2006, p. 42) nos traz um perfil:

Os catálogos, material efêmero, são sempre muito coloridos, impressos em papel de qualidade, resistentes para o manuseio intensivo, encadernados como livros e têm número de páginas, tamanhos e formatos significativamente diferentes entre eles. [...] Na materialidade que assume, dirige-se ao professor, sujeito mediador entre livros, leitores e práticas de leitura [...].

Classificações de acordo com a “faixa etária”, resenhas dos livros, sugestões de atividades: tais características colaboram para estabelecerem sentidos e postular em torno de uma ordem pré-estabelecida:

O material traz inúmeras informações e classificações do seu acervo: em livro por temas, idades, série, nível, finalidade da leitura e gênero da obra para que seu con-

Excluído: .

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: À esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído: .

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

sumidor não se perca e acerte na escolha do livro, e que ainda saiba como trabalhar com ele, em sala de aula. (OLIVEIRA, 2006, p. 49) (Grifo nosso)

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído: .

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Formatado: Fonte: 12 pt

Para que possamos fazer uma interlocução com Oliveira, encontramos em Lajolo (2002, p.29) importante acréscimo:

[...] um livro que aspira ao circuito escolar é circundado – no catálogo que deve promovê-lo junto aos professores – de um conjunto de informações que só constam no catálogo por corresponderem à imagem que os editores fazem do que é e do que não é relevante para o professor que **adotará** o livro. (Grifo nosso.)

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Na perspectiva das autoras, os elementos periféricos do mercado editorial investem em viabilizar procedimentos de aquisição e interpretação uniformes, mas o estudo das práticas que se apossam de maneira diversa dos livros, enquanto produções culturais, apontam para a produção de usos e significações variadas. Chartier (1999, p. 13) argumenta que: “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada de gestos, em espaços, em hábitos. [...] uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura.” As comunidades de leitores relacionam os usos legítimos dos livros, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação e as práticas de leitura são investidas por interesses e expectativas contrastantes entre as comunidades de leitores.

Com os pressupostos de Chartier (1998, 2001), podemos observar que a “interdependência fundadora” entre texto e leitor recebe uma liberdade que não é arbitrária, na perspectiva de que os códigos e convenções que norteiam as práticas de uma comunidade de leitores acabam por limitar essa associação; como também as formas discursivas e materiais dos textos lidos.

Excluído: 3.2

Formatado: Recuo: Deslocamento: 48 pt, Vários níveis + Nivel: 2 + Estilo da numeração: 1, 2, 3, ... + Iniciar em: 2 + Alinhamento: Esquerda + Alinhado em: 27 pt + Tabulação após: 48 pt + Recuar em: 48 pt, Tabulações: Não em 48 pt

3.2 Literatura na escola: um ponto de discussão.

Excluído:

Excluído:

Formatado: Fonte: Não Negrito

Formatado: Recuo: A esquerda: 27 pt

Na obra “*A aventura do livro: do leitor ao navegador*” (1998), Jean Lebrun em diálogo com Chartier questiona o historiador sobre o discurso de que as classes mais jovens se afastam da leitura, ao que ele responde:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

[...] Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como leitura legítima. [...] É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes e transformar a visão do mundo, as maneiras e sentir e pensar. (CHARTIER, 1998, p. 104)

Excluído: ¶

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

As “leituras selvagens” dos jovens, aquelas que fogem das instâncias formais de leitura evocadas por Chartier, nos remetem às “leituras clandestinas”, capítulo do livro *A formação da leitura no Brasil* de Lajolo e Zilberman (1999), em que as autoras traçam um panorama das preferências literárias juvenis, através de depoimentos de autores e observações de obras literárias:

Essas leituras são clandestinas porque nada têm de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 231)

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Podemos perceber claramente o distanciamento entre os ensinamentos escolares e seus textos “lícitos” e as leituras “clandestinas” de fora da escola, nos espaços não-formais de educação. As leituras escolares revelam normalmente um caráter pedagógico e utilitarista, enfocando uma abordagem moral e ética.

A abordagem pedagógica aparece na historiografia da literatura e recebe tratamento diferenciado devido às transformações histórico-culturais envolvidas nas representações de família e infância; esse *constructo* ressignifica atributos a partir do século XVII, ocasionando a edição dos primeiros tratados de pedagogia, escritos por protestantes ingleses e franceses:

Excluído:

[...] no século XVII, a organização é fortemente patriarcal e recebe grande influência e estímulo dos protestantes, já que os pastores viam a criança como um indivíduo que somente podia ser domado pela educação religiosa rígida, cabendo aos pais este papel e sujeição da vontade infantil. (ZILBERMAN, 1981, p.125)

Assim, na descrição dos traços da família nesse período histórico, Stone (*apud* Zilberman 1979, p. 125) oferece outro importante referencial relacionado ao perfil da infância, importante para percebermos as transformações da obra literária voltada a um público a partir de então, pré-determinado:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

[...] a identificação das crianças como um grupo de *status* especial, distinto dos adultos, com suas instituições especiais próprias, como as escolas, e seus próprios circuitos de informação, dos quais os adultos tentaram excluir, de modo crescente, o conhecimento sobre o sexo e a morte.

Formatado: Fonte: 12 pt

A preocupação com a formação ética dessa “nova” infância faz prosperar a produção literária destinada a (in)formar os jovens leitores. Colaboram com esses ideais a ascensão da burguesia e o processo de industrialização e modernização da sociedade, em que a instituição escolar incorpora os atributos de socialização, educação e formação da criança. Zilberman (1981, p. 132) sintetiza:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

[...] explicita-se a duplicidade congênita à natureza da literatura infantil: de um lado, percebida pela ótica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir regras e envolver-se em sua formação moral.

Formatado: Fonte: 12 pt

Devemos considerar um aspecto levantado por Kronfly (2000), que indaga : “Para que poderia servir a literatura infantil, assim como aqueles outros recursos de que se vale o processo educativo e formativo em poder do adulto e com a criança por destinatário?” Em resposta ao próprio questionamento, o autor revela a perspectiva de Platão na “educação dos meninos”, em que o filósofo estabelece um paralelo entre a educação dos jovens e o processo de

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído: é

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Excluído: grande

“tingimento das lãs virgens, onde as fábulas infantis faziam parte fundamental do colorido das tinturas” (Kronfly, 2000, p. 54).

✓ Kronfly acrescenta: “Para Platão, o menino representa, enquanto metáfora, a possibilidade de uma ação política do adulto sobre seu espírito, e o tingimento viria a ser a própria ação que se executa sobre ele com cores e tintas escolhidas de antemão” (idem).

Excluído:

O texto nos provoca e desacomoda, questionando a necessidade pedagógica do adulto na formação da criança, na busca visceral de garantir a certeza do afastamento da criança “débil e frágil” do “horto da miséria humana”. A incerteza de que possamos “tingir” as novas gerações inquieta as teorias educacionais até hoje.

No conjunto de idéias e questões levantadas por Kronfly, a representação simbólica da literatura enquanto objeto de redenção moral e cultural encontra a incorporação ao ideário das Luzes, com os mecanismos da educação e da leitura na base da possibilidade de uma reforma social.

Jean Hébrard (*in* Chartier, 2001, p. 36) faz uma crítica às políticas educativas quando: [...] “guardam um otimismo pedagógico inabalável: elas conhecem apenas uma modalidade, universal, da leitura, aquela que, por sua transparência, permite ao livro, pura mensagem, transformar a cera mole que imaginamos ser o leitor”. A representação do “livro educador”, outro desdobramento da filosofia das Luzes, já estaria presente no discurso pedagógico do século XIX.

Assim, com as transformações culturais e morais do fim do século XVII, reestrutura-se a dinâmica familiar, e a atenção necessária a cada membro da prole em um projeto de preparação para vida incorpora-se às atribuições da escola.

✓ A diferenciação da infância, enquanto faixa etária e estrato social, distanciou a criança do mundo adulto e da realidade exterior; ao tornar-se o traço de união entre os mais jovens e o mundo, a escola adquire nova significação. É o que nos mostra Ariès (1981) quando relata a

Excluído:

adequação da massa escolar ao perfil das categorias por idades, com a preocupação e “[...] a repugnância de misturar espíritos, e portanto, idades muito diferentes” (idem, p. 113), caracterizando assim a gênese de uma formação pedagógica.

✓ A instituição escolar emerge como elemento de educação moral, de civilidade e propagação do conhecimento. A escolarização da literatura infanto-juvenil provém desta perspectiva, tornando-se um dos instrumentos pela qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos; Zilberman discute a prioridade das motivações educativas sobre as literárias, durante o século XVII, na produção de textos para jovens: “O que chamamos de literatura juvenil ‘específica’, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos” (BAUMGÄRTER *apud* ZILBERMAN, 1981, p. 130).

✓ Com a expansão do mercado editorial, a ampliação da rede escolar e o crescimento das camadas alfabetizadas, acelera-se o processo civilizatório, e “[...] o ler transformou-se em instrumento de Ilustração e sinal de civilidade” (idem, p. 138).

✓ O estreito vínculo estabelecido entre a literatura e a escola abre a discussão acerca do estabelecimento do leitor na escola enquanto “destinatário”:

[...] quando se pensa em uma literatura produzida para crianças e jovens, o que significa *produzida para* a clientela escolar, portanto, produzida para consumo *na* escola ou *através da* escola, a expressão *escolarização da literatura infantil* toma sentido de leiturização do escolar, isto é, de tornar literário o escolar. (SOARES, 2003, p. 18)

Na perspectiva apresentada pela autora, podemos observar que a literatura infantil e juvenil no Brasil tem acompanhado o desenvolvimento escolar, no proveitoso casamento entre ideais educativos e o mercado.

Lajolo e Zilberman (1999) investem na historiografia da leitura no Brasil, em que a correspondência de Monteiro Lobato, na década de 20, revela a preferência do autor/ editor pelos livros didáticos: “[...] A proximidade da abertura das aulas põe a mercadoria didática à frente de tudo mais. Só cuidamos de cartilhas, gramáticas, aritméticas – todos os instrumentos de

Excluído: .

Excluído: .

Excluído: .

Formatado: Recuo: À esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído: ¶

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

torturar crianças”. (LOBATO apud LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 110). A argumentação de Lobato apóia-se na certeza do retorno financeiro quando a produção literária está associada à instância escolar.

A inadequação do material didático disponível no Brasil, “instrumentos para torturar crianças”, bem como a perspicaz visão de mercado do autor/editor, fazem com que sua obra encontre aceitação imediata:

Várias são as facetas da modernidade desse autor: à adesão à datilografia e à percepção da oportunidade dos paradidáticos soma-se ainda acurada percepção da força do mercado e, conseqüentemente, da publicidade **da nova ordem que se instaura entre livros e leitores**. Por isso, em 12 de abril de 1921, *O Estado de S. Paulo* tem página inteira de propaganda de *Narizinho Arrebitado*, ‘segundo livro de leitura para uso das escolas preliminares’; [...] A manchete apresenta ‘um novo livro escolar aprovado pelo governo de S. Paulo’ e em diferentes seções reproduz ‘opiniões de professores, opinião da crítica, opinião das crianças’. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 111) (Grifo nosso)

Na “nova ordem instaurada”, o livro paradidático irá encontrar amplo espaço disponível, na interface com a instância escolar. Segundo as autoras (op. cit, p. 120):

“O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola. [...] pode-se considerar a *Poética* de Aristóteles, um ancestral seu, já que resulta de notas de aulas ministradas pelo filósofo, em pleno século IV a.C.”

No Brasil, de acordo com Batista et al. (2002), começaram a surgir livros de leitura destinados às séries iniciais da escolarização, a partir de meados do século XIX; no entanto o processo de impressão de alguns ainda seria feito na Europa.

Após longa pesquisa sobre os livros escolares de leitura editados entre 1866 e 1956, na perspectiva da função pedagógica dos mesmos, Batista et al. (op.cit) investe, a princípio, na divisão dos livros em dois blocos:

Foram encontrados dois grandes *tipos* de livros escolares: as *séries graduadas* e os *livros isolados*. Os primeiros se caracterizam como coleções de livros destinados às

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Excluído:

quatro séries do ensino elementar, podendo incluir um quinto, voltado para a alfabetização ou para uma outra série, de acordo com a organização do sistema de ensino. (BATISTA et al. , 2002, p. 35)

Essa primeira divisão estabelecida não atende à gama de características encontradas no período pesquisado; assim as transformações no âmbito escolar no uso dos livros acabam por “[...] criar uma distinção entre duas grandes funções a serem preenchidas pelos livros, que se concretizará, aos poucos, na criação de dois tipos de livros escolares: o livro didático e o paradidático ou de literatura infantil.” (idem, p. 44). As peculiaridades nas atribuições e nos usos desses livros é que iriam imprimir a configuração peculiar a cada um.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

✓ A nomenclatura de “livro paradidático”, segundo Munakata (1997, *apud* MELO, 2006) é um termo tipicamente brasileiro, mas agregando características parecidas com outras obras publicadas em outros países; fato que teria motivado “a publicação de livros paradidáticos de Matemática, aparecidos aqui no Brasil, na década de 1980.”(idem, p. 119).

Excluído: .

Melo (2006, p. 119) acrescenta:

Se o termo pode ser uma construção editorial recente, segundo os pesquisadores neste campo de investigação, porém livros de leitura contando narrativas ficcionais com o objetivo de ensinar conteúdos curriculares não o são, na história do livro para leitura das crianças na escola.

Somente na década de 70 é “[...] que surge a denominação para este tipo de livro, criada pelos próprios editores e, conseqüentemente, os primeiros livros paradidáticos” (ibidem, p. 120). Nessa linha de raciocínio, é interessante observar que o mercado editorial estabelece um “pacto” entre autores, distribuidores e a instituição escolar. Nas palavras de Soares (2003):

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Fica claro esse ‘pacto’ da literatura infanto-juvenil com a escola quando se lembram: as fichas de leitura que atualmente acompanham quase todo livro infantil e juvenil; a presença freqüente e maciça de escritores de literatura infantil e juvenil na escola; o grande número de escritores de literatura infantil e juvenil que são professores. (SOARES, 2003, p. 19)

Formatado: Recuo: À esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Fonte: 12 pt

Nessa parceria a demanda por livros ligados a temáticas não é objeto novo. Se Lobato, em 1934, exultava pelo sucesso: “A minha Emília está realmente um sucesso entre crianças e professores”, e fazia planos para novas investidas: “Numa escola que visitei a criança me rodeou com grandes festas e me pediram: ‘Faça a Emília no país da aritmética’. Esse pedido espontâneo, este grito d’alma da criança, não está indicando um caminho?” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 110)

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

A preocupação de Lobato em agradar a infância foi, na ocasião, mal vista pelos autores mais conservadores, a inovação da sua obra nas palavras de Mattos (2002, p. 56) foi em :

[...] apresentar, pela primeira vez na literatura brasileira, personagens-crianças como agentes do próprio processo de aprendizagem, como agentes autônomos, com desejos e meios próprios para realizá-los por intermédio do exercício criativo e crítico e da reflexão e da capacidade imaginativa, mesmo por vezes transgredindo as determinações das personagens-adultas, bem como certos padrões de moralidade e de comportamento que deveriam ser seguidos sem serem questionados.

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: À esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Na opinião da autora, mesmo que alguns livros do autor apresentassem pretensões eminentemente pedagógicas, sua obra contribui para uma nova abordagem ética e estética da literatura para o público infanto-juvenil .

Melo (2006, p. 120), no entanto contrapõe outro aspecto tomando por referência a pesquisa de Dalcin (2002), que sinaliza alguns precursores dos chamados livros paradidáticos de Matemática como: “[...] as obras *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato, e alguns livros de Malba Tahan, principalmente o livro *O homem que calculava* [...]”, por apresentarem aproximação pelas características e usos dos mesmos.

Melo (2006) assegura, no entanto, que seria somente na década de 70 que a denominação “livros paradidáticos” ,criada pelos próprios editores, seria incorporada a este tipo de livro.

Mais recentemente, apoiados nas orientações educacionais em nível nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), a produção editorial recebeu a premência de incorporar os temas sugeridos como de tratamento transversal, compreendendo pluralidade cultural, sexualidade, meio ambiente, etc.

Lajolo & Zilberman (1999, p.120) nos dizem que o livro didático seria “o primo-pobre da literatura”, mas o “primo-rico das editoras”, sustentando a argumentação em função do caráter descartável do livro didático, entre outros elementos, mas da sua imperiosa aceitação no mercado do livro e na escola.

No âmago das preocupações institucionais entre o livro e a escola com foco no leitor/aluno enquanto sujeito em formação, a investida do poder público recebe reforços, por meio de projetos e legislação específica. Acredita-se, portanto, na aplicabilidade, talvez, do sonho iluminista, mas com perfis renovados.

Assim o Programa Nacional do Livro e Leitura/2006⁸ tem a preocupação em incorporar alguns preceitos, como situar a literatura em sua dimensão educacional e cultural e ancorar a produção literária com a construção de sentidos:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt, Não ajustar espaço entre o texto latino e asiático

A concepção de leitura focalizada pelo Plano é aquela que ultrapassa o código da escrita alfabética e a mera capacidade de decifrar caracteres, percebendo-a como um processo complexo de compreensão e produção de sentidos, sujeito a variáveis diversas, de ordem social, psicológica, fisiológica, lingüística e outras; uma perspectiva mecanicista da leitura, que pretende reduzir o ato de ler a mera reprodução do que está no texto, tem sido um dos mais graves obstáculos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A leitura configura um ato criativo de construção de sentidos, realizado pelos leitores a partir de um texto criado por outro(s) sujeito(s). (PNLL, 2006, Brasil, p. 20)

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Nesta perspectiva apresentada pelo Plano, que conta com preâmbulo dos Ministros da Cultura e da Educação, o acesso ao livro e a leitura seriam preponderantes para o exercício da cidadania, bem como para a melhoria na qualidade da educação no Brasil; na interface entre os campos da cultura e da educação, o documento expressa aquilo que se considera por Literatura:

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Entre as muitas possibilidades de textos que podem ser adotados no trabalho com a leitura, a literatura merece atenção toda especial no contexto do Plano, dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor, consideradas suas três funções essenciais, como tão bem as caracterizou Antonio Candido: a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência. (PNLL, 2006, Brasil, p. 21)

Na preocupação explícita pelo escopo teórico do Plano, torna-se evidente o enfoque em livros que contemplem aspectos da subjetividade humana; o contraponto ao “caráter pedagógico” dos textos revela o caráter pejorativo que o adjetivo pedagógico dispõe ao apreciar uma

Excluído: ¶

Formatado: Recuo: À esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

⁸ Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL): responsável por ações governamentais no implemento da distribuição de livros, como também no fomento de mediadores de leitura (sejam professores ou leigos), implantação de bibliotecas e projetos e leitura, etc. Disponível em www.pnll.gov.br

obra do âmbito literário, onde o debate sobre as nomenclaturas e classificações perpassa campos como a crítica literária e os estudos sobre literatura de massa e consumo.

Jorge Larrosa sinaliza muito bem esta questão, quando analisa a conotação negativa do termo “pedagógico” no campo literário e a “[...] insistência da literatura em afirmar obstinadamente sua independência de qualquer lei que lhe seja exterior[...]” (2004, p. 125). Argumentando sobre a impossibilidade em estabelecer um “logos pedagógico dogmático” para o texto literário, o autor continua:

“O discurso pedagógico dogmático, aquele que se apropria do texto para a demonstração de uma tese ou a imposição de uma regra de ação, deve assegurar a univocidade do sentido e, para isso, deve programar de alguma maneira a atividade do leitor.” (Idem, p. 130)

Com esta perspectiva teórica, situando a impossível subordinação do texto literário, Larrosa constata ser função da literatura “[...] violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando o questionamento, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se impõe sem reflexão.” (idem, p. 126).

O grande investimento do autor seria em discutir perspectivas que privilegiassem a seleção de textos, por sua pluralidade de sentidos e significações ou por uma reformulação em um contexto pedagogicamente dogmático.

Assim, tomando o exemplo da novela pedagógica, discutida pelo autor:

[...] se considerarmos ‘ensinamento’ qualquer afirmação geral sobre a experiência humana, à qual a obra possa dar lugar, ou qualquer influência que a obra possa exercer sobre o leitor, toda novela poderia ser pedagógica, sem prejuízo de suas dimensões. E, seguindo essa via, poderíamos chegar à conclusão de que o caráter pedagógico de uma novela é efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção, pode-se ler a partir do pressuposto de que convém um ensinamento, ainda que o ensinamento que supostamente se derive de sua leitura não esgote todas as dimensões da obra.[...] Algo semelhante parece sustentar Genette quando afirma que ‘todo texto escrito tem potencial de ser ou não ser literatura, segundo seja recebido, digamos, como espetáculo ou, digamos, como mensagem.’ Tal afirmação implica que a ‘literariedade’ não é uma qualidade presente em alguns textos e ausente em outros, mas

Formatado: Recuo: Primeira
linha: 27 pt

é uma qualidade que se pode reivindicar acerca de qualquer objeto de escrita. (LARROSA, 2004, p. 129)

3.3. O livro literário e a abordagem da sexualidade.

A impossibilidade na determinação dos significados diante da apropriação de uma obra literária não impede no entanto que possamos articular as diferenciações; assim, Hansen complementaria o que Larrosa no disse anteriormente:

Apesar dessas parciais, parece que continuamos a **ler ficção por contraste**, pressupondo que a significação dos textos classificados como pragmáticos, científicos, históricos e filosóficos é unívoca ou tendencialmente unívoca, e que a interpretação correta deles é determinável para todos os leitores por meio de regras e definição, inferência e dedução lógicas, além de provas e documentação. Ao mesmo tempo, sabemos que não há uma essência da literatura, pois há pelo menos dois mil anos se repete o que os teóricos da recepção alemães repropuseram: um texto é fictício e, a partir da segunda metade do século XVIII, literário, quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir [...]. (HANSEN, 2005, p. 16) (Grifo nosso)

O autor recorre aos pressupostos da teoria da estética da recepção, campo de análise em que não iremos nos aprofundar.

O domínio literário ainda é particularmente propício a investigações, e, na pluralidade de artefatos textuais, buscam-se os contextos de leituras e práticas, e o modo pelo qual repercutem na construção de sentidos. Assim, como nos diria Certeau (2004, p. 265): “Apesar de tudo, a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir.”.

Com o horizonte de perspectivas que as palavras de Certeau nos ofereceram, devemos situar os pressupostos dos Estudos Culturais que fazem pensar sobre os textos, no investimento de descentrá-los enquanto objeto de estudo, para redimensioná-los pelas formas subjetivas ou culturais que esse campo de estudos torna disponíveis.

Excluído: ¶
Excluído: .
Formatado: Recuo: Primeira linha: 0 pt
Excluído: 2
Excluído:

Excluído:

Silva (2004, p. 75) revela sua opinião: “Mas o objeto último dos Estudos Culturais não é, em minha opinião, o texto, mas a vida subjetiva das formas sociais em cada momento de sua circulação, incluindo suas corporificações textuais.”.

Bourdieu (in Chartier 2001, pp. 233-4), investe neste sentido com enfoque na história cultural da leitura :

Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente. Ao contrário do que se pensa comumente, longe de relativizar, ao historizá-la, também nos damos um meio de relativizar sua própria prática, portanto, de escaparmos à relatividade. Se é verdade que o que eu digo da leitura é produto das circunstâncias nas quais tenho sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas circunstâncias. O que dá uma função epistemológica a toda reflexão histórica sobre a leitura.

Nessa perspectiva, o texto “[...] é apenas um *meio* no Estudo Cultural; estritamente um material bruto a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição do sujeito, etc.) podem ser abstraídas.” (Silva, op. cit.). Por essa via, na historicidade sobre as práticas de leitura e seus significados, devemos contemplar as relações sociais e as redes de poder e saber, onde tanto os indivíduos quanto os bens simbólicos estão envolvidos por inúmeros dispositivos, produzindo marcas que confirmam e produzem as diferenças e as hierarquias.

A linguagem tem papel preponderante neste aspecto, pois as categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem pensar, ver e dizer certas coisas. Esses sistemas, na terminologia de Foucault constituem “epistemes” ou em outras palavras, designam “[...] um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época.”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 115)

Desta forma uma análise voltada aos sentidos produzidos pelas representações presentes nas obras literárias precisa considerar seus princípios de composição e estrutura da constru-

Excluído: ¶
¶

Formatado: Recuo: A
esquerda: 117,1 pt,
Espaçamento entre linhas:
Duplo

Formatado: Fonte: 12 pt

ção. Devemos perceber que os sentidos encontram-se em íntima relação com os contextos histórico-sociais em que são produzidos. Os condicionamentos institucionais e a materialidade do suporte passaram a ser considerados como elementos significativos do signo literário, assim como variáveis históricas que exigem reformulações contínuas das definições do ato de ler como apropriação produtora de valores simbólicos.

Excluído: .

Vários autores se detêm em apreciar as relações entre a educação, a palavra escrita e a cultura. De todos no entanto, em nossa opinião, Paulo Freire tem a representatividade que uma figura emblemática como ele pôde alcançar, transitando livremente na atualidade do campo educacional. Em sua obra *A importância do ato de ler* (2003), Freire argumenta sobre a suposta neutralidade da educação construindo-a com conotações ingênuas: numa prática pedagógica supostamente pura, “[...] a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom [...].” (FREIRE, 2003, p. 28)

Excluído: .

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Na abordagem crítica que Freire faz, a análise da alfabetização, enquanto aquisição da palavra pelo sujeito, contempla a dinâmica dialógica inerente ao processo, afastando a perspectiva da passividade, muitas vezes incorporada nas teorias educacionais. Desta forma :

Excluído: .

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (Idem, p. 29)

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

A perspectiva de Freire esboça a questão educacional amplamente discutida sobre a relação dos professores com o conhecimento, onde os vários aspectos da dinâmica pedagógica são enfocados e debatidos.

Como parte desse corpo de questionamentos, temas como sexualidade e gênero tornam-se comumente recorrentes, por imposição metodológica institucional, determinação estimulada pelos PCNs (debatidos anteriormente) ou pelo inevitável questionamento dos alunos(as).

Excluído: .

O exercício da docência neste aspecto apresenta-se como um campo minado. Louro (2001, p. 27) esclarece este panorama:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

A evidência da sexualidade na mídia, nas roupas, nos *shopping centers*, nas músicas, nos programas de TV e em outras múltiplas situações experimentadas pelas crianças e adolescentes, vem alimentando o que chamam de 'pânico moral'. No centro das preocupações estão os pequenos. Paradoxalmente, as crianças são ameaçadas por tudo isso e, ao mesmo tempo, consideradas muito 'sabidas' e, então, 'perigosas', pois passam a conhecer e a fazer, muito cedo, coisas demais.

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Com essas inquietações nas mãos, o desdobramento da prática docente exige uma mobilização reflexiva, onde o ponto de partida possa ser a historicidade em interlocução com a interdisciplinaridade e a centralidade da linguagem.

A escola, enquanto espaço de práticas pedagógicas que viabilizam a ação de mecanismos que criam e recriam formas diversas de relações de poder, é diariamente perpassada pelas sutilezas que a linguagem institui, naturalizando lugares e posicionamentos.

A educação que tem em sua gênese preocupações moralizantes encontra nos dispositivos pedagógicos investimento nesta demanda e a literatura usada pela escola não poderia desobrigar-se desse mérito.

Kronfly (2000,p.53) caracteriza muito bem esta preocupação, analisando a pretensão pedagógica frente ao "inferno da ambivalência,da dúvida e da culpa", características da idade adulta:

Assim mesmo se requer da literatura infantil que colabore na passagem da criança, do princípio do prazer para o princípio da realidade, que auxilie a criança a poder diferenciar o bem do mal, fundamento de toda ética. Enfim que contribua para que a criança desenvolva de maneira mais precoce um importante dispositivo de sentimentos humanos diante do 'outro' e se afaste das tentações inumanas que começam por desconhecer e negar este 'outro' que se mostra diferente, condição de sua humanidade.

.A literatura e os relatos infantis são pois, com demasiada freqüência instrumentalizados pelo adulto e pela pedagogia para modelar a criança no sentido indicado acima.

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

O enfoque ao recorte etário designado de “literatura infantil” não desaloja a genealogia da argumentação, pois se a adequação aos livros, de uso escolar ou não, está sob a tutela do adulto, será sua perspectiva que prevalecerá, independente da esfera em que se encontre. Assim Cecília Meireles, escritora e poeta, em *Problemas da Literatura Infantil*, já havia postulado: “Nem há de temer o livro impróprio senão quando se apresenta como um potencial arrasador, difundido com veemência, e tão ajustado à época que produz como se fosse o seu evangelho.” (MEIRELES, 1979, p. 28)

Meireles nos faz pensar sobre quais perspectivas seríamos levados em determinado momento histórico a acreditar em uma verdade que seja admitida e conclamada por todos. Uma abordagem pedagógica de inspiração foucaultiana, por exemplo, pode argumentar sobre a historicidade dos conhecimentos educacionais para além da conformação pedagógica, possibilitando reflexões sobre os mecanismos disciplinares e as tecnologias de saber, quando estas se cercam de dispositivos estritamente a serviço da governabilidade.

A sexualidade, enquanto desdobramento da subjetividade humana, requer tratamento diferenciado certamente, mas no intuito de possibilitar que essa subjetividade vigore com liberdade e autonomia.

A literatura oferece recursos para tal empreendimento, pois investe na possibilidade da multiplicidade de sentidos, no entrecorte de vozes, em que a significação não recebe endereçamento certo. No entanto, a escolarização da leitura literária investe na iniciação dos alunos em protocolos de leitura, imbuídos em categorizações que visam ao que Lajolo denomina de “educação pelo gosto”, em que os protocolos oriundos da clientela são substituídos por outros que mais se aproximam dos protocolos almejados pela comunidade interpretativa oficial. Assim, nesses desencontros, o que transparece é que:

A assimetria entre as experiências de leitura da clientela escolar e as expectativas de leitura da instituição escolar talvez explique por que os reflexos das teorias da literatura que se manifestam na esfera escolar são diluições e generalidades cristali-

zadas em roteiros de leitura e similares que desfiguram a teoria, tornando a prática de leitura, comandada por este figurino, atividade sem significado (além do cumprimento de um programa) e quase sempre tão mecânica quanto o ensino de rios que constituem a bacia amazônica. (LAJOLO, 2004, p. 96)

Nesta encruzilhada, entre a demanda institucional e os protocolos e leitura oriundos da clientela, os docentes fazem, muitas vezes, opções que caracterizam, pela ação meramente pedagógica, o esvaziamento da significação. Para essa escolha, costuma acontecer também uma adequação ao gosto dos alunos, constituindo-se quase lugar comum o questionamento, após a leitura: “Vocês gostaram do livro?”. Com a resposta afirmativa, ressaltada a incorporação de atributos de verossimilhança com a realidade, vistos como extremamente positivos, o docente acalenta a certeza de um investimento pedagógico bem sucedido. Lajolo, novamente nos diz:

[...] o impasse talvez se origine de um inevitável desencontro entre as expectativas e protocolos de leitura literária que a escola, como aparelho ideológico e instituição cultural, deve esposar, e a prática real da leitura literária de sua clientela, inclusive nesta clientela de professores. (Idem, p. 95)

Para deslocar essas certezas, devemos sempre colocar sob dúvida as afirmações que equiparem a “ficção boa” à “realidade real”. Tal categorização deve sempre levantar dúvidas pois: “A experiência é válida, é claro, mas ela nunca nos oferece a verdade toda, apenas uma quase-verdade, isto é, uma aproximação conceitual em relação à verdade.”. (KRAUSE, in OLIVEIRA, 2005, p. 13) O autor questiona a vinculação da literatura à realidade, considerada, por vezes, atributo de qualidade ou de suposta literariedade.

Krause, esboça alguns critérios de qualidade para o texto literário, incorporando a premissa de que: “... a ficção **não** copia a realidade, mas a representa, ou seja, a **reapresenta** – portanto, a refaz, a reinventa.” (idem, p.14).

Excluído: ¶
Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo
Formatado: Fonte: 12 pt
Excluído: .
Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Fonte: 12 pt
Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo
Excluído: .
Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Excluído: .
Excluído: Gustavo Bernardo

O discurso ficcional explicita a dúvida quanto à realidade dita “objetiva e real” e propicia um jogo honesto, uma vez que na tensão entre ficção e realidade nos avisa antecipadamente de sua natureza “irreal”.

Excluído: .

Em sua síntese esclarecedora :

Excluído: .

Excluído: Na

Excluído: de Bernardo

Primeiro afirmamos que ficção é boa, se e somente se, **não** tem tudo a ver com a realidade, isto é, se souber nos apresentar a suposta realidade sob nova perspectiva, sob nova face.[...]; reconhecemos que um livro de ficção é bom se a cada vez que o lemos ele desperta entendimentos e sensações diferentes, ou seja, se ele é tão dinâmico e plurissignificativo quanto a vida confusa, mas interessantíssima, que vivemos. Segundo, afirmamos que ficção é boa, se e somente se, não tem tudo a ver com o leitor, isto é, se ela leva o leitor a vivenciar uma catarse completa, tornando-o diferente, quicá melhor, do que antes da leitura. (KRAUSE, in OLIVEIRA, 2005, p. 22)

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

O critério qualificador – quando a ficção “**não** tem tudo a ver com o leitor” – incorpora o atributo de oferecer a este leitor, no momento da catarse com a obra e/ou com o personagem, características de que necessitamos quando buscamos na ficção elementos de identificação e/ou acomodação identitária. Nesse sentido, talvez a interlocução com a perspectiva teórica do Foucault (1988) nos faça avançar sobre a literatura que aborda a sexualidade, ou melhor, sobre as maneiras pelas quais os docentes se apropriam desse tema pelas obras literárias, e considerar o pensamento de Britzman de que os adultos respondem a essas questões afetados pelos discursos culturais e calcados em imperativos culturais e nas próprias ansiedades.

Excluído: .

O investimento no debate sobre as relações de gênero e sexualidade na experiência pedagógica emerge da necessidade de estudos e reflexões sobre estes temas, sobretudo se nos ativermos ao princípio de que os corpos são significados na e pela cultura, e por ela continuamente ressignificados, e que a escola constitui-se com uma dimensão importante dessas produções.

Podemos considerar que não há educação que não esteja inserida em uma cultura, e mais especificamente no momento histórico e no contexto em que se situa. Nas palavras de Silva (2005, p. 41):

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e dar significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura.

Excluído:

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Justificamos, dessa forma, que as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, sob a ameaça de que a prática docente se distancie cada vez mais do universo simbólico que existe nas inquietações dos(as) alunos(as).

Formatado: Tabulações: 456,4 pt, Direita

4 As apropriações docentes como objeto de conhecimento.

Ao centrarmos nosso foco de análise nas apropriações dos docentes no uso dos livros que abordassem a temática da gravidez na adolescência, nos deparamos com dois pólos gerenciadores dos discursos: as mediações docentes nos usos dos livros em si e o discurso da sexualidade, de forma mais específica sobre a gravidez na adolescência e com a mesma intensidade à temática da AIDS/_HIV, onde invariavelmente um tema encontrava-se ligado ao outro.

Devemos sempre considerar que o enfoque atribuído à análise do corpus das entrevistas coletadas revela um recorte preferencial enquanto construções interpretativas relacionadas aos pressupostos teóricos; como também às inferências entre o campo empírico e as expectativas do conhecimento em potencial a ser observado.

Neste sentido a condução das perguntas na entrevista semi-estruturada colaborou para que este perfil fosse delimitado, considerando que os campos discursivos analisados mostraram-se interligados: literatura, sexualidade e educação: campos comuns nos discursos, nunca apareciam isoladamente, revelando aspectos multifacetados com categorizações potencialmente complexas.

Os sujeitos pesquisados, professores (as) de Língua Portuguesa e/_ou Literatura, revelam em suas práticas docentes suas percepções de educação, seus modos de perceber os alunos (as) e a pertinência de sua ação pedagógica. Assim, a prática social pode ser considerada como uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que sua forma de expressão é uma dimensão da prática social.

As apropriações docentes dimensionam-se desta forma em sistemas de significação sobre

o uso do livro incorporado à prática educacional. Ao que Smolka (2000, p.38) nos diria:

Formatado: Fonte: 12 pt

Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos...

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Ao incorporarmos em nossa análise a possibilidade de contemplar as apropriações em sua historicidade, intencionalmente destacamos a perspectiva de Chartier, quando se refere à possível história da prática da leitura como:

[...] 'apropriações' do texto pelo leitor, que, muitas vezes, como todos os estudos vão acentuar, escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos e imprevistos pragmáticos notáveis. Para conhecer essas apropriações, o caminho mais imediato que se oferece é o da confiança dos leitores a respeito dos seus modos de ler, dos sentidos que descobrem dos textos. (CHARTIER, 2001.p.12)

Neste panorama, devemos articular as apropriações analisadas nos discursos dos docentes evitando polarizar ou estabelecer um sentido unívoco, como se pudéssemos extrair “uma única verdade” dos discursos, confienciada e recôndita no corpus da pesquisa.

4.1 Territórios autorizados.

Excluído: apropriados

Foram várias as razões levantadas pelos professores (as) diante do questionamento sobre o motivo da incorporação dos livros literários nas suas aulas: prevenção da gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, atualidade do tema, necessidade de incorporação da realidade na prática pedagógica, necessidade de levar os alunos a lerem, etc.

Podemos afirmar que os livros foram, dessa forma, considerados como estruturantes do trabalho pedagógico, pois além de **ensinarem** sobre a temática escolhida (no caso gravidez na adolescência e prevenção quanto ao HIV/AIDS) atendem à expectativa pedagógica enunciada pelos (as) professores (as). Karla, professora do ensino médio e fundamental de uma escola particular localizada na zona oeste e da rede municipal do Rio de Janeiro, assim justificou a sua escolha:

Karla⁹ – [...] é, **eu gosto muito do Júlio Emilio, como escritor**, porque eu acho que ele tem uma **linguagem muito clara, muito simples para abordar temas polêmicos**, e quando ele veio na escola eu já havia adotado outros livros dele. Quando ele veio na escola e me mostrou esse *Aprendendo a viver* que tem como temática a gravidez na adolescência e a AIDS..., porque na verdade era um outro livro dele, que não tem nada a ver com o assunto ..., que não tem nada a ver com o assunto ..., só que ele, o autor, disse: “olha Karla ..., **eu trouxe esse livro pra você ver** e o assunto é muito interessante, acho que você vai gostar”, aí eu peguei, li o livro, fiquei apaixonada pelo livro; falei assim: “Júlio... **eu mudei todo o meu planejamento do livro do 1º bimestre**, da oitava série, eu quero esse livro, **eu liguei pra** ...(inaudível), eu conversei com ele, eu vou adotar esse livro.[...]

No discurso onde a professora estabelece a escolha do livro para estruturar seu trabalho pedagógico, esboçam-se as preferências descritas: “**eu acho que ele tem uma linguagem muito clara, muito simples para abordar temas polêmicos**”. Sobressaem os aspectos da linguagem esperada para que o tema possa ser explorado em sala de aula, com efetiva comunicação, como uma atribuição de sentido direta emergente do texto. Ao escolher determinado livro, em detrimento de tantos outros no universo editorial, a professora atribui valor e significado à obra, pois a escolha e adoção subentendem sua pré-avaliação. Mara, professora da rede municipal e estadual, também demonstra a preocupação com a acessibilidade da linguagem e, concede à obra o mesmo estatuto. Nestes dois excertos podemos notar a forte preocupação com a inteligibilidade da mensagem:

Mara –..eu conheci o livro através da outra escola que eu trabalhava, que tinha uma professora que trabalhou com o livro, ela levou o autor, eu não conhecia ainda .. achei interessante, adquiri o livro, **li**, aí comecei a trabalhar com o livro, não nessa escola, porque lá ele só foi fazer uma apresentação, né, lá na escola..., uma conversa com os professores e tudo, achei muito simpático, **gostei muito da maneira que ele tratou do tema, li o livro, gostei**, porque é uma linguagem mais voltada pra eles mesmos, esse público e... **adotei o livro ...**

Em ambas as falas as professoras enunciam-se não apenas leitoras, mas também avaliadoras dos textos escolhidos para incorporarem à sua prática pedagógica: “**li o livro e gostei**”,

⁹ Todos os nomes dos professores citados são fictícios.

Optamos por manter as falas das entrevistas na íntegra, em sua conexão com a oralidade, sem correções gramaticais.

Excluído: onde

“**fiquei apaixonada pelo livro**”, **em que** aspectos de sua subjetividade transbordam no plano discursivo, e resultam em ação, atestada quando colocam : “**...adotei o livro**” e “**eu vou adotar esse livro.**” A adoção de um determinado livro é delegada ao/a professor/a como pressuposto da própria condição; a ele/a é conferido um atributo de poder, ele/a *escolhe*, ele/a *adota*.

Assim o investimento no livro enquanto artefato cultural deve ser considerado, mas o aspecto da informação sobre a temática da gravidez na adolescência revelou sobrepujar os demais na determinação da escolha. . Ao ser perguntada sobre o motivo que a teria levado a incorporar tais livros para abordar o tema, Mara investe neste aspecto:

Mara –[...] assim ...por isso que eu adotei esse livro também ... porque eles não falam, são muito travados...engraçado essa geração, né ? Falam tanta coisa, **tanta inverdade**, mas pra isso eles ficam meio que travados... eu vejo que eles não têm muita conversa em casa não ...a conversa que eles falam, assim, é quando a gente abre assim, pra falar (diminui o tom de voz), eles falam que têm uma conversa, ah, com uma coleguinha ...e é uma coisa que a gente tem mesmo, né? Coisa normal... porque o pai antigo, a gente não falava nada em casa...eu falava então na escola... **a função dela (referindo-se à escola) é o quê ? É educar, é informar, então eu faço a minha parte ..se eu puder evitar**, assim alguma coisa... **prevenilos**..de doenças, de alguma coisa, eu vou falar, né...lógico que a gente tá aí pra isso mesmo, né ...falar... acredito que em casa não tenha, que eles ficam mesmo...assim, vamos dizer, eu não vejo o aluno dizer assim: meu pai...conversa, fala pra não engravidar, mas tipo...usa camisinha, né ...acho que os pais ficam travados também com uma vergonha e os filhos também,tem essa coisa ...

Tabela formatada

No excerto acima, Mara amplia e reafirma sua preocupação com a comunicação, com a **prevenção como compromisso e função da escola**. Os preceitos didático-pedagógicos norteiam a percepção educacional enunciada pela professora no comprometimento de uma prática voltada para a educação em saúde. A possibilidade de **fazê-los falar** incorporada pela professora demonstra a preocupação em fazer proliferar os discursos sobre sexualidade, marca da sociedade moderna, tão discutida por Foucault (1988, p. 29): “Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se, objeto de disputa, e disputa política; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram.” Assim, Mara se coloca em relação à discursividade sobre a sexualidade: “**Falam tanta coisa, tanta inverdade, mas pra isso eles ficam meio que travados ...**”. **Revela-se neste discurso que não se pode falar sobre tudo em qualquer lugar, a**

Formatado: Fonte: Não Negrito

inverdade seria a espera de um discurso adequado em tempo, hora e lugar. O lugar adequado seria fomentado pela aula sobre o tema com o suporte do livro, a hora seria a estabelecida pela professora e o lugar seria a escola, personificada pelo(a) professor(a). Esses aspectos ficam mais evidentes quando o tom de voz é sussurrado na entrevista, mesmo que de maneira inconsciente (não havia outras pessoas na sala onde aconteceu a entrevista): a inverdade poderia aparecer nas suas aulas, a possibilidade da abertura do diálogo talvez ainda gere desconforto ao docente. Segundo os pressupostos de Foucault (1988), a partir da Idade Moderna não cessaram os interditos em relação à sexualidade, mas cada vez mais deu-se a “colocação do sexo em discurso”. O que, ao invés de produzir mecanismos de repressão, submeteu a sexualidade a uma crescente incitação discursiva, elemento central para constituir “uma ciência da sexualidade” (idem, p.18). Esse paradoxo transparece no discurso da professora Mara, ela **quer saber**, mas nos diz: “[...] mas pra **isso** eles ficam meio que travados[...]”, ou seja ao mesmo tempo que abre a possibilidade da discussão sobre a sexualidade, ela não a nomeia, o movimento de mostrar e esconder se faz presente no seu discurso.

Ao enunciar: “**É educar, é informar**”, a professora incorpora o paradigma iluminista, ancorado em uma educação pela informação, substrato da ação cognoscente do educador. Neste excerto, há uma interlocução entre a auto-formação identitária da professora (enquanto jovem) com a percepção identitária de seus (suas) alunos (as): “**Coisa normal...porque o pai antigo, a gente não falava nada em casa...eu falava então na escola**”. Ao traçar tal paralelo em caráter relacional com sua história, a identidade profissional é imbricada com a pessoal, como se se pudesse assim assegurar uma realidade diferenciada da sua, sem diálogo ou informação no âmbito familiar.

Foucault (2006) nos diz em *A Ordem do Discurso*: “Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala; temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que

não cessa de se modificar.” (FOUCAULT, 2006, p.9). Nessa “grade complexa” descrita por Foucault, ou malha discursiva, a autoria recebe atributo e qualificação, no caso da perspectiva estabelecida pelo docente: a inteligibilidade. A qualificação ao desenvolvimento da narrativa por este viés habilita e autoriza a escolha literária. É o que nos diz Mara no excerto abaixo, reafirmando seus critérios e escolha:

Entrevistadora –Você falou pra mim, antes, que você vai usar o livro do Júlio (o autor) a vida inteira ...
Mara – Isso.. que é um tema, assim, que eu acho que é hoje, pro futuro, até quando me aposentar eu vou usar o livro do Júlio sim, é bem atual, um tema que não vai passar ...porque vai ter sempre jovens nessa situação ...
Entrevistadora – E o modo que ele aborda, você acha que ...(em relação ao desenvolvimento do enredo pelo autor)
Mara – Há um envolvimento maior com as adolescentes, porque eles se identificam com um dos personagens principais que é uma garota de dezesseis e o menino de dezessete anos, né ..então os alunos se envolvem pela história em si, mas depois ...eu uso mais o tema...mas teve aluno que falou: <i>pôxa, professora ele morreu</i> ...porque teve a questão do suicídio ...né ...é um outro tema que abordo também ...mas o meu carro chefe mesmo é a questão da gravidez e da AIDS ...
Entrevistadora -- Por que o grande clímax ? (Quando a professora argumenta sobre a necessidade de fazer suspense sobre o enredo do livro adotado.)
Mara – É... olha só... pra mim ...assim porque eu quero justamente que [...] como susto, quero dar um susto nelesentendeu ... e se eu for falar que o livro já traz, que é a história de um menino que tá com AIDS....eu não quero antecipar nada...eu quero que eles descubram isso, entendeu, porque eu acho... que eles descobrem isso e ficam chocados , que no início tem o namoro, aquele namorico, aquela coisa toda...fala até ali do livro, engraçado ... no momento que eles estão transando, mas de uma outra maneirametafórico, né ...então aí, através de poemas, né..então aí quando eles entram na história, né, porque ali é o primeiro momento, mas quando eles entram na história e descobrem, aí pronto! É o “bum” pra eles, né “ <i>Pôxa ele tá com AIDS e ela engravidou, professora, e aí ela tá naquele desespero, coitada dela... como é que vai ser ...que sofrimento...né ?</i> ” Aí eles vão naquele envolvimento, aí e eu começo, porque pra eles a questão da doença... mas eles falam somente da dor dela, mas da parte assim ..é ..é ..da dor sentimental ..seria assim ..emocional...né, aquela questão eles não vêm do corpo ...da doença...fica em segundo plano...pra eles ..

A identificação dos alunos com o personagem, preferencialmente com **o sofrimento**, revela a preocupação docente em oferecer uma narrativa que possibilite **o reconhecimento** dos alunos, **ofereça uma realidade pré-determinada**. Nesse sentido **Krause** (2005, p. 17) argumenta:

Excluído: a catarse

Excluído: .

Excluído: Gustavo Bernardo

Excluído: 9-20

Eis por que afirmamos, como primeiro critério de avaliação, que a ficção é boa, se e somente se, não tiver “tudo a ver” com a realidade, mas se, ao contrário, souber nos apresentar a suposta realidade sob nova perspectiva, sob nova face.

Em contraponto ao exposto pelo autor, o que é colocado pela professora como critério qualificador abrange a premissa dos (as) alunos (as) se identificaram com o(s) personagem (ns), mas podemos argumentar que a identificação referida foi realizada pelo professor(a) em primeiro plano, pois foi ele(a) o primeiro leitor da obra; quanto aos alunos(as), a identificação revela-se preocupante, pois pelas deixas apresentadas pela professora, revelou-se em relação ao sofrimento do(a) personagem, com o susto, o medo que a narrativa e a mediação da professora ofereceram a eles(as). Temos então dois momentos: o primeiro refere-se à professora, que escolheu a obra segundo critérios múltiplos vinculados à instância pessoal e profissional. O segundo momento, descrito pela professora: *“[...] Pôxa ele tá com AIDS e ela engravidou, professora, e aí ela tá naquele desespero, coitada dela... como é que vai ser ...que sofrimento...né ?”*, refere-se à identificação percebida em relação ao aluno(a), desta maneira o exercício da sexualidade é vinculado ao sofrimento, à culpa, à dor, à vulnerabilidade da vida frente a uma doença :em suma ao medo.

Outra perspectiva nos oferece Vanda, professora da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro, entrevistada em CIEP localizado na zona norte do município, quando descreve o desenvolvimento do trabalho com o livro:

Vanda – Ah, porque quando eu faço esse círculo de debates, após a leitura do livro, já leram... ainda não fiz avaliação escrita, eu faço a oral primeiro, aí, um fala, outro fala... aí eles contam...
Entrevistadora – Contam deles mesmos ou dos colegas?
Vanda – Contam dos colegas, mas contam normalmente; que a colega teve filho, que parou de estudar... que não podia, teve uma que falou que a colega teve filho com marginal, né, então começa a surgir esses casos, porque aqui é muito isso...
Entrevistadora – Mas aí as motivações, o que levou, o que não levou... eles também colocam?
Vanda – Colocam... <i>não tem experiência, não sabia, se envolveu</i> , né, com determinada pessoa que não deveria, escondido da mãe, né, do pai...
Entrevistadora – Mas eles falam se ela estava certa, errada...
Vanda – Eles falam! <i>Ela tava errada, professora!</i> Eles nunca falam que ela estava cer-

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Recuo: À esquerda: 117 pt, Primeira linha: 0 pt, Espaçamento entre linhas: simples

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: 10 pt

Excluído: Em literatura, usa-se dizer que há catarse quando o leitor se identifica com determinado personagem. No entanto, essa é uma concepção incompleta do fenômeno da catarse.[...] O processo da catarse é, na verdade, o processo do reconhecimento de si mesmo como alguém que há pouco não se era, isto é, um processo de produção dinâmica, permanente, infinita, de si mesmo. O leitor não se identifica propriamente com o personagem, mas sim o personagem é que oferece ao leitor uma identidade.

Excluído: .

Excluído: Pelo exposto, a simples identificação com o personagem não seria considerada como um processo de catarse, tendo em vista o caráter complexo e abrangente do fenômeno; mas, pelo

Excluído: , os(

Excluído: alunos(

Excluído: personagem(

Excluído:)

Excluído: . A catarse ou

Excluído: “

Excluído:

Excluído: .

ta, quem fez isso. <i>Estava errada, tá vendo professora, ela não podia fazer isso, pegar uma doença...</i>
Entrevistadora – Mas aí, eles falam da camisinha...
Vanda – Aí eu entro nessa questão, né, pra quem já tá com idade pra isso, né, aí eles falam: “Eu me previno”, “eu saio com camisinha na carteira”, quem tá na faixa etária pra isso...
Entrevistadora – Que é mais velho... Nesse ponto eles não ficam com vergonha?
Vanda – Não, não ficam...
Entrevistadora – Mais meninos, mais meninas...?
Vanda – Mais meninos... as meninas ficam um pouco assim reservadas... elas mais, não abertamente como os meninos, né... em questões de camisinha...
Entrevistadora – Contam da vida deles, das experiências...
Vanda – Contam, quando têm, eles contam, depois disso, é que eu marco a avaliação.

Com o excerto da entrevista de Vanda, mais uma vez nos debruçando sobre a perspectiva da identificação, recorremos a outro referencial oferecido pelos Estudos Culturais:

O conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou imagens ou na personagem apresentada na tela.[...]Podem-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.(SILVA, 2005, p. 18)

Assim, no entrecorte das escolhas oferecidas aos alunos(as), a representação escolhida pela professora Mara para o trabalho didático-pedagógico sobre a gravidez na adolescência foi circunscrita ao aspecto negativo e sofrido, interligado com as prerrogativas da prevenção do HIV/AIDS, atribuindo significados paralelos tanto para um quanto para o outro. A professora Vanda caminha por apropriações parecidas às da professora Mara, mas investe na preocupação com a maturidade dos(as) alunos(as) diante das informações: “[...]quem tá na faixa etária pra isso...” ou seja, para aqueles(as) que já possuem autonomia para **se cuidar**”. Outro aspecto revelado foi a preocupação sempre presente de avaliar o trabalho; primeiro discutir, deixá-los falar, mas logo em seguida avaliá-los.

Parece importante comentar, mais uma vez, sobre as diferenciações que são escolhidas na esfera do trabalho docente; o discurso científico é incorporado e estimulado constantemente, apropriado como atributo relevante, conforme aparece no discurso da professora Sílvia,

regente de Literatura e Língua Portuguesa (sétima e oitava séries do ensino fundamental e primeira série do ensino médio), professora de escola particular do município de Caxias, com perfil característico de instituição voltada ao vestibular. Quando questionada sobre o desenvolvimento do trabalho com o livro e sobre quais questões seriam trazidas pelos alunos, nos responde:

Sílvia – Geralmente assim, na sétima série eles não questionam muito não. Vou falar do primeiro ano, tá certo? No primeiro ano eles perguntam a respeito dos preservativos, assim, não sei se em casa é falado, mas é meio solto. Na gravidez especificamente, a questão do preservativo, como é que usa, tanto que, no ano, não especificamente por causa desses livros, mas no ano passado vieram pessoas da Roche, de um laboratório, que fizeram demonstração, e falaram, e surgem perguntas, eles falam daqueles mitos, *ah, se fizer, se colocar tal coisa não engravida, professora?* O que eles vão escutando dos amigos e reproduzindo. E aí **quando eles estão mais à vontade**, eles começam a falar, *ah, e se fizer assim?* **E aí você começa a perceber que o conhecimento não é muito grande, aí você vai dando os toques.** Tanto que parte do trabalho que eles vão ainda trazer pra mim é fazer pesquisa pra perceber, assim, como é que tá o **índice de gravidez**, eles estão entrando naqueles sites de Adolesites, sites do governo pra ver como é que tá isso, porque parte do trabalho é isso, então vamos chegar lá.

Tabela formatada

Assim, Sílvia argumenta sobre a necessidade de **informar**, aspecto preponderante em outras entrevistas, mas estabelece a preocupação de contextualizar as informações trazidas pelos(as) alunos(as) com informações existentes em outras instâncias discursivas, como os sites voltados aos adolescentes com informações em relação à gravidez, etc. No entanto a valorização do discurso científico e das informações, em detrimento das possibilidades de abertura e diálogo proporcionadas pela literatura evidencia-se: **“E aí você começa a perceber que o conhecimento não é muito grande...”**. A oportunidade oferecida pela conquista da confiança: **“[...] quando eles estão mais à vontade...[...]”** não recebe o investimento na subjetividade, mas na informação x;a confiança conquistada ou o espaço da informalidade, tão raros nas práticas, não recebem o encaminhamento da descoberta da experiência individual, singular e da subjetividade de cada um.

Formatado: Fonte: Não Negrito

Excluído: [...]

Excluído:]...

Ao se referir às interdições que atingem o discurso da sexualidade, Foucault (2006, p. 67) argumenta:

As interdições não têm a mesma forma e não interferem do mesmo modo no discurso literário e no da medicina, no da psiquiatria e no da direção de consciência. E, inversamente, essas diferentes regularidades discursivas não reforçam, não contornam ou não deslocam os interditos da mesma maneira.

Concordamos com Foucault, na medida em que campos discursivos distintos devem receber tratamento diferenciado. O discurso apropriado pela professora foi aquele que atenderia à sua intenção pedagógica. As interdições aparecem de forma acentuada pela regularidade através da qual o discurso da inteligibilidade é incorporado aos discursos docentes. Assim o aspecto da aprendizagem acerca de determinado conteúdo programático se sobrepõe às outras especificidades que o discurso literário poderia oferecer.

Ao ser interrogada se o tema da sexualidade emergia naturalmente nas suas aulas e se havia questionamentos, Sílvia nos diz:

Sílvia – Questionam e falam mais. Na verdade assim, **eu provoço**, eu faço com que **eles falem um pouquinho sobre a história do livro e a partir do livro eu vou provocando, perguntando**. Aí eles trazem um material, por exemplo, um exemplo bem claro... trouxeram um material pra mim da revista *Época* que tinha uma menina de onze anos que tinha ficado grávida, aí eles ficavam: *oh, não sei o quê, tá havendo!* Como se fosse algo muito distante, mas ao mesmo tempo percebendo que existe, né?... que aquilo dali é uma realidade. Eles trazem, falam, só que eles falam como se fosse assim, acontecesse com o outro. *Com a gente, não, professora, porque a gente tá bem informado*. Mas aí a gente questiona assim, mas se tem tanta informação, por que que continua acontecendo? Por quê que o índice é tão grande? *Ah é porque na hora, a senhora sabe como é que é!* Aí uns falam: *ah, foi muito afoito!* Informação existe, eles dizem, só que na hora do “vamos ver”, fica meio complicado.

A professora Sílvia revela a preocupação em contextualizar os anseios dos alunos (as), com as pretensões incorporadas em sua prática pedagógica. Como no excerto anterior, Sílvia investe na possibilidade da abertura para questionamentos diante da dinâmica de atividades que se desdobram pelo uso da obra literária. **Provocar** questionamentos é a preocupação de Sílvia, mas a reflexão sobre **o quê** os alunos(as) falam perpassa a prática em segundo plano; Britzman (2001), revela sua opinião, embasada na pesquisa de Bastien (cf. cap.3), ao tratar das aulas nas quais emergem conversas sobre a sexualidade:

Mas a forma como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana. Isso fica evidente na forma como a discussão é organizada; na forma como o conhecimento é concebido apenas como ex-

Excluído: a

Tabela formatada

Excluído: por quê

Excluído: que

pressão de respostas certas ou erradas e portanto, apenas como conhecimento de fatos; na forma como docentes e estudantes parecem esconder suas próprias questões e interesses com a justificativa de que têm de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial. (BRITZMAN, 2001, p. 86)

O aspecto organizativo das aulas, conforme discutidos por Britzman, são revelados na fala de Paulo, professor de Literatura e Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e da escola particular na zona norte, onde a entrevista foi realizada:

Entrevistadora – E como você desenvolve este trabalho?(Sobre o desenvolvimento do trabalho com o livro)
Paulo – Ah, como eu tinha te falado anteriormente, eu vou traçando uma série de debates, ao longo dos meses e depois escolho um ou dois assuntos, que tenham rendido na sala de aula, né... aí eu pego o catálogo e procuro o livro que é sobre determinada temática em sala de aula ... e antes da prova, dois tempos, normalmente na aula anterior, eu passo o debate para amarrar as questões do livro ...

← - - - Tabela formatada

Na perspectiva oferecida por Paulo a prerrogativa pedagógica seria mais imperiosa que as discussões sobre os temas do interesse dos(as) alunos(as): “[...] **eu passo o debate para amarrar as questões do livro**”. Norteiam-se assim as significações esperadas, reduzindo aspectos de conflito e instituindo regimes de verdade.

Implicadas com a execução do aparato pedagógico, as apropriações se ancoram em atender demandas institucionais e justificam os desdobramentos pela necessidade ou comprometimento com os discentes, como nos diz Vanda, referindo-se ao trabalho escolar realizado no ano anterior com um livro sobre gravidez na adolescência .

Vanda – O que eu vou fazer aqui... eles vão ler o livro... cada capítulo, vamos resumindo o capítulo, né, no final, nós vamos ter o livro todo resumido... vamos fazer um resumo do livro, em cima do texto, né, nós vamos montar um trabalho, isso pra METRO..(tipo de órgão setorial de educação no governo do estado do RJ) eu tenho que entregar esse trabalho até o dia trinta... desse mês, apresentação no dia dez de julho, no Carmela Dutra. Pode ser qualquer tipo de trabalho que represente o texto. Pode ser em forma de jogral, pode ser peça de teatro, pode ser uma escultura, pode ser uma música, um Rap...
Entrevistadora – E do Júlio Emílio, ano passado. Foi assim também?
Vanda – Não! O do Júlio Emílio já foi com a turma, as turmas do primeiro ano.
Entrevistadora – Como você fez?
Vanda – Aí, eu trabalhei com eles o livro, eles leram, resumiram, fiz um trabalho, montei umas perguntas, né, como avaliação, porque também se não tiver uma avaliação, também ficam assim, eles ficam assim, meio receosos de fazer...
Entrevistadora – Como você fez a avaliação desse trabalho?

Vanda – Foi prova, foi uma prova, com perguntas, né, sobre o livro, sobre personagens, o tempo, o espaço, ai eu tive que explorar a minha parte, né...
Entrevistadora – Mas sobre a temática, você fez alguma pergunta?
Vanda – Fiz, enfocando muito a gravidez na adolescência...
Entrevistadora – Você lembra?
Vanda – Eu até trouxe pra você... depois vou te entregar as perguntinhas que eu fiz, tá? Uma delas, foi o que eles achavam... porque na verdade, foi essa avaliação e foi o debate, fiz um círculo e fizemos um debate sobre o livro, então, eles falaram mais até, né, no debate... então, essas duas avaliações... foi o debate e a escrita, então uma das perguntas foi essa; o que eles acharam na gravidez, na adolescência, como a menina, né, não está ainda preparada para receber um novo ser, né, vai atrapalhar os estudos, se isso atrapalharia alguma coisa, quais as conseqüências que essa gravidez traria pra ela...
Entrevistadora – Quais foram as respostas?
Vanda – Ah, algumas eu lembro, outras não... ah, alguns falaram que: realmente ela não estava preparada, que aconteceu, que ela não usou a camisinha, o preservativo, porque não dava, pintou , esse linguajar que eles usam, né, pintou na hora, não deu, outros disseram que atrapalhou os estudos, que teve que parar, e agora estava retornando, né... esse tipo de resposta

Vanda, assim como Paulo, estabelece vínculo indispensável quanto à avaliação, restringindo-se aos protocolos : “[...]também se não tiver uma avaliação, também ficam assim, eles ficam assim, meio receosos de fazer...” da ação determinada pela prática pedagógica para uma contingência emergente dos alunos(as). No entanto tal aspecto revela um discurso contraditório, pois anteriormente a professora descreve uma atividade elaborada exclusivamente para atender uma necessidade proveniente da estrutura educacional : “[...] **nós vamos montar um trabalho, isso pra METRO** . Talvez resida aí, nessas contradições da prática, um exemplo contundente da própria cisão da contemporaneidade, a necessidade do cumprimento da norma, a perpetuação de um “fazer” muito antes de um “pensar”, conflitos que expõem as fragilidades teórico-práticas da educação.

Excluído:

Em alguns discursos dos(as) professores (as), evidencia-se a visão foucaultiana de “regimes de verdade”: condução de respostas, orientação dos olhares. Talvez um dos aspectos mais polêmicos, no entanto, seja a preocupação que perpassa os discursos em se sentirem “autorizados” a lidar com a temática da sexualidade; nesse sentido, apesar de explicitamente colocarem sua intenção em trabalhar com o tema e colocarem os (as) alunos (as) como sujeitos

Excluído: :

Excluído:

Excluído: os(

Excluído: alunos(

da prática educacional, estes/as docentes se vêem atrelados/as a dispositivos que engendram suas práticas para categorizações polarizadas.

Ao enunciarem que determinado conteúdo pertence a esta ou àquela disciplina, estabelecem fronteiras que dificultam a tão visada interdisciplinaridade. Conforme colocado por Bernstein (cf. cap.3 as noções de “classificação” relativas ao currículo dizem respeito às percepções do que seria ou não pertinente a determinada disciplina, estabelecendo a maleabilidade ou a rigidez de suas fronteiras, incorporando assim os mecanismos de poder relacionados a tais categorizações, além da disponibilidade de trânsito e comunicação entre elas.

Tais pressupostos evidenciam-se no discurso de Sandra, professora da rede municipal do Rio de Janeiro e da escola particular em Sepetiba, onde ocorreu a entrevista; como também nos discursos de Mara e Mônica já identificadas anteriormente.

Excluído:

Entrevistadora – Mas quando eles falam, no caso quando você usa o livro, eles, você nota que eles fazem mais perguntas sobre isso? Fica mais evidente?

Sandra – É como se o livro fosse assim, **agora nós temos a licença para falar sobre isso. O livro nos dá essa oportunidade mais ampla, né?** É como eu tô te falando, talvez Ciências, como é **uma disciplina que naturalmente** vai abordar esse assunto, eles têm mais liberdade. Agora quando você pergunta em Língua Portuguesa, com um livro como esse, eu acredito que, de um modo geral, é aquela abertura que eles queriam pra dentro da Língua Portuguesa.

Entrevistadora – Você, quando você está incorporando esse livro no seu planejamento, a gente até já conversou um pouquinho antes sobre isso, você tá preocupada com tema transversal ou isso aí não interfere?

Mônica – Não, eu acho que deveria de ser o tema transversal junto. Só não tem oportunidade, mas acho que, como a gravidez na adolescência, ela abria espaço pra **trabalhar na aula de Biologia**, trabalhar isso com a professora. Eu me preocupo sim com isso. **Na Geografia, né?**, pra ver o **nível cultural**, também daria pra isso.

Mara – Olha este tema de, sobre gravidez na adolescência, eu... foi uma coisa que eu tava vendo mesmo, porque todas as escolas que eu trabalhava, eu via, há um índice de meninas de...nessa faixa etária, grávidas, e eu perguntava : mas menina como é que você engravidou, deixou isso acontecer? E elas falavam: ah...como é que se diz ... “ah,estourou a camisinha ...”, mas tem umas coisas que, eu acho, nem usou a camisinha,né ?, mas bota sempre a culpa na camisinha, aí, eu via, ficavam assim..., isso aí eu não aceitava uma coisa dessas,...não das meninas ficarem grávidas, não aceitava... de ver numa época que nós estamos, com bastante informação que você hoje tem: jornal , tem televisão, isso é muito divulgado e acontecer essas coisas ainda, coisas que antigamente aconteciam porque não tinha muito acesso à informação, né?, hoje as coisas são mais abertas, até você em casa acho que conversa mais do que conversava antes, os pais, antigamente, eram mais fechados ...então eu falava assim, não o único meio que...e eu me lembrava da minha adolescência também, porque em casa era mais difícil a gente falar

sobre sexo e também na escola, **não é que eu vou abrir, porque quem pode, assim ... tem mais assim...é ...mais recurso na maneira e se abordar o assunto é o pessoal de Biologia, né?, e eu não sou professora de Biologia, já pensou um pai vim reclamar comigo : ah, você tá ensinando sobre sexualidade, mas você não é professora de Biologia, alguma coisa assim, Programa de Saúde....**

No discurso de Sandra evidencia-se a autorização conferida pelo livro, permitindo a “invasão” de um campo : “[...] talvez Ciências, como é uma disciplina que naturalmente vai abordar esse assunto, eles têm mais liberdade.” Vale um questionamento sobre o sentido atribuído ao pronome eles: neste caso, eles seriam os alunos ? Ou os outros professores? Afinal quem arbitraria sobre a legitimidade ou não do assunto em sala da aula?

Nos excertos dos discursos de Mara e Mônica podemos perceber que mesmo com o “licenciamento” oferecido pelo documento dos Parâmetros Curriculares, a disciplinarização dos saberes em seus determinados campos fica bastante evidente.

Apesar de tais observações, as professoras, quando perguntadas sobre se haveria alguma diretriz institucional determinando a incorporação da temática da sexualidade ou da gravidez na adolescência, responderam que se tratava de manifestação de interesse próprio, divergindo entre si somente nas motivações pedagógicas. Assim, mesmo que com restrições ou determinadas amarras, o assunto é debatido na escola.

O descompasso entre a prática e a intencionalidade docente talvez encontre respaldo na argumentação de Foucault (2005, p. 93) sobre a regra da imanência:

Não considerar que existe um certo domínio da sexualidade que pertence, de direito, a um conhecimento científico, desinteressado e livre, mas sobre o qual exigências do poder – econômicas ou ideológicas – fizeram pesar mecanismos de proibição. Se a sexualidade se constitui como objeto possível; e, em troca se o poder pôde tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos.

Assim a mesma “vontade de saber” do poder discursivo que permeia os enunciados aparece de forma contraditória nas práticas. Cabe-nos tentar perceber os múltiplos e móveis campos de correlações e forças, sem no entanto estabelecer qualquer juízo de valor acerca da sua origem.

Uma das proposições conceituais mais interessantes de Foucault se refere às “tecnologias do poder”, uma das premissas é que instituir um lugar determinado para o poder ou para um sujeito determinado reduziria a complexidade da correlação de forças; as “tecnologias do poder” ancoram-se nos regimes de verdade, na força discursiva de tais regimes sobre as práticas de significação. Assim Foucault (2006, p. 19) nos diz: “Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, foi do terceiro que falei mais longamente.”

Na mesma medida que Foucault discute a vontade de saber, argumenta sobre o reconhecimento da vontade de verdade que atravessa o plano discursivo. Esta vontade de discursos de verdade é consecutivamente incorporada por instâncias distintas, para dar justificação a um discurso anterior. Encontramos correlação ao discurso de verdade incorporado pela escola; assim, nas entrevistas com os docentes, quando perguntados sobre o material de apoio pedagógico que mais os agradaria, destacamos algumas respostas:

Entrevistadora – No formato de ficha de leitura ou encarte pedagógico, qual você prefere, o com perguntas e respostas ou de propostas para os professores? ...

Mara – Eu gosto mais do que dá propostas pra trabalhar com aquele tema... eu gosto mais desses, mas é difícil ..deles mandarem ...porque eles mandam...falam assim ... você pode...dá atividade, mas não fazem assim; tem o livro tal, tal...que trabalha também isso ..é difícil você encontrar um encarte que vá te falar,entendeu? **Um passo a passo** ...

A necessidade de um leque de aporte pedagógico nos faz pensar em qual verdade Mara precisa apoiar sua prática, ao direcionar o caminho. Em “**um passo a passo**”, quais dúvidas ou inquietações seriam excluídas ou incorporadas?

Eva, professora de duas escolas particulares da Zona Sul, atribui categorizações acerca do material pedagógico oferecido pelas editoras:

Entrevistadora – Agora, você tem vários tipos de ficha, né? Tem mais aquela que é assim, pergunta e resposta, tem aquela que é mais abrangente que tem proposta pro professor (a entrevistadora mostra dois tipos de material de apoio ao professor)

Eva – Olha, eu só vi uma proposta, por isso que eu tô assim meio insatisfeita com determinados livros porque eu não recebi essa proposta. Porque da Ática eu recebi. Eu gosto muito da Ática, porque a Ática tem projetos de literatura muito bons. Mas não são todos os livros não.
Entrevistadora – Mas aí vem junto encartado com o livro ou você fez?
Eva – Vem no encarte do livro, que vem em todos os livros, embora esse livro meu não veio.
Entrevistadora – <i>Um sonho dentro de mim</i> não veio.
Eva – Não veio. Agora, assim, o encarte, mas vem aquele encarte normal, com qualquer livro, com resumo, com proposta, mais água-com-açúcar, enfim, dentro do livro. Mas a editora Ática em alguns livros, não são todos, mas em alguns livros, eles têm um projeto de literatura para aquele livro, pra você trabalhar aquele livro com determinado tema. Eu já trabalhei quatro ou cinco livros deles com projetos, com muitas idéias, muito boas. Melhor projeto de literatura que eu já vi foi da Ática.
Entrevistadora – Bem bolado...
Eva – Bem bolado...
Entrevistadora – Mas aí vem com proposta de atividade, como é que é?
Eva – É cheio de propostas de atividades, te dando, assim, um leque de opções que você pode fazer. Atividade de jornal, de pesquisa, televisão, mas assim, muita coisa. Dá vontade de fazer tudo, né?, mas aí você escolhe, de acordo com o tempo.
Entrevistadora – O encarte propõe leituras, trabalhos assim, também?
Eva – Propõe, leituras, filmes, jornal. Por exemplo, já que o tema do livro era AIDS, era gravidez na adolescência, a gente pegou todas as notícias, né?, que a gente recortou sobre o adolescente na sociedade, mas essas notícias sobre gravidez, sobre doenças, sobre AIDS nos chamavam mais atenção por causa do tema, do livro. Então a gente falou muito sobre isso em aula, teve muito recorte de jornal por conta disso. E o projeto da AIDS, eles mandam. Eles mandam inclusive recorte de jornal sobre o assunto.

Os excertos nos mostram a vontade de verdade apropriada ao exercício da prática das professoras Eva e Mara; a condução oferecida pelo “suporte pedagógico” diminui o conflito com os discursos interditados e sinaliza o caminho onde poderia haver “pedras”.

O pensamento foucaultiano leva a perguntar sobre a forma de nos relacionarmos com a “verdade” ou sobre quais perspectivas nos levaram a acreditar em certos regimes de verdade como únicos em determinado momento históricos. Sob tal aspecto devemos focar a profusão discursiva que atravessa o discurso sobre a sexualidade adolescente, no sentido de atribuir significados essencializados, normalmente veiculados pelo senso comum, sem nenhuma interlocução com pesquisas acadêmicas que vêm lançando luz sobre esta área .

Paulo e Mônica apresentam tais aspectos, justificando sua escolha pelos livros literários sobre o tema :

Entrevistadora – Por que você escolheu usar livros de ficção como recurso didático para abordar o tema?

Paulo – Eles gostam, eles gostam, e daí nesse momento é que surgem as dúvidas, ... e muitas delas você já sabe qual é a resposta ... só que eles buscam coisas, assim ... sem aquela sombra da, da ...[...] daquela visão que lá em casa não tem abertura ... aí eles falam dentro dos limites, ético mais da melhor maneira possível. Aquela coisa tipo: você ter um filho **agora com quatorze a quinze anos**, não que tua vida tinha **acabado**, você ia ser **obrigado a sair da escola**, mesmo que você volte, a própria turma vai te **hostilizar**, você sabe que isso acontece, já tive casos de alunas que foram convidadas a sair da escola, isso é notório, né ...[...] menina de quinze anos estudando à noite, porque engravidou ... e até porque se trata **de uma área carente ... né? ... o Brasil é um país carente ...**

Mônica – Aqui não, nenhuma das duas que eu trabalho (sobre a existência de adolescentes grávidas na escola). Nem no Sul Americano, mas no município tem, a minha cunhada trabalha lá e vivia comentando comigo. Alunas de 13 anos, grávida... é um assunto que eu já não desgosto de trabalhar. Eles gostam mesmo. Você passa esse livro, todo mundo gosta de saber, de conversar, de falar sobre o tema. Acho que é um tema atual, **você vê tanta adolescente grávida**. É assustador o número de meninas grávidas. **Uma criança criando outra criança**. A intenção é essa, porque eu acho que o mundo da comunicação tá muito aberto, mas apesar da comunicação tá tão desenvolvida, **parece que o número de grávidas, meninas grávidas, aumentou. Aumenta assustadoramente**. E a informação que é passada, não é possível que elas não tenham essa informação. Eu acho que têm. **Como é que consegue ficar grávida?**

Em um artigo intitulado: “**O mal-estar brasileiro não é responsabilidade das meninas pobres**”¹⁰ Maria Luiza Heilborn destaca a mistificação do fenômeno da gravidez na adolescência por alguns segmentos da “grande imprensa” em um “esquema intelectual viciado” atribuindo às jovens mães das grandes metrópoles parcela de culpabilidade no tocante ao aumento dos índices de criminalidade. A autora sinaliza sobre a “armadilha que volta e meia reaparece travestida de preocupação com a infância pobre”, em que articulistas da “grande imprensa” fazem correlações superficiais e infundadas entre a gravidez adolescente, associando-a ao despreparo juvenil diante da maternidade, à evasão escolar e assim ao índice de menores infratores, no desdobramento de uma ausência de planejamento familiar adequado.

Excluído: onde

No Capítulo 1, já nos detivemos em debater o quanto a gravidez na adolescência apresenta contornos diferenciados; essencializá-la seria reduzir a cifras quantitativas e reducionistas, algo de uma complexidade tão grande, que necessariamente deve contemplar aspectos como as realidades sócio-econômicas das jovens e suas expectativas de vida, como também

¹⁰ Disponível em: www.clam.org.br acesso em 15/04/2007.

os vínculos de conjugabilidade e sua inserção no contexto escolar. Circunscrever nosso olhar a determinado recorte etário também merece tratamento diferenciado, tendo em vista os aspectos histórico-culturais da categorização da “adolescência”.

Com tais referenciais, as enunciações de Paulo e Mônica revelam o desconhecimento de discussões já em curso sobre o assunto e da apropriação irrefletida e interessada das notícias veiculadas por segmentos da mídia.

Não seria demais dizer que além destes aspectos devemos perceber um evidente recorte de gênero nos discursos analisados. Restringir a responsabilidade da gravidez ao sexo feminino exclui obrigatoriamente o sexo masculino de qualquer atribuição em um ato pelo qual é co-responsável. Curiosamente tal esquema analítico não apresenta novidade na história das constituições familiares brasileiras, no entanto tal estratégia nos revela como homens e mulheres são posicionados nestes planos discursivos:

Entrevistadora – Você teria mais alguma coisa a acrescentar... deste trabalho...
Vanda – Precisamente... eu sei que o livro foi muito bom, eles gostaram bastante, eu acho até, que foi, a meu ver, pras meninas, muito proveitoso, porque, as meninas começaram a pensar mais sobre o assunto, né?, isso foi no ano passado, né?, 1º ano, né?, eles estão no 2º, esse ano tem muito menos meninas grávidas, desses primeiros anos que eu trabalhei...
Entrevistadora – E você acha que esse trabalho pode ter ajudado de alguma forma?
Vanda – Eu acho... com certeza... e teve menina ali que disse: “pôxa, professora, tem que pensar! Eu não quero filho de jeito nenhum, aquela colega foi boba, não se preveniu... não pode não...” já os levou a questionar... foi um ponto positivo demais...
Mara – Os meninos que por si só parece que... não precisa, né?, eu sinto assim., vejo assim conversar: Ah, meu pai falou sobre isso!...não ...As meninas é que os pais falam alguma coisa, com medo de engravidar, né?, mas assim, engravidar, mas não de pegar doença ...preocupação, assim de gerar um feto....reprodução ...poucas que falam no sentido de engravidar ...mas não previsão de alguma doença, porque eu falo: olha gente não é só AIDS, você tem hepatite, né ?.. que é uma coisa assim, eu falei pra eles, eu tenho parentes, que é médico, enfermeira, até minha prima que trabalha na hemodiálise do Fundão, ela fala que a coisa mais triste que tem ...ela diz que é horrível hepatite, então eu falo pra eles: olha, não é só...tem salão que é perigoso pra caramba ...que a gente fala, né?, salão também é muito perigoso, aquele alicate ali, como é que é...porque a AIDS tem o perigo você mata e morre também ... e mas o.. a outra é uma morte lenta e muito dolorosa...

As professoras Vanda e Mara conduzem sua atividade com o livro argumentando pressupostos diferenciados, no entanto em ambos os casos o direcionamento revela-se com um recorte de gênero; no caso de Vanda sua preocupação recai sobre o sexo feminino: “[...] **esse ano tem muito menos meninas grávidas, desses primeiros anos que eu trabalhei...**” associando sua prática a um resultado visível.

No caso de Mara, o recorte recai sobre o sexo masculino, incorporando a lógica de que as meninas seriam alvo de preocupação, devido à gravidez ao passo que: **“Os meninos que por si só parece que... não precisa, né?, eu sinto assim..., vejo assim conversar: Ah, meu pai falou sobre isso!...não.”**

Mara não incorpora ao seu enfoque a discussão atualmente presente na área da educação em saúde; em que o conceito de “empoderamento”, comentado por Buss in Czererina & Freitas (2003), está relacionado de forma direta aos preceitos da carta de Ottawa¹¹, que enfatizam “[...] o acesso total e contínuo à informação e às oportunidades de *aprendizagem* nesta área” ou “a aquisição de poder técnico e consciência política para atuar em prol de sua saúde.” (BUSS, 2003, p.27). Tais pressupostos evoluíram no sentido de não apenas valorizar a informação, mas considerá-la no bojo de um processo de emancipação do indivíduo para inferir em transformações não apenas de cunho individual, mas de sua realização social.

Assis (1992) desenvolve um panorama histórico da educação em saúde no Brasil, onde podemos perceber o deslocamento do foco no processo de persuasão e transferência da informação para um processo de transformação da realidade. A autora apresenta também um quadro teórico-demonstrativo com quatro abordagens em educação em saúde: “Educativa, Preventiva, Radical e Desenvolvimento Pessoal” que, segundo Assis *apud* Tones (1992, p.24), coexistiriam sem exclusões mútuas. Assim, perceber tais influências na prática pedagógica

Formatado: Não Realce

¹¹ I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada no Canadá em 1986.

dessas professoras nos faz pensar no distanciamento da recontextualização operada nos pressupostos da promoção em saúde, em suas variadas instâncias e na cautela acerca de eventuais posturas doutrinárias e ideológicas.

Ao destacarmos o aspecto da ideologia, podemos nos valer do que nos diz Orlandi in Silva & Zilberman (2004, p. 59):

O homem faz história mas a história não lhe é transparente. Por isso, acreditamos que uma metodologia de ensino conseqüente deve explicitar, para o processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é e que, ao contrário, resulta de processos de produção de sentido, historicamente determinados. 'A naturalidade' dos sentidos, é, pois, ideologicamente construída. A transparência dos sentidos que 'brotam' de um texto é aparente, e tanto quem ensina quanto quem aprende a ler deve procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando.

A autora dialoga com a perspectiva de incorporar a historicidade na análise discursiva, como anteriormente fizemos, observando de forma dialógica a posição do sujeito enquanto produtor e agente .

Dessa forma os sentidos apropriados pelos professores revelam-se num jogo de adesão e resistência aos sentidos institucionalmente construídos.

Os discursos das professoras Sandra e Sílvia, identificados anteriormente, nos sinalizam para a distinção estabelecida entre o compreensível, o interpretável e o inteligível, categorias descritas por Orlandi (idem, p. 73). No intuito de problematizar a relação da análise do discurso com o texto, buscando conhecer os mecanismos implicados nos processos de significação, nos diz Orlandi (ibidem, p. 74):

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição **interpreta**. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, **compreende**.
[...]
No trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o **inteligível**, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão crítica. (Grifos nossos.)

Na entrevista, Sandra nos conta sobre o desenvolvimento detalhado do trabalho com o

livro:

Entrevistadora – Tem a apresentação escrita. Durante o seminário eles debatem com a turma ?

Sandra – Isso. Não é uma coisa assim, o grupo fala e a turma fica quieta. A turma tem essa liberdade de entrar também naquele momento ali. Até porque, antes que eu esqueça, eles, entre eles, durante período em que estão se preparando, eles falam *olha, eu tô lendo tal livro, o livro é assim*, então tinha alguns alunos, algumas pessoas que não estavam nesse grupo, mas já conheciam a história por eles estarem comentando no intervalo..

Entrevistadora – Ou seja, vão trocando, né?

Sandra – É.

Sílvia descreve o mesmo procedimento:

Sílvia – Ele já leu (os/as alunos(as), com duas ou três semanas, geralmente três semanas, se houver algum problema eles reclamam que duas semanas é muito pouco. Eles já leram, eles chegaram com o livro pronto, aí **a gente começa a discussão**, num determinado dia. Aí eu parto do que, do título, da capa, e vou esmiuçando a história, o enredo. Eles falam dos personagens, aí isso é num primeiro momento. Depois que eles fazem isso, quem leu, quem não leu, **aí eles me ajudam**, depois que eles fazem essa questão da teoria, eles partem pra quê. Enquanto a gente tá discutindo a historinha, às vezes eu vou puxando a realidade em cima da historinha, outras vezes, dependendo da turma, depende de como a turma responde. Primeiro eu faço o enredo, estudo a história toda, aí eles recontam a história toda, aí daí eu saio e eles começam a falar, fazer relação do enredo com a realidade. **Na verdade o que me importa muito, o que eu quero mesmo, é essa discussão**. Eu pego a historinha do enredo porque eu tenho que trabalhar com ele, **mas o enredo é pra eu puxar o que eu quero, gravidez na adolescência, por exemplo, nesses textos**. Aí eles começam a falar, eu começo a provocar, fazer alguns questionamentos, e eles vão falando. Depois daí, geralmente numa outra aula porque nunca dá tempo, eu peço pra eles trazerem algum material relacionado ao que nós discutimos, **aí saem músicas ou reportagens**..

Sílvia – Eles vão trazer, nesse especificamente do primeiro ano (sobre o trabalho dos alunos), eles vão trazer novos poemas, porque o livro, é, como se fosse uma epígrafe, cada capítulo tem um poema lindinho assim, um fragmento, eles vão criar novos poemas, ou vão trazer, músicas, eu tento fazer com que eles tragam, o que eles gostam: música. Que música tem que fala, é, por exemplo, do capítulo três, que é a descoberta da gravidez, nesse livro específico e o suicídio do rapaz, né?, que fala da AIDS e tal. E eles vão achar, vão trazer, vão mostrar pra gente, vão falar pra turma, **e de que maneira, que isso aí é uma questão, né?, de que maneira esse poema, essa letra de música que ele trouxe tem a ver com o que o capítulo tá mostrando**. Aí ele vai apresentar isso. Acho que isso é bacana....

Ainda sobre o desenvolvimento do trabalho:

Sílvia – É. Quando o enredo não bate, assim, a maneira de contar. No primeiro ano, a gente tava falando de junto com gravidez, de AIDS, porque a menina contrai o vírus da AIDS, né?, porque, você sabe da historinha. Aí eu trouxe um outro livro da Valéria Polizzi, *Depois daquela viagem*, que fala também da questão da sexualidade, da menina. Aí eu trouxe pra sala, eles se interessaram, pediram, **tá emprestado com alguém?**

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Dois já leram. Então, assim, quando você incentiva, quando você fala da temática, e conta, aí eu trouxe uma revista *Época* da semana que falava de 25 anos de AIDS, né? Aí essa moça que é a Valéria, fala da AIDS, fala da gravidez. Aí como o livro fazia a ponte gravidez e AIDS, eles ficaram bem interessados. Trouxeram, eu tinha pego da Internet, eles trouxeram de casa, eu pedi, ah, eu trouxe, deixavam comigo. Quer dizer, quando a temática é legal, e a maneira de contar, a forma como o autor, que às vezes a temática é boa, mas fica meio..., eles não gostam !

Podemos problematizar a partir dos excertos apresentados acima: em quais categorias teorizadas por Orlandi estariam inscritos esses discursos?

Ambas não se atêm detidamente no enredo do livro, extrapolam as fronteiras do texto em interlocução com as expectativas/necessidades/anseios dos alunos. Suas apropriações do enredo, da obra literária, não buscam uma inteligibilidade hegemônica dos seus alunos. A possibilidade de discussão é aproveitada para explorar outros significados, outras vozes, diferentes ou não daquelas que o enredo apresentou. Sílvia divide com os alunos sua “biblioteca”, mostrando-se antes de ser professora, uma leitora.

Ao cruzar as instâncias narrativas da música, poesia e literatura, Sílvia desenvolve o senso crítico e familiariza os discentes com abordagens diferentes em formatos distintos. O mais significativo talvez seja a possibilidade do diálogo, da abertura, como novamente nos sinaliza Sandra:

Entrevistadora – Entendi. É, eles questionam? Os alunos, as questões de sexualidade na sua aula?
Sandra – Nas minhas aulas eles questionam principalmente quando eles entram na Internet. Textos com, como eu trabalho com Internet com eles, sobre certas coisas, bate papo, né? Estavam na Internet então eles falaram sobre esses relacionamentos deles, algumas meninas que, não sei, em mim parece que elas têm uma confiança, tem conversa sobre namoro..
Entrevistadora – Mas isso, assim, independente do livro ou não?
Sandra – Independente do livro. Agora...
Entrevistadora – No dia-a-dia.
Sandra – No dia-a-dia. O livro oferece uma grande oportunidade , dele, é, assim, falando uma linguagem deles, pegando assim exemplos bem da realidade deles mesmos, como adolescentes, e isso pra eles foi muito legal. Porque ao mesmo tempo que eles leram, discutiram entre eles um pouco, e levam para a sala de aula para a turma inteira. Então assim, os demais alunos tiveram a leitura do livro a partir da leitura do grupo . E eles, do que os alunos colocavam no dia do seminário, os outros foram também entrando no assunto, falando de colegas que estão passando por situações as-

sim e disso daí a gente colocou pra questão do estudo, até que ponto isso pode atrapalhar ou não, o estudo de um aluno ou de uma aluna, porque ao mesmo tempo que ela está envolvida, ele também está, o pai também acaba se prejudicando. **Então quando o trabalho assim, que partiu de um grupo e esse grupo levou para a turma e da turma a gente acabou, virou um debate.**

Mesmo com a preocupação explícita de incorporar a realidade ao repertório de assuntos em sala de aula, Sandra investe na multiplicidade de vozes e olhares, possibilitando sua intervenção enquanto mediadora, facilitadora de uma proposta de discussão.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

4.2 Territórios silenciados

Ao investigar as apropriações docentes, optamos por dar luz também aos espaços silenciados, entendidos como lacunas no plano discursivo, rupturas que se apresentam por sua inexistência ou rarefação.

Por esta via Foucault (2006, p. 70) nos diz:

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

[...] a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não da generosidade contínua do sentido e não monarquia do significante.

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

Os espaços discursivos apresentam esta rarefação descrita por Foucault. Nas descontinuidades podemos estabelecer olhares privilegiados, vislumbrando no jogo entre a passividade e a atividade, os fios e possíveis nós da trama discursiva.

Na entrevista realizada com a professora Sílvia, em escola situada no município de Caxias :

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Sílvia --. aí o trabalho podia ficar (inaudível), não lê. E o pior, às vezes o pai compra o livro, na maioria das vezes o pai compra. E eles, tá com o livro na mão e não lê. *Fui*

mais ou menos... você foi até aonde? Ah, eu tava no comecinho. Isso assim, dá tristeza, porque o pai compra, o pai se preocupa. **Não sei se o pai, não é que o pai coloca pra ler,** porque eu tô trabalhando com adolescente..

Entrevistadora – Mas tem biblioteca aqui?

Sílvia – No colégio, não. Eles, geralmente, eles compram, a maioria não tem muito acesso, onde ele comprar e ir à biblioteca.

No direcionamento das ações pedagógicas os territórios silenciados ou ocultos revelam-se nos pontos de sombra; no caso do discurso de Sílvia, a expectativa entre a ação dos alunos e sua prática torna-se interligada: “[...] **tá com o livro na mão e não lê[...]**”. Mas também está extremamente relacionada às dimensões físicas da escola, pois curiosamente, em frente ao colégio existe uma grande biblioteca pública, que dispõe de um acervo diversificado de livros novos. Assim, ficamos diante da dúvida: por que não incorporar ações que investissem no uso desta biblioteca? A escolha de um livro único (adotado pelo professor) não abre o leque para escolhas pessoais, talvez mais significativas, nem investe no uso do espaço público, exercício do jovem cidadão.

Formatado: Recuo: Primeira linha: 27 pt

Mônica nos revela outro prisma do silêncio:

Entrevistadora – Eu queria que você me contasse qual o motivo de você incorporar os livros literários nas suas aulas.

Mônica – Senti que os **alunos têm realmente prazer pela leitura.** Eu acho que é importante, porque através da leitura **eles aprendem muito.** Eu vou dar aula de Português, eu acho que eles aprendem, crescem muito, pra escrever, na pontuação, pra desenvolver a ortografia. Então eu acho isso muito importante, eu falo isso pra eles. A leitura não é só o fato de vocês lerem pra fazer a prova. Através da leitura vocês vão ganhar mais conhecimento, como aprendem. E tive a idéia de fazer as redações. Aluno que lê, todo aluno que lê, ele é bom aluno em redação. **Bom leitor é bom aluno em redação.**

O prazer pela leitura foi silenciado neste excerto, que se mostra vazio de prazer, em busca apenas da certeza de **aprendizagem.** Mas aprender a escrever, ter concordância gramatical, saber usar as regras semânticas é mais importante que ter prazer em ler?

Ainda sob o calor deste questionamento Chartier (2001, p. 249) nos coloca: “A força de imposição das significações depende das condições históricas nas quais são manipuladas”..

Desta maneira, a distinção estabelecida entre a apropriação da professora, **para aprendizagem**, não impõe uma significação ao educando, mas silencia o território da pluralidade pedagógica, encaminhando a turma para um sentido único.

A necessidade pedagógica do conhecimento silencia os espaços da dúvida e do prazer, campos onde a sexualidade precisa transitar livremente, territórios onde as direções necessitam de mão dupla, com liberdade de deslocamento.

A professora Eloísa, regente da escola particular da zona oeste, onde realizamos a entrevista, ao ser perguntada se houve questionamento sobre sexualidade nas aulas em que trabalhava com o livro, nos revela que, por coincidência, nesse período havia uma aluna grávida na turma de oitava série, apesar de ser “mais velha”: dezoito anos. A princípio, a aluna teria ficado “constrangida com o tema” e, nas palavras da professora, “de certa forma também deixou o restante da turma pouco à vontade com o assunto”:

(Comentário ao ver a prova da aluna que estava grávida – redação dissertativa sobre o trabalho com o livro)
Entrevistadora – Interessante, ela apontou a vida dela ...
Eloísa – Ela apontou a vida dela mesmo... ela não falou de nada que estava sendo pedido na redação ...
Entrevistadora – Você já sabia dessa história? (A aluna conta sua própria história na redação.)
Eloísa – Já ... Não, os alunos tinham me contado ...
Entrevistadora – Então ela está formalizando a história pra você
Eloísa – É !! Ih, quando eu pedi que ela retirasse um trecho na prova de gramática, que comprovasse que a personagem dos <i>Anjos no Aquário</i> , que ela usava o diário, como uma forma de ser um amigo, de contar os medos e as decepções dela, o fragmento que ela tirou foi: “Estou morrendo de medo” , então é uma identificação dela, com a personagem, ela já identificou, tanto que ela veio me perguntar: “pôxa, você escolheu esse livro só por que eu tava grávida?” . Eu disse: “não, como eu ia adivinhar isso no começo do ano?” E não fui eu que escolhi o livro, uma lista já estava preparada quando comecei a trabalhar com Literatura, até então, seria somente redação. Aí ela ficou um pouco constrangida, mas...

Na falta de espaço para a discussão da possibilidade do prazer, o silenciamento da singularidade do sujeito é relegado. A oportunidade de aproximação entre a professora e a aluna foi negligenciada, o silêncio da diversidade invade a sala de aula e acaba amordaçado.

Paulo, professor de Literatura e Língua Portuguesa em escolas particular e pública, nos

diz :

Entrevistadora – Desses livros que você conhece, quais que você mais gosta?
--

Paulo – Dos paradidáticos.. Eu leitor voraz ... sou extremamente viciado em leitura .. Olha, esse é um dos melhores, porque amarra bem as questões, né? ... gravidez, a AIDS na adolescência e o suicídio são assuntos pesados, são assuntos sombrios na verdade todos eles ... e sobretudo na adolescência, porque muitas alunas minhas, conhece alguém que conheça, uma menina que é grávida na adolescência ... isso rende mais, torna-se a aula mais ... isso enriquece mais sua aula .
--

Nos excerto da entrevista, o silêncio se faz pelo excesso: “**Eu leitor voraz... sou extremamente viciado em leitura.**”. Mesmo enunciando-se leitor voraz, qualificativo de múltiplas leituras, os significados mantêm-se estáveis: “[...] **são assuntos pesados, são assuntos sombrios na verdade todos eles ... e sobretudo na adolescência** [...]”.O silêncio da dúvida novamente se faz.

Quando questionamos o lugar da dúvida, vislumbramos de forma antagônica o lugar da verdade, ou no termo foucaultiano, o “regime de verdade”. Assim, o silêncio nas ações que tenham escuta e flexibilidade sobre o cotidiano discente faz do imperativo pedagógico ou da vontade docente, mesmo que bem intencionada, o silêncio de outras vozes:

Entrevistadora – Qual a série onde há mais questionamento?

Vanda –... terceiro ano, trabalho muito com primeiro e terceiro ano ...terceiro ano,esse ano que eu não estou trabalhando com o terceiro, mas quando eu trabalhava até o ano passado, eles não comentam ...
--

Entrevistadora – Não comentam..
--

Vanda – Engraçado isso, né?... é mais o primeiro ...

Entrevistadora – O primeiro que é mais questionador?

Vanda – Porque eu acho que ele vem da oitava série, entendeu aquilo tudo pra eles, é assim, é mais curiosidade, coisas mais novas, né...

Entrevistadora – Então as questões que eles trazem você vai esclarecendo, mas tem algum tipo de questões que eles trazem?
--

Vanda – É que na verdade as questões que eles falam mais não é nem sobre sexo, sobre a sexualidade, nada disso... é mais a violência ...porque aqui é uma área de risco, né?, então eles moram por aqui, então tem muitos tiros, né?, então eles trazem muito isso pra dentro de aula, até mais que a sexualidade ...porque aí choca, né? ...pra eles aqui é normal....

Entrevistadora – A violência aqui é normal?
--

Vanda – ... Aqui tiro, a violência é normal. Até mais que a sexualidade. Pra eles aquilo é normal... **Aqui a violência passou a ser normalidade para a maioria.**

Podemos abrir neste momento um pequeno espaço para teorização, onde Larrosa (2002) nos oferece suporte, problematizando o espaço da experiência e da informação.

Os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem” aparecem usualmente de maneira intercambiável, segundo o autor, mesmo que existam distinções fundamentais entre eles. Para ele:

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal, algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. (LARROSA, 2002, p. 27)

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Espaçamento entre linhas: Duplo

O contraponto principal, no entanto, que o autor faz, diz respeito ao título do artigo:

“Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, onde coloca :

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual e coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2002, p. 27)

Pela perspectiva de Larrosa a singularidade do “saber da experiência” nos diferencia enquanto humanos, pois depende da apropriação que cada um faz do conhecimento. Com esse aporte teórico, podemos tomar o rumo do silenciamento do “saber da experiência”, em oposição à valorização da mera experiência, deslocada assim de sua episteme original, transfigurando-se na atualidade por circunscrever-se em “conhecimento”, material intercambiável.

No excerto anterior, Vanda toma como referência o conhecimento, não o saber da experiência; da mesma forma, Mara, no excerto abaixo, também credita valor ao conhecimento,

no sentido mais efêmero de sua concepção, talvez um efeito colateral da assim chamada pós-modernidade :a necessidade da rapidez, de não cansar, não se estender demais...

Entrevistadora –O que você acha sobre esses livros? Qual você mais gosta?
Mara –Esse, <i>Um sonho dentro de mim...</i>
Entrevistadora – Por quê?
Mara – Olha são vários os ...fora a temática, é uma temática boa ...e ele não vem falando ...até no ato sexu.....é ..a transa ali vem em metáforas , mas dá pra ver tudo...e outra coisa ..o preço ..porque pra adolescente ... ele é bem fininho... e eles lêem rapidinho assim, eles se apaixonam pelo livro, então é um livro, não é um livro que eu tenha que esperar duas, três semanas pra eu poder ...eu posso passar hoje e daqui a ..semana que vem já posso começar a trabalhar o livro, entendeu?...porque eles não vão poder falar ..ah ,professora eu não tive tempo de ler...entendeu?, porque você tem que trabalhar com isso também, né? ..

Assim pelo conhecimento ou “experiência” segundo Larrosa, o “saber da experiência” é relegado em detrimento de conhecimentos objetivos, silenciando a singularidade.

4.3_Territórios em conflito:

Avançamos em nossa análise, buscando apoio novamente em Foucault (1988) na “regra da polivalência tática dos discursos”: “O que se diz sobre o sexo não deve ser analisado como simples mecanismo de poder.[...] E, por essa razão,deve-se conceber o discurso como uma idéia de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável.” (FOUCAULT, 1988, p.95)

Ainda sobre o discurso da sexualidade, Foucault nos diz: “Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado ; mas ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes.” (idem, idem)

O conceito de sexualidade aparece difuso, híbrido de significações, imbricado nas normatizações escolares. Vanda relata que os alunos têm abertura para conversar com ela, mas quando querem falar algo mais íntimo procuram-na após a aula:

Formatado: Recuo: A
esquerda: 0 pt, Primeira
linha: 0 pt

Entrevistadora – Mas as questões de sexualidade aparecem ou não?
Vanda – Raramente, é mais problema em casa: com pai, mãe, até de homossexualismo... isso já aconteceu...
Entrevistadora – Eles contam para você?
Vanda – Contam..., contam, mas contam de uma outra forma...
Entrevistadora – Contam de outra forma...
Vanda - Contam de uma outra forma... assim como... não como aquela maldade , aquela malícia não... contam assim naturalmente... eu converso muito com eles...
Entrevistadora - E o que você aconselha?
Vanda - ...não, eu converso demais com eles, né, tá o dia todo com problema e... eu aconselho...
Entrevistadora – Você encaminha para alguém?
Vanda – Até encaminhei para psicóloga e tudo... já...
Vanda – Ah, tem... tem aluno que precisa realmente... já encaminhei... já falei com o responsável, algumas vezes...
Entrevistadora - E você achou que a sua intervenção auxiliou?
Vanda – Ah, em alguns casos, muito...
Entrevistadora – E você já pensou, já que tem casos de homossexualismo, em abordar com livro, já que você tem essa vontade?
Vanda – Já... já pensei... eu já pensei, mas ao mesmo tempo, como se diz, já (dis)pensei, porque aqui tem muitos alunos, a maioria, são evangélicos, então existe esse tabu... então eu tenho receio de pedir um livro abordando este tema, e não entenderem, a família não entender, e trazer problemas pra mim... isto já aconteceu na escola que trabalho no Município, a colega dava aula para 8ª série, ela pedia um livro extra classe, né, nas duas turmas, sobre a gravidez, né, a primeira transa, como se prevenir , né... só que teve mães ali que não entenderam e foram à CRE dar parte da professora, a professora foi chamada, teve que se explicar... então ficou uma situação meio enjoada; então eu pensei isso aqui, mas também não pedi por isso... eu tenho receio...
Entrevistadora – E a direção?
Vanda – A direção nem sabe o que eu pensei...
Entrevistadora – Mas no caso da moça, a direção não apoiou?
Vanda - Ah, na época apoiou, foi chamada...
Entrevistadora – Afinal, ela estava fazendo um trabalho sério...
Vanda - A direção foi a CRE, ah, porque a 8ª CRE (setor regional da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro) que eu pertencço, é muito enjoada... aquela CRE é muito visada, e o meu colégio, por ser colégio Pólo, é muito cobrado... então a diretora teve que ir a CRE, explicar, a colega ficou muito chateada, chorosa, porque a intenção não era essa, não é? Só alguns pais interpretaram, não é, porque a interpretação é uma coisa séria, né... interpretaram que a professora estava incentivando as alunas a transarem , quando no livro diz, né, conta a história, né, de uma moça, a primeira transa com treze ou quatorze anos, mais ou menos, isso o tema tinha que usar preservativo, né, porque ela contraiu AIDS, tipo assim, né, então ela estava ressaltando a importância de usar preservativo... então alguns pais interpretaram diferente, e a professora foi parar na CRE... foi chamada...
Entrevistadora – Isto foi há muito tempo?
Vanda – Há uns três anos atrás... meu receio é esse... alguns temas aqui, a gente infelizmente não pode trabalhar... deve ser devido a essa área mesmo...
Entrevistadora – Porque os PCN's falam destas coisas, não é?
Vanda – Fala, com certeza, né, mas eu realmente, vou ser franca a você: eu tenho receio de abordar este assunto. Mas a gravidez na adolescência eu abordo, o preconceito... eu a-

bordo demais..

Será que Vanda encara a gravidez na adolescência como um problema de preconceito?

Ou o tema estaria naqueles discursos autorizados, tendo em vista seu caráter preventivista, ao passo que a homossexualidade tem implicações maiores ?

Entrevistadora-Na avaliação você coloca alguma questão da sexualidade ou não...

Mara - Eu pergunto sobre os personagens...essa eu não sei por que quem fez foi Vanda..eu só apliquei ..mas tinha uma pergunta lá ,que ela colocou eu acho que eu tinha até essa prova aí..
...Fora a questão do enredo, dos personagens,mas eu acho que tem uma questão pessoal sim ...
Lá no outro colégio a gente perguntou, do por que,como ela evitaria,como ela poderia evitar essa situação...aí é a questão deles entrarem,se prevenir...,né, **prevenção...nesse sentido ... teve sim ,uma questão de prevenção sexual...de sexualidade, entendeu ?**

Em ambos os excertos o conceito de sexualidade aparece confuso, a associação mais recorrente foi ao aspecto da prevenção, relacionado sempre com a questão da HIV/_AIDS.

Outros aspectos em conflito aparecem no excerto da entrevista com Eloísa, após conversa sobre a avaliação do trabalho com o livro que tratava da gravidez na adolescência e do aborto. Neste caso ela conta sobre o dia em que a aluna que está grávida não compareceu à aula:

Eloísa - É no dia que **ela (aluna grávida)** faltou eles se soltaram, eles começaram a expor mais o pensamentos deles, a falar que realmente **os adolescentes não estão preparados**, pra assumir essa responsabilidade e que eles são a favor, desde que apoiados pelos pais, sem o apoio dos pais, fica mais difícil porque eles vão ter que procurar uma clínica clandestina e se levanta **a questão do risco de vida pra mãe e pro filho**; como foi levantado por duas alunas aqui, uma que ela teve que fazer o aborto por problemas de saúde, toda duas, uma gravidez era desejada e a outra não, mas ambas resolveram assumir a criança, só que elas acabaram perdendo, **uma acabou retirando o útero** e a outra **não pode ter mais filho devido a um problema**, então quando ela está presente eles ficam mais inibidos, quando ela não está eles se soltam mais, a respeito do tema, as provas deles, foram de uma maneira geral, boas, eles exploram bastante o assunto, ficaram um pouco envergonhados em saber: "é a professora que vai ler a minha prova", **então não ligaram muito bem os dados estatísticos aos argumentos, provando os argumentos deles, ... a maioria ficou em dúvida nessa parte..**

Neste excerto existem várias vozes. Aparecem_o discurso atemorizador: **uma acabou retirando o útero** e a outra **não pode ter mais filho devido a um problema**; o discurso pedagógico da eficiência na metodologia escolar: **então não ligaram muito bem os dados es-**

tatísticos aos argumentos, provando os argumentos deles; o discurso da vulnerabilidade na saúde: **a questão do risco de vida pra mãe e pro filho** e o discurso da idade apropriada, da maturidade, do “ser responsável”, do “cuidado de si”: **eles começaram a expor mais o pensamentos deles, a falar que realmente os adolescentes não estão preparados, pra assumir essa responsabilidade.**

Neste entrecorte transparecem as relações de poder implicadas: a instituição cobrando seu lugar, através da avaliação do conteúdo; a normatividade sexual :práticas abortivas podem levar à esterilidade ou trazer grande risco; o discurso da idade apropriada para cada fase da vida ,normalmente utilizado pelo senso comum,etc.

O sujeito da nossa pesquisa, o_(a) professor_(a), depara-se com o fogo cruzado: suas percepções pessoais, as representações que perpassam a escola, sejam de juventude, maternidade, eficiência profissional... E neste emaranhado, a relação do professor, enquanto sujeito-leitor com o seu objeto de trabalho - o texto e suas mediações - merece considerável questionamento:

Esta concepção de *literário* que o percebe mediado por protocolos e convenções,permite,numa certa aproximação da área da sociolinguística,o estabelecimento de outro laço entre as teorias da literatura e as da linguagem. Se se pode conceber que uma língua tem uma atualização fonética,morfológica,sintática e semântica que se realiza por diferentes práticas em diferentes situações e entre diferentes segmentos da comunidade,também se poderia conceber,na literatura,uma distinção de registros correspondendo sua variedade (superposta,simultânea.as vezes inextrincável)a variedade de horizontes de expectativas e de códigos de leitura.(LAJOLO in ZILBERMAN & SILVA,2004,p.94-5)

A autora questiona o discurso modelar incorporado pela crítica literária mais rígida e as práticas que povoam as mediações escolares, que extrapolando ou subvertendo o estatuto investem em outros protocolos de leitura ,marginais à crítica acadêmica, mas que:

A outros discursos, não cultos, porém perfeitamente eficientes em diferentes situações e relações autor/leitor entre os quais eles ocorrem,correspondem outros horizontes de expectativa que configuram ,por sua vez ,práticas de leitura divergen-

te, que a comunidade interpretativa “oficial” considera *subliteratura, literatura popular, literatura infantil, literatura de massa, etc.* (idem, ibidem)

É esse impasse, conflito de concepções entre leitura e literatura, protocolos de leitura, divergência entre a prática e o discurso acadêmico, que vislumbramos no discurso de Paulo no questionamento quanto à sua opinião em relação aos livros que adotou:

Paulo – É uma ferramenta de trabalho importantíssima... o paradidático, em geral, é uma ferramenta de trabalho...

Entrevistadora – Esse especificamente o que você acha?

Paulo - ... me remete a uma realidade que eles ... que eles passam na verdade, na verdade, até os exemplos que eu cito em sala de aula, os exemplos que eu escrevo, eu sempre tento trabalhar com a realidade do aluno , eu acho que, por ser real, se torna mais vivo e rende mais na verdade, uma vez eu tentei explicar preposições usando <i>Ilíada</i> , né ... depois de ter usado <i>Odisseia</i> , é ...] normalmente zoa, mas quando eu comecei a buscar exemplo de jornal, de revista, de trechos de música, nossa!!! Começam ... despertam, essa curiosidade neles.
--

Entram em conflito no discurso de Paulo as representações do uso do livro literário: **sempre tento trabalhar com a realidade do aluno**; a busca da realidade almejada por Paulo somente vai ser encontrada nos jornais e revistas, mas qual será a realidade a que Paulo se refere? A realidade do discurso jornalístico da “grande imprensa?”

Paulo investe na literatura paradidática, investimento seguro no mercado escolar, pois são obras produzidas com destino certo, como colocado no capítulo 3.

O grande conflito que gostaríamos de destacar nos excertos a seguir talvez pudessem se inscrever nos outros itens, como territórios silenciados ou apropriados; mas escolhemos colocá-los neste item diante da carga de ambigüidade que iremos discutir posteriormente:

Entrevistadora - Querida que você contasse o motivo de incorporar os livros paradidáticos nas suas aulas?
--

Karla - Bom..primeiro ,porque o livro paradidático faz parte do currículo ..né ? O PCN, ele sugere ,né..ele não exige,mas ele sugere abordagem de vários tipos de temas ..de vários tipos e leitura,e o livro paradidático , ele facilita é..a comunicação ,acho que facilita a comunicação visual,escrita e oral,também entre aluno e um mundo que de repente ele não tem acesso ;então além de ser um critério do currículo,eu achei que era um veículo que eu atingiria o meu aluno a ler , porque hoje em dia as crianças não gostam de ler ,então seria uma forma de atingi-los,com o livro paradidático,sempre prestando atenção nos temas,nos tipos de histórias, de acordo com a faixa etária ,de acordo com o que eles gostam de ouvir ..é ..dentro daquilo

que eles..da realidade deles..pra que eles tenham acesso a outro mundo,que não só aquele que ele vive.

Entrevistadora: Aí eu te perguntei, então, se você conhece outros títulos. Que você acha, tem algum preferido seu sobre essa temática de gravidez na adolescência?

Eva: Gostei muito desse.

Entrevistadora: Gostou muito?

Eva: Gostei.

Entrevistadora: Por quê?

Eva: Porque eu achei que ele tratou de **uma maneira bem suave** assim o tema, embora seja um **tema pesado**, mas houve uma certa suavidade ao tratar do tema e, porque os outros, por exemplo, eu tinha indicado um livro há algum tempo atrás sobre gravidez na adolescência, eu não gostei. Daquele livro, eu não me lembro o nome, ele não, ele parecia, assim, porque eu tinha lido o livro, mas, tanto que eu pensei assim, nunca mais eu faço isso. Porque eu tinha lido do livro num site e gostei. Eu falei, ah, eu vou indicar. Indiquei, mas eu não gostei do final dele, não gostei do desfecho, do desenvolvimento, né, do final dele. Eu me lembrei de “Malhação”. Essa galerinha de adolescente que tudo acaba em festa, em pizza, uma coisa muito normal, os pais vão aceitar numa boa, que todo mundo vai amar a moça, que vai aceitar o filho dela na sociedade, uma maravilha. O livro acaba mais ou menos assim. **Aquilo é mentira**, as coisas não são dessa forma. **Tem que enfrentar problemas**, os pais não vão aceitar. Não vai ser tudo as mil maravilhas, mesmo o rapaz abandonando, **tudo vai ser azul e cor-de-rosa pra ela**, não é verdade. Ela vai crescer, ela vai ter que amadurecer a força. Então eu não achei que o autor tratou com **o realismo** que deveria. Esse eu já gostei.

Entrevistadora - Como você tomou contato com esse tipo de literatura...

Eloísa- Ah, é ... eu fiz um trabalho na faculdade, que ele pedia que fizessemos avaliações de livros infanto-juvenil e como que nós adotaríamos esses livros dependendo da clientela do colégio e de acordo com a faixa etária dos alunos ... e como é que seriam adotados, então, como você poderia adotar um livro no começo do ano e sem você conhecer a turma e como procurar algo no escuro, e é o que a maioria das escolas faz.

Entrevistadora - E aqui também?

Eloísa - Não, porque eu já comecei com eles desde o ano passado e a professora que fez a escolha dos livros desse ano, ela já conhecia eles há bastante tempo, é por isso que eu passei a escolher os livros a partir desse ano, a gente só escolhe os livros a partir do momento que conhece os nossos alunos, pra que possamos dar direções a eles, orientar, sem perder o que eles trazem de lá de fora, porque isso importa muito ...

Ainda contando sobre a escolha do livro:

Eloísa- Porque pegar um Dom Casmurro, Memórias Póstumas e jogar numa oitava série, é uma bomba. Você dar uma literatura culta, clássica, pra uma oitava série, então **tem que ser algo mais próximo da realidade dele**, os contos são assim, eles continuam sendo atuais, a "Carteira que eu falei, então eu pago as minhas dívidas ou devolvo a carteira? "Anjos no Aquário" , gravidez na adolescência, são "anjos" no "aquário" , num mundinho pequeno, que é o mundo deles, qual é o mundo da oitava série? a sala de aula, e um pouco mais que eles vivem fora daqui, mas e convívio mesmo, tanto que eles moram próximos um do outro aqui, **são anjos no aquário**, né, num lugar pequenininho ...

Entrevistadora - qual você adotou do Machado? (sobre o desenvolvimento do trabalho

com os livros em aula)

Eloísa - Foi os "Contos Consagrados", "A carteira", com um personagem que ele acha a carteira e fica num dilema se ele entrega ou não a carteira pro dono devido a ele ter tantas dívidas e o valor exatamente do dinheiro, era o valor que quitava a dívida, e ele acaba devolvendo então abordei, com eles, foi a oitava série, esse tema: devolvo ou não o dinheiro? **No passado as pessoas eram mais... aí coloquei entre aspas, honestas** e hoje em dia será que devolveria, mesmo sabendo que como era o caso a carteira era de um amigo? Será que a pessoa devolveria mesmo hoje em dia? E aí houve uma divisão na turma ...

Eloísa - Pra que eles possam refletir e ser leitores críticos no futuro e comecem, mesmo agora, a serem leitores críticos, o que interessa, pra ... na minha opinião, pra formação do aluno é que ele tenha opinião crítica, que ele saiba ler um texto e interpretar, para depois criticar, explicar o porquê, que ele gostou ou não, porque hoje em dia não cabe mais dizer, gostei de um determinado livro ou não, mas por que você não gostou? Então adotar livros paradidáticos e conversar com ele acerca de cada tema é justamente isso, fazer com que eles exponham o porquê, que eles não gostaram, que sejam leitores críticos na adolescência, é o que eles sabem tanto que na nossa última aula antes da prova sobre os métodos anticoncepcionais e eles **têm um vasto conhecimento**, conhece um tudo, aí eu fui, indaguei então: **por? ainda se fica grávida hoje em dia?** E por eles mesmos foi levantado o questionamento, algumas meninas pensam que assim podem **prender o rapaz, segurar o rapaz através da gravidez...** e outras já foram respondendo: que isso não faz efeito, que isso não segura, quem fica presa é a mulher, é ela que passa a ter responsabilidade de cuidar da criança e quando não têm responsabilidade, joga pro avós, eles mesmo foram levantando as questões, do início da conversa ...

Nos excertos das entrevistas de Karla, Eva e Eloísa, os territórios em conflito destacam-se pela ambigüidade, na multiplicidade de vozes vindas da Educação, da Teoria Literária e da mídia. Ao mesmo tempo em que Karla enuncia: **o livro paradidático faz parte do currículo**, circunscreve-o em artefato pedagógico, restrito ao espaço escolar. Pensa nele **para comunicar** buscando uma aproximação com os alunos, mas acredita que precisa oferecer aos alunos(as) **acesso a outro mundo**.

Eva também segue o caminho da necessidade do realismo mas diz que gosta do livro pela **maneira bem suave** que abordou o tema, apesar de ser **um tema pesado**.

Eloísa enuncia a literatura a serviço das temáticas sociais, mas possibilita a discussão e divisão da turma sobre o desfecho.

Nos três excertos tão ricos e complexos, por mais que possamos procurar fazer uma análise, algum aspecto ficaria negligenciado. Pinto (2002,p.31) nos situa quanto a esse aspecto:

Para análise de discursos, todo texto é híbrido ou heterogêneo, quanto à sua enunciação, no sentido de que ele é sempre um tecido de 'vozes' ou citações, cuja autoria fica marcada ou não, vindas de outros textos preexistentes, contemporâneos ou do passado.

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: A esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Ao ser questionada sobre para quem os alunos trariam as questões sobre sexualidade,

Karla afirma:

Karla - ... não, eu acredito que eles tragam pros professores de Ciências e Biologia ... comigo, de repente por que nós temos ... uma comunicação muito clara, **eu sempre tive uma comunicação muito clara com os meus alunos**, eu sempre procurei trabalhar temas polêmicos com eles, desde a sétima série, pra eles se tornarem críticos ... eles não **precisarem ir pela cabeça de ninguém**, eles se pensarem somente pela cabeça deles ... eles terem a opinião deles ... é ... nós temos um vínculo de amizade e isso favorece que eles venham falar de todos os assuntos comigo, inclusive esse ... as meninas do Ensino Médio quando brigam com o namorado choram: "professora", **ai eu tenho que consolar, tenho que falar**, olha que até algumas questões estão relacionadas até ao sexo, o namorado quer, ela não quer, e aí como é que fica a situação? ... eu "**não cede**", porque se ele te amar, ele vai te respeitar. O primeiro passo é o respeito, se ele tá te obrigando a fazer uma coisa que você não quer, ele está faltando com o respeito com você ..

Tabela formatada

Formatado: Recuo: A esquerda: 0 pt, Primeira linha: 27 pt

A professora Karla é regente de duas escolas da rede particular ligadas à congregação adventista e professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Karla enuncia a existência de uma certa intimidade com os/_a alunos/_as, presunção de intimidade e confiança, de conquista, de aproximação; coloca-se na perspectiva do diálogo democrático sem imposição de sentido, na argumentação da construção de um senso crítico nos alunos; no entanto no mesmo excerto revela-se impositiva: "[...]...**eu (falei): " não cede", , porque se ele te amar, ele vai te respeitar."**

Em outro momento Karla investe em um aspecto bastante revelador:

Entrevistadora-O que eles acharam ? (sobre as entrevistas que os alunos realizaram com vários profissionais sobre o preconceito em relação à AIDS e a gravidez na adolescência, no desdobramento do trabalho com o livro *Aprendendo a Viver*).

Tabela formatada

Karla - Eles gostaram porque não é um assunto que se fala muito, né? Tem um tabu aí, gravidez na adolescência, a AIDS, as pessoas não gostam de comentar muito, a própria família não gosta porque vai falar de sexo, então eles se sentiam à vontade, na **liberdade** de conversar comigo sobre até aquilo que eles acharam, aí eles comentaram experiências de colegas, principalmente as meninas, né? Que nessa fase, são mais propensas a se deixar levar por situações emocionais e não pensam, né? Na atitude, elas comentaram de colegas, é ... se preocuparam de elas estarem na situação dessa menina, porque aí a abordagem deixou de ser a

AIDS e começou a ser a gravidez na adolescência, **porque aonde na verdade a AIDS era pra atingir os meninos e a gravidez na adolescência pra atingir as meninas ...**

Entrevistadora - Por quê ?

Karla - Porque os meninos eles ..um grupinho da oitava série, eles são muito liberais no sentido de ... a conversa deles em sala de aula era essa : “Ah, eu vou pro baile, peguei fulana, fulana e fulana ..saí com fulana”, de repente nem saiu , de repente nem pegou , como é a gíria deles , né?Mas é uma preocupação que eu tive porque parece que, infelizmente, não têm muita orientação em casa : “Olha filho você vai sair ,você pode se divertir, você pode fazer tudo ,mas nem tudo convém”. E **como nós somos uma instituição religiosa** ,nós preservamos e cuidamos desse lado mesmo ..com os nossos alunos é a nossa preocupação diária com os nossos alunos , o que eles estão fazendo com a vida deles , **com o corpo deles** , e como os meninos tinham muito. ..conversavam muito sobre isso, nós escutávamos as conversas, nós víamos um agarrando o outro e...

Entrevistadora - Meninas e meninos ?

Karla -É ...os meninos agarrando as meninas e as meninas agarrando os meninos ,assim abraçando ,dando beijinho ..então **aqui dentro da escola eles eram coibidos , fora da escola a gente já não pode, se for na imediação a gente até pode intervir** ,fora das mediações a gente não tem como intervir ..

Neste caso não podemos assegurar sob quais representações sociais Karla baliza sua perspectiva educacional. Pertencer a uma instituição religiosa e lecionar nela, possibilitaria o investimento nos preceitos religiosos deste universo ideológico.Não iremos nos deter em fazer análise nessa perspectiva, mas sem dúvida seriam importantes futuras investidas sobre esta questão. Mas o conflito entre uma **liberdade** de falar, perguntar, na perspectiva da abertura do tema para debate, se contrapõe ao discurso onde existe uma preocupação com o disciplinamento do corpo, com o tipo de relacionamento dos alunos nos momentos “informais”,uma preocupação que se revela *intra* e *extra* muros escolares: as imediações são vigiadas. Em todas as entrevistas realizadas, foi nesta que a noção do *panoptismo*, discutido por Foucault, foi mais evidente.

Outro aspecto diz respeito às aulas com enfoques distintos para meninos e meninas. A gravidez na adolescência, foco da nossa discussão, aparece como responsabilidade exclusivamente feminina, ao passo que a associação com as doenças sexualmente transmissíveis se dá em relação aos meninos. Potencializar tais recortes de gênero, exacerba dicotomias já existentes, não colabora em deslocá-las.

Um dos tópicos mais discutidos pelos/as professores/as foi o desinteresse dos/_as alunos/_as pela leitura, motivo que em alguns casos justificou a escolha do livro literário com temáticas “polêmicas” e também a dificuldade no desenvolvimento de atividades na mediação com a leitura. Nos dois excertos abaixo, as professoras revelam que têm dificuldade com esse tipo de dinâmica:

Mônica: Até, como eles são alunos de oitava série, semestre passado nós fizemos um clássico. Eu falei quando eles entrarem no segundo grau eles vão trabalhar com clássicos, né. Machado, José de Alencar, são autores mais cansativos, né. Aí nós trabalhamos aula passada com “Romeu e Julieta”. Mas foi muito bom porque nós vimos o filme, trouxemos o filme pra sala de aula, vimos o filme comentamos, depois eles foram ler o livro. Quer dizer, foi ao contrário, melhor é primeiro você ler o livro e depois ver o filme. Mas como conseguimos ver logo o filme, nós vimos. Aí eles leram o livro e disseram, *professora, parecia que o filme tava passando na nossa mente, que é igualzinho*. É claro, o autor tem que ter essa, quem vai fazer o filme, ele tem que ter essa preocupação com o livro. E era igualzinho o que se passou no livro, no filme. Então foi muito bom.

Entrevistadora: O “Romeu e Julieta”.

Mônica: O “Romeu e Julieta”. É um trabalho que eu fiz pela primeira vez, achei que valeu muito a pena. Até a prova, eles fizeram assim bem tranquilos.

Entrevistadora: Foi, né. Ajuda, né.

Mônica: Eu gostava. **Eu queria só que eles tivessem gosto pela leitura sem ser essa cobrança de prova. Isso eles não têm ainda.** Eles só lêem porque sabem que tem que fazer uma prova. Se eu colocar uma relação de livros, assim, esse ano vamos ler esses livros. Colocava a relação no quadro e vamos ver. Daqui a dois, três meses eu cobro. Quem leu os livros? Ninguém leu nada, ninguém leu nada. **Preguiça pra ler eles têm muita...**

Mônica denomina **preguiça pra ler** a desmotivação que os alunos têm em relação ao livro apresentado, mas avalia uma atividade em conjunto com um filme que foi prazerosa para os dois lados. Mesmo que ela argumente pela fidelidade entre o livro e o filme, não considerando a perspectiva das adaptações e da diferença entre a linguagem cinematográfica e a linguagem literária, a atividade “não foi um sofrimento” para os alunos, nem mesmo com a prova.

No caso de Silvia a reclamação torna-se parecida:

Silvia -Difícil trabalhar com o paradidático em sala. Muito difícil, porque eles têm **uma certa rejeição pela leitura**, independente do livro ser ou não ser agradável. Antes de ele pegar o livro, ele já acha que é chato. Então ele fica protelando, eu fico, gente, a data da discussão, “vamo bora”, eles têm, nossa, o adolescente tem uma certa resistência à leitura. Alguns, eu tô

← - - - Tabela formatada

generalizando, alguns simplesmente..., gente, mas vai rolar um trabalho. Não estão nem aí... Aí você fica às vezes um pouco desgastada, você quer, aí você traz a música, mas eles não estão nem aí pra você. Às vezes rola, mas quando não rola, você fica assim, puxa, eu tô fazendo um trabalho que poderia ser bacana. Na sétima série eles ficavam rindo, você tenta puxar o menino e ele, na sétima ele fica muito no enredo. Você quer sair, ele quer contar o detalhe do detalhe do detalhe. A garota lembra de tudo, mas ela só fica no enredo, eu quero sair do enredo, e eles têm uma certa, não sei se pela idade.

Investindo neste aspecto, Chartier nos diz:

[...] todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. (CHARTIER, 1998, p.70)

A necessidade da mediação no caso dos livros adotados por pressupostos educacionais, mesmo que tragam como corpo do enredo temas atuais e vinculados à realidade, como os docentes privilegiam, não asseguram que haverá interesse unânime na turma, na perspectiva de que a escolha normalmente foi **do docente**, não dos_(as) alunos_(as). É imprescindível que haja mediação estimulante, já que a obra não agradará a todos. O conflito de interesses neste caso, então evidencia-se em antagonismo mesmo a qualquer bem intencionada ação pedagógica.

Os aspectos descritos através da análise realizada foram um recorte preferencial, como colocado anteriormente. Outros aspectos certamente poderiam ser revelados por outros pesquisadores_(as), Sobretudo, estávamos conscientes de que os docentes, sujeitos de nossa pesquisa, em suas falas, posturas, maneiras de agir e interagir com as questões da entrevista não eram objetos estáticos sob a lâmina do microscópio, mas seres humanos, que como a entrevistadora carregam um rol de ambigüidades.

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: A
esquerda: 117,1 pt,
Espaçamento entre linhas:
Duplo

5 Conclusões.

As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia na cadeira, trepava na escada, ajoelhava na mesa. Cada notícia escolhia um canto. Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa. (QUEIRÓS, 1995 p. 11)

Excluído: ¶

Formatado: Fonte: Não Negrito

Excluído: ¶

Formatado: Fonte: 12 pt

Formatado: Recuo: À esquerda: 117,1 pt, Espaçamento entre linhas: Duplo

Excluído:

As conversas “indecentes” sempre existiram. Bartolomeu Campos Queirós apresenta em

Por parte de pai esta imagem poética do interdito e vai além: “Era preciso ser grande para ler ...”. A escrita indecente contada pelo avô estava no alto; talvez próximo ao teto estivessem as histórias mais impróprias para aquele menino que precisa crescer. Mas sorrateiramente, como em qualquer proibição, existem sempre maneiras de burlar: “...ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa.”

Queirós nos faz pensar que entre o próprio, o propício ou o adequado sempre existiram territórios impróprios, aqueles que não se adequavam a circunstâncias ou protocolos, como também sempre existiram as fronteiras para que esses significados fossem tutelados, como muros invisíveis formando barreiras por vezes intransponíveis.

No caso do nosso estudo, o foco recaiu sobre a apropriação docente. Entretanto, os livros pesquisados e os(as) alunos(as) não foram meros coadjuvantes, mas elementos preponderantes nesta trama complexa que é a busca dos significados, na pesquisa qualitativa. Como não poderia deixar de ser, as percepções, valores e preferências da pesquisadora/_professora/_mulher se fizeram presentes na análise e conseqüentemente nos resultados da pesquisa. Por outro lado, os devidos cuidados metodológicos foram tomados para resguardar as distorções, às quais se refere Bourdieu que estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa, e que devem ser reconhecidas e dominadas a partir da consciência por parte do pesquisador da impossibilidade de uma perfeita neutralidade.

O sonho de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e

dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente. (BOURDIEU, 1997 p. 694-695)

Os discursos sobre a sexualidade, conforme nos sinaliza o pensamento foucaultiano, trazem à baila os elos entre a sexualidade, a subjetividade e a verdade. As apropriações docentes no uso dos livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência recebem este investimento, no sentido de que os significados produzidos pelos docentes buscam a visibilidade da sexualidade juvenil através do aparato pedagógico, invariavelmente atrelados a regimes discursivos imbricados na produção de regimes de verdade.

A literatura, neste sentido, é percebida apenas enquanto “ferramenta” de trabalho, deixando em segundo plano o aspecto da fruição, conforme discutida por Barthes, limitando a literatura na instituição escolar à sua função pedagógica vinculada à estrutura curricular. Também são incorporadas, neste caso, as demandas da educação em saúde, implementadas pela escola na incorporação de pressupostos de prevenção e cuidado, preceituados principalmente pelos discursos da saúde coletiva e sobre a sexualidade.

Esta incorporação transparece fundamentada na profusão discursiva atravessada pelo senso comum, onde o patrimônio literário acaba circunscrito a uma urgência de realidade e contemporaneidade que deve ser relativizada, diante do aparato de “saber-poder” já descrito por Foucault.

Neste aspecto o território da diversidade é constrangido por um conjunto de dispositivos que não incorporam as leituras democráticas e singulares, e investem, na perspectiva da veiculação de um sentido potencialmente único. Esta escolarização literária que salvaguarda os sentidos e espaços em territórios conhecidos e “encaixotados”, refletem a lógica de um discurso autorizado, imbuído de poder, na transfiguração duvidosa das terminologias “autorizáveis”, principalmente acerca da sexualidade, em que o fluxo seria permitido na instituição escolar.

Os saberes intercambiáveis imprescindíveis à dinâmica da interdisciplinaridade preceituada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e emergentes na discussão educacional contemporânea, aparecem em significações extremamente rarefeitas, sob o efeito colateral de eventuais determinações da estrutura escolar na busca de visibilidade e de resultados mensuráveis em vinculação direta com a normatividade pedagógica.

As maneiras sob as quais os docentes são levados a se reconhecerem, enquanto leitores das obras literárias, assim como enquanto mediadores das mesmas junto aos jovens na discussão dos aspectos da sexualidade e gênero no trabalho com o livro, levam-nos a pensar sobre os dispositivos discursivos acerca do auto-reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeitos de sua sexualidade e da prática pedagógica.

Com a impossibilidade de aventar aspectos que desestabilizem os campos de saber, inseridos em nossa cultura impregnada pela “*scientia sexualis*” como discutido por Foucault, as mediações e desdobramentos no trabalho com o livro deságuam em discursos de normatividade. De maneira que as significações com a possibilidade da descoberta, do inusitado ou da sexualidade desviante dos preceitos da moralidade cristã que transparecessem poderiam abalar os alicerces de uma estrutura em que o desejo e o prazer esbarram em portas fechadas.

Excluído:

Diante da investigação da materialidade do suporte, como sob o aspecto da ilustração, por exemplo a apropriação didática do livro foi um aspecto preponderante, dispersando elementos desta interface que poderiam ser contemplados.

Excluído:

A invisibilidade da teia de distribuição e consumo dos livros enquanto artefato cultural e pedagógico, merece uma atenção mais demorada em futuras pesquisas, pois a naturalidade com que esta “ordem do livro”, relembrando Chartier, se impõe, desdobrando-se em aparatos e instituindo maneiras de ler e pensar, deve ser mais investigada. Tendo em vista, principalmente as argumentações essencializadas sobre a sexualidade dos jovens, ignorando a tensão entre a complexidade da subjetividade individual e as demandas da saúde e educação.

Excluído:

Formatado: Justificado

Excluído:

Em todos os aspectos foi importante perceber que apesar das entravas de um mecanismo educacional ensimesmado, os docentes incorporaram, ainda que na perspectiva de suas subjetivações pessoais e profissionais, uma discussão que poderia ser excluída, ou seja, não nos cabe qualquer avaliação para além dos eventos discursivos sobre os quais nos detivemos neste trabalho: a multiplicação dos efeitos nas práticas e nas subjetividades são elementos imponderáveis, como é a “natureza humana”.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; GARCIA Mary Castro e SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em <www.unesdoc.unesco.gov.br >acesso em :24/02/2007

ADOLESCENCIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1986.

ALMEIDA, M. A. S. Gravidez adolescente: a diversidade de situações. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 2, jul./dez. 2002, p. 107-208. In: ABRAMOVAY, Miriam; GARCIA, Mary Castro e SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em <www.unesdoc.unesco.gov.br >acesso em :24/02/2007

ALTMANN, Helena. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional**. PUC-Rio (FAPERJ)-ANPED, 27ª reunião anual -Caxambu - MG, 2004.

_____. **Orientação sexual em uma escola**: recortes de corpo e de gênero. Campinas, SP: Cadernos Pagu, 2003, v. 21, p. 281-315.

ALVES, Nilda. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

AQUINO, Estela M. L. et al . Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Cadernos de saúde pública**., Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 Mar 2007.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

ARIÉS, Philippe; BÉJIN, André (orgs.) **Sexualidades ocidentais**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

ARILHA, M.; CALAZANS, G. Sexualidade na adolescência: o que há de novo? In: BERQUÓ, E. (Org.). **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília, DF: CPND, 1998. v. 2.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ASSIS, Mônica de. **Da hipertensão à vida:** por uma práxis comunicativa na educação e saúde. Rio de Janeiro, RJ, 1992, 110p. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva. IMS, UERJ.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1985.

_____. **Um é o outro.** 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1986

BARBERO, Jesús Martin. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2003.

BASSANEZI, Carla. **Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher 1945-1964.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980.

BONATO, N. M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade:** o velado e o aparente. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UERJ. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/9565/tese/indicee.html>. Acesso em: 15.03.02.

BUSS, Paulo Marchiori. **Promoção da saúde:** conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2003.

BERQUÓ, Elza. Sexualidade e Demografia: Comentários sobre a exposição de Michel Bozon. In LOYOLA, Maria Andréa (Org.). **A sexualidade nas ciências humanas.** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 1998, 308 p.

BORDIEU, P.(coord.). **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Os usos sociais da ciência.** São Paulo, SP: UNESP, 2004.

BORGES, Sherrine Maria Njaine. Humanidade do Homem: uma sugestão de leitura. in: I Seminário Nacional Saúde e Leitura, 1, 2006, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2006, p 109-113.

BOZON, Michel. Demografia e sexualidade. In LOYOLA, Maria Andréa (Org.). **A sexualidade nas ciências humanas.** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 1998, 308 p. BOURDIEU, Pierre. A

“juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983.

BRANDAO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 7/9/2006.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, **LEI Nº. 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**, D.O.U. 16.7.1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRAZ, Júlio Emílio. **Anjos no aquário**. São Paulo: Atual, 1992.

_____, Júlio Emílio. **Aprendendo a viver**. São Paulo: Saraiva 2000.

_____, Júlio Emílio. **Um sonho dentro de mim**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. in: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMARANO, A. A. Fecundidade e anticoncepção da população de 15-19 anos. In: **Seminário Gravidez na Adolescência** (E. M. Vieira, M. E. L. Fernandes, P. Bailey & A. McKay, org.), São Paulo, SP: Associação Saúde da Família, 1998, pp. 35-46.

_____ et al. Jovens brasileiros: sexualidade, gravidez e Aids. Fev. 2003, no Prelo. in: ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia e SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em <www.unesdoc.unesco.gov.br> acesso em :24/02/2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, SP: UNESP, 1997.

_____. **A ordem dos livros**. 2. ed. Brasília, DF: UNB, 1999.

_____. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

_____. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

_____. Do livro a leitura. in: _____. **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

CHORODOW, Nancy. In: LOUISE, Lamphere; ROSALTO, Michelle Zimbalist (coord.). **A mulher, a cultura, a sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

COSTA, Arlindo. **Mostra de ciência, tecnologia e sociedade como estratégia para viragem de código de coleção para um código de integração nas escolas**. Florianópolis-SC, 1994, 133 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação – UFSC.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1983

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

DONNANGELO, M.C.F. **A pesquisa na área da saúde coletiva no Brasil – a década de 70**. Abrasco: Ensino da Saúde Pública, Medicina Preventiva e Social no Brasil 2. 1983 19-35.

FAICLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UNB, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 Mar 2007.

FLANDRIN, Jean-Louis. A vida sexual dos casados na sociedade antiga. in: ARIÉS, Philippe; BÉJIN, André (orgs.) **Sexualidades ocidentais**. São Paulo, SP: Brasiliense, c1982.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

_____. **História da sexualidade I**. São Paulo, SP: GRAAL, 1988.

_____. **História da sexualidade II**. São Paulo, SP: GRAAL, 1984.

_____. **História da sexualidade III**. São Paulo, SP: GRAAL, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: GRAAL, 1982, 295 pp.

_____. **O nascimento da clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária, 1980.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 280 pp.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

FREUD, Sigmund. Lección XXXIII – La feminidad. in:_____. **Obras completas**. 4. ed. (Trad. del alemán por Luis Lopez-Ballesteros y de Torres). Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v.III.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo, SP: UNESP, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

HEILBORN, Maria Luiza et al . Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizonte antropológico**. Porto Alegre, v. 8, n. 17, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 30 Jan 2007.

_____. **Gravidez na adolescência: interfaces entre gênero, sexualidade e reprodução**. São Paulo, SP: Pallas, 2004.

_____. **Gravidez na adolescência: considerações preliminares sobre as dimensões culturais de um problema social**. In: Seminário Gravidez na Adolescência, Anais do Seminário Gravidez na Adolescência. Rio de Janeiro: CEPIA/IPEA, 1998. p. 23-32.

_____. O ultra-som de uma “tragédia” nacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, fevereiro de 2005.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 04/02/2007.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que, é afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

KNAUTH, Daniela Riva e GONÇALVES, Helen. Juventude na era da Aids: entre o prazer e o risco. In: ALMEIDA, Maria I. Mendes e EUGÊNIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2006.

KRAUSE, Gustavo Bernardo G. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo, SP: DCL, 2005.

KRONFLY, Fernando Cruz. ¿Desgracia o alegría de la especie? In: **Memorias**. 27º Congreso IBBY. Cartagena de Índias, Colômbia, 18 a 22 de septiembre de 2000. pp. 53 a 59.

L'ABBATE, Solange. A análise institucional e a saúde coletiva. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 Fev 2007

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ática, 1999.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo, SP, Ática, 2002.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: o corpo e o gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2001.

LAJOLO, Marisa. Leitura – Literatura : mais que uma rima, menos do que uma solução. In : ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, RJ, n 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Profana**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LAURENTIS, Teresa de. Tehnologies of Gender, Eessays on Theory, film and Fiction. In: SWAIN, Tania Navarro. **Caderno espaço feminino**. São Paulo: Universidade Federal de Uberlândia-SP, Revista do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre Mulher, v. 9, n. 10-11, 2001-2002.

LEONELLO, Valéria Marli; L'ABBATE, Solange. Educação em saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em pedagogia. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 10, n. 19, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13/02/2007

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 Mar 2007.

LOURO, G. Pedagogias da sexualidade. in: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MATTOS, Margareth Silva de. **Informação e ficção na literatura infanto-juvenil**: reflexões sobre a leitura no Brasil. Rio de Janeiro, 2002, 123 p. Dissertação de Mestrado em Letras. Instituto de Letras – UFF.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estudo de uma coleção paradidática de língua portuguesa. in: FERREIRA, Sandra de Almeida. **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1979.

MERCHAN-HAMANN, Edgar. Os ensinios da educação para a saúde na prevenção de HIV-Aids: subsídios teóricos para a construção de uma práxis integral. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13/02/2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, SP: Hucitec-Abrasco, 2004.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 Mar 2007.

NEVES, Tânia. [Entrevista sobre o filme Meninas]. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 30 abr. 2006. Entrevista de Sandra Werneck a Revista O Globo, p. 40.

NOGUEIRA, Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Íris Filomena Mendes de. Um encontro de leitores com catálogos infantis. in: FERREIRA, Sandra de Almeida. **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. in: ZILBEMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

PARKER, Rozsika. **A mãe dividida**. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos tempos, 1995.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. in: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

PERES, Simone Ouvinha; HEILBORN, Maria Luiza. Cogitação e prática do aborto entre jovens em contexto de interdição legal: o avesso da gravidez na adolescência. **Cadernos de saúde pública**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07/09/2006.

PINTO, Milton José. **Comunicação & discurso**. 2. ed. São Paulo, SP: Hacker, 2002.

PAULINO, Graça. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Marie Chartier. in: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: RHJ, 1995.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher.** Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2001a.

_____. **A arte de enganar a natureza: contracepção, aborto e infanticídio no início do século XX** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001b.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Bernstein and the educational field: relevance, influences and misunderstandings. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 120, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 Mar 2007.

SANTOS Jr., J. D.. Fatores etiológicos relacionados à gravidez na adolescência: Vulnerabilidade à maternidade. In: Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento (N. Schor, org.), v. 1, pp. 223-229, Brasília: Ministério da Saúde In: CABRAL, Cristiane S. **Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07/09/2006

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. **O currículo como fetiche.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003b.

_____. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. in: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (Org). **O que é , afinal, Estudos Culturais ?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (Org). **Identidade & diferença.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. (Org). **Identidades Terminais.** . Petrópolis: Vozes, 1996.

SCLIAR, Moacyr. **Do mágico ao social.** São Paulo, SP: L&PM, 1987

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**. Campinas, UNICAMP, v. 20, n. 50, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 de março de 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. in: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o Jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SOUZA, Meriti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, RJ, n 26, p. 119-132, maio/jun./jul./ago., 2004.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 Abr 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

VIEIRA, Elisabeth Meloni. **A medicalização do corpo feminino**. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2002.

VILLELA, Wilza; ARILHA, Margareth. Sexualidade, Gênero e Direitos Sexuais e Reprodutivos. in: BERQUÓ, Elza (org) **Sexo & vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

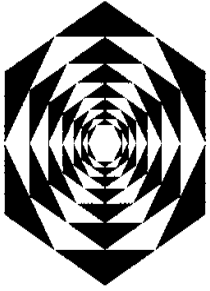
_____; DORETO, Daniella Tech. Sobre a experiência sexual dos jovens. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 Fev 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. in: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e ensino. **Educação & sociedade**. São Paulo, SP, n. 8, p. 119-143, março, 1981.

ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de autorização para Editora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde - NUTES
Laboratório de Linguagens e Mediações

Às Editoras Atual, Saraiva e Formato:

Solicitamos às respectivas Editoras a possibilidade de disponibilizar informações a respeito das escolas que tenham adotado os livros paradidáticos sobre a temática da Gravidez na Adolescência, no ano corrente.

Informamos que tais dados constituem recurso de suma importância para o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado da aluna Andréa Costa da Silva, regularmente matriculada no curso de pós-graduação desta instituição.

Outrossim, será nosso compromisso manter sigilo dos dados fornecidos, tendo em vista que os mesmos devem ser somente usados para fins desta pesquisa com cunho acadêmico

Disponibilizamos-nos para maiores informações, se necessário. Desde já agradecemos a cooperação e apoio dispensados.

Atenciosamente

Professora Doutora Vera Helena Ferraz de Siqueira

Professora Doutora Nilma Gonçalves Lacerda

Rio de Janeiro, 11 de julho de 2006.

Anexo 2 - Modelo de entrevista realizada (gravada em áudio).

Entrevista

Nome:

Idade :

Escola :

Endereço da Escola:

Anos no magistério :

Disciplina que leciona :

Anos na escola atual :

Trabalha em outra escola ,qual :

1. Eu gostaria que você me contasse qual foi o motivo de incorporar o uso de livros paradidáticos nas suas aulas.
2. Por que você escolheu usar livros de ficção como recurso didático para abordar o tema?
3. Em quais séries você trabalha com esse recurso? Há algum motivo específico?
4. Normalmente os alunos questionam sobre questões de sexualidade nas suas aulas?
5. Qual a série onde há mais questionamento?
6. Que tipos de questões eles trazem?
7. Você acha que eles trazem essas questões mais para o professor de Ciências/Biologia ou para outros professores também?
8. Quais os livros que você usa para esse trabalho?
9. Por que esses títulos especificamente?

10. Como surgiu o trabalho da gravidez na adolescência? Conta um pouco desse trabalho, como você desenvolveu? Se possível dê exemplos concretos.
11. Como você tomou contato com esse tipo de literatura?
12. Você conhece outros livros que abordem o assunto?
13. O que você acha sobre esses livros? Qual você mais gosta? Por quê?
14. Nesta escola outros professores abordam este tema? Quais?
15. Você já fez trabalhos em conjunto com esses professores sobre este tema?
16. Como você incorpora os “Temas Transversais” no seu planejamento?
17. Como os alunos reagem ao trabalho com livros paradidáticos sobre o assunto da gravidez na adolescência?
18. Você faz uso da ficha de leitura ou encarte pedagógico que vem com o livro? Ela auxilia o seu trabalho?
19. Quais aspectos atraem mais os alunos nos livros :a temática ,o tipo de enredo ou as ilustrações?
20. Como você faz a avaliação quando você trabalha com livros paradidáticos ?

Anexo 3

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, após receber explicações orais da pesquisadora Andréa Costa da Silva estou ciente que:

- **Objetivo da pesquisa:**

Esta pesquisa tem como finalidade descrever os processos de apropriação dos professores nos discursos sobre a utilização das obras de ficção destinadas ao público jovem que abordem a temática da gravidez na adolescência.

- **Procedimentos:**

a. Os dados da pesquisa serão coletados através de entrevista individual e observação das aulas ministradas pelos professores onde sejam utilizados os recursos didáticos observados na pesquisa;

b. Durante as aulas serão feitas anotações manuscritas, gravações de áudio e vídeo; as entrevistas individuais serão feitas com gravação em áudio, que ficarão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora Andréa Costa da Silva, com a garantia de total sigilo;

c. Como foi me explicado verbalmente, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa terão garantia de que sua identidade será mantida em total sigilo.

- **Riscos e desconfortos:**

Esta pesquisa não traz nenhum risco, nem desconforto aos professores, nem aos alunos participantes, sendo mantido em total sigilo as identidades das pessoas das quais os dados foram obtidos.

- **Garantia de recusa:**

Caso eu não queira participar de qualquer parte da pesquisa comunicarei à pesquisadora do meu desejo de não participar.

- **Garantia e acesso aos resultados:**

Os resultados da pesquisa poderão ser explicados a mim, em qualquer etapa do estudo, sendo assegurado o esclarecimento de eventuais dúvidas, quando solicitadas.

- **Garantia de acesso ao pesquisador:**

Sempre que considerar necessário tirar dúvidas, recorrei a pesquisadora Andréa Costa da Silva pelo endereço eletrônico: acostadasilva@gmail.com.

Acredito ter sido suficiente informado a respeito do estudo “**Gravidez na adolescência nas obras de ficção destinadas ao público jovem: apropriações por docentes**”.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento.

_____ Data: Rio, ____/____/____

Assinatura do (a) informante

Endereço: _____

RG. _____

Fone: ()/e-mail : _____

_____ Data: Rio, ____/____/____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)