

SEXUALIDADE NA ESCOLA MEDIADA PELA LITERATURA: APROPRIAÇÕES DOCENTES

SILVA, Andréa Costa da* – Colégio Brigadeiro Newton Braga

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de – UFRJ

GT-23: Gênero, Sexualidade e Educação

Introdução

A sexualidade, enquanto desdobramento da subjetividade humana está inevitavelmente presente na escola, sendo perpassada pelas sutilezas que a linguagem institui e requerendo tratamento diferenciado no intuito de possibilitar que essa subjetividade vigore com liberdade e autonomia. A literatura constitui dispositivo pedagógico bastante presente nas escolas, cuja trama discursiva é tecida por uma multiplicidade de relações, de instâncias e de sujeitos, dentre os quais merece destaque o (a) professor.

Perceber os fios e nós dessa trama discursiva tornou - se um empreendimento desafiador na investigação que fizemos acerca dos significados construídos pelos(as) docentes sobre a sexualidade e a educação, ao incorporarem a sua prática pedagógica o livro literário.

Como elemento desta teia discursiva podemos citar a "intencionalidade pedagógica" conferida aos livros paradidáticos¹ adotados pelas escolas, com a perspectiva de atender aos preceitos recomendados pelos PCN²; esses livros tem grande circulação na rede pública e privada dos estabelecimentos de ensino, aspecto detectado na fase exploratória da pesquisa³.

Diante deste acervo caracterizado por grande produção impressa, deslocamos nossa atenção para o/a docente, leitor (a) da obra em primeira instância e em quem normalmente recai a escolha e seleção dos títulos eleitos para adoção pelas turmas. Neste desdobramento surgiram as seguintes questões: como o/a docente conceberia a

* Laboratório de Linguagens e Mediações - NUTES/UFRJ – Orientadora: Profª Vera Helena Ferraz de Siqueira.

¹ Para Munakata (1997, *apud* MELO, 2006) o termo *paradidático* é tipicamente brasileiro, advindo provavelmente do campo editorial.

² Parâmetros Curriculares Nacionais. (Brasil, 1997)

³ Foi feito 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), em busca por títulos referentes à gravidez na adolescência.

construção da subjetividade do aluno, mediada pelo livro literário⁴? Como as noções sobre sexualidade e gênero contempladas nesses materiais seriam ressignificadas por eles (as)? E de que maneira seria feito o uso desses livros na prática didática desses(as) professores (as)?

Frente ao impasse de descobrir quais docentes estariam fazendo uso dos livros sobre a temática abordada, resolvemos “seguir o fio do livro”, isto é, através das editoras, encontrar tais docentes. Essa empreitada nos ofereceu um panorama bem abrangente, pois obtivemos nove entrevistas em oito escolas, em bairros da Zona Sul, Zona Oeste, Zona Norte e Município de Caxias, no estado Rio de Janeiro. No entanto, deparamo-nos com um contexto em que apenas professores/as de Língua Portuguesa e/ou Literatura estavam fazendo uso desses livros em suas aulas, inexistindo interlocução declarada entre docentes de outras disciplinas. As entrevistas foram feitas com um total de 9 professores(as) – 8 mulheres e 1 homem, com uma média de 15 anos de magistério e faixa etária média de 35 anos. O uso dos livros pelos(as) docentes entrevistados recaiu em três títulos, todos de autoria de Júlio Emílio Braz:

Aprendendo a viver narra a história de uma família que se une para enfrentar vários dilemas: a descoberta da soro positividade da mãe, contaminada pelo marido; a gravidez inesperada e prematura de uma das filhas e a rejeição e preconceito da sociedade em geral.

Um sonho dentro de mim descreve a trajetória de uma jovem de dezessete anos que descobre através do suicídio do namorado sua contaminação pelo vírus da AIDS; a gravidez inesperada neste enredo conduz a uma sucessão de problemas enfrentados pela protagonista até o desfecho feliz com o nascimento de seu filho.

Anjos no aquário traz a história de Tina, grávida aos dezesseis anos, em que a rejeição de todos a sua volta faz com que o aborto surja como uma possibilidade veiculada na trama.

Este estudo foi norteado pelos Estudos Culturais com enfoque preferencial nos pressupostos foucaultianos, balizando a interface com os campos da Literatura e da Educação, levando sempre em conta que seria necessário um recorte sobre sexualidade e gênero no material pesquisado.

⁴ As considerações acerca da literariedade nas obras de ficção adotadas pelas escolas são um aspecto bastante controverso, no entanto concordamos com Barthes (1979) quando nos diz: “Entendo por *literatura* não um corpo ou seqüência de obras, nem mesmo um setor ou comércio de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática; a prática de escrever.” (p.16-17).

Entre os aspectos principais encontrados no estudo ressaltamos uma instrumentalização no uso dos livros, com a atribuição de significados unívocos sobre sexualidade e gravidez na adolescência na apropriação feita por docentes. Os sentidos são fechados, calando - se o extravasamento da subjetividade, uma vez que discursos e ações se dão dentro de um enquadramento que determina o que pode ser dito e o que deve ser interdito.

Neste artigo, iniciamos por discutir algumas categorias úteis para nossa análise, com atenção especial para a questão da apropriação, conforme discutida por Smolka (1988, 2000) e Chartier (1990 2001). A seguir, problematizamos o uso do livro literário na abordagem escolar dos temas transversais, e mais especificamente da sexualidade e gravidez na adolescência, para então dar relevo aos significados construídos pelos (as) docentes na apropriação dos livros.

Apropriação: “uma categoria útil de análise”⁵

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

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 .

Ao pensar no conceito de apropriação para a análise das entrevistas dos professores que usaram os livros sobre gravidez na adolescência, buscamos referenciais na história cultural da leitura, suas práticas e significações. Enfocamos aqui o trabalho com a literatura para jovens como *prática discursiva* (Smolka, 1988, 2000), explorando

⁵ Paráfrase do título do artigo de Joan Scott. (1995): **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. .

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.

Nesta perspectiva, a produção de sentidos é ressaltada; ao analisar o termo, 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 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 tem realizado importantes interlocuções com a história cultural da leitura, aumentando seus objetos e oferecendo subsídios para outras áreas do conhecimento: “ [...]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.”

Neste mesmo sentido investe Chartier, ao destacar que a 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).

No trabalho de literatura na escola, deve-se possibilitar uma abordagem diferencial, devido à sua singularidade, uma vez que a literatura, como discurso escrito, estabelece e registra características do discurso social, como também age de maneira dialógica possibilitando um espaço interdiscursivo, pois interage com outros interlocutores: “ [...] 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). 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.

Na possibilidade de observar aspectos sobre leitores, leituras e suas apropriações devemos perceber que 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. Desta maneira, as imprecisões em traçar os horizontes nos quais os leitores e leituras irão percorrer redimensionam nossas perspectivas; como nos diria Certeau: “[...] 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)

A literatura e os PCN's: fechando os significados

Em nosso estudo percebemos claramente que há um distanciamento entre os ensinamentos escolares e seus textos “lícitos” e as leituras “selvagens”, como denomina Chartier (1997) ao se referir as leituras feitas 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. 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.

Como parte desse corpo de questionamentos, temas como sexualidade e gênero tornam-se comumente recorrentes, por imposição institucional, determinação estimulada pelos PCNs ou pelo inevitável questionamento dos alunos(as) e também pela preocupação dos professores. A visão de currículo como prática cultural e como prática de significação (Silva, 2003), remete-nos a busca de efeitos discursivos conferidos pelas políticas curriculares vigentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL: PCN, 1998), documento oficial distribuído em âmbito nacional, no volume que trata dos temas “pluralidade cultural” e “educação sexual”, 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.

Nesse cenário, a escola assume o lugar desse dispositivo pedagógico não apenas como importante, mas como estratégico, na medida em que se constitui num local de expressão 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 ⁶ e não um dispositivo neutro com eixo apenas na transmissão de conhecimentos (concebidos como fatos, como informação).

Esse referencial abre possibilidades para se compreender melhor a dificuldade da educação escolar, 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 na hegemonia do saber dito científico, onde o lugar da incerteza e da dúvida é expurgado em detrimento da suposta racionalidade. A discussão pedagógica sobre sexualidade dos jovens por vezes tende a fixar os significados, naturalizando categorias que são construídas pela cultura, por relações de gênero e por parâmetros da idade ou da regionalidade, entre outros fatores. Assim, existe um descompasso entre o que nos ensinam as teorias de Freud e Foucault, por exemplo, respectivamente sobre o lugar do inconsciente e da contingência nas ações humanas, e as versões normativas da educação sexual praticadas na escola.

A escolarização da literatura infanto-juvenil provém desta perspectiva de educação moral, de civilidade e propagação do conhecimento amealhada pela instituição escolar, 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, têm 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

⁶ 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.

civilizatório, e “[...] o ler transformou-se em instrumento de Ilustração e sinal de civilidade” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 138).

O estreito vínculo estabelecido entre a literatura e a escola abre lugar à discussão acerca do estabelecimento do leitor na escola enquanto “destinatário”; 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.

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, a ser trabalhado ao longo de todos os ciclos de escolarização, cabendo às instituições escolares discuti-la de uma forma mais ampla, em todas as disciplinas. A inserção da temática nos PCNs e justificada em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV. Essa política dá lugar a “outros e variados textos” os quais “movimentam toda uma indústria cultural” (SILVA, 2003): normas, livros, processos de formação docente, etc. Nesse processo, os desconfortos são inúmeros, como o que se refere a decidir a quem cabe arbitrar sobre esse assunto.

Nesta encruzilhada, entre a demanda político institucional e os protocolos e leitura oriundos da clientela, os(as) docentes fazem, muitas vezes, opções que se caracterizam pela ação meramente “pedagógica”, onde se nota 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(a) docente acalenta a certeza de um investimento pedagógico bem sucedido.

A professora Karla⁷, que é regente de duas escolas da rede particular e professora em escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, à nossa pergunta sobre os motivos que a levam a incorporar os livros literários na escola, responde:

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

⁷ Todos os nomes dos entrevistados são fictícios; mantivemos nas transcrições as falas em correlação com a oralidade.

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.

Ao mesmo tempo em que essa docente enuncia: **o livro paradidático faz parte do currículo**, circunscreve-o como artefato pedagógico inscrito no espaço escolar. Pensa nele **para comunicar**, buscando uma aproximação com os alunos.

Quando Karla afirma: *as crianças não gostam de ler*, pressupõe um tipo de literatura, com parâmetros estabelecidos por sua escolha, dentro de protocolos oriundos do cânone escolar. Mas que tipo de leitura os jovens fariam? Que mundo Karla quer oferecer a eles? Silenciam-se outras vozes, a significação ficou circunscrita àquela atribuída pela docente, que por sua escolha, interlocução e mediação oferece um único sentido para ser seguido. A incorporação dos livros por exigências educacionais, mesmo que tragam como corpo do enredo temas atuais e vinculados à realidade, como os docentes privilegiam, não assegura que haverá interesse unânime na turma, uma vez que a escolha geralmente é a **do(a) docente**, não dos (as) alunos (as).

Diante das afirmações de Karla, podemos perceber que 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.

Para deslocar essas certezas, devemos sempre colocar sob dúvida as afirmações que equiparem a “ficção boa” à “realidade real”, como no diz Karla ao afirmar : *...pra que eles tenham acesso a outro mundo, que não só aquele que ele vive.*

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.” (KRAUSE, in OLIVEIRA, 2005, p.14). Assim, segundo o autor: “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”. (Idem, p. 13). 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”. Em sua síntese esclarecedora: “[...] 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.” (Ibidem, p. 22)

Enfatizamos, 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).

Visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes

A gravidez na adolescência, fato amplamente discutido, longe de representar um acontecimento novo, esteve sempre presente na história da humanidade, mas oriunda da preocupação com a análise da sexualidade, tal fato recebeu enfoque 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 (FOUCAULT, 1979). O autor nos diz 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 acerca dos lugares natureza / cultura evocando desdobramentos além da superfície do discurso social.” (Idem, p.14).

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. Segundo Heilborn (1998) e Brandão (2006), o aumento da incidência da gravidez na adolescência vem apontando para a importância de se desnaturalizar o problema e buscar outros aspectos para sua compreensão. Em um artigo intitulado: “O mal-estar brasileiro não é responsabilidade das meninas pobres”⁸ 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

⁸ Disponível em: www.clam.org.br acesso em 15/04/2007.

culpabilidade no tocante ao aumento dos índices de criminalidade. A autora sinaliza para 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.

Tais aspectos transparecem no discurso da 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, revela que, “por coincidência”, nesse período havia uma aluna grávida na turma de oitava série, “apesar de não ser adolescente, ser mais velha: dezoito anos”. A princípio, a aluna teria ficado “constrangida com o tema” (referindo-se a uma “prova” que constava de redação dissertativa sobre livro abordando a gravidez na adolescência) e “de certa forma também deixou o restante da turma pouco à vontade com o assunto”. Ela comenta sua interação com a aluna, frente ao trabalho entregue:

*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 Anjos no Aquário, 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...*

Fica evidenciada neste excerto que a aluna usa o instrumento de avaliação para se colocar, investindo na possibilidade de abertura e diálogo com a professora. Na falta de espaço para a discussão que contemple o prazer, a incerteza, a dúvida, 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.

Quando questionamos o lugar da dúvida, vislumbramos de forma antagônica o lugar da verdade, ou no termo foucaultiano, o “regime de verdade”, pois “Não se trata

de liberar a verdade de todo sistema de poder [...], mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia [...] no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 1979, p.14), assim, o imperativo pedagógico pode pressupor um estreitamento no campo de discussão e do diálogo e como consequência o silenciamento de outras vozes, resultando na reprodução de discursos hegemônicos.

Mara, professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro, credita valor ao conhecimento, no sentido mais efêmero de sua concepção, talvez como 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, Um sonho dentro de mim...

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 asemana 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 o discurso da professora foi aquele que atenderia à sua intenção pedagógica de valorizar a transmissão de conhecimentos objetivos, silenciando a singularidade. Aqui, devemos lembrar que o discurso, na visão foucaultiana, não apenas representa, mas também constitui os objetos dos quais fala:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2007, p.32)

As interdições aparecem de forma acentuada pela regularidade através da qual o discurso da inteligibilidade é incorporado aos discursos docentes; o aspecto da aprendizagem acerca de determinado conteúdo programático se sobrepõe às outras especificidades que o discurso literário poderia oferecer. Outra preocupação está na interdição das palavras, silenciando a palavra proibida e colocando sob foco a

dificuldade docente com os discursos interditados, o que nos remete ao argumento de Foucault (2006, p. 67):

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 o filósofo, na medida em que campos discursivos distintos recebem tratamento diferenciado. A autonomia do indivíduo em vivenciar o prazer sexual esbarra na disciplinarização da sexualidade e na explosão discursiva sobre seus perigos; o discurso sobre a sexualidade dos(as) jovens vem acompanhado de alertas, para que a desfrutem buscando unir prazer e precaução quanto às conseqüências indesejadas do sexo. Diversos autores associam a gravidez na adolescência a uma gama heterogênea de fatores: dos eventuais riscos à saúde aos prejuízos sociais para as jovens que engravidam precocemente. 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 rito de passagem, para a preparação em assumir as responsabilidades futuras. Estes marcadores sociais estão presentes nos discursos 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).

A escola é uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade; através de tecnologias do sexo, onde os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados. Como afirma Louro (Idem, idem), 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. Para relacionarmos com clareza as interlocuções que ganham relevo neste artigo, cabe esclarecer que o sentido usado do termo “sexualidade” é aquele 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:

A sexualidade é um correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente que é a *scientia sexualis*. As características fundamentais dessa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem as exigências funcionais de um discurso que deve produzir a verdade. (FOUCAULT, 1988, p.67).

Esses processos prosseguem e se complementam através de tecnologias de auto disciplina e auto governo exercidas pelos sujeitos sobre si próprios, havendo um investimento continuado e produtivo dessas tecnologias na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.

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 para o adiamento da idade socialmente desejável e aceitável para a primeira gravidez. Com repercussão em várias instâncias, essas modificações estabelecem novos paradigmas, e a gravidez passa a ser associada para além dos marcos de risco de saúde, risco social e problema demográfico. Entretanto, esses avanços se dão principalmente no âmbito acadêmico, é possível perceber que o tema repercute de forma estereotipada e reducionista em manchetes nos jornais, na maior parte das novelas, nas revistas (principalmente as femininas) e também na literatura infanto-juvenil que circula nas escolas.

Considerações Finais

Ao darmos ênfase aos silenciamentos nas apropriações docentes dos livros que abordam a gravidez na adolescência, investimos em um recorte preferencial, tendo consciência de que outros aspectos certamente poderiam ser revelados por outros pesquisadores (as); sobretudo, estávamos conscientes de que os/as 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.

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.

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(as) 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 discutido por Barthes (2006), limitando a literatura na instituição escolar à sua função pedagógica vinculada a estrutura curricular. 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.

Com a impossibilidade de aventar aspectos que desestabilizem os campos de saber, inseridos em nossa cultura impregnada pela “*scientia sexualis*”, como discutido por Foucault (1988), as mediações e desdobramentos no trabalho com o livro deságuam em discursos de normatividade e desta maneira, 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.

A apropriação do livro literário, enquanto artefato cultural, necessita de proposições mais críticas num contexto de mudanças significativas, não apenas no arcabouço de idéias do campo educacional, mas buscando oferecer maior visibilidade sobre horizontes de pensamento que vislumbrem contornos diferenciados dos que nos são geralmente impostos, na inauguração de possíveis significados singulares. Entretanto, foi importante perceber que apesar dos entraves de um mecanismo educacional ensimesmado, os docentes incorporaram, ainda que na perspectiva de suas subjetivações pessoais e profissionais, uma discussão que poderia ser excluída.

Finalizamos argumentando que 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

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006

_____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRANDAO, E. R.; HEILBORN, M. L. 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. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRAZ, J. E. **Anjos no aquário**. São Paulo: Atual, 1992.

_____, J. E. **Aprendendo a viver**. São Paulo: Saraiva 2000.

_____, J. E. **Um sonho dentro de mim**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, SP: UNESP, 1997.

_____. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

_____. Do livro a leitura. In: _____. **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 13. Ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **História da sexualidade I**. São Paulo, SP: GRAAL, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: GRAAL, 1979.

HEILBORN, M. L. et al. **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.

KRAUSE, G. B. 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.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Ática, 1999.

LOURO, G. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PERES, S. O.; HEILBORN, M. L. 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, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07/09/2006.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Ática, 2004.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O currículo como prática de significação. In: **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **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.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e ensino. **Educação & sociedade**. São Paulo, SP, n. 8, p. 119-143, março, 1981.