



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

NATÁLIA MACHADO BELARMINO

**OS CADERNOS ESCOLARES QUE “FALAM”: ARTEFATO DE SUBJETIVAÇÃO
DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Recife

2015

NATÁLIA MACHADO BELARMINO

**OS CADERNOS ESCOLARES QUE “FALAM”: ARTEFATO DE SUBJETIVAÇÃO
DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco –PPGE/UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho

Recife

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

B426c	<p>Belarmino, Natália Machado. Os cadernos escolares que “falam”: artefato de subjetivação de gênero e sexualidade / Natália Machado Belarmino. – Recife: O autor, 2015. 181 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015. Inclui Referências.</p> <p>1. Identidade de gênero na educação. 2. Subjetividade. 3. Prática de ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Rosângela Tenório de. II. Título.</p> <p>306.76 CDD (23. ed.)</p>	UFPE (CE2016-06)
-------	---	------------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

**OS CADERNOS ESCOLARES QUE “FALAM”: ARTEFATO DE SUBJETIVAÇÃO
DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco –PPGE/UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho
1^ª Examinadora/Presidente

Prof^ªDra. Anna Luiza Martins de Oliveira
2^ª Examinadora

Prof^ªDra. Karina Mirian da Cruz Valença Alves
3^ª Examinadora

À minha família:
Gisélia, Antonio,
Débora, Clarissa, Dora, Guita e Nara.

AGRADECIMENTOS

"De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!"
Fernando Sabino

Meus agradecimentos são para as pessoas que foram ponte, que me deram a beleza do encontro, que me possibilitaram fazer um caminho novo, e sempre me fizeram ver o quanto este mundo é tão vasto.

Primeiro quero agradecer as pessoas que são o meu melhor encontro, meu passo de dança, a minha ponte, portal, escada e antes de tudo morada, Gisélia, Antonio, Débora, Clarissa, Dora, Guita e Nara, a vocês meus agradecimentos em especial sempre, por toda a minha vida, sem vocês eu não seria. Sou grata também ao encontro que a vida me possibilitou, com meu companheiro de jornada, no amor e na guerra, Henrique.

Então, a vida me parece generosa e me possibilitou mais um belo encontro, por persistência (minha mesmo), com Rosângela, na graduação, professora tão linda que ganhei de presente nessa louca vida acadêmica, a ela pessoa morada, humana, casa, de carne e osso, dedicada, minuciosa, cuidadosa com cada orientanda, pessoa de luz própria e que irradia por onde passa, dando a possibilidade de cada um criar sua própria fonte de energia, de luz e assim caminhar com as próprias pernas. Pessoa de personalidade forte, estudo constante e uma curiosidade pela vida tão linda e contagiante. A ela, e a esse encontro, meu eterno carinho, respeito, admiração e obrigada.

As amizades construídas nestes anos de UFPE, que foram a possibilidade de novos caminhos, as amigas mais que queridas que a UFPE me deu, nesses quase 8 anos, minha eterna gratidão e carinho. Em especial Amanda, Renata, Cris e Alcione, pessoas iluminadas e pelas quais tenho um carinho imenso.

Ao Grupo de Estudos Foucaultianos, onde ganhei novas amizades de presente, que foi lugar de crescimento intelectual, pessoal e profissional onde pude me encontrar

academicamente e trilhar novos caminhos. Em especial Camila, Ana Paula Abrahamian, Janayna e Andréa.

Agradeço as professoras e professores que conheci e estive comigo durante esses anos, com elas e com eles aprendi sobre prática docente, humanização, respeito e cuidado, Laêda Machado, Alice Botler, Flávio Brayner... dentre tantos outros que não irei lembrar o nome agora.

Sou grata à turma 31, que foi minha morada durante as disciplinas cursadas, e em especial às meninas da linha a qual faço parte, vocês foram (e são) maravilhosas!

Ao Instituto Capibaribe, lugar-casa, que me deu a oportunidade de traçar novos caminhos, de ser eu mesma, desde criança, e a acreditar na instituição escolar como possível e ativa na formação de sujeitos críticos.

Ao CEEL, que me deu belas amigadas que até hoje levo comigo e me mostrou que é possível fazer um trabalho de qualidade com muita dedicação e disponibilidade.

Serei sempre grata à minha banca de qualificação, ao prof^o José Batista e à prof^a Mêrces Cabral, que se disponibilizaram para se debruçar sobre este trabalho, contribuindo para a melhoria do mesmo em processo. E agradeço também à minha banca de defesa, as professoras Anna Luiza e Karina Valença, que agora na conclusão se disponibilizaram a contribuir e enriquecer o trabalho, com um olhar tão cuidadoso e atento.

Obrigada a todas as pessoas que cederam seus cadernos, arquivos pessoais, para a realização desta pesquisa, serei eternamente grata pela confiança e disponibilidade, sem eles o trabalho não seria possível.

Agradeço aos funcionários do PPGE, que sempre estiveram à disposição para me atender e ajudar a resolver qualquer eventual problema. Agradeço à CAPES que cedeu a bolsa, que possibilitou esse estudo durante esses anos do curso de Mestrado.

Gratidão à vida, que tem me presenteado tanto!

Espero um dia poder retribuir.

Um beijo em cada um(a)!!!!

Natália.

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo TempoTempoTempo
Vou te fazer um pedido
Tempo TempoTempoTempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo TempoTempoTempo
Entro num acordo contigo
Tempo TempoTempoTempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo TempoTempoTempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo TempoTempoTempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo TempoTempoTempo
Ouve bem o que te digo
Tempo TempoTempoTempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo TempoTempoTempo
Quando o tempo for propício
Tempo TempoTempoTempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo TempoTempoTempo
E eu espalhe benefícios
Tempo TempoTempoTempo

O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo TempoTempoTempo
Apenas contigo e comigo
Tempo TempoTempoTempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo TempoTempoTempo
Não serei nem terás sido
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo TempoTempoTempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo TempoTempoTempo
Oração Ao Tempo. Caetano Veloso

RESUMO

Esta dissertação, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, no núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, tem como objeto de investigação um artefato cultural que faz parte da cultura escolar e da construção da escolarização: cadernos escolares. Os cadernos escolares constituem artefatos culturais da escolarização, contudo para além de sua função na aprendizagem dos conteúdos disciplinares clássicos está implicado nas ações de formação identitária. A análise apresentada nesse texto dissertativo teve como foco de estudo o discurso sobre gênero e sexualidade em cadernos escolares. O objetivo desta investigação é mostrar como os cadernos escolares, com sua estética, suas lições, suas orientações de usos, ensinam as crianças como devem ser e se comportar em relação às identidades de gênero e sexualidade. Para respaldar nossa discussão teórica e metodológica nos apoiamos em autores associados aos Estudos Culturais, à Pedagogia Cultural com base em estudos Pós-estruturalistas. Autores que problematizam processos de subjetivação de gênero e sexualidade como Michael Foucault, Judith Butler, Guacira Louro e Jonh Scott e autores que problematizam a relação entre pedagogia escolar, pedagogia cultural e a sociedade de consumo, a exemplo de Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Marisa Vorraber Costa e Tomaz Tadeu Silva. No processo de investigação a aproximação de estudos sobre cadernos escolares nos ajudou a olhar melhor para esse objeto cultural, o caderno escolar: sua história no campo da cultura escolar, suas características e funções. Esse arcabouço teórico e metodológico foi indispensável para a investigação do caderno escolar, visto nesta pesquisa como um artefato cultural. O estudo teve como *corpus* 40 cadernos escolares de crianças nas séries Jardim II, 1º, 2º, 3º anos, de escolas públicas e privadas de Pernambuco. Face a análise empreendida, indicamos elementos que sobressaem e que incitam e interpelam as crianças em suas identidades de gênero e sexualidade: marcadores de gênero nas imagens como cor, artefatos do cotidiano a exemplo de enfeites, brinquedos, representação de crianças com heróis da mídia; o caderno escolar como um lugar de propaganda sexista e consumista; os cadernos como espaços de autointerpretação com ações performáticas. Nesse sentido podemos dizer que a análise aponta os cadernos escolares como artefatos com potência para a construção de identidade de gênero e sexualidade. A análise mostra o quanto os cadernos são importantes e atuantes na construção dos sujeitos, relativo a orientação sexual, formas de ver os sujeitos, posições ocupadas por cada um de nós na vida em sociedade. Os cadernos ainda se mostram como poderosos artefatos curriculares, feitos peça por peça para a produção, manutenção, vigilância da norma, procurando assim encaixar os sujeitos em determinados lugares, os conformando em suas posições que devem ser seguidas e reproduzidas por todos. Os pontos de fuga em relação aos estereótipos de gênero são menos frequentes o que nos leva a chamar a atenção para a necessidade de problematização dessa temática na formação de professores/as tendo como objeto os artefatos curriculares.

Palavras-chave: Cadernos escolares. Gênero e sexualidade. Identidade. Modos de subjetivação.

ABSTRACT

This dissertation, held in the Post-graduate Program in Education, at the Federal University of Pernambuco, at the core of Teacher Training and Pedagogical Practice, aims as a research object a cultural artifact that is part of the school culture and the construction of education: school notebooks. The notebooks are cultural artifacts of schooling, however in addition to its function in the learning of the classic disciplinary contents, it is involved in the actions of identity formation. The analysis presented in this argumentative text focused on the study of the discourse on gender and sexuality in school notebooks. The purpose of this research is to show how the school notebooks, with its aesthetics, its lessons, its usage guidelines, teach the kids how they should be and behave in relation to gender and sexual identities. In order to support our theoretical and methodological discussion, we endorse in authors associated with Cultural Studies, to the Cultural Pedagogy based on post-structuralist studies. Authors that problematize subjectivation processes of gender and sexuality as Michael Foucault, Judith Butler, Candy and John Scott and authors who problematize the relationship between school pedagogy, cultural pedagogy and the consumer society, for example, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Marisa Vorraber Costa and Tomas Tadeu Silva. In the process of the research, the approach for the study of school notebooks helped us having a better view of this cultural object, the school notebook: its history in the field of school culture, its features and functions. This theoretical and methodological framework was indispensable for the investigation of the school notebook, seen in this research as a cultural artifact. The study had as *corpus* 40 notebooks for children in the kindergaten II, 1st, 2nd, 4th grades of public and private schools of Pernambuco. Facing the analysis undertaken, we indicate elements that stand out and urge and challenge the kids on their gender and sexual identities: gender markers on images such as color, artifacts of daily life like ornaments, toys, children's representation with heroes of the media; the school notebook as a place of sexist advertising and consumerist; as auto interpretation spaces with performing actions. In this sense we can say that the analysis points out the notebooks as artifacts with power for the construction of gender and sexuality identity. The analysis shows how the notebooks are important and active in the construction of the subject on the basis of sexual orientation, ways to see the subject, positions occupied by each of us in life in society. The notebooks are still powerful curricular artifacts, made piece by piece to the production, maintenance, surveillance, looking forward to fit the subjects in certain places, conforming them in their positions that must be followed and played by everyone. The vanishing points in relation to gender stereotypes are less frequent which leads us to draw attention to the need of problematization of this theme in the training of tutors having as object the curricular artifacts.

Keywords: School notebooks. Gender and sexuality. Identity. Modes of subjectivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa caderno.....	19
Figura 2 - Capa caderno dos anos 1900 Portugal/época de Salazar	21
Figura 3 - Consumo de massa para meninas e meninas	90
Figura 4 - Parada Gay em São Paulo.....	94
Figura 5 - Parada Gay em Recife	94
Figura 6 - Parada Gay Alemanha	95
Figura 7 - Parada Gay República Tcheca (Praga)	95
Figura 8 - Bolsas escolares	96
Figura 9 - Artefatos escolares.....	96
Figura 10 - Capa de caderno Capricho	100
Figura 11 - Capa de caderno.....	101
Figura 12 - Blog adolescente estilosa.....	101
Figura 13 - Site da Câmara Legislativa	107
Figura 14 - Folha de São Paulo	107
Figura 15 - Site do G1	108
Figura 16 - Notícia Votação Plano Nacional de Educação	108
Figura 17 - Notícia Folha de São Paulo.....	109
Figura 18 - Notícia Site G1.....	110
Figura 19 - Notícia Site Jornal do Comércio.....	110
Figura 20 - Notícia Jornal de Notícias.....	111
Figura 21 - Notícia Jornal Sul 21.....	111
Figura 22 - Recém nascidos - Menino e Menina.....	117
Figura 23 - Linha Banho Barbie	117
Figura 24 - Capa caderno.....	118
Figura 25 - Capa caderno.....	118
Figura 26 - Capa do Livro a Vida do Bebê - o rosa predomina	119
Figura 27 - Quarto menina.....	120
Figura 28 - Quarto menino	120
Figura 29 - Kit escolar Princesas Disney.....	122
Figura 30 - Contracapa	123
Figura 31 - Linha Barbie	124
Figura 32 - Kinder Ovo (meninos meninas).....	124

Figura 33 - Desenho interno	125
Figura 34 - Desenho interno	126
Figura 35 - Desenho interno	126
Figura 36 - Desenho interno	126
Figura 37 - Contracapa	127
Figura 38 - Contracapa.	127
Figura 39 - Linha Ben 40.....	128
Figura 40 - Lição	129
Figura 41 - Lição	130
Figura 42 - Capa interna	131
Figura 43 - Capa interna	131
Figura 44 - Capa interna	131
Figura 45 - Placa para sanitário	132
Figura 46 - Capa interna de um caderno	132
Figura 47 - Mochila escolar.....	134
Figura 48 - Linha de mochilas escolares Skip Hop ZOO.....	135
Figura 49 - Capa caderno.....	137
Figura 50 - Capa caderno.....	137
Figura 51 - Decalques.....	138
Figura 52 - Lição	139
Figura 53 - Lição	139
Figura 54 - Lição	140
Figura 55 - Freme de Branca de Neve e os sete anões	141
Figura 56 - Lição	142
Figura 57 - Lição	142
Figura 58 - Lição	143
Figura 59 - Freme do filme Valente	144
Figura 60 - Lição	145
Figura 61 - Lição	146
Figura 62 - Branca de Neve e os sete anões	146
Figura 63 - Alimentação como responsabilidade exclusivamente da mães	147
Figura 64 - Boneca Baby Alive	148
Figura 65 - Lição	148
Figura 66 - Lição	149

Figura 67 - Capa caderno	150
Figura 68 - Capa caderno	150
Figura 69 - Príncipes e princesas	150
Figura 70 - Lição	151
Figura 71 - Lição	152
Figura 72 - O beijo do príncipe na princesa	152
Figura 73 - Capa interna	153
Figura 74 - Capa caderno.....	153
Figura 75 - Príncipe a cavalo.....	154
Figura 76 - Lição	154
Figura 77 - Lição	155
Figura 78 - Lição	155
Figura 79 - Lição	156
Figura 80 - Lição	156
Figura 81 - Matéria do Portal Brasil.....	161
Figura 82 - Notícia <i>site</i> do G1	162
Figura 83 - Notícia <i>site</i> do G1 - cadastro	162
Figura 84 - Casamento de Princesas Disney	163
Figura 85 - Propaganda de Margarina em dois tempos históricos	164
Figura 86 - Lição	164
Figura 87 - Lição	165
Figura 88 - Lição	166
Figura 89 - Lição	167
Figura 90 - Propaganda - venda de imóvel.....	167
Figura 91 - Lição	168
Figura 92 - Campanha publicitária escolar.....	168
Figura 93 - Cartão natalino.....	169
Figura 94 - Lição	169
Figura 95 - Lição	170
Figura 96 - Lição	170
Figura 97 - Lição	171

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Análise do Discurso.....	41
Esquema 2 - Análise Cultural.....	48
Esquema 3 - Análise do Discurso e Análise Cultural.....	49
Esquema 4 - Questão performativa	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cadernos de Escolas Públicas e Privadas	50
--	----

SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	16
2 CADERNO: CADERNO ESCOLAR FOLHA POR FOLHA MANUALMENTE - OBJETO DE ESTUDO E MODO DE INVESTIGAÇÃO	24
Folha 2.1 Enunciados sobre a história do caderno escolar.	25
2.1.1 Elementos da história do caderno escolar no contexto da escolarização	27
2.1.2 Panorama de pesquisa: os estudos recentes	35
Folha 2.2 Estrada percorrida para chegar até aqui	37
2.2.1 Análise do discurso	39
2.2.2 Análise Cultural	44
2.2.3 O corpus de análise	49
3 CADERNO: SUBJETIVIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE O DISCURSO TEÓRICO	51
Folha 3.1 Gênero, sexualidade e escola. Como acontece esse entrecruzamento?	54
3.1.1 A sexualidade, o discurso, a manutenção da norma e a família nuclear no discurso da escola	62
Folha 3.2 Representação, identidade e performatividade no contexto do debate sobre gênero e sexualidade na escola.....	74
4 CADERNO: O CENÁRIO DISCURSIVO: SOCIEDADE DE CONSUMO E ARTEFATOS ESCOLARES	88
Folha 4.1 A sociedade do consumo e os artefatos escolares	89
Folha 4.2 A legislação educacional curricular e as questões de gênero e sexualidade.	104
5 CADERNO: LIÇÕES QUE ENGENDRAM O MODO DE SER MENINOS E MENINAS	113
Folha 5.1 Cadernos escolares e os marcadores rosa e azul na estabilização do masculino e feminino	115
Folha 5.2 Cadernos Escolares e os papéis Masculinos e Femininos.....	136
Folha 5.3 O Caderno Escolar e o discurso da sexualidade no contexto da família nuclear.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	176

1- INTRODUÇÃO

*Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender.
Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras.
Sinto que sou muito mais completa quando não entendo.
Não entender, do modo como falo, é um dom.
Não entender, mas não como um simples de espírito.
O bom é ser inteligente e não entender.
É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida.
É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice.
Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco.
Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.*

Clarice Lispector

O texto dissertativo aqui apresentado tem como objeto de estudo o discurso sobre gênero e sexualidade em cadernos escolares. A dissertação pretende, ao analisar o discurso de gênero e sexualidade nos cadernos escolares, artefato cultural da cultura escolar, compreender como esse discurso atua com seus diversos enunciados como práticas discursivas¹ de subjetivação dos sujeitos escolarizados na infância, ou seja, pretende mostrar como esses enunciados atuam na indicação de como devem ser os sujeitos em suas identidades de gênero e sexualidade.

A conceitualização utilizada nesta dissertação exige que tratemos dela de início pelo que ela tem de polissêmico nas ciências sociais e humanas. Associamo-nos ao debate no âmbito dos discursos da pós-modernidade e do pós-estruturalismo e nesse sentido vamos tratar o discurso de gênero e de sexualidade como práticas discursivas que nomeiam e produzem o que nomeiam.

Nessas perspectivas gênero e sexualidade vêm sendo analisados como construtos culturais, algo fluído, transitório, mutável, algo construído socialmente em determinados momentos históricos. O sujeito de gênero e sexualidade é entendido como fruto de uma formação histórica, política, social, familiar que lhe dá bagagem para viver em sociedade e nela atuar.

Sabe-se que os sujeitos de gênero e sexualidade são produzidos no contexto da ordem do discurso, ou seja, estão vigiados, controlados, regulados pelas regras do discurso. Aqueles que não se encaixam em suas identidades de gênero e sexualidade são vistos como anormais,

¹Práticas discursivas na perspectiva de Michel Foucault um domínio onde é possível observar o lugar de um saber, como ele opera, como possibilita a construção dos objetos de que fala (FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979).

loucos ou diferentes. A existência dessas práticas discursivas em relação àqueles que fogem à regra justifica o nosso estudo, não apenas as práticas de subjetivação em si mas a possibilidade de estereótipos de gênero e sexualidade, subalternização do outro pela ordem do discurso. Interessa-nos problematizar práticas discursivas escolares que, de alguma forma, em seu cotidiano, atuam para reforçar a rede discursiva da vigilância, do julgamento, do outro considerado "anormal" produzido para afirmação e legitimidade do normal.

Entendemos que a educação é uma apropriação do social com suas regras, suas lutas sociais, suas contradições, “é um instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” como defende Foucault (2011a, p. 43) e como tal ele própria pode ser um campo de manutenção ou modificação dos discursos.

Nesse sentido, no contexto da educação escolarizada com seus artefatos curriculares, os cadernos escolares se apresentam como um instigante espaço de pesquisa. Perguntamos: quais os rastros de regras sociais de formação de pessoas aparecem no caderno escolar? O que será que acontece nesse caderno que há tantos anos permeia a escola? Será que ele dita uma regra? Será que ele mostra algum caminho a ser seguido pelas crianças?

A nosso ver, o processo educativo, particularmente aquele desenvolvido em processos de escolarização, tem um papel importante nos processos de subjetivação no que se refere à temática do gênero e da sexualidade, sendo o campo do currículo o lugar que tem sido tensionado sobre essa questão nos últimos anos. Com efeito, nesse campo tem crescido a visibilidade das versões curriculares que tratam dessa temática a exemplo da versão “As relações de gênero e a pedagogia feminista” e “Uma coisa estranha no currículo: a teoria *queer*” (SILVA, 2000). Nessas versões, a Pedagogia Cultural tem se destacado como olhar analítico profícuo para os artefatos curriculares (COSTA, 2009; CARVALHO, 2010; RUFINO; CARVALHO, 2012; IGNÁCIO, 2009).

Por sua vez, a temática da subjetividade no campo discursivo do currículo é um tema em emergência e se dá no momento em que as teorizações curriculares, crítica e pós-crítica, embasam análises que identificam e problematizam os discursos curriculares e sua relação com processos de formação de subjetividades (FISCHER, 1999; LOURO, 2010a; CARVALHO, 2004, 2011, 2012; BELARMINO; CARVALHO, 2012).

Grande parte dessas análises inspirada em estudos desenvolvidos por Michel Foucault reconhece os artefatos curriculares como ferramentas pedagógicas de produção de subjetividades. Tais ferramentas, segundo as mesmas análises, estão associadas a regras que

indicam como se deve ser e estar no mundo, ou seja, ferramentas que operam na subjetividade dos indivíduos.

Quando se fala de subjetividade na perspectiva foucaultiana, está-se a dizer de modos de subjetivação, tal como nos diz Fischer (1999, p.41). Para esta autora, a proposição de Foucault refere-se ao modo como "o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo" (1999, p. 42). Foucault, ao tratar da experiência de si, a associa ao conceito de governamentalidade para dizer do encontro entre as "técnicas de poder" que estão a determinar a conduta dos indivíduos e as "técnicas de si", que permitem aos indivíduos efetuarem, eles mesmos, ou com a ajuda dos outros, operações sobre os seus modos de ser.

Carvalho (2011, 2012), associada a essa perspectiva, observa que o currículo opera através de ferramentas pedagógicas que atuam como técnicas de produção dos sujeitos. Dentre essas ferramentas, a autora destaca: as lições, os conteúdos, os signos, as situações didáticas, os processos de avaliação, os espaços possíveis, os interditos, os dizeres admitidos, os dizeres silenciados. E tais ferramentas se movimentam como um conjunto complexo de relações sociais e culturais permeadas pelas relações de saber/poder/ser.

Assim, admite-se que a compreensão dessas ferramentas que fazem parte do currículo demanda o estudo do processo de constituição das mesmas, constituindo a análise dessas ferramentas sob o olhar da análise do discurso, recurso importante para a formulação de políticas curriculares compatíveis com as lutas culturais que a sociedade reivindica já há algum tempo no país.

Alguns estudos têm dado foco nos processos de subjetivação que acontecem nos atos do cotidiano. Esses atos vão sendo percebidos ao longo do tempo como naturais, assim "nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos" (LOURO, 2010a, p. 63). Sugere-se assim a investigação, a problematização de práticas de rotina, dos gestos e das palavras banalizadas, enfim desconfiar dessas práticas, desenvolver um olhar atento, "desconfiar do que é tomado como natural" (LOURO, 2010a,p.63).

É justamente esse movimento do natural, do naturalizado que se quer problematizar, no que diz respeito ao discurso sobre gênero e sexualidade no caderno escolar. Será que é natural que os cadernos das meninas sejam rosa, cheios de canetinhas coloridas e tenham capas de princesas, e dos meninos sejam de super-heróis, cores escuras, tal como observamos nas capas dos cadernos indicadas na figura 1.

Figura1 - Capa caderno



Fonte: <http://www.elo7.com.br>

As marcas, inscrições, os diferentes registros de interlocução entre professores/as e crianças por meio dos cadernos escolares indicam uma forma de representação² de gênero e sexualidade? Os sujeitos infantis em suas identidades de gênero e sexualidade não são assim efeitos também dos enunciados dos cadernos escolares?

Concordamos com Butler (2008) quando problematiza desde o “simples” fato de ser muito importante saber o sexo/gênero da criança, aspectos que para ela precisam ser questionados partindo da ideia que “o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero” (BUTLER, 2008, p. 25).

Desta forma, podemos dizer que “se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo” (BUTLER, 2008, p. 25). No contexto dessa reflexão, tomamos o processo identitário dos sujeitos da educação a partir do debate instituído no âmbito das Pedagogias Culturais e dos estudos de gênero e sexualidade. Nesses campos, considera-se que o sujeito tem “identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2010a, p. 24). Outro aspecto a observar é que essas identidades estão associadas às relações de poder implícitas e explícitas no cotidiano, produzindo sujeitos, fabricando corpos dóceis.

² O conceito de representação nesta dissertação não se refere à representação social e sim à representação cultural o que significa dizer da representação na perspectiva pós-estruturalista que incorpora a concepção de linguagem como sistema de significação tal como defende Wittgenstein (2009) e esse sistema de significação opera por meio de relações de poder “na produção de visões específicas sobre a alteridade” (SILVA, 2000, p. 54).

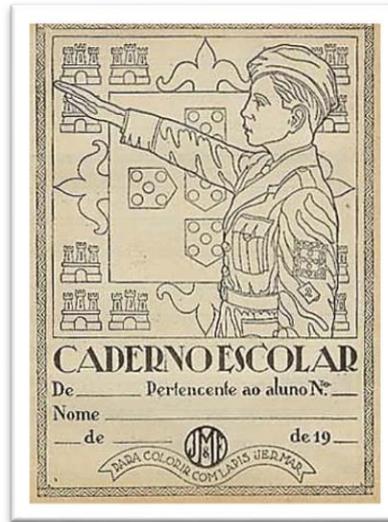
Entendemos o poder tal como Foucault, como algo que não só nega, mas também produz, incita, coíbe. Essa visão de poder nos permite dizer que os futuros homens e mulheres não se constituem apenas por “mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas)” (LOURO, 2010a, p. 41). Ou seja, os “gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 2010a, p. 41). Esse mecanismo de poder expresso nas pedagogias culturais e escolares opera nas crianças como regulador de identidades, confirmando que o “dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus atores” (LARROSA, 2010, p. 46-47).

Desta forma, os artefatos curriculares, dentre os quais os cadernos escolares, atuam como um “jogo” jogo no qual os crianças aprendem rapidamente as regras e participam dele ativamente, “no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual a pessoa define e elabora sua própria identidade” (LARROSA, 2010, p. 47). Nos processos de subjetivação, as crianças tomam para si uma identidade que é tida como sendo inerente e natural, como nos diz Larrosa (2010, p. 48): “a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir de narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”. É no contexto de tais problematizações que pretendemos analisar os cadernos escolares.

Os cadernos escolares, segundo Hébrard (2001), estão presentes na vida escolar desde o século XVI, porém a “generalização do caderno na escola primária pode ser situada no primeiro terço do século XIX”, sendo “somente a partir de 1860, quando sua prática é verdadeiramente corrente” (HÉBRARD, 2001, p. 119).

Como artefato cultural curricular, ele reflete o contexto social no qual se vive. O caderno escolar, como outros artefatos da cultura escolar, traduz os discursos que permeiam a sociedade em determinados momentos históricos em suas questões relativas à cultura e à política, como por exemplo a representação de práticas de civismo, bem inseridas nos anos de 1900, refletida na capa do caderno, evidente na figura 2.

Figura 2 - Capa caderno dos anos 1900 Portugal/época de Salazar



Fonte: <http://coisasdeoutrostempos.blogspot.com.br/2005/03/cadernos-escolares.html>

Como artefatos curriculares, os cadernos escolares, durante muitos anos, não receberam a devida atenção, eles foram esquecidos, deixados à margem, os arquivos escolares não foram devidamente arquivados, catalogados, como afirma Mignot (2008b, p. 7). Entretanto, dentro da historiografia da educação têm-se apontado algumas razões para isso: “a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase das pesquisas sobre a legislação e os legisladores” (MIGNOT, 2008b, p. 7). Porém a noção de documentação foi ampliada, e recentemente os cadernos escolares passaram a ser valorizados como importantes objetos ou fontes de pesquisas. Em nosso texto dissertativo ele é tratado como monumento, no sentido dado por Foucault, ou seja, no sentido de que se descreve a si próprio e que pode descrever as suas articulações com os demais discursos.

A apreensão da temática de gênero e sexualidade implicada em artefatos curriculares ou da cultura da escola é fruto de uma movimentação de busca de respostas para minhas inquietações, de estudos anteriores e dos estudos durante o mestrado para dar conta do objeto em análise. O interesse pela temática vem desde as minhas experiências durante o curso de graduação em Pedagogia na UFPE, onde tive a oportunidade de transitar em vários espaços de conhecimento. Nestes espaços, percebi certa frequência nas “preferências” das crianças, em suas infâncias, por personagens, cores e formas de se portar, acontecendo de se estabelecer uma ordem quase que padrão, a olho nu, denotando certos estigmas comportamentais de gênero e sexualidade. Tive a oportunidade também de participar de um projeto de pesquisa - Iniciação Científica/PIBIC, no qual trabalhamos com a análise do discurso e os modos de subjetivação em Michel Foucault, quando fiz minha aproximação com a analítica foucaultiana

e para conclusão de tal curso de graduação realizei a análise do discurso de gênero em filmes infantis e sua relação com identidade e currículo.

Tais experiências me fizeram voltar o olhar sobre as problemáticas referentes a relações de gênero e sexualidade procurando entender como e por que essas relações são tão fortes no cotidiano das pessoas. Observo que essas relações são tão padronizadas que se alguém foge deste padrão é tido como corpo estranho, e logo se busca indicar a sua formatação tida como “verdadeira”, ou seja, a ideia do gênero e sexualidade na lógica dicotômica (feminino x masculino; menino x menina), com o predomínio de uma forma de ser onde só existe uma singularidade, onde por vezes os meninos devem ter seus cabelos curtos, enquanto às meninas são reservados longos fios, de preferência, lisos, guardando nessa magnitude toda a beleza e feminilidade; assim como os cortes de cabelo as meninas também aprendem como devem se portar, se sentar, enquanto aos meninos esse não se mostra tão aparentemente como um fato de grande importância, pois a eles se associa a ideia de mais espaço, masculinidade na forma mais desorganizada de se portar; assim ignora-se os que não se enquadram nesta forma, sendo reservados a estes o silêncio, a dúvida e a rejeição.

Por sua vez, vemos como os artefatos culturais em geral e os artefatos curriculares em particular se apropriam desses discursos que permeiam a sociedade contribuindo para naturalização desses discursos junto às crianças nas idades mais ternas.

Foi considerando esses aspectos que tomamos o caderno escolar como um artefato escolar como objeto de estudo com o objetivo de compreender como esse artefato escolar atua nos modos de subjetivação de gênero e sexualidade dos sujeitos escolarizados na infância.

De forma mais detalhada, indicamos que nos interessa dar visibilidade a enunciados de gênero e sexualidade nesse artefato em relação ao cenário discursivo ao interdiscurso, observar regularidades discursivas e, por fim, argumentar sobre a forma como os cadernos escolares operam na produção constitutiva de certa forma de ser em relação a gênero e sexualidade.

A dissertação em tela foi organizada em quatro capítulos, considerações finais e referências tal como indicamos a seguir. Cada capítulo foi nomeado como caderno, e as seções de cada caderno, nomeadas de folhas. Se os cadernos historicamente se constituíram como artefatos sociais de registro dos escritos sociais e entendemos a escrita com o tom dado por Foucault ao dizer que houve um tempo em que “a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiética [ética e poética]: ela é operadora da transformação da verdade em *êthos* [caráter]” (FOUCAULT, 2006, p. 145), vamos assumir

nossa escrita neste texto dissertativo como uma ação ética e poética na transformação que passamos da autoria para função autor. A função autor segundo Foucault

está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (2006, p.20)

Nesse sentido temos o capítulo 1 com o título *Caderno I – Caderno escolar folha por folha manualmente - objeto de estudo e modo de investigação* com enunciados sobre a história desse artefato e estudos recentes de modo a tratar do objeto de estudo e problematização do mesmo em uma primeira Folha; e uma segunda Folha com o caminho metodológico no qual fazemos uma convergência entre a análise do discurso na perspectiva foucaultiana e a análise cultural na perspectiva dos estudos culturais, apresentando por fim nosso *corpus* de análise.

O capítulo 2, com o título *Caderno II- Subjetividade de gênero e sexualidade: o discurso teórico*, está organizado em três Folhas que versam das temáticas tratadas na dissertação. A primeira Folha trata do tema Gênero, Sexualidade e Escola. Como acontece esse entrecruzamento?, com uma subseção, A sexualidade, o discurso, a manutenção da norma e a família nuclear no discurso da escola; a segunda Folha trata sobre Representação, identidade e performatividade no contexto do debate sobre gênero e sexualidade na escola.

O capítulo 3 tem o título *Caderno III - O cenário discursivo: sociedade de consumo e artefatos escolares*. Na primeira Folha situamos o debate sobre a sociedade de consumo e os artefatos escolares; na segunda Folha discutimos a legislação educacional curricular e as questões de gênero e sexualidade.

O capítulo 4 tem como título *Caderno IV - Lições que engendram o modo de ser meninos e meninas* organizado em três Folhas nomeada a primeira Cadernos escolares e os marcadores rosa e azul na estabilização do masculino e feminino; a segunda Cadernos Escolares e as posições masculinas e femininas e, por fim, a terceira Cadernos Escolares e o discurso da sexualidade no contexto da família nuclear.

Fechamos o texto dissertativo com as considerações finais nas quais retomamos o objeto de nossa dissertação e o significado do que analisamos nos cadernos escolares em relação ao discurso sobre gênero e sexualidade e as possíveis contribuições deste trabalho.

2 CADERNO

CADERNO ESCOLAR FOLHA POR FOLHA MANUALMENTE - OBJETO DE ESTUDO E MODO DE INVESTIGAÇÃO



"O que está escrito em mim
 Comigo ficará guardado
 Se lhe dá prazer
 A vida segue sempre em frente
 O que se há de fazer ?"

O caderno - Toquinho

Folha 2.1 Enunciados sobre a história do caderno escolar

O uso é tão corrente que não chega sequer a ser discutido ou questionado; desse modo, o caderno é um objeto que passou a ser visto como natural no contexto escolar (COSTA e SANTOS, 2008, p. 145).

Na escola aprendemos a ter cadernos, e aprendemos também com os cadernos, aprendemos a usar os cadernos. Segundo Mignot (2008b), pode-se considerar que os cadernos escolares atuam como produtores de saberes, e não apenas como meros transmissores, ou seja "produtores, no atinente aos mecanismos que o caderno põem em funcionamento"(p. 9). Para se usar um caderno é necessário o conhecimento de certas normas de funcionamento como por exemplo: saber o que deve ser escrito, o local adequado no caderno, o respeito às margens; saber que a escrita deve ser limpa e organizada, que há uma correspondência entre sucessão espacial das folhas e a sucessão temporal da lição. Tais conhecimentos são extremamente importantes e relevantes entre o que se denomina como saberes escolares, constituindo-se assim o caderno em um "especial dispositivo escolar" (MIGNOT, 2008b, p. 9).

Os cadernos têm sido objeto de pesquisas, averiguados em sua função. Cada pesquisador/a toma para si um sentido desse artefato escolar. Viñao (2008) inspirado nos estudos de Antonio Gibelli (2002), nos diz que os cadernos escolares, objeto cotidiano durante um bom tempo, foram, e em parte continuam sendo, instrumento ou objeto escolar, junto com os exames, os apontamentos ou as notas de aula e exercício escritos. O autor traz em seu estudo que, por meio dos cadernos, sucessivas gerações aprenderam as pautas reguladoras do uso da escrita e do espaço gráfico.

Para Viñao (2008), os cadernos escolares não seriam só um produto das tarefas realizadas nas salas de aula e da cultura escolar, "mas também uma fonte que fornece informação - por meio, sobretudo das redações e composições escritas - da realidade material da escola e do que nela se faz" (p. 16). Parte o autor dos seguintes questionamentos: O que entendemos por caderno escolar? Seria talvez "um conjunto de folhas soltas, costuradas ou encadernadas posteriormente e utilizadas com fins escolares constitui-se em caderno escolar?" (VIÑAO, 2008, p. 19).

Viñao (2008) propõe duas formulações conceituais: uma no sentido mais estrito e outra no sentido mais amplo e que acaba por ser uma consequência do primeiro conceito: o conceito estrito seria aquele que diz do caderno como um "conjunto de folhas encadernadas

ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares" (VIÑAO, 2008, p. 19) ou para outros fins, assim queira seu dono. O conceito mais amplo considera outros aspectos como os trabalhos, exercícios em folhas soltas, as quais seriam costuradas/encadernadas, posteriormente. Para o autor existe uma diferença entre a encadernação prévia e a posterior, produzem efeitos diferentes. O primeiro, o caderno estrito opera de forma "reguladora do afazer escolar que não existe quando esse afazer se dá em folhas soltas, com independência de que estas se encadernem ou costurem posteriormente" (VIÑAO, 2008, p. 19).

Importa apresentar também o modo como Viñao (2008) define cinco categorias para a analítica dos cadernos fruto de seus achados de pesquisa:

- 1 - Folhas soltas, datadas e assinadas, que têm algum tipo de seqüencialidade cronológica, ainda que não estejam unidas;
- 2- Folhas soltas, posteriormente costuradas, sem nenhum tipo de cobertura, com a primeira página atuando como capa ou cobertura;
- 3- Cadernos autoconstruídos a partir de folhas soltas, ou seja, encadernados e decorados pelo próprio aluno, para seu posterior uso escolar.
- 4- Cadernos com capas padronizadas, de papelão fino e geralmente escuro.
- 5- Cadernos *ad hoc* elaborados pelas gráficas e livrarias como objetos escolares (VIÑAO, 2008, p. 20)

Observando estas várias categorias, pode-se imaginar que cada caderno ganha a roupagem do nível escolar que pertence e dos usos determinados para este artefato. Segundo Viñao (2008), nesse contexto, os cadernos seriam um produto da cultura escolar, ou seja, "uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os crianças no mundo dos saberes acadêmicos, e dos ritmos, regras e pautas escolares" (p. 22), refletindo a "cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino que é utilizado" (p. 22). Esta cultura escolar tem relação direta com a arquitetura do espaço escolar, a qual faz funcionar todo o aparelho escolar diariamente.

Cabe então pensar a arquitetura do tempo escola, como um "aspecto-chave da cultura escolar, junto à distribuição e usos do espaço, são os ritmos e a distribuição do tempo em sala de aula e fora dela" (VIÑAO, 2008, p. 22). Esta arquitetura se expressa através dos calendários, quadros de horários, planejamentos mensais, semanais e diários; tais estratégias marcam "o ritmo, a seqüência e o momento em que se devem realizar as diferentes atividades e tarefas" (p. 22), assim como acontece em sociedade com os horários já estabelecidos de funcionamento de serviços, por exemplo. O "tempo escolar seria um tempo social uma construção cultural e acadêmica, mas, ao mesmo tempo, desvela a vida cotidiana, a intra-histórica, das instituições educativas e da sala de aula" (VIÑAO, 2008, p. 22). Neste contexto,

o caderno escolar acaba por ser um aparelho fundamental para nos aproximarmos das atividades escolares, em seus tempos, ritmos, sequências cotidianas. Como iremos trabalhar especificamente no tópico a seguir

2.1.1 Elementos da história do caderno escolar no contexto da escolarização

Para entender como esse caderno surgiu, como se estabeleceu e foi (e é) largamente utilizado em boa parte das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, iremos traçar um panorama geral dos principais estudos, que chamaremos de clássicos na literatura sobre os cadernos escolares e também de pesquisas recentes aqui no Brasil com o tema da subjetividade, gênero, sexualidade e os cadernos.

Nossa intenção é mostrar qual noção de caderno será adotada neste trabalho. Nesse sentido, recorreremos a Viñao (2008, p. 15) quando diz que “não existe um objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo”. Assim, nesta dissertação vamos fazer também nossa contemplação da posição que vamos adotar a partir dos estudos teóricos e metodológicos que já indicamos na introdução deste texto dissertativo.

Utilizaremos, para além daquelas referências já indicadas na introdução, como argumento para justificar esse estudo, o próprio debate que vem sendo travado sobre o estudo desse artefato, em especial a experiência dos estudos no campo da historiografia no que segue em defesa da perspectiva do olho móvel, ao aplicá-lo aos cadernos escolares “como fonte histórico-educativa [...] no cruzamento de três campos historiográficos: a história da infância, a da cultura escrita e a da educação”. O argumento é que “os cadernos escolares são, ao mesmo tempo, uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar” (VIÑAO, 2008, p. 15).

Esses estudos mostram os cadernos escolares como um artefato visto por várias lentes. Os cadernos vêm sendo problematizados como dispositivo, como forma de controle da ação pedagógica pela escola e pela família, como espaço do discurso ideológico, como espaço de subjetivação, mas, principalmente, como um artefato a ser desnaturalizado. Apresentamos algumas dessas problematizações considerando os autores/as acima mencionados/as.

Durante muitos anos os cadernos escolares não existiam como os conhecemos hoje, e quando percorremos essa trajetória, esse caminho de história costurado, colado, rasgado, manchado, apagado, riscado, bordado a papelão, vemos que sua formatação como a que encontramos hoje perpassou por profundas transições e mutações em sua forma material, bidimensional e sentimental.

São cadernos que nem sempre se apresentavam como os conhecemos nas escolas para o ensino das letras e dos números. Houve um tempo que se fazia uso de outros recursos materiais para a visualização das crianças nas aulas; inicialmente se ensinavam as primeiras letras em tabuleiros de areia: “às alunas do primeiro ano ensinavam as primeiras letras com o dedo no tabuleiro de areia, depois escreviam com giz no quadro negro, com lápis de pedra nas pequenas lousas ou ardósias e com lápis grafite nos cadernos de caligrafia” (RAZZINI, 2008, p. 96).

O peso de uma tradição de quase 100 anos no uso da pequena lousa levaria ela a resistir durante mais algumas décadas "na escola primária brasileira, sobretudo nas escolas rurais e nas regiões mais afastadas e com menos recursos" (RAZZINI, 2008, p. 103).

No século XVIII, segundo Razzini (2008), com a expansão da escola elementar, a qual estava inserida dentro de um processo de "formação da sociedade disciplinar", como chamou Foucault (2004), as crianças e os professores tornaram-se uma parte importante de consumidores de materiais escolares. A longa sobrevivência da lousa individual como material didático perdurou em algumas escolas até meados do século XIX. A lousa individual foi substituída pelo papel e, gradativamente, pelo caderno de forma irreversível nas escolas urbanas. De fato, a partir do século XIX, a "escola primária conheceu uma expansão sem precedentes, criando grandes demandas para a indústria, que foi se especializando cada vez mais para enfrentá-las" (RAZZINI, 2008, p. 92).

No Brasil, no caso específico de São Paulo, os cadernos tiveram uso intensivo nos Grupos Escolares, e "já em 1908 o *Anuário* recomendava o uso de diferentes tipos de cadernos" (RAZZINI, 2008, p. 105). Com os cadernos tendo presença cada vez maior na escola elementar, constituindo-se como principal suporte de escrita, uma mudança substancial aconteceu com o investimento massivo na produção dos instrumentos de escrita apropriados para o papel.

Este investimento nos instrumentos de escrita se deu na época onde ainda era corrente o uso da pena de ave, a qual foi gradativamente sendo substituída pelo novo invento, a pena metálica. Entretanto a mudança foi lenta, e nas listas dos materiais escolares no Brasil ainda era recorrente o uso da pena de ave, assim com a "lentidão da mudança e a sobrevivência da pena de ave até, pelo menos, o final da década de 1870" (RAZZINI, 2008, p. 94), posteriormente à pena metálica, a caneta de madeira, a qual junto com a "pena metálica permaneceu em nossas escolas até a década de 1960" (p. 108).

Segundo Fernandes (2008), em 1919 ficou estipulado através de um Decreto de lei n. 6.137, de 29/09/1919 a obrigatoriedade dos cadernos individuais os quais tinham a função de

registrar o trabalho diário de cada aluno; tais cadernos deveriam ser vistos regularmente pelos responsáveis da educação, os quais deveriam rubricá-los. Também passaram a ser obrigatórios os cadernos coletivos, que deixaram de existir com o passar do tempo, mas tinham a função de registrar o trabalho da sala de aula sendo "um valioso instrumento de avaliação das qualidades de trabalho e de competência do professor, posto ao serviço do inspetor escolar" (FERNANDES, 2008, p. 62-3).

Em território nacional, o processo de expansão da escola e a demanda da indústria cultural na produção de artefatos curriculares se deu de forma mais lenta, "atingindo um número significativo de escolas que aderiram a essas (e outras) inovações só no final do século XIX, ainda que restrito às escolas urbanas, sobretudo das capitais, além das do estado de São Paulo" (RAZZINI, 2008, p. 92).

Segundo Razzini (2008), com todos esses avanços no panorama histórico nacional e internacional os avanços tecnológicos vieram baratear "a produção do papel com o aumento da velocidade da produção propiciadas pela máquina a vapor e com a substituição da pasta de madeira"(p. 101); essa substituição muda intensamente o cotidiano escolar pois agora o papel seria largamente utilizado e "a folha escrita se constituía como prova material do trabalho do professor e das crianças" (p. 101).

Fernandes (2008,p. 70) corrobora Razzini (2008) quando nos traz que "a modernização do parque gráfico, a democratização do acesso à escola e as políticas de distribuição do material escolar provocaram mudanças na produção e circulação dos cadernos escolares".

E em consonância com os autores já citados, Mignot (2008a, p. 70) ressalta que com "o barateamento do custo do papel e a ampliação da malha escolar alavancaram a produção e comercialização dos cadernos escolares", os quais foram se adaptando aos interesses de crianças, jovens e adultos, sujeitos que "escrevem e inscrevem em suas páginas os seus modos de pensar e sentir" (p. 70)

Um aspecto importante trabalhado por Mignot é a questão da naturalização e invisibilidade do caderno escolar no processo educativo. Diz Mignot (2008b, p. 7) que "estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se entrecruzam com a história da educação". Observa sua invisibilidade apesar de sua forte presença, pois,

passamos por eles despreocupadamente, sem enxergar que falam dos crianças, dos professores, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores disseminados em palavras e imagens, bem como das prescrições e interdições que conformam sua produção, sua circulação e seus usos (MIGNOT, 2008b, p. 7).

Com efeito, os cadernos escolares, artefato tão presente na vida escolarizada, por vezes passam despercebidos, eles tão importantes em nossa formação, tão presentes, tão companheiros, sempre cheios de marcas, bilhetes, elogios, letras por vezes ainda trêmulas, “marcas da aprendizagem e do exercício da escrita, velhos, cadernos escolares têm permanecido esquecidos em gavetas, caixas e armários” (MIGNOT, 2008b, p. 7). São destes cadernos que queremos falar.

Outro aspecto tratado por Mignot (2008b) diz que o caderno escolar seria um “objeto-memória”, na perspectiva de “desnaturalizá-lo” e problematizá-lo. A autora nos fala de uma tipologia do caderno, “cujas capas vão sendo ilustradas, construindo um discurso que tem a ver com orientações ideológicas da teoria pedagógica” (MIGNOT, 2008b, p. 9).

A autora se associa a Fernandes (2008) para afirmar que o surgimento do caderno escolar está intimamente relacionado com a ideia da indústria, sendo necessária a abertura de um novo campo educativo para que essa indústria escolar tivesse espaço. Em paralelo a este caderno, o “aparato metálico, da produção industrial da tinta, do uso do tinteiro que passou a incrustar-se na mesa do aluno” (MIGNOT, 2008b, p. 9).

Com o passar do tempo, assim como as folhas passadas manualmente em um caderno, ele foi ganhando novos contornos, novos formatos, novo lugar: "As capas grampeadas, coladas e costuradas deram lugar a cadernos de espiral, com páginas descartáveis, que permitem eliminar o erro. O número de folhas aumentou" (MIGNOT, 2008b, p. 85).

Mignot (2008a) nos mostra então que neste passar de folhas multiplicaram-se as variedades, as quais agem diretamente sobre os/as estudantes, as ofertas são as mais variadas, pulam os olhos e os bolsos, cria-se a ilusão da escolha. Eles agora estão "à venda em lojas de conveniência, bancas de revistas, drogarias, postos de gasolina, mercados, supermercados, hipermercados, *shopping centers*, escritórios virtuais, que se tornaram concorrentes das papelarias" (p. 84-5).

Corroborando com os autores já citados, vemos que estes cadernos, estão tão presentes que acabam por se tornar invisíveis na escola. Fala-se deles sem que se pense neles, afirmam Costa e Santos (2008) inspirados nos estudos de Chartier.

Segundo Costa e Santos (2008, p. 145), pais, mães, crianças, alunas, "não estranham ou se opõem ao fato de ter de adquirir cadernos no início do ano letivo; professores não se reúnem para decidir se utilizarão ou não cadernos em seu trabalho com os crianças". Pois "assim como o uniforme e os lápis, os cadernos faziam [fazem] parte do conjunto de materiais essenciais para que o aluno participasse das atividades escolares" (p. 147).

Sendo o caderno escolar então um material necessário à dinâmica escolar, não se pára para se questionar o que deles pode emergir, provocar, subjetivar os sujeitos que deles fazem uso cotidianamente, pois como bem nos traz Santos (1995) quando afirma que dos cadernos emergem subjetividades que se combinam

é que, em termos gerais, todos nós, cada um de nós é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas.[...] Nunca somos uma subjetividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante e condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais (SANTOS, 1995, p. 107).

Sendo cada sujeito um arquipélago de subjetividades, os cadernos acabam por situar os leitores, e os próprios sujeitos, em suas vidas, vidas essas que "recomeçam" todo início de ano com um novo caderno escolar. Com efeito, todos os anos, com o início de cada ano letivo, os estudantes ganham cadernos novos, de folhas branquinhas, à espera de letras, trêmulas, limpas, (des)organizadas, desenhos, anotações, declarações, lamentos, cadernos que serão vividos intensamente em um ano letivo, e à medida que o ano passa as crianças vão se apropriando das normas para o uso dos cadernos; após o conhecimento das normas, pode-se fazer escolhas. E assim dentro das possibilidades, se criam outras mais, e se vão vislumbrando novas formas de proceder e de fazer novas escolhas. E na medida em que se vão criando novas formas, novos caminhos, é que se pode burlar as regras, flexibilizá-las ou, simplesmente, transgredi-las.

Mas, provavelmente, serão cadernos que trarão marcas particulares, subjetivas, únicas, e peculiares daquele sujeito que o habitou durante esse ano vivido, será mais um caderno, talvez, esquecido no arquivo, em uma caixa, e o novo ano irá se iniciar e um novo caderno vai começar como quem abre um livro recém-comprado com cheiro de novo, pronto para ser lido, para ser degustado, vai se degustando cada folha do caderno, e se escolhe onde vai escrever, segue-se a regra, burla-se a regra, mas sem dúvida ao fim do ano uma nova história foi impressa tão ímpar e particular com as outras tantas já "escritas".

Chartier (2002) quando trata do caderno escolar nos traz a ideia de dispositivo escritural. Para ela, o caderno escolar ganhou progressivamente, ao longo do século XX, espaço como objeto escolar associado à disciplina, à higiene, ao controle do trabalho das crianças e dos professores/as. Ele tem sido visto como algo além de um simples suporte da escrita, “o caderno dos crianças impõe ordenamentos temporais, espaciais, corporais, intelectuais, que são próprios da escola. Os cadernos que registram o processo de ensino e

aprendizagem inicial da língua escrita revelam-se altamente padronizados” (CHARTIER, 2002,p. 96).

O caderno escolar para Chartier é um espaço no qual

há uma escrita invariavelmente uniforme indicando justamente para o caderno escolar como um dispositivo disciplinar e higiênico. Escrever bem, escrever corretamente, de forma constante, copiando repetidamente sílabas e palavras são atividades centrais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita que aparecem recorrentemente nos cadernos de crianças em fase inicial da escolarização (2002,p. 96).

A autora observa ainda que o caderno escolar é, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade” (2002, p. 96). Em seu trabalho tem tentado extrair do material, de forma articulada e comparativa, alguns elementos de análise.

Nos seus estudos, Gvirtz (1999,p. 29) nos traz que “el caderno de classe es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que há sufrido um significado processo de naturalización”. Problematizar essa naturalização é o caminho analítico de Gvirtz e, nesse sentido, Peres (2012), associado a Gvirtz, trabalha a ideia do caderno como um dispositivo:

O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos crianças e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e sua avaliação (PERES, 2012, p. 96).

De acordo com Jean Hébrard (2001), o caderno escolar seria como um suporte da escrita, cumprindo também o importante papel de “apresentar” o trabalho desenvolvido na escola à família, servindo como objeto de controle que ordena o espaço, o tempo, a vida e o trabalho na escola. Hébrard (2001,p. 121) ainda afirma que o caderno pode ser “um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita”. Além disso, estudos já demonstram que as atividades escolares postas nos cadernos são guiadas “por uma preocupação constante de limpeza, de boa manutenção, de elegância ingênua ou afetada”, ou seja, havia preocupação em “fazer do caderno o pequeno teatro do saber escolar” (HÉBRARD, 2001, p. 137).

Os cadernos então passam a ser importantes, mas Viñao (2008), professor catedrático da Universidade de Múrcia na Espanha e estudioso sobre os cadernos, contribui para o debate mostrando que não parece que a “industrialização dos meios de ensino e de aprendizagem escolar bastasse para impor os novos instrumentos educativos. Seria necessário, também, que

a teorização e a prática pedagógica abrissem caminho à individualização do ensino” (2008, p. 9).

Para Peres (2012, p. 98), os cadernos escolares “constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita”.

Acrescenta que por várias gerações se usou e se usa o caderno, e assim se “assimilaram e aprenderam as pautas reguladoras do uso da escrita e, em definitivo, do espaço gráfico” (PERES, 2012, p. 16). Esses cadernos passaram a ter importância e ser foco de atenção. Viñao (2008) nos traz em específico os cadernos das crianças, nos falando da aproximação a este mundo infantil. É interessante notar que quando se olha o caderno como importante componente da cultura escolar, se está afirmando que também é importante olhar essa história a partir do olhar da própria criança, sendo ela a autora de seus cadernos:

já não se trata de aproximar-se do mundo da infância a partir dos documentos sobre as crianças produzidos pelos adultos (...) mas de documentos escritos (cartas, diários, cadernos e exercícios escolares etc.) ou icônicos (desenhos) produzidos pelas próprias crianças, tendo em conta obviamente, o caráter disciplinado, controlado e condicionado pelos adultos que ditos documentos costumam possuir (VIÑAO, 2008, p. 16).

Os cadernos então passam a ter significado e a exercer uma forte influência sobre a vida das crianças escolarizadas, as quais tinham e têm seus cadernos sempre por perto. O autor então afirma ser esse caderno “um documento que, a despeito de seu caráter disciplinador e regulador, permite entrever, em ocasiões, a ‘personalidade’ do aluno, além de incluir referências a si mesmo, a seu mundo familiar e a seu entorno social” (VIÑAO, 2008, p. 16). Desta forma ele se reafirma como um artefato escolar que atua também na produção de subjetividade desses sujeitos escolarizados. Esse aspecto observado por Mignot nos interessa e nos aproxima em relação ao estudo que pretendemos - compreender como o discurso sobre gênero e sexualidade no caderno escolar opera na subjetividade das crianças.

Estudos específicos sobre os cadernos escolares e subjetividade, identificados pela pesquisa que orienta este texto dissertativo, são poucos. Contudo, temos como exemplo o estudo de Santos (2002). Nesse estudo, a autora apresenta o caderno escolar como um dispositivo feito peça por peça para a produção dos saberes e das subjetividades. É um estudo de tese no qual se apresenta o surgimento dos cadernos, suas funções e características. Destaca a autora, na história dos cadernos escolares, o papel da escrita como de grande relevância. Ela mostra a estrutura que estes cadernos apresentavam e apresentam até hoje, sendo uma transcrição clara e precisa do cotidiano escolar.

Para a autora,

é justamente esse ar de incrível naturalidade e permanência que provoca e convida a tentar rerepresentar o caderno escolar como um dispositivo que, em sua complexidade estratégica, estabelece e mantém práticas específicas e calculadas [...] produtoras de saberes e efeitos que estão ligados, diretamente, à constituição das subjetividades (SANTOS, 2002, p. 1).

Acrescenta em sua análise o caderno escolar como um dispositivo social, pois com ele tem-se o controle do que é ou não ensinado na sala de aula. Como artefato, o caderno acaba por exercer uma função normatizadora, pois impõe o que deve ser feito e em que momento deve ser feito, sua estrutura é fechada e limita o aluno.

Nessa perspectiva, a escrita assume um importante papel, pois ela ajusta os corpos, é uma disciplina onde o principal ingrediente é o silêncio, porém formada também por severas punições, muitas atividades e prêmios. Segundo a autora, os cadernos ganham espaço, inicialmente nas escolas jesuítas, com a pedagogia jesuíta ou “ativa”. Nessa pedagogia, é traçada uma forma de se agir, onde a produção constante em atividades direcionadas no caderno garantia que não se tivesse nenhum momento improdutivo, encontrando-se com muita frequência as palavras atividades e/ou exercícios, inclusive até os dias de hoje.

Associamo-nos a esse tipo de estudo para problematizar os cadernos escolares como um caminho para compreender como operam as técnicas de subjetivação de gênero e sexualidade. Este artefato parece ser de fato poderoso, incitante, convida a um mergulho na vida escolar de forma complexa e profunda, pois, como artefato cultural escolar, perpassa por vidas, vividas em tempo escolar, por discursos ali postos e aprendidos, por formas de viver a vida e dela fazer parte e se fazer presente, formas de se silenciar, se pôr à prova a todo o momento, lugar de renúncia e de aceitação, ou não. Pois como nos afirma Mignot (2008b, p. 12), “o caderno escolar é um produto escolar cultural, que, por sua vez, absorve e trabalha com a cultura escolar de sua época”.

No que se refere a estudos mais recentes no âmbito das pós-graduações no Brasil, observamos que estes ainda são poucos. Há estudos sim sobre gênero e sexualidade no contexto da escolarização. Contudo, especificamente associando os cadernos escolares a essas temáticas, são raros. O nosso esforço nessa tarefa se justifica pela contribuição desses estudos para formular a problematização da temática do trabalho, e para identificarmos qual a rede discursiva que estamos entrando no que se refere a estudos que problematizam as questões relacionadas a processos de escolarização e produção de identidades de gênero e sexualidade.

2.1.2 Panorama de pesquisa: os estudos recentes

Nesta seção faremos uma discussão sobre estudos das temáticas de gênero, sexualidade, currículo, subjetividade, infância e os cadernos escolares, que chamaremos de estudos recentes, com o propósito de situar os estudos já publicados. Através de tal mapeamento começamos a perceber que os cadernos são um novo meio de pesquisa e que não se têm muitos materiais produzidos para estudo de tal artefato. E percebemos também que existem poucos estudos referentes à temática de gênero, sexualidade relacionados aos cadernos escolares. Desta forma, a pesquisa se torna importante na medida em que irá problematizar tais assuntos conjuntamente.

Falar de gênero e sexualidade tem sido um tema emergente nos últimos anos, a construção de identidades tem se revelado um objeto de estudo recente no momento em que as ideias têm sido vistas como cada vez mais fluidas e não permanentes. O estado da arte teve o propósito de procurar entender como se situam no campo teórico as pesquisas referentes às temáticas já citadas. Para tanto recorreremos a três importantes meios de divulgação desses trabalhos na área, o *site* da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; o *site* dos *Cadernos Pagu*, revista encontrada no banco da *Scielo*, disponível *online*, e o banco de dissertações e teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os três foram pesquisados no espaço de tempo de 10 anos - 2004-2014.

O levantamento no *site* da Anped teve como descritor gênero, sexualidade, infância, subjetividade e currículo, nos GTs de Currículo, de Educação da Criança de 0 a 6 anos e no GT de Gênero, sexualidade e educação. Entretanto, vale destacar que foi só no ano de 2004 que na Anped o GT de Gênero, sexualidade e educação foi criado, tal posicionamento nos situa de como o assunto ainda é "novo" no campo acadêmico, apesar dos estudos e militância já remontarem outras décadas. No *site* do *Caderno Pagu* nossa busca se deu pelas temáticas de gênero, sexualidade, feminismo e subjetividade. A busca no *site* da Capes se deu através de temas como gênero, sexualidade, identidade e infância.

Nos GTs da Anped encontramos 17³ trabalhos, os quais teciam relação com as temáticas de gênero, sexualidade, identidade, cadernos escolares e infância. Percebemos

³Divididos em 3 seções: (1)gênero e sexualidade (CAMILO, 2010; MACHADO, 2010; PIASON, 2009; JOCA, 2008; CORRÊA, 2006) (2) Gênero sexualidade e infância (RUWER, 2004; CRUZ, 2004; FURLANI, 2005; GUERRA, 2005; PIETCZAKAPPELT, 2007; VIDAL, 2008;CABICIEIRA, 2008; REIS, 2008; CARVALHAR, 2009; CAMPOS, 2010; BOTTON, 2011) e cadernos escolares (JACQUES, 2011).

porém que existe uma lacuna quanto aos trabalhos especificamente sobre cadernos escolares e as interseções de gênero e sexualidade.

No Caderno Pagu, organizamos quatro seções norteadoras, afim de entender qual o discurso que está sendo mantido, gerado sobre as temáticas; seriam elas: (1) Em relação à orientação heterossexual; (2) No que tange aos conflitos, aos impasses e às relações na infância; (3) Subjetividade e, por fim, (4) Movimento feminista, feminismo e estudiosas(os). No total, identificamos 17 trabalhos⁴.

No banco de teses e dissertações da CAPES, encontramos 31 trabalhos referente às nossas temáticas de pesquisa, os quais formaram sete seções⁵: (1) As questões relacionadas à homofobia; (2) Produção de sujeitos normais; (3) Questões relacionadas ao ambiente escolar; (4) Construção de identidades de gênero e sexualidade; (5) Feminista, feminismo e estudiosas(os); (6) Currículo e (7) Questões de gênero e sexualidade e a subjetividade.

Percebemos então que existem interseções de estudos entre tais campos de busca. Vemos que se fazem presentes estudos sobre subjetividade em várias das plataformas; os estudos feministas; as questões relacionadas à homofobia que se entrecruzam com as questões de orientação heterossexual e a produção de sujeitos normais, mostrando de certa forma como se delineiam os estudos na área. Não encontramos trabalhos focados nos cadernos escolares e suas questões de gênero e sexualidade; nem tão pouco a interseção com a ideia de subjetivação e modos de subjetivação.

Os cadernos escolares nos interessaram como um caminho para compreender como operam as técnicas de subjetivação, no nosso trabalho, técnicas de subjetivação relativas ao gênero e à sexualidade. Essas técnicas podem estar associadas às lições, aos modos de operação dos sujeitos infantis nos seus escritos, na estética do caderno - no uso de decalques, nos desenhos, nas capas com as marcas da sociedade de consumo; nas formas de

⁴As quatro seções: (1)em relação à orientação heterossexual (BUTLER, 2003; ALTMANN, 2003) (2) no que tange aos conflitos, aos impasses e às relações na infância (TORRAO e FILHO, 2005; MINELLA, 2006; VIANNA, 2009; PLESNICAR, 2010; SILVA; LUZ, 2010; MARCHI, 2011); (3) subjetividade (ARAN e PEIXOTO JUNIOR, 2007) e (4)movimento feminista, feminismo e estudiosas(os) (SEDGWICK, 2007; PEDRO, 2007; MELO, 2008; OLIVEIRA, 2010; RODRIGUES, 2010; ABREU, 2011; GONÇALVES e PINTO, 2011; DUARTE, 2013).

⁵As sete seções: (1) as questões relacionadas à homofobia (NETO, 2004; FINCO, 2005; JUNQUEIRA, 2009; BASSALO, 2011); (2) produção de sujeitos normais (SABAT, 2004; CÉSAR, 2010; BRAGA, 2010); (3)questões relacionadas ao ambiente escolar(OLIVEIRA, 2003; AUAD, 2004; PIMENTEL, 2004; OLIVEIRA; MORGADO, 2006; FERRARI, 2007; SCHWENGBER, 2008; CARVALHO, 2008; ALMEIDA, 2009);(4)construção de identidades de gênero e sexualidade (SANTOS, 2004;GUIMARÃES, 2005; FURLAN, 2005; CAMPOS, 2006; ROVERI, 2007; DAL'IGNA, 2007; SILVA, 2008; MEIRELES, 2009; FILHA, 2011; SCHWENGBER, 2013); (5) feminista, feminismo e estudiosas(os) (FERRARI, 2006; CÉSAR, 2008); (6) currículo (SILVA, 2007; CAETANO, 2009; JUNIOR, 2009) e (7)questões de gênero e sexualidade e a subjetividade (SEPULVEDA, 2012).

aprovação/reprovação, ou seja, no modo de enunciação das correções dos professores. Nesse sentido, para além de outros aspectos, as lições serão objeto de análise por entendermos ser a lição algo que o professor passa para suas crianças ao ditar, escrever na lousa, ou simplesmente xerocar e colar nos cadernos, estando intimamente associada à aula, ao castigo, à penalidade, à preleção, à punição, à aprovação, ao elogio. Essas práticas produzem efeitos nos modos de subjetivação tal como já vem sendo indicado nos estudos de Louro (2010a); Belarmino e Carvalho (2012) e Carvalho, Belarmino e Oliveira (2014).

Na folha seguinte iremos trazer o nosso caminho metodológico, partindo dos estudos que realizamos em Análise do Discurso e Análise Cultural, assim como iremos adentrar mais detalhadamente como chegamos ao *corpus* de análise que constitui o material empírico de nossa dissertação.

Folha 2.2 Estrada percorrida para chegar até aqui

O caminho metodológico exigiu que percorrêssemos várias estradas até montar nosso *corpus* de análise. Em alguns momentos, esses caminhos não nos levavam a lugar algum, em outros a novos pontos de partida e, por vezes, a um novo caminho de escolha mais claro, o que acabou por incorporamos que estávamos imersas em um caminho metodológico complexo e instigante. Afinal optamos por um modelo analítico no qual fomos buscar inspirações em práticas analíticas foucaultianas- em seus estudos arqueológicos e sobre modos de subjetivação (FOUCAULT, 1994, 2011a) e em práticas analíticas no campo dos Estudos Culturais particularmente aquelas conceitualizações que relacionam gênero, sexualidade, representação, identidade e performatividade (SILVA, 2010, 2014; HALL, 2014; BUTLER, 2008; LOURO, 2010b; SCOTT, 1989).

É sobre esse caminho analítico que vamos tratar nesta Folha. Procuramos situar a estrada que percorremos para chegar posteriormente na análise "final" (por esse momento) que está apresentada neste texto dissertativo, no caderno IV.

Para Foucault, o discurso nada mais é do que uma “reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2011a, p. 49). Com Foucault aprendemos que na análise do discurso trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que

pode estar ligados, de mostrar que outras formas de enunciação excluem (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Temos ainda como base na análise do discurso o enunciado, pois este acontecimento estranho, como dito por Foucault, primeiramente estaria ligado a “um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra” (FOUCAULT, 2008, p. 31-32) ou ao remanescente campo de uma memória. O enunciado tem, portanto, uma materialidade.

Outro elemento enfatizado por Foucault nesse texto é o ritual como importante elemento para o sucesso das práticas discursivas, das regras de uma aula, a definição de como todos devem se comportar. Nos cadernos escolares identificamos a lição e observamos como por meio dela o sujeito cria, também, sua identidade.

Sob esse enfoque, a análise perpassou por alguns pontos, como a ideia de caderno como um acontecimento discursivo no campo da Pedagogia, o discurso de gênero e sexualidade contemplando no cenário discursivo da sociedade de consumo, e o discurso de gênero e sexualidade no contexto de suas regras de existência. Nesse sentido, aspectos relacionados ao modo de enunciação como status, posição de sujeito, interdiscurso e memória discursiva são observados no modelo analítico.

Foucault (2008) trabalha a ideia de regra associada à ideia de jogo. É nesse jogo que se dá a ordem do discurso; o jogo implica em montar regras de acordo com cada momento histórico, e em cada lugar específico. As regras podem muitas vezes ser enunciadas ou simplesmente não serem ditas. Porém, mesmo sem serem ditas todos se sentem mobilizados por elas, muitas vezes até melhor que as que foram afirmadas. Assim, os objetos que fazem parte deste jogo de regras podem mudar e ao mudar mudam as regras. O autor ainda nos traz que as práticas discursivas expressam regras anônimas que permitem que as coisas aconteçam.

Beneficiamo-nos também para delinear nossa análise dos conceitos trazidos pelos Estudos Culturais, o conceito de identidade, representação e performatividade. Tais estudos deram à nossa análise uma importante contribuição. Por representação na análise cultural, para fins deste estudo, é interessante entender que este conceito tem estreita ligação com as investigações de Michel Foucault, mais diretamente à sua formulação do conceito de discurso, sendo entendida, segundo Silva (2010,p. 44), como não sendo "simplesmente construídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente 'representam'". Para este autor, "os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural, não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos" (2010, p. 44).

A identidade acaba por se constituir "na e pela representação: não existem fora dela" (SILVA, 2010, p. 46-7), sendo justamente, nessa intersecção entre "representação e identidade que podemos localizar o caráter ativo de ambas" (SILVA, 2010, p. 47). Essa relação atua de forma permanente na construção dos sujeitos em todos os espaços, como na escola, no caderno, na lição. O conceito de performatividade teve importante contribuição da teórica feminista Judith Butler (2008). Tal conceito desarticula a atenção dada à identidade como descrição, ou seja, como aquilo que é, "uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação, para a ideia de "tornar-se", para uma concepção da identidade como movimento e transformação" (SILVA, 2014, p. 92).

Nas seções seguinte, iremos adentrar especificamente cada tipo de análise: a análise do discurso e a análise cultural, procurando entender como elas se estruturam e se relacionam com nosso objeto de estudo.

2.2.1 Análise do discurso

Para entendermos este processo de construção dos conceitos que circundam a análise do discurso na perspectiva adotada nesta dissertação, é importante entender como se organizam os enunciados em séries enunciativas. Foucault (2014) desenvolve uma fértil teorização nesse campo no qual fomos buscar conceitualizações que nos permitiram operar na análise: cenário discursivo, coexistência discursiva, memória discursiva e campo de concomitância.

Numa perspectiva foucaultiana, tratar do cenário discursivo significa identificar elementos discursivos e não discursivos em articulação na demarcação de diferentes práticas discursivas, permitindo uma análise onde observamos como um elemento geral está implicado em uma determinada formação discursiva (FOUCAULT, 2014). Essa temática está relacionada ao tratamento de fatos comparativos no qual o autor coloca em foco relações entre formações discursivas e domínios não-discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos económicos). Tais relações são desenvolvidas na perspectiva de "determinar como as regras de formação de que depende – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não discursivos: procura definir formas específicas de articulação" (FOUCAULT, 2014, p. 186).

Adentrando o conceito de *coexistência*, vemos que "a configuração do campo enunciativo compreende formas de coexistência relativas ao próprio campo discursivo" (FOUCAULT, 2014, p. 68). Essas formas de coexistência "delineiam, inicialmente, um campo de presença" (FOUCAULT, 2014, p. 68), ou seja, "todos os enunciados já formulados

em alguma outra parte e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida, de descrição exata, de raciocínio fundado ou de pressuposto necessário" (FOUCAULT, 2014, p. 68), os quais também "são criticados, discutidos e julgados, assim como os que são rejeitados ou excluídos" (FOUCAULT, 2014, p. 68).

Outro conceito útil para nossa análise é *campo de concomitância* que remete a enunciados de domínios de objetos inteiramente diferentes, "tipos de discursos totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados" (FOUCAULT, 2014, p. 69), se afirmando "seja porque valem como conformação analógica, seja porque valem como princípio geral e como premissas aceitas para um raciocínio, ou porque valem como modelos que podemos transferir a outros conteúdos" (FOUCAULT, 2014, p. 69); pode se estabelecer ainda "porque funcionam como instância superior com a qual é preciso confrontar e submeter, pelo menos, algumas proposições que são afirmadas" (FOUCAULT, 2014, p. 69).

Trazemos um "último" conceito de campo enunciativo o *domínio de memória*:

trata-se dos enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação aos quais se estabelece laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica (FOUCAULT, 2014, p. 69).

Vemos então que o que Foucault (2014, p. 71) gostaria de mostrar é que a "descrição de semelhantes sistemas não poderia valer por uma descrição direta e imediata dos próprios conceitos". O autor então nos diz que

Não se trata de fazer seu levantamento exaustivo, de estabelecer os traços que podem ter em comum, de tentar classificá-los, de medir-lhes a coerência interna ou testar sua compatibilidade mútua; não se toma como objeto de análise a arquitetura conceitual de um texto isolado, de uma obra individual ou de uma ciência em um dado momento (2014, p. 71).

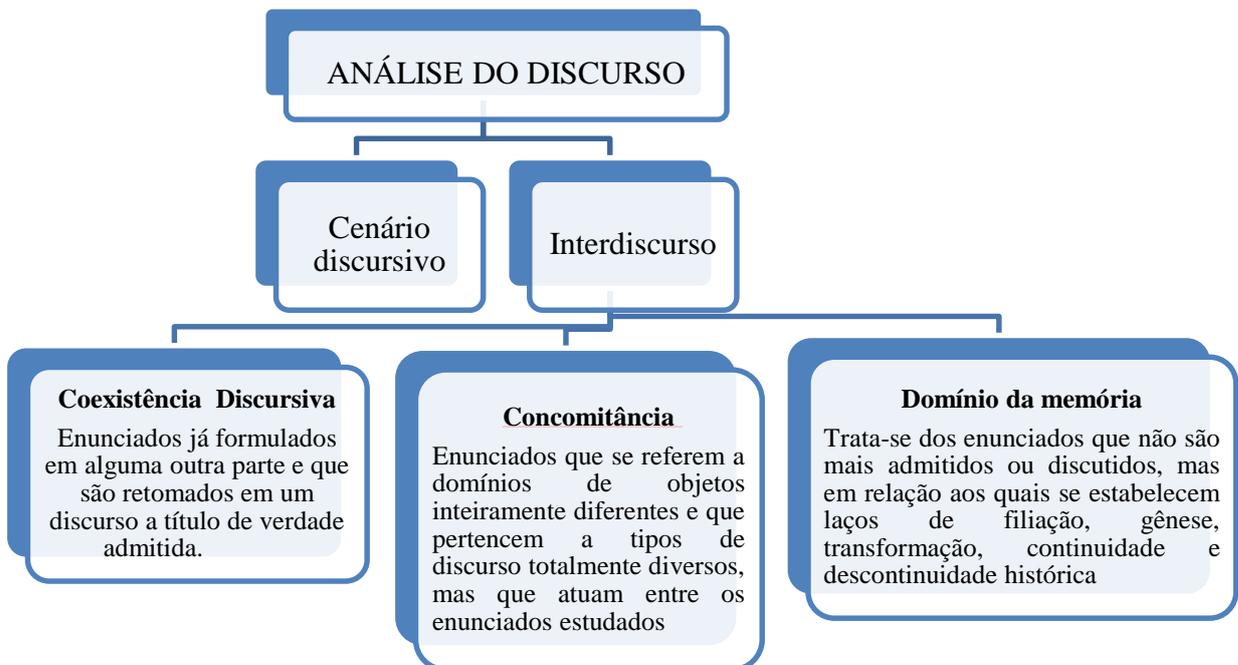
Neste contexto "colocamo-nos na retaguarda em relação a esse jogo conceitual manifesto" (FOUCAULT, 2014, p. 71); e procuramos "determinar segundo que esquemas (de seriação, de agrupamentos simultâneos, de modificação linear ou recíproca) os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso" (FOUCAULT, 2014, p. 71); podemos assim tentar estabelecer "como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais" (FOUCAULT, 2014, p. 71).

Através desses esquemas permite-se "descrever não as leis de construção interna dos conceitos, não sua gênese progressiva e individual no espírito de um homem, mas sua dispersão anônima através de textos, livros e obras" (FOUCAULT, 2014, p. 71), sendo tal dispersão característica de "um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc." (FOUCAULT, 2014, p. 71).

Assim vemos que "para analisar a formação dos tipos enunciativos, não seria necessário relacioná-los nem ao sujeito cognoscente nem a uma individualidade psicológica" (FOUCAULT, 2014, p. 7). Desta "mesma forma, para analisar a formação dos conceitos, não é preciso relacioná-los nem ao horizonte da *idealidade* nem ao curso empírico das *ideias*" (FOUCAULT, 2014, p. 75).

Em associação a essa teorização montamos o nosso primeiro esquema da análise do discurso. Esse esquema simplifica o processo e mostra o caminho tomado pela construção da análise.

Esquema 1 - Análise do Discurso



Um aspecto complementar à análise fomos buscar no modo de tratar o processo de formação das modalidades enunciativas, tendo sua construção alguns elementos chave: *status* de quem fala, *lugares institucionais* e *posição do sujeito*. Estabelece-se inicialmente uma primeira questão:

quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual o *status* dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?" (FOUCAULT, 2014, p. 61).

No caso da escola, o *status* de quem fala se expressa, dentre outros, pela posição ocupada pelo diretor/a, pelo professor/a, o coordenador/a, a criança. As crianças falam, mas falam dentro de outra lógica de funcionamento, pois a fala do professor é a que detém a 'verdade'.

O *status* do professor, que assim como o *status* do médico trazido por Foucault, "compreende critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito - não sem antes lhe fixar limites - à prática e a experimentação do saber" (FOUCAULT, 2014, p. 61).

Esse *status* tem relação com o sistema de diferenciação e de relações como "divisão das atribuições, subordinação hierárquica, complementariedade funcional, demanda, transmissão e troca de informações" (FOUCAULT, 2014, p. 61), tendo este sistema, essa relação contato com os outros "indivíduos ou outros grupos que tem eles próprios seu *status*" (2014, p. 61). Esses outros indivíduos no ambiente escolar poderiam ser os diretores, coordenadores, pais, mães, crianças maiores, crianças menores, cada um expressa um posicionamento dentro desta rede de relações.

Dentro dessa rede de relações, Foucault (2014) nos mostra que existem os *lugares institucionais* de onde o professor obtém seu discurso, como por exemplo, a universidade. Neste espaço acadêmico, o professor aprende os saberes para posteriormente pôr em prática; a escola se estabelece como um dos espaços de aplicação desses saberes, tendo ela objetos específicos e instrumentos de verificação.

Como dito por Foucault, estes lugares em nossa sociedade são as escolas, "local de observação constante, codificada, sistemática" (2014, p. 62), assegurada por pessoal "diferenciado e hierarquizado, e que pode, assim, constituir um corpo quantificável de frequências" (2014, p. 62); neste processo a casa ocupa o lugar do privado "que oferece um domínio de observações mais aleatórias, mais lacunares, muito mais numerosas, mas que

permitem, às vezes, constatações de alcance cronológico mais amplo, com melhor dos antecedentes e do meio" (FOUCAULT, 2014, p. 62). Por fim, o autor nos traz a ideia da biblioteca, ou melhor o campo documentário, este espaço, este campo "compreende não somente os livros ou tratados, tradicionalmente reconhecidos como válidos, mas também o conjunto dos relatórios e observações públicas e transmitidas, e ainda a massa das informações estatísticas" (FOUCAULT, 2014, p. 62).

A posição ocupada pelo sujeito "se define igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos" (FOUCAULT, 2014, p. 63). Este sujeito pode se estabelecer como aquele que "questiona, segundo uma certa grade de interrogação explícita ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação: é o sujeito que observa" (FOUCAULT, 2014, p. 63). Pode-se nestas situações perceptivas juntar as posições que o sujeito pode ocupar, exercer, atuar na rede das informações.

No século XIX, "as diversas situações que podem ser ocupadas pelo sujeito do discurso [escolar] foram redefinidas, no início do século XIX, com a organização de um campo perceptivo totalmente diferente" (FOUCAULT, 2014, p. 63).

Através da "utilização de novos sistemas de registros, de notação, de descrição, de classificação, de integração em séries numéricas e em estatísticas" (FOUCAULT, 2014, p. 63), e também "com a instituição de novas formas de ensino, de circulação das informações, de relação com os outros domínios teóricos (ciências ou filosofia) e com outras instituições" (2014, p. 63), que o sujeito foi, em meio a este cenário, se constituindo e passando a assumir novos posicionamentos, que antes eram inacessíveis.

Pode-se dizer que um discurso em específico se relaciona a "elementos diferentes (alguns novos, outros, preexistentes) [e] é efetuado" (FOUCAULT, 2014, p. 64) pelo discurso escolar; "é ele enquanto prática, que instaura entre eles um sistema de relações que não é "realmente" dado nem construído a priori" (FOUCAULT, 2014, p. 64-5); tendo "uma unidade, se as modalidades de enunciação que utiliza, ou as quais dá lugar, não são simplesmente justapostas por uma série de contingências históricas, é porque emprega, de forma constante, esse feixe de relações" (FOUCAULT, 2014, p. 64-5).

Ou seja, de forma geral, as diversas modalidades de enunciação "não estão relacionadas à unidade de um sujeito - quer se trate do sujeito tomado como pura instância fundadora de racionalidade, ou do sujeito tomado como função empírica de síntese" (FOUCAULT, 2014, p. 65).

Nesta proposta de análise segundo Foucault (2014,p. 65-6), "as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito,

manifestam sua dispersão", através dos diversos status, nos mais diversos lugares, posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Estariam então esses planos ligados por um sistema de relações que não é "estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva" (2014, p. 65-6). O autor então afirma que renuncia-se, neste contexto, a ver no discurso um fenômeno de expressão, ou seja, a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; buscaremos nele, antes, um campo de regularidades para diversas posições de subjetividade.

Na seção que segue fazemos uma explanação sobre a análise cultural, a qual foi de suma importância para estruturar o modelo analítico utilizado nesta dissertação.

2.2.2 Análise Cultural

Nessa visão analítica interessa estar atento à própria experiência das crianças em sua prática social, no caso no contexto da escolarização e de usuárias dos artefatos escolares. Nesse sentido, vamos trabalhar com a Análise Cultural, análise sustentada nos Estudos Culturais. Utilizamos como referências a sistematização de Wortmann (2007) inspirada nos estudos de Hall (1997); Nelson, Treicher e Grossberg (2013); Giroux (2013) e Kellner (2013).

Com Wortmann (2007, p. 74), começamos a perceber que os trabalhos desenvolvidos tendo como referência a Análise Cultural agregam em suas possibilidades não apenas as explicações geradas nas Ciências Naturais ou Biológicas, como usualmente se postula. As evidências encontradas são também decorrentes de outros fatores, sociais, culturais, políticos etc. Ou seja, tem-se percebido cada vez mais que é importante para efeito de uma análise cultural, estar atento para como a História, a Antropologia, a Literatura e a Comunicação atuam na produção discursiva de significados, contribuindo para a constituição dos sujeitos, da sociedade, da família, da escola etc., não sendo determinante na análise cultural que seus praticantes escolham uma área de emersão, podendo beber em várias delas, fazendo incursões a teorias e metodologias de muitas áreas do conhecimento.

Esta possibilidade de imersão em vários campos do conhecimento dá para o trabalho em análise cultural maior consistência e nos permite dar visibilidade a aspectos e relações não referidas em análises tradicionais. Tais pesquisas abordam temas que não são tão recorrentes, se estabelecendo a análise cultural como um espaço de possibilidades de pesquisas, estudos, discussões, debates, levando os sujeitos a atentar para elas e a buscar praticá-las.

Wortmann (2007) destaca que esse tipo de análise pratica incisões, por menores que sejam, "e recortam espaços nesses outros campos de estudos sem, no entanto, enlaçar ou colocar em acordo esses "retalhos", assumindo ser esse um *patchwork* imperfeito, impuro e heterogêneo" (p. 74). Essa colcha de retalhos, esse *patchwork* imperfeito, traz para a pesquisa que se utiliza dos Estudos Culturais uma diversidade e um caminho de conhecimentos úteis para o melhor desenvolvimento do estudo, dos projetos. A metodologia dos Estudos Culturais fornece para o processo de análise uma marca desconfortável, pois segundo Nelson, Treicher e Grossberg (2013,p. 9), "ela na, verdade, não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possa reivindicar como sua". Pode-se entender essa metodologia também como uma bricolagem, sendo ambígua desde o início.

É importante entender, apoiado nos estudos de Wortmann, que em qualquer modelo de texto há representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura, que nos convidam a examiná-los. É importante lembrar que não deve existir ortodoxias nos Estudos Culturais, por este se constituir como um campo eminentemente crítico, exigindo-se o questionamento de categorias afirmadas como 'naturais'.

Neste sentido, a análise cultural se dispõe a pensar uma estrutura de análise que envolva um processo investigativo amplo, caracterizado pela possibilidade de incursão a diversificados campos de saberes e a suas metodologias de funcionamento partilhando o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder, cabendo assim,

registrar, ainda, que é nesse sentido que tais análises podem ser configuradas como formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura; delas resultam "novas" histórias que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises e que, tampouco, instituem um novo campo de conhecimentos ou metodologias. Sobre tudo, essas são histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das 'causas'" (WORTMANN, 2007, p. 75).

É interessante entender como a análise cultural não busca causas, respostas fechadas, o que permite uma análise muito mais interessante. Grande parte delas, segundo Nelson, Treicher e Grossberg (2013), tem privilegiado os temas gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, instituições culturais, política da identidade, pedagogia dentre outras.

A noção de cultura está na base dessas análises e é entendida como "o *sistema de significação* mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada

ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada" (WILLIAMS, 1992, p. 13). Hall (1997, p. 1) pergunta: "Porque a cultura se encontra no centro de tantas discussões e debates, no presente momento? Em certo sentido, a cultura sempre foi importante. As ciências humanas e sociais há muito reconhecem isso". Hall dedica seus estudos no campo da cultura para refletir sobre o impacto da virada cultural nas diferentes práticas sociais. A "virada cultural", segundo Hall (1997, p. 9) "iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem".

Neste sentido, a *virada cultural* constitui uma "revolução que implicou atribuir à cultura uma posição privilegiada nos processos de construção e de circulação dos significados e na vida social como um todo" (WORTMANN, 2007, p. 86).

Silva (2011), Hall (1997) e Wortmann (2007) nos mostram que a partir da "virada cultural" estabeleceu-se uma equivalência entre a multiplicidade de instâncias, instituições e processos culturais de que dispomos. A televisão, a publicidade, os livros de ficção, o turismo, os filmes, as exposições de museus etc. participam da vida dos sujeitos alcançando cada vez mais espaço na tarefa de educar, ocorrendo uma possível equiparação destas instâncias culturais à Educação, nos reafirmando Silva (2011) a possibilidade de uma operação inversa, considerando-as como pedagógicas.

Desta forma, segundo Silva (2011, p. 139), vemos que "ao mesmo tempo em que a cultura é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural", ou seja, "a cultura torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural" (WORTMANN, 2007, p. 77). Com Silva e Wortmann, compreendemos que os processos escolares são compatíveis com os processos de sistemas culturais extra escolares, mesmo que esses últimos careçam do objetivo explícito de ensinar um corpo de conhecimentos.

As representações (culturais) neste contexto se apresentam para ressaltar o modo como tais temas, nessas produções culturais, têm se construído discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais.

De modo geral, Wortmann (2007) nos mostra que todos esses estudos têm conjuntamente finalidade de demarcar a multiplicidade de discursos que se articulam na produção cultural da natureza/ambiente e do corpo, bem como das práticas que os configuram e dos modos que se instituem para com eles lidar. Há contudo que se considerar que no campo dos Estudos Culturais e nas análises culturais é preciso considerar a noção de luta cultural (NELSON; TREICHER; GROSSBERG, 2013, p. 31), noção que permite uma análise de

relações pautadas por confrontos, conflitos, oposições intrínsecas aos discursos, no caso aos discursos de gênero e sexualidade.

Dentro desse contexto, os estudos de Giroux (2013), em torno do mundo maravilhoso da Disney, nos situam do que vem a ser "guerra cultural". Nesses estudos o autor identifica dois pontos que dão os contornos ideológicos desse debate: uma argumentação liberal e conservadora e um argumento nacionalista e progressista os quais "abraçam a memória coletiva como algo a ser simplesmente recuperado" (2013, p. 130). Nesses estudos emergem "alguns *insights* teóricos importantes a respeito da relação entre cultura e poder, a partir dos emergentes discursos dos estudos culturais, do pós-colonialismo, do feminismo e do pós-modernismo" (GIROUX, 2013, p. 130). O autor, ao "focalizar a resistência cultural como uma forma de luta política" (2013, p. 130), assegura uma dimensão teórica a uma nova política da cultura, "redefinindo a gama de textos culturais sujeitos a um questionamento crítico e, ao mesmo tempo, fazendo da cultura popular um objeto sério de crítica e análise social" (2013, p. 130).

Na sociedade, as práticas culturais são produzidas e reproduzidas numa variedade de locais sociais, como escolas, famílias, hospitais, supermercados sendo o peso de sua "gravidade social" manifesta na forma como elas estão inscritas no corpo, atuando na forma como movem as pessoas à ação e "colocam limites à gama de possibilidades através das quais os indivíduos negociam suas identidades e seu sentido de agência social" (GIROUX, 2013, p. 132).

Alerta Giroux para se estar criticamente atento à

forma como o poder está organizado através do enorme número de aparatos culturais que vão desde as bibliotecas, os cinemas e as escolas até aos conglomerados *high-tech* da mídia que fazem circular signos e significados através de jornais, revistas, publicidade, programação eletrônica, máquinas, filmes e programas de televisão" (2013, p. 2013).

Podemos incluir neste circuito os cadernos escolares, pois eles também acabam por funcionar como um meio de divulgação, um aparato cultural.

A necessidade de uma análise fica demonstrada no poderoso papel que a mídia está, de forma crescente, assumindo na produção de imagens e textos que estão nos cadernos, nas bolsas, estojos, roupas e em tudo mais que for comercializável, fazendo parte do cotidiano das crianças desde muito cedo, penetrando cada vez mais áreas da vida cotidiana. Muitas vezes através da "rubrica da diversão e do entretenimento e da fuga, estão sendo produzidas esferas públicas massivas, que são consideradas como demasiadamente 'inocentes' para merecer uma

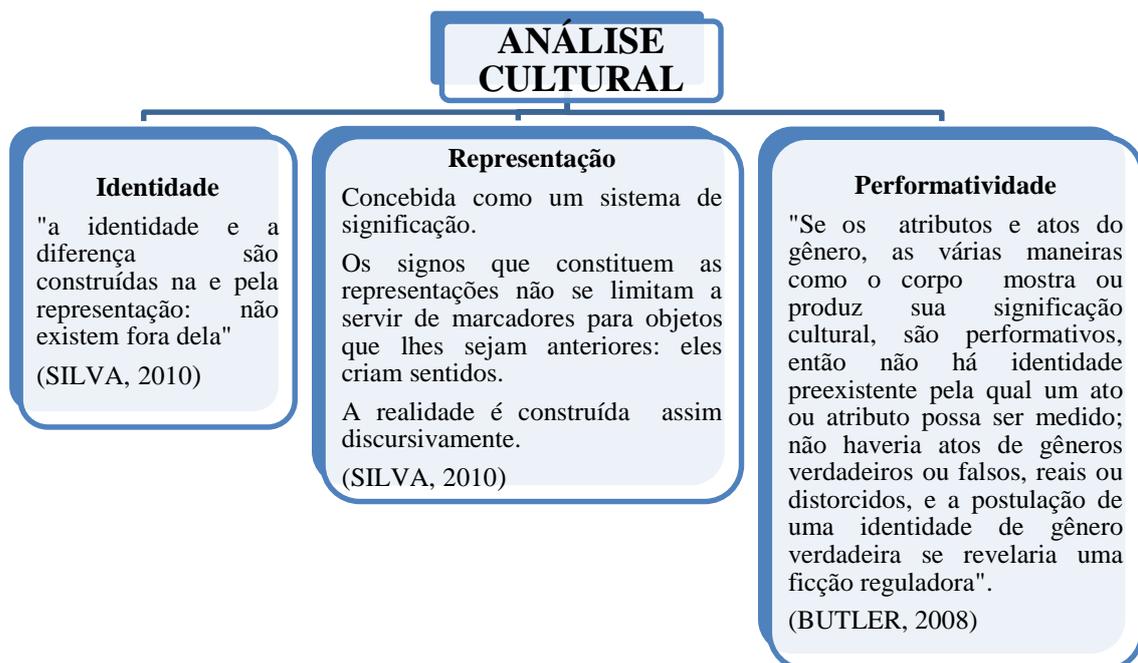
análise política" (GIROUX, 2013, p. 133). Nessa relação, a Disney faz uma imagem de si própria através de uma política da inocência tentando "assegurar sua legitimidade moral e pedagógica" (GIROUX, 2013, p. 133).

Tem-se, desta forma, apenas a intenção de praticar o que "Estudos Culturais nos autorizam - situarmo-nos "nas margens", viajando no espaço intermediário no qual os limites delimitam, privilegiam ou deslocam um espaço ou uma prática em relação à outra" (WORTMANN, 2007, p. 87).

Em nosso trabalho a análise de imagens ocupa um vasto espaço. Segundo Kellner (2013), também no campo dos Estudos Culturais ler imagens criticamente implica diretamente em aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens "analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas" (2013, p. 109), a exemplo de imagens nos cadernos escolares.

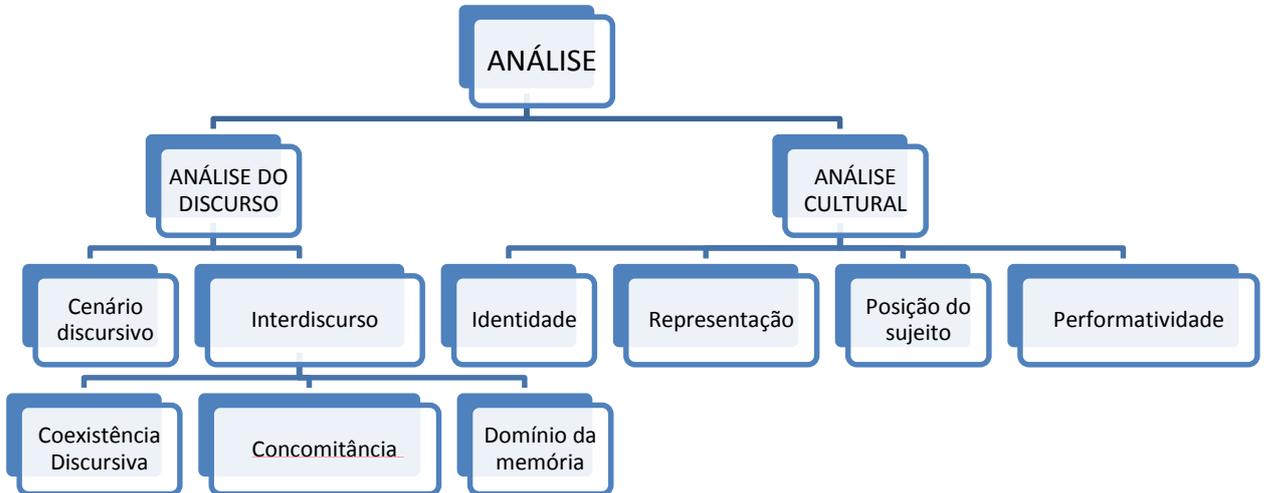
Vamos associar a essa discussão da Análise Cultural elementos conceituais dos estudos de gênero, em particular os estudos de Butler (2008). Lembramos que para a autora as identidades de gênero e sexualidade estão implicadas com práticas performáticas. Nesse sentido, Butler opta por uma análise da produção identitária de gênero pela ação performática da questão que está trabalhada no próximo capítulo desta dissertação. Interessa agora incluir o nosso esquema 2, síntese da análise cultural que envolve: identidade, representação e performatividade.

Esquema 2 - Análise Cultural



Para fins didáticos montamos o último esquema de análise, apresentado abaixo resumidamente:

Esquema 3 - Análise do Discurso e Análise Cultural



Na próxima, e última subseção, iremos apresentar especificamente nosso *corpus* de análise, e entender como ele se organiza.

2.2.3 O corpus de análise

O *corpus* neste projeto de pesquisa é compreendido como uma coleção de textos, sendo esta “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade e com a qual ele irá trabalhar”, inspirado nos estudos de Barthes (MARTIN; GASKELL, 2008, p. 44). Contudo, para além disso dizemos que os textos, no caso materializados nos cadernos escolares, são analisados como discursos.

A escolha dos cadernos escolares, como já indicado, se dá por eles se constituírem como um artefato curricular poderoso, feito peça por peça para a produção dos saberes e das subjetividades (LARROSA, 2010; SANTOS, 2002). Esse *corpus* representa, portanto, a materialidade do discurso educacional na subjetivação dos sujeitos.

Para montarmos o *corpus* encontramos cadernos escolares de crianças na infância (0-10 anos) da educação infantil ao ensino fundamental I na contemporaneidade – da metade do século XX e início do século XXI, de escolas públicas e privadas. Fizemos uma busca destes cadernos com pessoas conhecidas e que teriam em seus arquivos pessoais cadernos seus, de seus pais, mães, avós, avôs, filhos/as. Nosso *corpus* também se constitui de cadernos das décadas entre 1920 a 1970, encontrados em blog's, sites na internet, disponível ao público em

geral como um contraponto analítico. Desta forma nosso *corpus* de análise se constitui em um acervo diversificado, no total de 40 cadernos escolares.

Como nos mostra a tabela abaixo, os cadernos datados entre os anos de 1920 e 1970, não apresentam seriação, pois nos espaços os quais tivemos acesso, como já citado, não disponibilizavam essa informação, como também não nos foi disponibilizado o conteúdo interno dos cadernos, restringindo a análise deste artefato as capas e contracapas, sendo estes cadernos, datados de outro tempo histórico, de grande importância para a constituição da nossa análise.

Quadro 1 - Cadernos de Escolas Públicas e Privadas

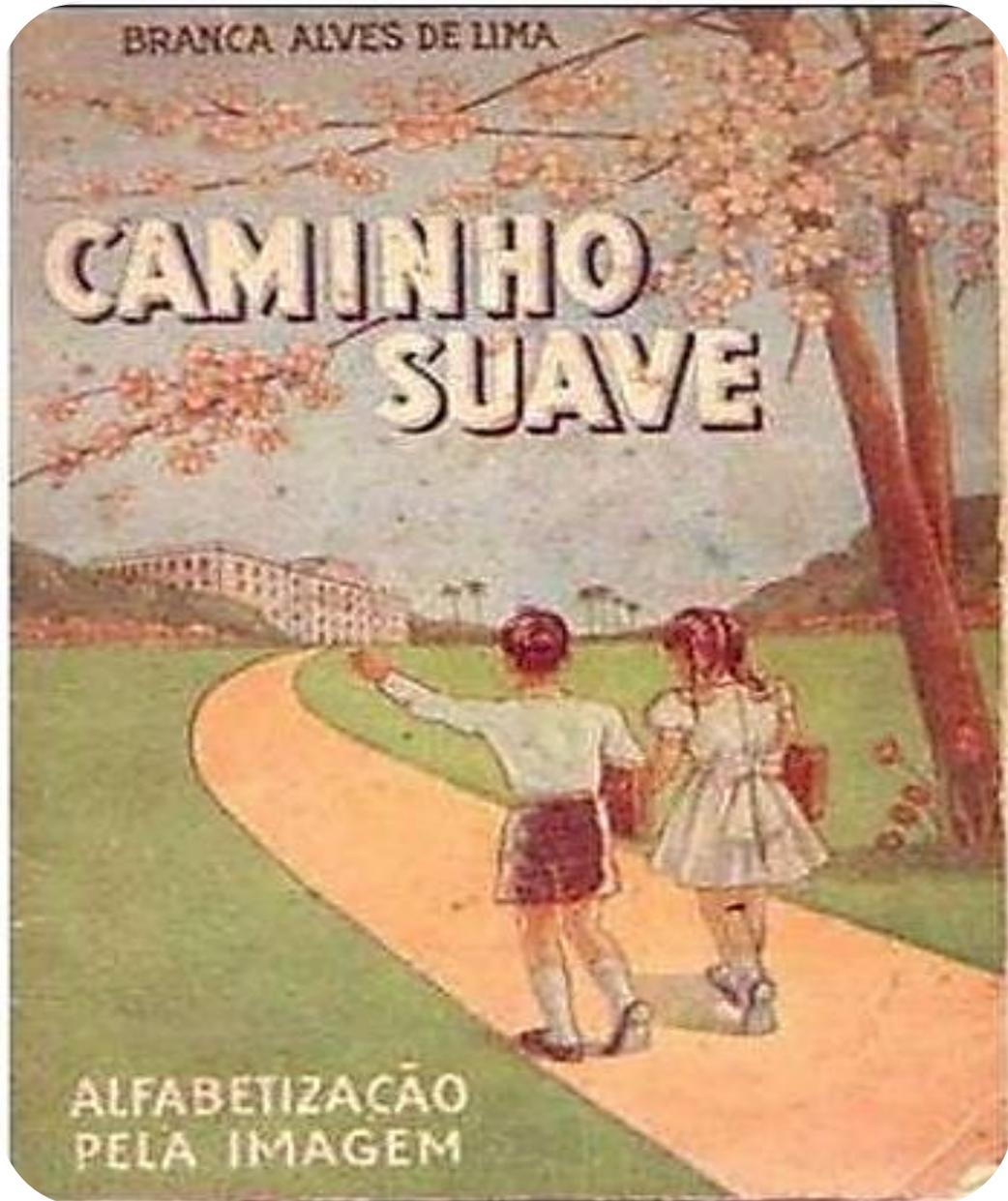
Quantitativo	Nível	Ano	Acesso	Sexo/gênero	Instituição
11	3º anos	2014	Capa Contracapas Atividades avulsas	Meninos e meninas	Pública
1	1º ano	2014	Integra	Menina	Pública
3	Jardim II	2013	Integra	Menino	Privada
8	2º ano	2013	Integra	Menino	Privada
1	1º ano	2013	Integra	Menino	Privada
6	2º ano	2014	Integra	Menino	Privada
10	————	1920 a 1970	Capas Contracapas	Menino Menina	Pública e Privada

No total de cadernos = 40.

No capítulo seguinte, intitulado de Caderno II, apresentamos a teorização que orienta o modo de problematizar os cadernos escolares do ponto de vista de artefato curricular implicado na produção de identidades de gênero e sexualidade.

3 CADERNO

SUBJETIVIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE O DISCURSO TEÓRICO



Este caderno trata da teorização que sustentou a análise empreendida e apresentada nesta dissertação. Nas duas folhas que organizam este caderno apresentamos as conceituações que nos puseram a pensar e ao mesmo tempo foram constituindo as ferramentas de análise. As questões de gênero, sexualidade e escola e a conceitualização sobre representação, identidade e performatividade no contexto das reflexões teóricas de gênero e sexualidade na escola estão associadas, dão suporte ao que estamos entendendo sobre subjetividade. Dito de outro modo, estão implicadas no discurso sobre modos de subjetivação em uma perspectiva foucaultiana.

Sabe-se que os estudos desenvolvidos por Michel Foucault foram responsáveis por várias problematizações sobre a relação educação e modos de subjetivação. Foucault apresentou seu modo de tratar a questão da subjetividade tendo como lastro os seus estudos sobre as práticas de reflexão de si seja ao modo como foi experimentada em determinado período na Grécia, modo como foi praticada sob a perspectiva do cristianismo.

Foucault nos traz a diferença entre a *áskesis* (ascese) grega, focada no exercício/disciplina, autocontrole, no terreno da vida moral, na constituição de si mesmo, plena, acabada, completa - a felicidade de estar consigo, com ações para o governo de si e ao cuidado de si -, da *áskesis* (ascese) cristã na qual o foco é a renúncia aos prazeres do corpo e do espírito; o cuida de ti é a renúncia de si, através do exercício da *confissão*, ou seja, através do momento em que o sujeito objetiva-se a si mesmo em um discurso da verdade.

Destaca Foucault (1994), no contexto dessas reflexões sobre si mesmo, em uma relação com outros enunciados sobre si advindos de relações (relações de poder) no caso da *ascese* grega técnicas que os homens utilizam para compreenderem o que são, como as *cartas aos amigos*, e o que elas revelam de si - os homens deveriam fazer o exame de si mesmo e de sua consciência em uma avaliação em três estágios: do que foi feito; do que deveria ter sido feito; e a comparação dos dois. A *Askêsis*, que seria um ato de rememoração e não a revelação do si secreto, faz o contraponto com técnicas da askêsis cristã como o *Exomolôgesis*, um ritual, pelo qual o indivíduo deve se reconhecer como pecador e penitente - deve-se neste momento assinalar a privação de si, onde o homem irá revelar-se e ao mesmo tempo se destruir - e a *Exagoreusis*, uma verbalização analítica e contínua dos pensamentos, que deve ser praticada através de uma relação de obediência absoluta ao mestre. Assim, esta relação tem a renúncia do sujeito à sua vontade e a si mesmo como modelo.

No campo das Ciências Humanas tem sido recorrente o uso desses estudos quando se trabalham as questões de subjetividades multidimensionais em particular os seus últimos estudos sobre a estética da existência dos dois primeiros séculos da cultura greco-romana. Há

uma inclusão desse modo de trabalhar as subjetividades no contexto na educação do sujeito ético.

Para o nosso trabalho essa conceitualização interessa principalmente no que se refere as práticas de escrita, ao uso de artefatos culturais para registro sobre as próprias pessoas sem, contudo, pensar em fazer uma transposição da experiência grega para a atual. O autor retoma outras práticas de constituição dos sujeitos de forma a pensar criticamente a constituição de si. Foucault não pretende que voltemos ao modo grego de ascese, mas que ao re-conhecermos essas práticas possamos problematizar mais e melhor práticas de reflexão de si na contemporaneidade - práticas produzidas culturalmente, desnaturalizando-as para poder pensar em outras “artes de viver”. “Não há retorno aos gregos, pois nunca há retorno”, diz Deleuze (2005, p. 113). A luta pela subjetividade na modernidade se apresenta então “como direito à diferença e direito à variação e a metamorfose” (DELEUZE, 2005, p. 113).

Foucault diz que a escrita de si é uma ação de completude com o retiro, onde o caderno aparece como aquele lugar de vergonha, companheiro, pois se é obrigado a escrever sempre o que se está pensando e sobre os atos que tenha cometido, porém, lembrando sempre que tudo que será escrito também será lido.

Afirma Foucault que, a partir do século XVIII e até a época atual, as ciências humanas reinseriram as técnicas de verbalização em um contexto diferente, fazendo delas não o instrumento de renúncia do sujeito a si mesmo, mas o instrumento positivo de constituição de um novo sujeito (FOUCAULT, 2004, p. 21). Esse ao nosso olhar foi o papel assumido pela escola.

Larrosa (2010), sob forte influência dos estudos foucaultianos, coloca em movimento o conteúdo de alguns livros de Foucault lado a lado das formas convencionais de pensar algumas práticas educativas. O que Larrosa (2010) pretende é mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações. Larrosa (2010) traz a experiência de si, como esta se forma no interior de aparatos de produção de verdade através de mecanismos de submissão à lei, da autoafeição onde a pessoa participa através dos olhares, nas narrações, nos enunciados, nos juízos e nas afeições dos outros.

Sobre os escritos, Artières (2006) inspirado nos estudos de Foucault, traz uma visão importante diante daquilo que é copiado. Cada um que copia imprime ali o que para si é mais importante ou mais significativo. Buscando localizar/avaliar os dispositivos de poder, Menezes (2008) traz um Foucault cartógrafo, tendo o universo da normalização dos sujeitos,

dos dispositivos pedagógicos, sendo este dispositivo de normalização uma característica da pedagogia da subjetividade.

Em nosso trabalho, essa conceitualização é importante pois nos ajuda a perceber como atua a grade de governo dos sujeitos e o papel da escola. Essa grade reflete o encontro, já expresso na introdução deste texto dissertativo, entre as “técnicas de poder” que estão a definir o modo de ser dos indivíduos e as “técnicas de si”, que dão a permissão aos indivíduos efetuarem, eles mesmos, ou ainda com a ajuda dos outros, intervenções sobre os seus modos de ser, aqui neste texto em relação a gênero e sexualidade.

Como já anunciamos as folhas que seguem tratam da conceitualização que nos inspirou na análise empreendida que traduz o debate teórico sobre gênero, sexualidade, representação, identidade, performatividade e currículo.

Folha 3.1 Gênero, sexualidade e escola. Como acontece esse entrecruzamento?

Nesta folha iremos trabalhar com a noção de gênero e sexualidade e sua relação com o espaço escolar. Para tanto iremos buscar entender como se construiu essa relação tendo como referência estudos desenvolvidos por Foucault (2011b) e como esses estudos influenciaram o campo dos estudos de gênero.

Segundo Foucault (2011b), para se falar do sexo, foi necessária a criação de alguns mecanismos coercitivos, pois, se sabia que era preciso falar do sexo; a ordem econômica e a política pediam essa interdição, falar de sexo, organizar dispositivos para fazer falar dele, porém sob condições, de tal forma que ele permaneça secreto e que se mantenha assim. Segundo o autor, do século XVIII até seu final, três códigos explícitos regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral e a lei civil. O sexo do casal era sobrecarregado de regras e recomendações, sendo o foco mais intenso das contradições; era sobre essa relação de casal que se falava, devia-se confessar em detalhes. Nos tribunais, podia-se condenar tanto a homossexualidade quanto a infidelidade. "O "resto" permanecia muito mais confuso: atentemos para a incerteza do *status* da "sodomia" ou a indiferença diante da sexualidade das crianças" (FOUCAULT, 2011b, p. 44).

A partir do final do século XVIII e início do século XIX outros focos entraram em atividade para suscitar os discursos sobre o sexo, como a psiquiatria, a justiça penal, a jurisdição miúda, perversões sem importância. Estes vários controles sociais e “incitações” a se falar dele “filtraram a sexualidade dos casais, dos pais e dos filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo - tratando de proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda

parte, despertando as atenções, (...) em torno do sexo eles irradiaram os discursos” (FOUCAULT, 2011b, p. 37). O que podemos inferir é que a sexualidade é uma construção discursiva que tem implicações nos modos de viver dos grupos humanos em diferentes momentos da história.

Essa visão foucaultiana de sexualidade está na base dos estudos de Louro (2010b), Scott (1989) e Butler (2008). Louro (2010b, p. 12) defende que a sexualidade seria algo que é construído, algo que é "fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais". Quando compreendermos "que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; [iremos entender que ela] é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos" (LOURO, 2010b, p. 11). A sexualidade seria, então, um "dispositivo histórico", uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades" (LOURO, 2010b, p. 11-12).

Corroborando Louro e Foucault, Scott (1989) nos traz ao debate pontos importantes sobre a questão de gênero. Para ela, o gênero é um “elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos” (1989, p. 21), as quais mesmo quando “aparece como sendo coerente e fixa, é de fato, extremamente instável” (1989, p. 16).

Nesse sentido, os enunciados sobre gênero têm incidido em quatro elementos relacionados entre si: o *primeiro* os “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)”, por exemplo, Eva e Maria, como símbolo da mulher; o *segundo*, os “conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas”, ideia do gênero como dicotômica, por exemplo; o *terceiro* ponto “é explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (1989, p. 22). A autora ainda ressalta que este tipo de análise deve incluir “uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais” (SCOTT, 1989, p. 21). Por fim, Scott nos traz o *quarto* ponto, o gênero como uma identidade subjetiva, destacando a relação gênero e poder. Cita o antropólogo francês Maurice Godelier ao dizer que “não é a sexualidade que produz fantasmas na sociedade, mas, sobretudo, a sociedade que fantasma na sexualidade, o corpo”. Ressalta ainda que “as diferenças entre os corpos que são ligados ao sexo, são constantemente solicitadas para testemunhar as relações e fenômenos sociais que não tem nada a ver com a sexualidade [...], testemunhar a favor, isto é, legitimar” (p. 42) (SCOTT,

1989, p. 22-23).

Louro (2010b) fala de corpos que são inscritos por todas as vivências de determinadas épocas. A "inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas" (LOURO, 2010b, p. 11).

Desta forma as identidades de gênero e sexualidade não poderiam ser determinadas aparentemente, só através das marcas biológicas, pois este processo é muito mais complexo, e as conclusões que se tem a partir de uma marca biológica podem ser equivocadas. "Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade" (LOURO, 2010b, p. 14).

Como reforça Louro (2010b, p. 15), "os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das "evidências" dos corpos". Foucault (2011b) nos ensina: é como se fosse criada uma teia de observações que irá analisar as condutas sexuais, suas determinações, efeitos; nos limites entre o biológico e o econômico, de tal forma a tentar "fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada" (FOUCAULT, 2011b, p. 33).

Estas formulações colocam em tensão as várias representações, diferentes e divergentes em disputa pela significação no campo dos estudos de gênero e sexualidade. Há representações que ganham visibilidade ao ponto de deixarem de ser representações para serem realidade. Desta forma, os "grupos sociais que ocupam as posições centrais, 'normais' (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros" (LOURO, 2010b, p. 16), o que torna esta representação perigosa.

As identidades são então "sociais e culturais, são políticas. As formas como elas [as identidades] se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder" (LOURO, 2010b, p. 16).

Louro (2010b) se associa a Corrigan (1991, p. 210), para dizer que nas escolas "os corpos 'são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...'" (LOURO, 2010b, p. 17-18).

O que diz Louro, de certa maneira reafirma o que aprendemos com Foucault (2011b, p. 36) ao dizer que não podemos afirmar que a escola impôs um "silêncio geral ao sexo das

crianças e adolescentes"; desde o século XVIII a escola traz esse discurso sobre a sexualidade, de forma a investir neste tema. Ela tanto buscou falar do sexo das crianças com pais, médicos, como também pediu que elas (as crianças) falassem delas mesmas. Lembramos com Foucault que a partir do século XVIII, falar do sexo de crianças e adolescentes passou a ter uma grande importância "em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas (...) uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira" (FOUCAULT, 2011b, p. 36). Porém talvez tudo isso não tenha passado de uma "contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de feixe de relações de poder" (FOUCAULT, 2011b, p. 36).

Desta forma, nos associamos a Louro para dizer que a escola é um lugar de produção de identidades, subjetividades. Vale ressaltar que Louro não pretende conferir à instituição escolar o poder e a responsabilidade de explicar as identidades sociais, nem tão pouco de determiná-las de forma definitiva. Mas "é preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm 'efeitos de verdade', constituem parte significativa das histórias pessoais" (LOURO, 2010b, p. 21).

A escola se tornou muito importante no decorrer de sua história; criaram-se alguns mecanismos para obrigar que todos dela façam parte, e que não só façam parte, mas que permaneçam ali alguns anos. O seu papel na sociedade é importante na formação de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a escola está na rede discursiva dos discursos da sociedade. A sociedade busca "'fixar' uma identidade masculina ou feminina 'normal' e duradoura" (LOURO, 2010b, p. 25-26). Ou seja, "um homem ou uma mulher 'de verdade' deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso" (LOURO, 2010b, p. 26). A escola também ensina a termos culpa e vergonha, censura e controle, deixando a sexualidade à margem, como se fosse um assunto do âmbito do privado, não se percebendo a dimensão política e social.

Esse âmbito privado é no contexto da família instituição poderosa na formação identitária de gênero e sexualidade. Foucault (2011b, p. 9) trata bem essa questão em seus estudos; para ele no contexto da família a "[...] sexualidade é então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E observe-a, inteiramente, na serenidade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei" (FOUCAULT, 2011b, p. 9).

Este casal heterossexual que tem como função reproduzir impõe um "modelo, faz reinar a norma, detém verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do

segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais” (FOUCAULT, 2011b, p. 9-10), restando assim “encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e se deverão pagar as sanções” (FOUCAULT, 2011b, p. 9-10).

Constituindo-se a heterossexualidade como "natural" além de universal e normal, assim aparentemente "supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto" (LOURO, 2010b, p. 17).

Vemos, então, que deste ponto de vista, outras formas de sexualidade são constituídas como anormais, antinaturais. A sexualidade considerada normal e as outras sexualidades são “alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” como diz Louro(2010b, p. 17). Entretanto, no contexto dessa vigilância para as pessoas que fogem da norma heterossexual “restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (2010b, p. 17).

A produção da heterossexualidade desta forma “é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2010b, p. 27).

Essa visão repercute na escola e, nesse sentido, a homofobia é também ensinada na escola, e como diz Louro (2010b, p. 29), pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais.

Apesar de a escola ser considerada o "lugar do conhecimento", ela ainda se mantém (re)produtora desta homofobia; a escola como "lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância" (LOURO, 2010b, p. 30). Porém, não poderíamos deixar de perceber que "as instituições e os indivíduos precisam desse ‘outro’. Precisam da identidade ‘subjugada’ para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que contrariam e a rejeitam" (LOURO, 2010b, p. 31). Porém, vemos também que "na medida em que várias identidades - gays, lésbicas, queers, transexuais, travestis - emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais" (LOURO, 2010b, p. 31).

Essas formulações no campo dos estudos de gênero e sexualidade nos levam a considerar que essa temática é também apreendida no percurso escolar tendo como foco a diferença de gênero e sexualidade permeada pelas relações de poder; e, também, que na

escola essa apreensão se dá pela materialidade discursiva dos diferentes artefatos escolares, a exemplo dos cadernos escolares, afinal, como afirma Louro (2010a, p. 57),

Diferença, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. (...) Ela imediatamente separou os meninos das meninas.

O espaço escolar tão bem dividido, articulado e tão bem montado; se voltarmos no tempo e pensarmos nos colégios do século XVIII, vendo de forma superficial pode-se pensar que não se fala em construção da sexualidade e gênero; porém quando se adentra a sua estrutura e organização logo percebe-se a existência dos "dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo" (FOUCAULT, 2011b, p. 34). Para Louro (2010a, p. 58) o "prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos".

Toda a escola então foi pensada para fins já preestabelecidos, os quais se articulam e fazem da escola um espaço complexo e preenchido por redes de conexões variados, como afirma Foucault,

o espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (2011b, p. 34).

Corroborando Foucault (2011b), Louro (2010a) nos mostra que a escola demarca o espaço e serve-se de "símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas" (p. 58). Desta forma a escola vai colocando cada um no seu lugar, institui, delimita, impõe uma regra de ser/estar. Neste jogo, a escola também aponta modelos, permitindo que "os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos" (2010a, p. 58).

Neste profundo movimento de se inserir em um espaço escolar, os nossos sentidos "precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar" (LOURO, 2010a, p. 59). Temos nesse processo de apurar os sentidos e observar todos os indícios.

O olhar "precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas" (LOURO, 2010a, p. 59); tem-se que "perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios" (2010a, p. 59); se faz "necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças" (2010a, p. 59). Estando atenta a cada pequeno indício, perceberemos que "até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados - portanto, não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas" (2010a, p. 59), sejam elas crianças, jovens, adultos pais, mães, professores/as, diretores/as, cada sujeito apreende da escola de uma forma e os mais diversos ensinamentos.

Ao longo da história, conceberam-se várias formas de lidar com o tempo e o espaço. Através de "muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase 'naturais' [apesar de serem] 'fatos culturais'" (LOURO, 2010a, p. 60), sendo a escola uma importante peça desse processo.

As escolas inicialmente se organizavam entre escolas para meninos ou escolas para meninas, sendo várias no formato de internato. Hoje em dia as escolas são mistas, recebem em seus espaços conjuntamente meninos e meninas, entretanto a distinção entre meninos e meninas ainda é forte, sendo almejada uma formatação de comportamento para ambos. Se observarmos uma escola durante alguns dias, percebemos que meninos e meninas se agrupam de formas diferenciadas. Os meninos "observamos, então que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre" (LOURO, 2010a, p. 60) assim como percebe-se "a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras" (2010a, p. 60), sendo esse comportamento visto como "de algum modo inscrito na 'ordem das coisas'" (2010a, p. 60). Às meninas são reservadas as brincadeiras de casinha, cuidados com o bebê etc. Será então através de um longo aprendizado que no final deve "colocar cada qual no seu lugar" (LOURO, 2010a, p. 60). Vemos assim que "as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a "lógica" que as rege" (p. 60-1).

Foucault (2011b) contribui para nossos estudos atentando para a sexualidade das crianças, que se apresentava como sendo algo tão pulsante e tão aparente, este seria então o "discurso interno da instituição - o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar- articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente" (p. 34), sexualidade essa que se apresenta de diversas formas, tomando os mais variados contornos e performances em todos os sujeitos que daquele

cenário fazem parte, e a qual é continuamente conformada e encaixotada através de seus discursos e atos cotidianos.

Segundo Foucault (2011b), não se esperava que o sexo do colegial iria passar a ser, no decorrer do século XVIII, e mais do que o dos adolescentes em geral, um "problema público" (p. 34). "Surge" assim nesse contexto, "toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo" (2011b, p. 35), levando essa sexualidade ao lugar de destaque e vigilância constante, afim de se manter a ordem e manutenção da sociedade legítima.

Em Foucault (2011b, p. 39), a sexualidade ganha ares de um discurso o qual "do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente" para então atingir os "múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam os discursos do sexo", sendo "imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou" (2011b, p. 39).

Louro (2010a) nos mostra, corroborando Foucault, que estes ensinamentos permeiam o espaço escolar e são continuamente ensinados, ou seja, através de "um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parece penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem" (p. 61) estando "envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades 'escolarizadas'" (p. 61).

Contribuindo para o debate, Butler (2008) em seus estudos sobre feminismo e teoria *queer* nos mostra que essa vigilância, manutenção afetada da norma, pode em certa instância se estabelecer como desnecessária e incoerente, pois "se o gênero são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira" (2008, p. 24), ou seja, a manutenção e vigilância podem ocorrer mas não são garantia da manutenção da sociedade legítima, é preciso entender que os desdobramentos desse corpo sexuado poderá ter os mais diversos fins.

Percebemos, desta forma, que em relação ao sexo, "a mais inexaurível e impaciente das sociedades talvez seja a nossa" (FOUCAULT, 2011b, p. 39). O que também ocorre em relação ao gênero, o colocando em uma ordem binária, quando "não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois" (BUTLER, 2008, p. 24). A todo momento a nossa sociedade retorce o sexo, a sexualidade, o gênero a fim de colocá-los dentro de um determinado lugar, fechado, acabado e imobilizado, quando suas "existências" são fluídas, inacabadas e transitórias.

Vemos assim que através de "gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço

escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos" (LOURO, 2010a, p. 61). Na escola aprende-se "a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*" (2010a, p. 61), na escola se aprende "o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar)" (2010a, p. 61). Neste espaço escolar, se aprendem regras, normas, formas de ser/estar, se aprende como se porta, como viver sendo menino e sendo menina, sendo aparente a diferença da constituição de ambos os sujeitos.

Estes processos são perpassados por diferenças, confirmando e produzindo-as. Os sujeitos são ativos e atuantes de suas escolhas, como nos mostra Louro (2010a, p. 61), "os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente os sujeitos se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens - reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente".

Os ensinamentos de como o corpo, a alma devem se comportar, assim como a história da escola, os artefatos escolares, o caderno se relacionam. Tem-se notícia que "os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus/as alunos/as" (LOURO, 2010a, p. 61). Estes manuais prescreviam "o modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino e a menina que 'passará pelos bancos escolares'" (p. 61).

Entretanto, hoje as regras se apresentam também de outras formas, são produzidas "em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas" (LOURO, 2010a, p. 62). Através de novas formas, "a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes" (2010a, p. 62).

A escola, assim, assume um perfil, faz reinar uma norma, mostra qual o caminho a ser seguido pelos sujeitos, sejam eles masculinos ou femininos. Ela os conforma em uma determinada posição e vigia a fim de manter tais sujeitos atuando de determinada maneira, a escola então conforma os sujeitos, os imobilizando em uma determinada posição a ser exercida em sua vida em sociedade.

A subseção seguinte amplia nossos estudos em relação aos discursos de sexualidade, em específico a formatação da família nuclear perpassado pelo discurso escolar.

3.1.1 A sexualidade, o discurso, a manutenção da norma e a família nuclear no discurso da escola

Já tratamos dessa questão na seção anterior, contudo vamos retomar pelo que tem de importância na interpenetração com o discurso que se constrói na escola em relação a gênero e sexualidade. Vamos retomar inclusive as formulações de Michel Foucault.

Segundo Foucault (2011b,p. 40), durante a Idade Média tinha-se organizado, sobre este,o "tema da carne e da prática da confissão, um discurso estreitamente unitário". Porém, no "decorrer dos séculos recentes, essa relativa unidade foi decomposta, dispersadas, reduzidas a uma explosão de discursividades distintas" (2011b, p. 40), as quais tomaram "forma na demografia, na biologia, na medicina, na psiquiatria, na psicologia, na moral, na crítica política" (p. 40). Houve uma repartição. Agora, segundo ele, no lugar de se querer esconder o sexo, em lugar do recato geral da linguagem, a característica de nossos três últimos séculos é a variedade. Houve uma larga dispersão dos aparelhos inventados para falar do sexo "para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz" (FOUCAULT, 2011b, p. 40). O segredo do sexo não é a realidade fundamental "em relação à qual se dispõem todas as incitações a falar de sexo - quer tentem quebrá-lo quer o reproduzam de forma obscura, pela própria maneira de falar" (FOUCAULT, 2011b, p. 41).

Assim fica perceptível o propósito das sociedades modernas em não "terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo" (FOUCAULT, 2011b, p. 42). E se ele é um segredo logo ele seria algo a se manter, em certa medida, dentro de uma redoma de vidro.

A colocação do sexo em discurso não estaria, então, na lógica de pensamento de "afastar da realidade as formas de sexualidade insubmissas à economia estrita da reprodução" (FOUCAULT, 2011b, p. 43), ou seja, "dizer não às atividades infecundas, banir prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não têm como finalidade a geração" (FOUCAULT, 2011b, p. 43), esta seria talvez umas das lógicas que socialmente moviam o discurso do sexo.

Através de tais discursos as condenações se multiplicaram "anexou-se irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis" (FOUCAULT, 2011b, p. 43). Dentro desse contexto "organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático de abominação" (FOUCAULT, 2011b, p. 43), questões que vieram à tona no século XIX, época "iniciadora de heterogeneidades sexuais" (FOUCAULT, 2011b, p. 44).

Neste contexto "durante muito tempo os hermafroditas foram considerados

criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção" (FOUCAULT, 2011b, p. 45). Desta forma o que acontece é que se faz reinar a regra do casal procriador e legítimo, o qual tem uma sexualidade chamada de regular, "tem direito à maior discricção, tende a funcionar como uma norma mais rigorosa talvez, porém mais silenciosa" (FOUCAULT, 2011b, p. 45-6). Entretanto o que se "interroga é a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; é o prazer dos que não amam o outro sexo" (FOUCAULT, 2011b, p. 45-6).

Scott, corroborando Foucault, nos lembra que "precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária [casal legítimo, homem e mulher], precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual" (SCOTT, 1989, p. 18).

Contudo, fazer essa resistência significa enfrentar o discurso médico. A medicina foi, historicamente, uma grande aliada para interrogar a sexualidade:

a medicina penetrou com grande aparato nos prazeres do casal: inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais "incompletas"; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao "desenvolvimento" a às "perturbações" do instinto; empreendeu a gestão de todos eles (FOUCAULT, 2011b, p. 48).

Sendo a medicina uma autoridade em vários assuntos, principalmente o que tange ao orgânico, psíquico e social, ela, como bem disse Foucault, assegurou uma gestão sobre o sexo. Neste contexto, Foucault alerta para a ideia que talvez o que mais chama atenção são as formas de poder exercido, pois "parece de fato, que a função do poder aí exercido não é a da interdição" (FOUCAULT, 2011b, p. 48).

Sabe-se que, neste contexto, a proibição não seria realmente o caminho para se ter controle sobre o sexo, assim Foucault (2011b) nos traz quatro operações bem diferentes da simples proibição. A *primeira* seria "o controle da sexualidade infantil tenta-o através de uma difusão simultânea do próprio poder e do objeto sobre o qual o exercer" (FOUCAULT, 2011b, p. 49). Seria como um "dispositivo de barragem; de fato, organizaram-se, em torno da criança, *linhas de penetração* infantis" (FOUCAULT, 2011b, p. 50).

A *segunda* traz a constituição da homossexualidade através da caracterização que lhe foi dada "menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino" (FOUCAULT, 2011b, p. 50-1). A homossexualidade apareceu, desta forma, "como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma

espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie" (FOUCAULT, 2011b, p. 50-1).

Foucault (2011b, p. 51) diz que

A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introdu-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem natural da desordem.

O *terceiro* ponto refere-se à *dupla incitação do prazer e poder*, onde a família desempenha um papel primordial, juntamente como "exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem muito bem, ter o objetivo global e aparente dizer *não* a todas as sexualidades errantes ou improdutivas" (FOUCAULT, 2011b, p. 52), funcionando, na realidade, "como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder" (p. 52).

Percebe-se então que todos esses mecanismos, organizações, todos esses "apelos, esquivas, incitações circulares não organizaram, em torno dos sexos e dos corpos, fronteiras a não serem ultrapassadas, e sim, as *perpétuas espirais* de poder e prazer" (FOUCAULT, 2011b, p. 53) que só incita em torno do sexo, da sexualidade mais curiosidade e questionamento.

O *quarto* e último ponto trata dos dispositivos *de saturação sexual*, o qual é bem característico do espaço e dos ritos sociais do século XIX. Assim, segundo Foucault (2011b), frequentemente a sociedade moderna tentou reduzir a sexualidade ao casal; casal heterossexual e legítimo, como sendo esta a norma e padrão a ser seguida.

Assim é a família, ou melhor, assim são as pessoas da casa, os pais, os filhos e em certos casos, os serviçais. Seria a família do século XIX uma célula monogâmica e conjugal? Talvez, em certa medida. Mas ela também é uma rede de prazeres-poderes articulados segundo múltiplos pontos e com relações transformáveis (FOUCAULT, 2011b, p. 53).

Toda essa ideia de família recai sobre tudo que a rodeia, como se organiza e como os que nela vivem devem se comportar. Nota-se, por exemplo, a "separação entre adultos e crianças, a polaridade estabelecida entre o quarto dos pais e das crianças" (FOUCAULT, 2011b, p. 53) assim como a segregação entre meninos e meninas, as regras tão rigorosas para os cuidados com os bebês. Tem-se o foco de atenção na sexualidade infantil, os supostos perigos da masturbação, a importância dada à puberdade, os mais variados métodos de vigilância indicados aos pais, assim como as "exortações, os segredos, os medos e a presença ao mesmo tempo valorizada e temida dos serviçais" (FOUCAULT, 2011b, p. 54). A família

então faz a função, exerce o poder "mesmo reduzida às suas menores dimensões, uma rede complexa, saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis" (FOUCAULT, 2011b,p. 54).

A família então seria a primeira instituição que faz reinar a norma, que dita a regra, que coloca cada um em seu lugar de forma repressiva e contínua. A escola seria ao lado da família este outro lugar de fiscalização, ou seja, as "instituições escolares ou psiquiátricas com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização constituem, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres" (FOUCAULT, 2011b, p. 54).

Vale destacar que o poder exercido "sobre" o corpo e o sexo para Foucault (2011b) é entendido como sendo algo que "não tem a forma da lei nem os efeitos da interdição: ao contrário, que procede mediante a redução das sexualidades singulares" (p. 55); ele não fixa a sexualidade, ou melhor, ele não "fixa fronteiras para a sexualidade, provoca suas diversas formas, seguindo-as através de linhas de penetração infinitas" (p. 55).

Desta forma, percebemos que "precisamos substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por alguma coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder" (SCOTT, 1989, p. 20). O poder então seria algo que não "procura esquivá-la, atrai suas variedades com espirais onde prazer e poder se reforçam. (...) Produz e fixa o despropósito sexual" (FOUCAULT, 2011b, p. 55). O poder então seria pulsante, vivo, ativo e atuante na busca de reinventar a sexualidade, o prazer.

As sexualidades periféricas dentro desse contexto são vistas como o estranho, mas é "através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas" (FOUCAULT, 2011b, p. 56). Pois só poderíamos escrever, segundo Scott (1989,p. 28), a "história desse processo se reconhecermos que "homem" e "mulher" são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes"; ou seja, vazias "porque elas não tem nenhum significado definitivo e transcendente; transbordante porque mesmo quando parecem fixadas, elas contém ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas" (SCOTT, 1989, p. 28).

O poder e o prazer "não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam. Encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e de incitação" (FOUCAULT, 2011b, p. 56).

Mas percebe-se que todo esse mecanismo em torno do sexo, do prazer, teria desembocado em um papel de proibição. Segundo Foucault (2011b, p. 61), "de tanto falar

nele e descobri-lo reduzido, classificado e especificado, justamente lá onde o inseriram procurar-se-ia, no fundo, mascarar o sexo: discurso-tela, dispersão-esquivança". Acaba sendo necessária a criação de uma verdade sobre o sexo, que o coloque em um lugar só, determinado e fixo.

Para tanto, Foucault (2011b) fala sobre dois grandes procedimentos: de um "lado as sociedades - e elas foram numerosas: a China, o Japão, a Índia, Roma, as nações árabes-muçulmanas - que se dotaram de uma *arserotica*.

Na arte erótica a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma (FOUCAULT, 2011b, p. 65-6).

Assim este saber deve recair, segundo Foucault (2011b,p. 66), de forma proporcional na própria prática sexual, "para trabalhá-la como se fora de dentro e ampliar seus efeitos". Este saber constituído deve permanecer secreto "não em função de uma suspeita de infâmia que marque seu objeto, porém pela necessidade de mantê-lo na maior discrição, pois segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado" (FOUCAULT,2011b, p. 66). Só quem pode transmiti-lo é o mestre, o qual é detentor do segredo.

Porém em nossa sociedade não temos a *arserotica*, mas somos a única a praticar a *scientiasexualis*, ou seja, "só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber" (FOUCAULT, 2011b, p. 66), a qual é "rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão" (FOUCAULT, 2011b, p. 66). O sentido da palavra "confissão" empregado do ponto de vista de sua função jurídica como reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações ou pensamentos" (FOUCAULT, 2011b, p. 67).

Foucault (2011b,p. 67) nos fala então do indivíduo que durante muito tempo "foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso da verdade que era capaz de (ou obrigado) ter sobre si mesmo". A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder" (2011b, p. 67). A confissão então passou a ser uma técnica valorizada para se produzir a verdade.

A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de

um poder que nos coage; parece-nos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de nós próprios, não "demanda" nada mais que revelar-se; e que, se não chega a isso, é porque é contida à força, porque a violência de um poder pesa sobre ela de, finalmente, só se poderá articular à custa de uma espécie de liberação (FOUCAULT, 2011b, p. 69).

A confissão é infiltrada inteiramente pelas relações de poder. Para Foucault (2011b,p. 70), "é na confissão que se ligam a verdade e o sexo, pela expressão obrigatória e exaustiva de um segredo individual". A confissão não é só um ritual, "é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro" (FOUCAULT, 2011b, p. 70).

Criou-se assim mecanismo para a produção dessa verdade na confissão, organizados em cinco pontos: (1) Através de uma codificação clínica do "fazer falar"; (2) Através do postulado de uma casualidade geral e difusa; (3) Através do princípio de uma latência intrínseca à sexualidade; (4) Através do método da interpretação e, por fim, (5) Através da medicalização dos efeitos da confissão.

A *scientia sexualis*, "desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constituiu, no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo" (FOUCAULT, 2011b, p. 77). A história da sexualidade tem então que ser vista do ponto de vista como uma história dos discursos. A "casualidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber, nele, daquilo que ele próprio ignora, tudo isso foi possível desenrolar-se no discurso do sexo" (FOUCAULT, 2011b, p. 80).

A colocação do sexo em discurso, "a disseminação e o reforço do dispositivo sexual são, talvez, duas peças de um mesmo dispositivo" diz Foucault (2011b, p. 70), pois se articula "a ele graças ao elemento central de uma confissão que obriga à enunciação verídica da singularidade sexual - por mais extrema que seja" (FOUCAULT, 2011b, p. 70).

Por fim trata-se, talvez, "de definir as estratégias de poder imanentes a essa vontade de saber. Em caso específico da sexualidade, constituir a 'economia política' de uma vontade de saber" (FOUCAULT, 2011b, p. 83).

Vontade essa que faz do sexo, do prazer, do poder, produtor de uma verdade, de uma norma, que alimenta mentiras, e fixa verdades absolutas de como se deve jogar o jogo dos afetos, dos prazeres, o jogo que faz da vida, da vivência em parceria algo linear, fixo e aparentemente permanente.

Com isso vivemos há muito tempo presos "na imensa curiosidade pelo sexo, obstinados em questioná-lo, insaciáveis a ouvi-lo e ouvir falar nele, prontos à inventar todos os anéis mágicos que possam forçar sua discrição"(FOUCAULT, 2011b, p. 87), como se fosse possível colocá-lo em um único lugar, intacto,

como se fosse essencial podermos tirar desse pequeno fragmento de nós mesmos, não somente prazer, mas saber e todo um jogo sutil que passa de um para o outro: saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber; e como se esse animal extravagante a quedamos guarida, tivesse uma orelha bastante curiosa, olhos bastantes atentos, uma língua e um espírito suficientemente bem feitos, para saber demais e ser perfeitamente capaz de dizê-lo, desde que solicitado com um pouco de jeito (FOUCAULT, 2011b, p. 87).

No Ocidente, segundo Foucault (2011b), entre cada um de nós e nosso sexo, lançou-se uma incessante demanda de verdade: "cabe-nos extrair-lhe a sua, já que lhe escapa; e a ela cabe dizer-nos a nossa, já que a detém nas sombras" (p. 87-8); estaria o sexo escondido? Estaria o sexo "escamoteado por novos pudores, mantido sob o alqueire pelas mornas exigências da sociedade burguesa? Incandescente, ao contrário. Foi colocado, já há várias centenas de anos, no centro de uma formidável *petição de saber*" (2011b, p. 88) Na verdade, poderia se dizer que foi colocada uma "dupla petição, pois somos forçados a saber a quantas anda o sexo, enquanto ele é suspeito de saber a quantas andamos nós" (2011b, p. 88). Qual seria o motivo desta caça à verdade do sexo ou seria uma caça "à verdade no sexo?" (2011b, p. 89).

Um dos caminhos para tentar entender esses mecanismos de poder, sexo, prazer, seria tentar entender como a repressão se articula, se estabelecendo segundo Foucault (2011b) a partir de cinco traços principais: (1) A *relação negativa*, "com respeito ao sexo, o poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo" (p. 93); (2) A *instância da regra*, "o poder seria, essencialmente, aquilo que dita a lei, no que diz respeito ao sexo" (p. 93); (3) O *ciclo da interdição*, "não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças; em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo" (p. 94); (4) A *lógica da censura* "supõe-se que essa interdição ganha três formas; afirma que não é permitido, impedir que seja dito e negar que existe" (p. 94) e por fim (5) A *unidade do dispositivo*, "o poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo a todos os níveis" (p. 95).

O autor então traz para o debate o tema do poder reprimindo o sexo "como na ideia da lei constitutiva do desejo, encontra-se a mesma hipótese mecânica do poder" (2011b, p. 96). Ou seja, iria se tratar de um tipo de poder pobre, "porque é um poder que só teria a potência do "não"(...) esse seria o paradoxo da sua eficácia: nada poder, a não ser levar aquele que

sujeita a não fazer senão o que lhe permite" (2011b, p. 96). É um tipo de poder fundado na interdição, no jurídico, ou seja, faz uso de "todos os modos de dominação, submissão, sujeição se reduziriam, finalmente, ao efeito de obediência" (2011b, p. 96).

A tática geral, e orquestrável, seria o mascaramento, ou seja, "é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável" (FOUCAULT, 2011b, p. 96). O que se pretende, também, com esse trabalho é analisar a formação de um "certo tipo de saber sobre o sexo, não em termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder" (2011b, p. 102).

Desta forma, para Foucault (2011b, p. 102), parece que "se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização". E são através de jogos que estas relações se transformam, ou seja, "através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras" (2011b, p. 102), para então formarem "cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si" (2011b, p. 102-3).

Desta forma o poder emerge, vive, se transforma a toda hora, em todos os lugares, pois ele está em todos os lugares "não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (FOUCAULT, 2011b, p. 103). O poder "não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (FOUCAULT, 2011b, p. 103). Quando se entende o poder, partindo deste ponto, cria-se outra forma de ver as relações, sejam elas de classe, sexo, gênero, etnia, geracionais, pois se assume que em cada "fragmento" existe poder.

Nesse sentido, pode-se introduzir algumas preposições em relação ao poder: "o poder não é algo que se adquira" (FOUCAULT, 2011b, p. 104); todas as pessoas têm o poder e o exercem das mais variadas formas; "as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações" (FOUCAULT, 2011b, p. 104); as relações de poder entrecruzam vários tipos de relações, como o próprio Foucault reafirma "lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder" (2011b, p. 105). A velha ideia do manda quem pode, obedece quem tem juízo, cai por terra quando se afirma que a ideia que o "poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados" (FOUCAULT, 2011b, p. 104). As relações de "poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas" (FOUCAULT, 2011b, p. 105).

Foucault apresenta quatro "imperativos metodológicos" sem no entanto querer dizer que apresenta um método no sentido dado pela pesquisa positivista mas sim evidências advindas de seus próprios estudos e sistematizadas por ele nas seguintes regras que ajudam a entender a constituição do discurso da sexualidade: a Regra de imanência; Regra das variações contínuas; Regra do duplo condicionamento e a Regra da polivalência tática dos discursos.

A *Regra de imanência* nos traz a ideia que se a sexualidade constitui-se como domínio a conhecer, foi só com as relações de poder que ela se instituiu 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" (FOUCAULT, 2011b, p. 108-9). A *Regra das variações contínuas* nos diz que não se está procurando quem tem o poder na ordem da sexualidade, se seriam os homens, os adultos, os pais, os médicos e nem quem é privado de poder, a exemplo, as mulheres, os adolescentes, as crianças; "nem quem tem direito de saber, ou é mantido à força na ignorância" (FOUCAULT, 2011b, p. 109). O terceiro ponto nos traz a *Regra do duplo condicionamento*, onde "a família não reproduz a sociedade; esta, em troca, não imita aquela" (FOUCAULT, 2011b, p. 111); e por fim o quarto ponto seria a *Regra da polivalência tática dos discursos*, na qual "deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável" (FOUCAULT, 2011b, p. 111).

Foucault (2011b, p. 112-13) sintetiza então: "não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto". Os discursos, então, seriam "elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia" (2011b, p. 112-13); ou podem agir de forma oposta, podem "circular sem mudar de forma entre estratégias opostas" (2011b, p. 112-13). Desta forma nas "relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade" (2011b, p. 114).

Outros aspectos, dentre muitos levantados por Foucault no contexto do século XVIII, referem-se aos conjuntos estratégicos "que desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo" (FOUCAULT, 2011b, p. 114-15). A (1) Histerização do corpo da mulher; (2) Pedagogização do sexo da criança; (3) Socialização das condutas de procriação e (4) a Psiquiatrização do prazer perverso.

Segundo o autor, ao longo de todo o século XIX a preocupação com o sexo aumenta, sendo esboçada "como objetos privilegiados de saber, alvos e pontos de fixação dos empreendimentos do saber: a mulher histórica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o

adulto perverso" (FOUCAULT, 2011b, p. 116), cada um correspondente de uma dessas estratégias que, "de formas diversas, percorreram e utilizaram o sexo das crianças, das mulheres e dos homens" (2011b, p. 116).

Vemos então que a sexualidade seria uma forma de nomear um dispositivo histórico, como nos ensina Foucault (2011b, p. 116-17):

não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à 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.

Porém, inicialmente, antes do "surgimento" do dispositivo da sexualidade, existiu o *dispositivo de aliança*, o qual tinha por mecanismo o "sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens" (FOUCAULT, 2011b, p. 117).

As sociedades ocidentais modernas, principalmente a partir do século XVIII, inventaram e instalaram "um novo dispositivo que se superpõe ao primeiro e que, sem o pôr de lado, contribui para reduzir sua importância" (FOUCAULT, 2011b, p. 117). Este seria o dispositivo da sexualidade, que "como o de aliança, este se articula aos parceiros sexuais; mas de um modo inteiramente diferente" (p. 117).

Para o dispositivo de aliança, "o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com *status* definido" (FOUCAULT, 2011b, p. 117); para o dispositivo da sexualidade "são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam" (FOUCAULT, 2011b, p. 117).

Entretanto, "dizer que o dispositivo de sexualidade substitui o dispositivo de aliança não seria exato" (FOUCAULT, 2011b, p. 118). O que se pode imaginar é que, um dia venha a substituí-lo. "Mas de fato, hoje em dia, se por um lado tende a recobri-lo, não o suprimiu nem tornou inútil" (2011b, p. 118). Ou seja, a "sexualidade" "estava brotando, nascendo de uma técnica de poder que, originalmente, estivera centrada na aliança" (FOUCAULT, 2011b, p. 119).

A família seria o elemento chave desse dispositivo, pois ela é fixa e penetrante, ou seja, ela seria como um "cristal no dispositivo de sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata"(FOUCAULT, 2011b, p. 122). Como também a família tem uma "penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo" (2011b, p. 122).

Contudo vemos que, segundo Foucault (2011b, p. 124-25),

este dispositivo da sexualidade: sua formação, a partir da carne, dentro da concepção cristã; seu desenvolvimento através das quatro grandes estratégias que se desdobraram no século XIX: sexualização da criança, histerização da mulher, especificação dos perversos, regulação das populações; estratégias que passam todas por uma família que precisa ser encarada, não como poder de interdição e sim como fator capital de sexualização.

A história da sexualidade nos caminhos da repressão supõe duas rupturas. A primeira "no decorrer do século XVIII: nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativo de decência, esquiva obrigatória do corpo, concentração e pudores imperativos da linguagem" (FOUCAULT, 2011b, p. 126). E a segunda ruptura seria no século XX que poderíamos dizer que é "menos ruptura, aliás, do que inflexão da curva: é o momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a afrouxar" (FOUCAULT, 2011b, p. 126). O movimento agora seria o da tolerância, ou seja, "passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extra-matrimoniais"; ocorre também que "a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e, sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminado em grandes parte, os tabus que pesavam sobre a sexualidade" (2011b, p. 126).

E é no final do século XVIII que "nascia uma tecnologia do sexo inteiramente nova" (FOUCAULT, 2011b, p. 127). Esta nova tecnologia, segundo Foucault (2011b), era nova também porque se desenvolvia em torno de três eixos; o da pedagogia (objetivando a sexualidade específica das crianças); o da medicina (com o objetivo na fisiologia sexual própria das mulheres); e, enfim, o da demografia (tendo o objetivo da regulação espontânea ou planejada dos nascimentos).

Pode-se concluir que "o dispositivo de 'sexualidade', elaborado de acordo com suas formas mais complexas e mais intensas para e pelas classes privilegiadas, difundiu-se no corpo social como um todo" (FOUCAULT, 2011b, p. 133). E em primeira instância, "o dispositivo da sexualidade como nova distribuição dos prazeres, dos discursos, das verdades e dos poderes" (FOUCAULT, 2011b, p. 134).

Vemos então que

o sexo não é essa parte do corpo que a burguesia teve que desqualificar ou anular para pôr para trabalhar os que ela denominava. É, ao contrário, esse elemento delamemesma que a inquietou e preocupou mais do que qualquer outro, que solicitou e obteve seus cuidados e que ela cultivou com uma mistura de terror, curiosidade, deleitação e febre" (FOUCAULT, 2011b, p. 135).

A teoria, especificamente a da repressão, "que pouco a pouco vai recobrir todo o dispositivo de sexualidade, dando-lhe o sentido de uma interdição generalizada, tem ai seu ponto de origem" (FOUCAULT, 2011b, p. 140). O sexo, ele "pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz" (FOUCAULT, 2011b, p. 158). Scott (1989) retoma essa preposição sobre a repressão de forma a pensar que

[...] Portanto, existe sempre um conflito entre a necessidade que o sujeito tem de uma aparência de totalidade e a impressão da terminologia, a relatividade do seu significado e totalidade e a imprecisão da terminologia, a relatividade do seu significado e sua dependência em relação à repressão (1989, p. 16).

Através deste tipo de interpretação a autora propõe "tornar problemática as categoriais "homem" e "mulher" sugerindo que o masculino e o feminino não são características inerentes e, sim, construções subjetivas (ou fictícias)" (SCOTT, 1989, p. 16). Assim essa "interpretação implica também que o sujeito se encontra num processo constante de construção e oferece um meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente" (SCOTT, 1989, p. 16).

Como bem nos traz Foucault (2011b) nas palavras de Kate em *The plumed serpent*, tudo é sexo. "Como o sexo pode ser belo quando o homem o mantém poderoso e sagrado e quando ele preenche o mundo. Ele é como o sol que vos inunda, que vos penetra com sua luz" (FOUCAULT, 2011b, p. 171). É desta forma, como transitório, líquido, fluído, impermanente, transformador, mutável, leve do sexo, da sexualidade, do gênero que queremos falar.

Na folha 2, a seguir, trabalhamos com a ideia de identidade, representação e performatividade, onde tais estudos foram de suma importância para dar sentido a nossa análise.

Folha 3.2 Representação, identidade e performatividade no contexto do debate sobre gênero e sexualidade na escola.

Nesta seção vamos apresentar o caminho teórico que trilhamos no que se refere à conceitualização de subjetividade de gênero e sexualidade no contexto curricular. As noções de representação, identidade e performatividade é importante no contexto do debate teórico sobre subjetividade de gênero e sexualidade. Assim, nesta seção iremos nos debruçar sobre estudos de Silva (2010, 2014); Hall (2014) e Butler (2008, 2010).

Inicialmente iremos traçar um panorama histórico sobre o conceito de Representação. Segundo Silva (2014), se partimos da história da Filosofia Ocidental, veremos que a ideia de representação se conecta à busca de formas apropriadas de tornar o 'real' presente, de apreendê-lo o mais fielmente possível através de sistemas de significação. Nesse percurso histórico, a representação tem-se apresentado em duas dimensões. Por um lado seria a representação externa, os sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem, e por outro a interna e/ou mental - a representação do "real" na consciência.

No pós-estruturalismo, vêm à tona outros modos de tratar a representação. Pois "conceber a linguagem - e, por extensão, todo sistema de significação - como uma estrutura instável e indeterminada que o pós-estruturalismo questiona a noção clássica de representação" (SILVA, 2014, p. 90). Entretanto, essa "reação" à noção clássica de representação não impediu que teóricos e teóricas ligados sobretudo aos Estudos Culturais como, por exemplo, Stuart Hall, 'recuperassem' o conceito de representação, desenvolvendo-o em ligação com uma teoria sobre a identidade e a diferença.

Segundo Silva (2014), na perspectiva pós-estruturalista a representação acaba por ser concebida como um 'sistema de significação' descartando-se as hipóteses realistas e miméticas que teriam associação com sua concepção filosófica clássica, a qual posteriormente iremos perceber como sendo tencionada. Destacam-se, assim, dois pontos do processo de representação pós-estruturalista: no primeiro ponto a "representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material" (SILVA, 2014, p. 90), expressando-se por meio de uma fotografia, de um filme, de um texto, ou seja, a representação é sempre marca ou traço visível, exterior, não sendo a representação nessa concepção, representação mental ou interior.

O segundo ponto seria a ideia de que o "conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem" (SILVA, 2014, p. 91). A representação seria como uma forma de atribuição de sentido, sendo também um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e ligado a relações de poder.

É neste ponto que constitui-se de forma mais forte a ligação entre o conceito de representação e a de identidade e diferença, estabelecendo-se uma relação de dependência. Podemos dizer que é através da representação que a identidade e a diferença passam a existir, ou seja, representar significa dizer: "essa é a identidade" ou "a identidade é isso" tal como diz Silva (2014, p. 91). Caminhamos então para a ideia de que é por meio da representação que a

identidade e a diferença se conectam a sistemas de poder. Neste circuito quem tem o poder de representar, logo, tem o poder de definir e determinar a identidade.

Dentro dessa ótica não é difícil perceber as possíveis implicações pedagógicas e curriculares que essas conexões entre identidade e representação, permeada por relações de poder, podem gerar, como diz Silva (2014). Vemos, então, que a pedagogia e o currículo poderiam oferecer oportunidades para que sujeitos (crianças, jovens, adultos) aprendessem a criticar e questionar os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença. A representação no sentido de “inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental [...] a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 2010, p. 32).

Para Silva (2010), chama a atenção o fato de que no centro das nossas formas de conhecer o mundo está a "crise" de legitimação, que está "indissoluvelmente ligada à "crise" no estatuto da representação - nossas formas de representar o mundo" (p. 32). A pergunta de quem está autorizado a conhecer o mundo se transveste em perguntas sobre quem está autorizado a representá-lo. É através desse tipo de pergunta que se reconhecem dois lados, as relações de conhecer e representar, e as relações de poder, de outro.

Silva (2010), inspirado nos estudos de Baudrillard (1991), afirma que não se trata apenas de uma crise, mas de uma "verdadeira implosão da representação". Em um panorama pós-moderno de propagação sem controle de signos e de imagens, pode-se acreditar que a representação chegou ao fim. O que existe agora são representações de representações:

Não há mais referentes na extremidade da cadeia de significação: apenas símbolos e imagens que simulam o "real". Perda qualquer conexão dos signos com os seus referentes, a paisagem contemporânea está povoada por simulacros: representações de representações (SILVA, 2010, p. 32).

O autor nos mostra então que "na verdade" não existiriam mais representações diretas, cruas; o que vem a existir é uma representação através do que está posto, do que está representado.

Esse modo de ver a representação tem aproximações com o conceito de representação ao qual nos associamos nesta dissertação, através das lentes dos Estudos Culturais, as quais têm estreita ligação com as investigações de Michel Foucault, mais diretamente com a sua formulação do conceito de discurso.

No livro *As palavras e as coisas*, "Foucault define "episteme" como o conjunto das regras de formação, as quais definem o que conta como conhecimento em uma determinada época" (SILVA, 2010, p. 42). Para o filósofo francês, "a episteme da Renascença estava

baseada nas noções de semelhança e similitude" (p. 42). Em outro contexto, "torna-se possível construir novos objetos de conhecimento, impossíveis de serem concebidos no espaço limitado da episteme da representação" (p. 42); tal ideia é reconhecida como a episteme moderna. Com Foucault aprendemos que é possível criar-se o real ao representar a realidade, ou seja, podemos entender que se trate de mera representação no sentido clássico ou uma imitação do real.

É uma concepção de "representação" mais abrangente, a que é adotada pela análise cultural, e é importante para pensar no conceito de discurso desenvolvido por Foucault. As posições pós-estruturalistas, como já visto anteriormente, trazem a formulação de que a "realidade é construída discursivamente". A análise cultural, neste contexto, iria se estabelecer na base de não fazer "declarações epistemológicas tão absolutas, mas de forma mais simples, eleger como seu objeto de análise aquelas instâncias e formas sociais que são construídas discursiva e linguisticamente" (SILVA, 2010, p. 42). Ou seja, "o objetivo da análise cultural não é negar a "realidade", mas, de certa forma, ampliar a própria noção de "realidade". Pois, segundo Silva (2010), esse tipo de "realidade", a qual se estabelece como objeto das análises culturais, se centraria na noção de representação.

Foucault e a análise cultural não estão preocupados em sentenciar a existência de que os únicos objetos são aqueles produzidos pelo discurso. A análise cultural está debruçada em um projeto bem mais modesto, o de tecer análises dos objetos que são produzidos por meio de práticas sociais sendo elas discursivas ou não. Neste caso bem específico da "noção de representação, são as práticas discursivas (num sentido alargado, para incluir imagens e outras formas de representação visual) que se tornam o centro da análise" (SILVA, 2010, p. 43); como por exemplo os cadernos escolares nesta dissertação.

O conceito de discurso em Foucault é bem explanado, também, no livro *Arqueologia de Saber*. No livro, discurso seria algo que "não deve ser visto simplesmente como o registro ou o reflexo de objetos que lhes são anteriores" (SILVA, 2010, p. 43), mas como práticas que formam ordenadamente os objetos de que falam; tal conceito se relaciona assim intimamente com a ideia de representatividade na perspectiva da análise cultural.

É nessa lógica de funcionamento que Foucault diz que a tarefa não consiste mais em discutir os discursos como conjuntos de significados; eles se constituem como elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações. Esse discurso teorizado por Foucault, "não se limita a nomear coisas que já estejam "ali"; além de nomear, ele cria coisas: outro tipo de coisas, é verdade" (SILVA, 2010, p. 43). Ou seja, Foucault não nega aqui aos

signos sua função de designação. O que ele faz é simplesmente dizer, em uma forma pós-estruturalista, que eles fazem algo mais além de nomear; eles criam, designam, inventam.

Desta forma, as representações culturais, segundo Silva (2010, p. 44), não são simplesmente construídas de signos que propagam aquelas coisas que supostamente 'representam'. Para o autor, "os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural, não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos" (2010, p. 44). Esses sentidos, que são criados, por parecerem 'reais', por se *estabelecerem* como reais, têm efeito de 'verdade'. Tendo efeito de "verdade", tal ideia de representação passa a ser tida como parte de um jogo, no qual os sujeitos, que de tal cena fazem parte, jogam com tais representações, inventadas e tão verdadeiras.

Com Foucault, vamos compreender a ideia dos jogos de verdade:

a história crítica do pensamento não é nem uma história das aquisições nem uma história das ocultações da verdade; é a história da emergência dos jogos de verdade: é a história das 'veridicções', compreendidas como as formas pelas quais se articulam, num dado domínio, coisas de discursos suscetíveis de serem proclamadas verdadeiras ou falsas [...].(FOUCAULT, 2006, p. 632).

É neste ponto, talvez, que a noção de discurso, trabalhada por Foucault, adquire a máxima relevância para a utilização da noção de representação feita pela análise cultural. Os discursos e as representações situam-se num campo estratégico de poder. Ou seja, é "o poder, mas do que os fatos sobre a realidade, que tornam as coisas 'verdadeiras' " (SILVA, 2010, p. 45).

Na temática da representação vamos inserir o tema da identidade. Inspirados nos estudos de Hall (2014), o discurso da crítica feminista e da crítica cultural com influência da psicanálise têm destacado os processos inconscientes de formação da subjetividade, os quais coloca em questão as concepções racionalistas de sujeito. Os estudos na perspectiva da teorização pós-moderna têm celebrado, por sua vez, a existência de um "eu" inevitavelmente performativo. Porém dentre outros questionamentos, trazidos por Hall, a dúvida diante da necessidade da existência das identidades ganha visibilidade.

Hall (2014) nos dá para esse questionamento duas possibilidades de resposta: a primeira consistiria em "observar a existência de algo que distingue a crítica desconstrutiva à qual muitos destes conceitos essencialistas têm sido submetidos" (p. 103). E a segunda possibilidade se estabelece como um tipo de resposta que exige a observação de onde e "em relação a qual conjunto de problemas emerge a irredutibilidade do conceito de identidade" (p. 104).

Observando tal problemática, vemos que a construção da identidade está relacionada à formação/construção de sujeitos em sociedade, é através da convivência, acessos ou falta de oportunidade que esses sujeitos se constroem e se conformam em determinado lugar, tal construção é feita cotidianamente através de vários mecanismos, artefatos, dispositivos; o caderno escolar, por exemplo, se estabelece como uma peça, um espaço, um artefato, que contribui para essa formação cotidianamente, sendo tais cadernos montados para a formação de determinados sujeitos em determinados lugares, os conformando em determinadas posições, dentre elas as de gênero e sexualidade.

Para além desses aspectos, Silva (2010,p. 46-47) diz que a identidade só faz "sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que 'é' é inteiramente dependente daquilo que 'não é'". Em suma, identidade e diferença são construídas na e pela representação: não tendo a possibilidade de existir fora dela, sendo justamente, segundo o autor, nessa intersecção entre representação e identidade que podemos encontrar o caráter ativo de ambas. Ambas atuam de forma permanente na construção dos sujeitos em todos os espaços, como na escola, no caderno, na lição.

Hall (2014) desenvolve e aprofunda esse debate e reafirma a construção da identidade como uma ação que se dá por meio da diferença e não fora delas. Há para ele um "reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, como precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*" (2014, p. 110).

O autor então afirma que "toda identidade tem necessidade daquilo que lhe "falta" - mesmo que esse outro que falta seja um outro silenciado e inarticulado" (HALL, 2014, p. 110), como os gays, transexuais etc. Estabelece ainda que esta construção identitária no que se refere a "identidade social é um ato de poder".

Silva (2010), corroborando Hall (2014), observa que seria por meio da representação que se travariam batalhas decisivas de criação e de determinação de significados particulares para todos os sujeitos, sendo este campo cortado por relações de poder. A identidade é, assim, "ativamente produzida na e por meio da representação" (2014, p. 47) sendo o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo.

Através dessa ligação entre representação, identidade e poder que a chamada "política de identidade" adquire importância, como nos diz Silva (2010), compreendendo neste contexto que a identidade e a representação são política. Os mais diversos grupos sociais e culturais, determinados por meio de uma variedade de dimensões (classe, 'raça', sexualidade, gênero etc.) lutam pelo direito à representação e à identidade. Sendo através dessas lutas que as

identidades e as mais variadas representações ganham espaço, tais construções não devem ficar a cargo de um único responsável, pois assim se estabelecendo, tais identidades e representações seriam limitadas e não corresponderiam à diversidade existente em nossa sociedade.

É por meio da "política de identidade" que os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia dessas identidades. Nesse terreno contestado, as identidades "reprimidas" (gays, lésbicas, transexuais etc.) reivindicam não apenas seu acesso à representação, mas seu direito a controlar, sobretudo, o processo de sua representação como nos diz Silva (2010). Porque só controlando tal processo é que se pode garantir a sua afirmação e representação.

Desta forma, se cada sujeito pertence a um grupo, os quais são também grupo subordinados (por exemplo, os gays), como consequência, a pessoa que pertence a um grupo subordinado carrega toda a carga e todo o peso da representação de pertencer a tal grupo.

É importante ainda destacar um ponto nesse processo, que a identidade não existe de forma natural e inerente, ela é construída por todos de diversas formas. Ou seja, o que um "grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memória, de narrativas, de mitos que 'cimentam' a unidade de um grupo, que define sua identidade" (SILVA, 2010, p. 47). Assim como ocorre com os símbolos de uma nação, a sua bandeira, seu hino, tais símbolos alimentam uma imagem, uma memória e criam narrativas de vida.

Como reafirma Silva (2014), a identidade e a diferença, além de serem interdependentes, elas partilham uma importante característica: "são o resultado de atos de criação linguística" (p. 76). Ou seja, "são o resultado de atos de *criação* [o que] significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas" (2014, p. 76). Ambas têm que ser "ativamente produzidas, não são criaturas do mundo natural, mas do mundo cultural e social" (p. 76). Em síntese, a identidade

têm a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma 'como nós podemos representar a nós próprios' (HALL, 2014, p. 109).

É importante entender que somos nós que as produzimos, no contexto de relações culturais e sociais. Compreendemos que a identidade assim como a diferença não são fatos inerentes e que surgiram sem ter porque; tal identidade é, por assim dizer, criação social e

cultural de um povo, podendo por consequência mudar de acordo com cada situação, sujeitos, tempos históricos vividos. Como nos reafirma Hall (2014), precisamos entender que as identidades são construídas dentro do discurso e não fora dele, e são também produzidas em locais históricos e institucionais, os quais atuam no interior de formações e práticas discursivas específicas, atuando através de estratégias e iniciativas específicas. Tais produções, específicas, também atuam na formação de sujeitos específicos, os quais devem atender a determinados objetivos.

Na trilha de tais estudos a necessidade de entender o conceito de "performatividade", acaba por ser imediato. Com essa noção, tal como Butler (2008) trabalhou, podemos ampliar o modo de entendermos os processos identitários do ponto de vista de gênero e sexualidade.

Butler (2008) contribui para o debate em performatividade quando nos diz que os atos, gestos e desejo produzem o efeito internamente, o qual transborda até a *superfície* do corpo. Tal produção se dá por meio de um jogo o qual estabelece uma ausência significativa, que surge, mas não revela, o princípio organizador que teria a identidade como causa. Tais "atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*" (BUTLER, 2008, p. 194), empregados no sentido "de que a essência ou a identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos" (2008, p. 194).

Desta forma, o fato de o corpo gênero ser inscrito pelo performativo sugere que "ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade" (BUTLER, 2008, p. 194). Tal conceito, de performatividade, desarticula a atenção dada à identidade como descrição, ou seja, como aquilo que é, ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação, na ideia de performatividade pensamos no ato de "tornar-se", migrando para uma concepção da identidade como movimento e transformação" (SILVA, 2014, p. 92). Assim a identidade se estabelece a partir de outro ponto, o de mudança. Esse é o deslocamento feito por Butler.

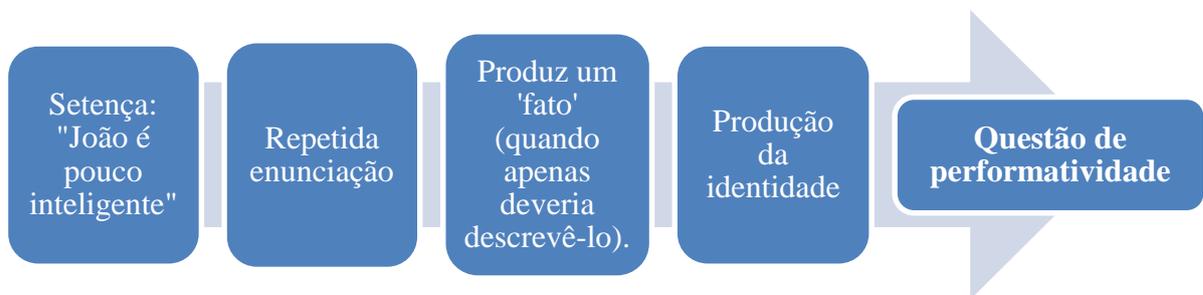
Butler (2010) nos mostra que aquilo que está em jogo também é a reformulação da materialidade dos corpos onde o entendimento da performatividade "não como ato pelo qual o sujeito traz à existência aquilo que ela ou ele nomeia" (p. 155), mas a ideia se estabelece como aquele "poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange" (p. 155).

Remontando a formulação do conceito de performatividade, encontramos que ele deve-se, inicialmente, a J. A. Austin (1998). Segundo este autor, contrariando a visão que

usualmente se tem, a linguagem não se limita a hipóteses que simplesmente descrevem uma ação, como por exemplo a sentença: "o livro está sobre a mesa".

Tal sentença é uma proposição que Austin chama de "constatativa" ou "descritiva", ele simplesmente descreve uma situação. Entretanto "a linguagem tem pelo menos uma outra categoria de proposições que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que alguma coisa aconteça" (SILVA, 2014, p. 92-3). Entendemos assim que ao "serem pronunciadas, essas proposições fazem com que algo se efetive, se realize. Austin chama a essas proposições de 'performativas'" (SILVA, 2014, p. 92-3), como exemplifica o esquema 4 abaixo, de acordo com Silva (2014, p. 93).

Esquema 4 - Questão performativa



Desta forma não podemos esquecer que o que falamos, escrevemos, tem contribuição maciça na construção da identidade, tendo a repetição dos enunciados performativos importante influência no resultado.

Silva (2014, p. 94), inspirado nos estudos de Derrida, nos mostra que esta ideia se instala para a linguagem em geral, o ato de repetição é chamado por ele de *repetibilidade* da escrita e da linguagem, de "*citacionalidade*". Desta forma, o que distingue a linguagem, como extensão da escrita, é sua citacionalidade: ela pode ser retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente, ocorrendo assim um processo para a produção da identidade. Segundo Judith Butler (2010), a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas.

Neste contexto a repetição pode ser interrompida, tal repetição pode ser questionada e contestada, e é nessa interrupção que habitam as possibilidades de instauração de identidades que não representam apenas a reprodução das relações de poder existentes. É através dessa interrupção que se cria a possibilidade de uma nova representação.

Segundo Silva (2014), é a possibilidade de obstruir o processo de "recorte e colagem", de fazer uma parada no processo de "citacionalidade", que os atos performativos são caracterizados, reforçando-se as diferenças já arraigadas; desta forma aparece como sendo possível pensar na produção de novas/renovadas identidades.

Silva (2014, p. 96) afirma que

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

Vemos nesse contexto que a identidade e a diferença não são absolutas, fruto de um conceito preexistente, e nem estão presentes desde algum momento fundador. Tais conceitos não são passivos da cultura, pelo contrário, devem ser constantemente criados e recriados. Esses dois conceitos, de identidade e diferença, têm relação íntima com a "atribuição de sentido ao mundo social" além de serem um campo de "disputa e luta em torno dessa atribuição" (SILVA, 2014, p. 96).

Silva (2014, p. 96) nos traz o que é identidade/diferença; a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo; a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada; a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. O que se estabeleceria como não sendo identidade e diferença seria a ideia de que ela não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura; identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental.

A afirmação desta identidade, segundo Butler (2008, p. 195), se dá também através de "atos, gestos, os desejos articulados e postos em ato criam uma ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero". Tal ilusão é mantida discursivamente com o propósito de colocar a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora, entretanto se vemos a identidade como um ato performativo, logo ela está relacionada à produção, à construção de sujeitos. Tais sujeitos, com suas identidades, se ligam ao sistema de representação, tecendo estreitas ligações com relações de poder.

A autora então interroga, quando coloca em questão:

Que *performance* inverterá a distinção interno/externo e obrigará a repensar radicalmente as pressuposições psicológicas da identidade de gênero e da sexualidade? Que *performance* obrigará a reconsiderar o *lugare* a estabilidade do masculino e do feminino? É que tipo de *performance* de gênero representará e

revelará o caráter performativo do próprio gênero, de modo a desestabilizar as categorias naturalizadas de identidade e desejo? (BUTLER, 2008, p. 198).

No decorrer de tais leituras, nota-se um ponto de intersecção nesses estudos, os quais convergem para o currículo, como espaço de produção, criação, expressão, enunciação deste conceito de representação, identidade e performatividade.

No contexto desse trabalho o currículo é um dos pontos norteadores, o qual, segundo Silva (2010), seria a expressão na escola do que se constitui conhecimento. No estado que vivemos existe um contexto de habilidades, significados fixos, que devem ser transmitidos. Desta forma, entende-se que o mundo 'real', no qual vivemos não está, na maioria das vezes, representado no conhecimento e no currículo: o mundo real é, aí, uma presença; ele se apresenta diretamente, sem a interdição precisar ser representada.

Vale ressaltar que o currículo não é, entretanto, "como supõe a concepção realista, um local de transmissão de conhecimentos concebidos como mera revelação ou transcrição do 'real'" (SILVA, 2010, p. 64). O currículo se apresenta como pulsante, produtor e questionador dos conhecimentos, ou seja, currículo é também representação, ele se estabelece como um local em que circulam signos produzidos em outros locais, sendo também um local de produção de signos. Entender "o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significantes" (SILVA, 2010, p. 64). Nos contrapomos, desta forma, à concepção realista e objetivista do currículo, na qual não há lugar para tecer relações de poder.

Para nos aproximarmos de uma concepção do currículo como representação, como local, disputado, de construção de objetos de conhecimentos, temos que começar a vê-lo, primeiramente, como texto, como discurso, como signo, como prática de significação. Estabelecendo-se no currículo uma luta em torno do signo, da representação, luta essa que caminha para a construção de um currículo mais fluído, mais real, mais palpável como diz Silva (2010).

Em seu estudo, Silva (2010, p. 66-7) nos traz a ideia da poética do currículo, no qual "ele não é visto como a pura expressão ou registro de uma realidade ou de um significado preexistente: ele é criação linguística, discursiva, de uma realidade própria". Na poética do currículo como representação, atentemos para a ideia na qual o conhecimento é dependente de códigos, de convenções chamados de recursos retóricos. O conhecimento está além dessas regras, desse imediatismo, recaindo o foco sobre o significante.

Seguindo essa perspectiva, o centro da análise não é o significado, mas o significante. Se nos aproximarmos mais da "poética do currículo, o significante não aparece simplesmente como o meio transparente por meio do qual o significado se expressa: o significado é que é a matéria-prima da representação" (SILVA, 2010, p. 67). Desta forma,

A produção da identidade e da diferença se dá, em grande parte, na e por meio da representação. Como representação, o currículo está diretamente envolvido nesse processo. É aqui, nessa intersecção entre representação e identidade, que o currículo adquire sua importância política (SILVA, 2010, p. 68).

A importância política adquirida no encontro entre representação e identidade está intimamente relacionada com a ideia de um currículo mais ativo, produtor de seus questionamentos, produtor de ideia, de formas de ver as mais determinadas situações de aprendizagem, o que tece relação direta com aquilo que iremos nos tornar.

Segundo Silva (2010), aquilo que nos tornamos está diretamente envolvido com a representação e o poder, "não há identidade nem alteridade fora da representação" (p. 68). Desta forma o currículo é, ali, no ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção da identidade e alteridade, sendo neste ponto que o currículo, e o conhecimento, se tornam um terreno de luta em torno da representação. É nesta ideia de currículo que este trabalho faz sentido, e ganha força como local de debate, crescimento e transformação.

Desta forma, como tudo já estudado "se traduziria em termos de currículo e pedagogia?" (SILVA, 2014, p. 97). Neste contexto, o outro cultural apareceria sempre como um problema, pois coloca sempre em xeque nossa própria identidade. A questão posta reativa a identidade, no ponto de vista da diferença e do outro como um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular.

Silva (2014,p. 97) nos explica que tal se apresenta como "um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável". Se estabelece como um "problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola", pois "a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular" (2014, p. 97).

O outro se apresenta como aquele subjugado, abjeto, homossexual, negro, pobre, toda essa representação de formação social o reprime, reforçando e multiplicando a desigualdade.Ou seja, "esse 'outro', numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões" (SILVA, 2014, p. 97).

Este outro é outro gênero, é outra cor, é outra sexualidade, é outra raça, é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

Silva (2014) apresenta duas estratégias pedagógicas possíveis: a primeira estratégia conhecida como liberal nos mostra que o pressuposto básico é que a "natureza" humana tem uma variedade de formas de se expressar culturalmente sendo todas elas legítimas, portando, devem ser respeitadas. A segunda estratégia, terapêutica, também aceita que a diversidade é 'natural' e boa, entretanto atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos. Para essa perspectiva, "a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos" (2014, p. 98).

Contudo, "o argumento que venho defender, é a favor de uma "estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria curricular recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista" (SILVA, 2014, p. 99). Nesse contexto a abordagem da pedagogia e do currículo tratariam a identidade e a diferença como "questões de política, estando no alvo destas discussões a noção da identidade e da diferença como produção" (SILVA, 2014, p. 99).

Neste contexto, segundo Silva (2014), de produção de identidade, é importante explicar como ela é produzida de forma tão ativa e duradoura, e se faz importante "antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença", explicando assim como ela é ativamente produzida (p. 99). Nos mais variados contextos, formas, situações.

Uma política pedagógica deve "colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las" (SILVA, 2014, p. 100). Questioná-las, interceptá-las, pesando em tal constituição como sendo passível de erro, irregularidades e injustiças, deixando por vezes de reconhecer os sujeitos em suas mais diversas posições, sejam elas relativas a gênero, sexualidade, raça, opção religiosa etc.

Para que seja possível questionar, interceptar tal construção, os/as estudantes deveriam ser estimulados a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão, violação, subversão das identidades existentes, a fim de transgredir a ordem preestabelecida no consenso geral.

O autor por fim destaca então a ideia de que a "diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade" (SILVA, 2014, p. 100). Tal ideia de multiplicidade estimula a diferença, a qual em sua construção se recusa a se fundir como idêntico.

Segundo Silva (2014), a ideia de diversidade limita-se ao que já existe, diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A diversidade reafirma o idêntico. Já a multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina, sendo um movimento.

Avançando teoricamente, os estudos de Hall (2014, p. 120), com base em Foucault, propõem uma "radical historicização da categoria de sujeito", sendo o sujeito "produzido "como um efeito" *do* discurso e *no* discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria" (HALL, 2014, p. 120). Partindo da ideia de que o "sujeito é discursivamente construído e de que não existe qualquer sujeito antes ou fora da Lei" (p. 127), a estudiosa Butler desenvolve o argumento de que "a categoria do 'sexo' é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de 'ideal regulatório'" (HALL, 2014, p. 127).

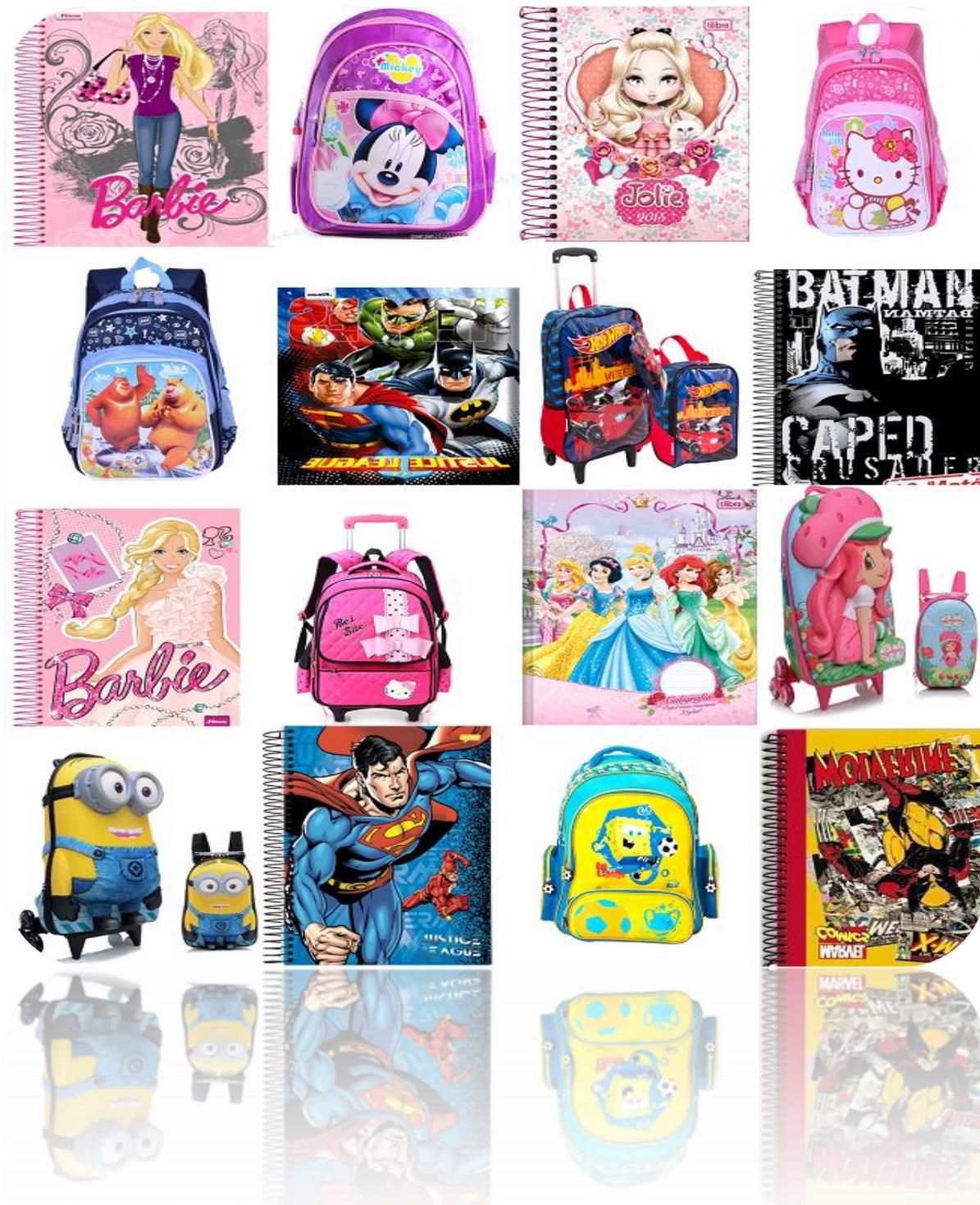
O argumento de Butler acaba por se estabelecer como mais relevante, "é ainda mais pertinente, entretanto, porque é desenvolvido no contexto da discussão sobre gênero e sexualidade, feita no quadro teórico do feminismo" (HALL, 2014, p. 129), se voltando, assim, às questões sobre identidade e sobre política de identidade.

Contudo vemos a construção de conceitos dialogando entre si, construindo uma noção de currículo buscando atender às diversas demandas da vida em sociedade, não se limitando apenas às construções escolares. Representação, identidade, performatividade transitam pelo espaço do currículo de forma fluída e bem articulada situando tais estudos e o currículo escolar como algo também fluído, líquido, passível de transformações.

No capítulo a seguir, o Caderno III, iremos traçar o cenário discursivo de nossa pesquisa, a Sociedade do Consumo e os artefatos escolares, em específico o caderno escolar, e trazer para o debate as leis, diretrizes no âmbito do currículo que rege nosso país.

4 CADERNO

O CENÁRIO DISCURSIVO: SOCIEDADE DE CONSUMO E ARTEFATOS ESCOLARES



O cenário discursivo do discurso de gênero e sexualidade no caderno escolar ao qual a análise deste texto dissertativo remete está implicado com o que está nomeado como sociedade de consumo do ponto de vista da globalização (HALL, 1997; BAUMAN, 2001; IANNI, 1998; LIPOVETSKY, 2004; CHARLES, 2004; COSTA, 2009a, 2009b; IGNÁCIO, 2009; CARVALHO, 2010). Neste cenário, o discurso de gênero e sexualidade dos artefatos culturais escolares encontra-se vinculando à sociedade de consumo, tal como os outros artefatos culturais diversos, e ao mesmo tempo com os discursos no campo das lutas sociais e culturais por relações de justiça de raça, gênero, sexualidade, geração e outros.

O cenário ao qual estamos trabalhando remete também à legislação educacional, particularmente àquela que se refere às orientações curriculares.

Há um consenso nos discursos dos autores citados acima de que as sociedades na atualidade, malgrado o grande avanço do ponto de vista da tecnologia, da informação e das conquistas dos movimentos sociais, mantêm como desafios desigualdades sociais, a persistência da pobreza, os problemas ambientais, a formação para o trabalho imaterial, os problemas demográficos, a mercantilização e principalmente os problemas relacionados às questões dos preconceitos e do hiperconsumo. Essas questões interpenetram na educação em geral e na educação escolar. Nesse sentido, vamos recorrer também a Louro (2002), Varela (2002) e Costa (2009a, 2009b) para discutir esse cenário no que se refere à sociedade de consumo e escola e o caderno escolar como artefato cultural que se constitui neste contexto.

Folha 4.1 A sociedade do consumo e os artefatos escolares

O cenário atual tem sido nomeado como modernidade líquida (BAUMAN, 2008); hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004); sociedade globalizada (IANNI, 1998); modernidade tardia (HALL, 1997). O que de fato nos mostramos nessas formulações é que vivemos em uma sociedade onde há profundas mudanças em relação aos modos de vida influenciados pelas mudanças no espaço, tempo e ao mesmo tempo no modo de lidar com os artefatos culturais. Essa sociedade que vive para consumir, que é o que consome, é nomeada por Bauman (2008) como a "sociedade de consumidores".

Segundo Bauman (2008), vivemos em um tipo de sociedade que 'interpela' seus membros, dirige-se a eles, os saúda, apela a eles, questiona-os, mas também os interrompe e 'irrompe sobre' eles através da *condição de consumidores*. Porém a nossa sociedade nem sempre se organizou de tal forma, tendo este perfil de consumidores, antes a nossa sociedade era conhecida como a sociedade de produtores/soldados, onde nós os sujeitos produtores

valíamos pelo que produzíamos e não pelo que possuímos, ocorrendo na contemporaneidade de sermos agora aquilo que consumimos, e tendo cada sujeito que consumir para estar e ser em sociedade. Do ponto de vista das identidades Bauman fala da relação individualismo e consumo. O consumo tendo importante papel, o individualismo se torna, na modernidade líquida, a principal forma de construção da individualidade. Como o consumo, que é passageiro – e se esvai com o fim do desejo – o indivíduo se torna algo móvel, passageiro.

Para Lipovetsky (2004), a pós-modernidade seria como o momento histórico em que os freios institucionais que iam de encontro à emancipação individual, ocupando-se das manifestações de desejos individuais subjetivos, e o âmbito social passam a ser um prolongamento do privado. Para ele o que possibilitou a passagem da modernidade para a pós-modernidade foi o consumo de massa e os valores que ele veicula, como nos mostra a figura 3.

Figura 3 - Consumo de massa para meninas e meninos



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=rosa+e+azul&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMImuCg9_XixgIVipGQCh3brgF0#tbm=isch&q=azul+e+rosa+crian%C3%A7a&imgrc=70aNZgS1SUou3M%3A

Nesse contexto, Charles (2004, p. 26) nos fala sobre o que seriam esses tempos hipermodernos: “uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos princípios estruturantes de modernidade, que precisariam adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer”.

Ou seja, a sociedade hipermoderna, termo cunhado pelo autor, se estabeleceria como a sociedade da hipervalorização das sensações íntimas, do hipernarcisismo, onde as

contradições da modernidade se exibem às claras. O sujeito hipermoderno se encontra inquieto, consumido pela ansiedade, se cuidando no presente para chegar bem ao amanhã.

Ianni (1998) destaca nesse cenário um modo, uma imensa gramática discursiva em disputa pela significação do mundo a exemplo de mundialização, infovia, planetarização, mundo sem fronteira, aldeia global, fábrica global, *shopping center* global, cultura global, mídia global, divisão transnacional do trabalho e da produção, estruturas mundiais de poder, desterritorialização, sociedade civil mundial, cidadão do mundo, mercados mundiais, internet, metahistória, metateoria (IANNI, 1998, p. 33-41).

Remontando aos estudos de Bauman (2001) tomados como referência para os estudos desenvolvidos por Costa (2009a), a autora traz valiosas contribuições no campo da educação, quando usa a metáfora que o autor faz da modernidade como um líquido, para dizer do "caráter volátil, provisório e instável dos mais variados domínios de nossa existência contemporânea" (COSTA, 2009a, p. 33) de tal forma que incide sobre as noções de liberdade, segurança, medo, amor, identidade e sociedade.

A autora se associa a Bauman na sua preocupação de como o estágio tardio do capitalismo pode transformar tudo em mercadoria - da natureza a nosso inconsciente. Essa mercadoria passa a se tornar um objeto de consumo a organizar a própria sociedade. Para Costa (2009a), vive-se um estado de incompletude constante e de desejar permanente, sociedade na qual o eixo central seria o consumir para ser, ter e ser; seria uma modelagem nas formas de vida e nas relações baseadas no consumo.

A sociedade dos consumidores concentra seu treinamento, assim como "as pressões coercitivas exercidas sobre seus membros desde a infância e ao longo de suas vidas" (BAUMAN, 2008, p. 72-3). A 'nova' tendência se estabelece na medida que 'agora' são as crianças que consomem ativamente, percebemos assim que o envolvimento das crianças com as coisas materiais, a mídia, e tudo que dela faz circular como as imagens e os significados que surgem nos cadernos escolares, tem referência e se emaranha com o mundo do comércio, são aspectos centrais na construção de pessoas e de posições morais na vida cotidiana, diz Bauman.

Neste contexto, o consumismo surge a partir do momento que o consumo assume o papel central que era antes ocupado pelo trabalho quando éramos uma sociedade de produtores. Sendo agora uma sociedade de consumidores, esses materiais, espaços midiáticos e de comércio são amplamente visitados e conhecidos por crianças de todas as idades, em diferentes momentos como a compra de presentes para aniversários, compra de roupas no cotidiano, alimentos, artefatos diversos.

No que se refere aos artefatos escolares ano após ano as crianças acompanham os pais a tais centros para comprar a lista de material escolar pedido pelas escolas. Nestas experiências, as crianças tendem a procurar os objetos de seus interesses, sejam pelos personagens, cores ou marcas reconhecidas de sua interação com produtos de mercado divulgados pelas diversas mídias que circulam suas vidas. Os sujeitos da sociedade do consumo acabam por se transformarem também em mercadoria; segundo Bauman (2008,p. 76), os "*membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo*, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade". Isto quer dizer que nessas ações há um processo de performatividade que incide na produção de subjetividades. Tal como as mídias, o mercado funciona também como uma pedagogia cultural.

Neste contexto antes mesmo da entrada na escola, a vida em sociedade já imprime novos contornos os quais passam a ser apreendidos pelos sujeitos. A instituição família é colocada por Bauman (2001) como sendo uma instituição zumbi, ao passo que não se sabe hoje ao certo como as famílias se organizam, sua constituição é fluída assim como a opção sexual dos sujeitos.

O que acontece hoje segundo o autor é uma redistribuição e realocação dos 'poderes de derretimento', ou seja, 'o derretimento dos sólidos' ocorre inicialmente na medida que a "dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema" (BAUMAN, 2001, p. 13), acontecendo neste contexto a dissolução do sólido em uma modernidade fluída, líquida, sendo "os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas" (2001, p. 13) que norteiam as construções em sociedade, como a liberdade de escolha sexual, por exemplo. Essa fase do derretimento coloca em uma nova configuração "constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter" (p.13) para depois de tal derretimento, em estado líquido, ser possível moldar e refazer.

Neste cenário de sociedade do consumo, os artefatos escolares com marcas da pedagogia escolar estão inseridos nessa sociedade e a escola também é interpenetrada pelas pedagogias culturais. A criança que é interpelada pelos artefatos escolares, a exemplo de cadernos, mochilas, conjunto de lápis, estojos etc., em um centro comercial, livraria ou pela mídia traz para a escola essa pedagogia cultural e durante os anos de escolarização as crianças colaborando com essa interpenetração de pedagogias.

As imagens que temos dessa sociedade de consumo no contexto dos artefatos culturais escolares mostram como não há como escapar dessa relação que na análise de Hall (1997) está relacionada com o que identificamos como centralidade da cultura.

No que se refere à centralidade do ponto de vista substantivo da globalização, Hall (1997) indica como característica a expansão dos meios de produção, a circulação e a troca cultural e ainda sua expansão por meio das tecnologias e da revolução da informação. Essas trocas têm implicações nos significados vários que interpelam os nossos universos mentais já que estamos em contato com imagens de outros povos e mundos e modos de vida. Para Hall, há na verdade um

[...] bombardeio dos aspectos mais rotineiros de nosso cotidiano por meio de mensagens, ordens, convites e seduções; a extensão das capacidades humanas, especialmente nas regiões desenvolvidas ou mais “ricas” do mundo, e as coisas práticas — comprar, olhar, gastar, poupar, escolher, socializar — realizadas à distância, “virtualmente”, através das novas tecnologias culturais do estilo de vida *soft*. A expressão “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. (HALL, 1997, p. 5).

Essa centralidade da cultura é para Hall (1997, p. 5) “um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais”.

Hall apresenta outro aspecto a ser considerado: as questões de identidades e subjetividades nesse cenário de centralidade da cultura, já que as identidades sociais são construídas no interior da representação, como já tratamos no caderno anterior desta dissertação. Para ele, as subjetividades resultam de processos de identificação que permitem que nos posicionemos no interior de discursos culturais. Nesse sentido diz que

Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém. (HALL, 1997, p. 8).

Carvalho (2010) chama a atenção para a economia de mercado como o esteio e lugar da diferença cultural. Esse lugar segundo a autora é conquistado

[...] tanto porque as lutas culturais, quando expressas por grupos específicos, podem significar uma ruptura nas lutas políticas, em particular, a “luta de classes” como também pelo fato de poderem ser transformadas em mercadorias de consumo. As diferenças culturais, ao serem utilizadas como mercadorias, garantem aos mercados, além dos lucros, um atestado de civilidade por adoção de práticas ditas “politicamente corretas” (CARVALHO, 2010, p.1).

Para a autora, é “visível como as questões de gênero, raça, geração, etnia, sexualidade e classe conquistam lugares no mercado” (p.2). Indica como a sexualidade explicitada nas edições da Parada do Orgulho Gay, Lésbico, Bissexual e Transgênero podem ser interpretadas como a força dos movimentos gay e lésbicos, “mas é também exemplo de como as temáticas de sexualidades alternativas a heterossexualidade vêm sendo absorvidas pela indústria cultural e pela indústria do turismo” (CARVALHO, 2010, p. 2).

As subjetividades infantis e adultas são interpeladas pela explosão da circulação da produção cultural. A Parada do Orgulho Gay, Lésbico, Bissexual e Transgênero, por exemplo, que ocorre em várias cidades de diferentes e diversos países, se prolifera e se repete nas redes sociais, em diferentes *sites* acionando e interpelado os diversos setores da sociedade. Imagens como as que apresentamos a seguir indicam a força das tecnologias de informação:

Figura 4 - Parada Gay em São Paulo



Fonte: <http://uvaiahostel.com.br/parada-gay-no-uvaia-hostel-sao-paulo/>

Figura 5 -Parada Gay em Recife



Fonte: <http://noticias.band.uol.com.br/cidades/noticia/100000631001/parada-da-diversidade-reune-750-mil-no-recife.html>

Figura 6 -Parada Gay Alemanha



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=parada+gay+na+alemanha>

Figura 7 - Parada Gay República Tcheca (Praga)



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=parada+gay+na+eua&espvPraga>

Nessa perspectiva os estudos de Costa nos mostram como as crianças estão capturadas pelo mundo da cultura, crianças que chegam na escola "capturados pela malha do consumo" (2009b, p. 77), pois antes das crianças entrarem na escola corporações empresariais já fizeram

Para Costa (2009b), resta a escola tentar administrar os *eus*, que transbordam de "desejos supérfluos, inebriantes e descartáveis" (p. 78), se estabelecendo assim um novo desafio à instituição escolar. Essa escola da pós-modernidade não perdeu a função de que fala Louro (2002), quando diz da escola moderna, em sua função de produzir novos sujeitos, adequados às necessidades de um país moderno e em constante crescimento. Nessa construção de novos sujeitos, no interior das escolas, com toda a sua diversidade, é percebida e organizada uma gama de diferenças que dão sentido a construções sociais como a de "gênero, etnia, classe, idade - acabam por servir de justificativa para tratamentos não equivalentes, acabam por permitir hierarquizações e classificações valorativas" (LOURO, 2002, p. 123).

Esta escola que vivemos hoje está inserida, interpelada pelo discurso da educação neoliberal, tal como nos indica Veiga-Neto (1999). O referido autor tem como suporte para seus argumentos contribuições de estudos desenvolvidos por Michel Foucault sobre as sociedades disciplinares. Foucault trouxe elementos para pensar e tentar entender que a "escola moderna como maquinaria está implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria Modernidade" (VEIGA-NETO, 1999, p. 1). Veiga-Neto (1999) ressalta a importância de se explorar algumas possibilidades do pensamento de Foucault para a análise e compreensão da escola que hoje temos – “e aí me refiro tanto às práticas que se dão na e em torno da escola, quanto aos discursos que a representam dessa ou daquela maneira" (1999, p. 1).

Inicialmente, segundo o autor, é preciso pensar de forma mais ampla, que vai além de uma contextualização (política, histórica, econômica, cultural, social etc.), mas também "levando em consideração que as relações entre a escola e a sociedade são daquele tipo que Deleuze (1991) chamou de causalidade imanente" (1999, p. 1). Estão intimamente relacionadas, a escola está imersa na sociedade e a sociedade por sua vez está entranhada na escola.

Segundo Costa (2009b), ocorre nos tempos modernos a transformação do espaço escolar em um verdadeiro *shopping*, em várias escolas é possível encontrar serviços como lanchonetes, livrarias, além das butiques que comercializam o fardamento e todo o conjunto de artefatos que deve ser consumido pelo aluno que agora é um cliente, pois a educação também foi transformada em mercadoria.

Varela (2002) chama a atenção para outro importante aspecto, já indicado por nós nesta seção: a relação sociedade e subjetivação. Para Varela,

Os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas, incorporando-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo que orientam uma determinada visão do mundo, já que existe uma estreita inter-relação entre os processos de subjetivação e de objetivação (2002, p. 76).

Nesse modo de dizer de Varela podemos interpretar que os indivíduos na sociedade vão internalizando as condutas, os modos de ser, suscitados pelas práticas sociais, pelos artefatos e aparatos que constroem o nosso dia a dia, como por exemplo os cadernos escolares, que mostram em seu tempo/espaço um modo de ser e estar no mundo para a construção de determinados sujeitos.

Varela (2002), em seus estudos, contribui ainda para o debate sobre os processos de socialização nas escolas. Nos espaços escolares, as práticas socializadoras põem em jogo concepções e percepções determinadas do espaço e do tempo. Essas concepções de espaço e tempo são de suma importância para o desenvolvimento dos sujeitos. Para a autora, as "categorias espaço-temporais, poder, pedagogia, saberes e sujeitos constituem dimensões que se cruzam, se imbricam e se ramificam no interior das instituições educativas" (VARELA, 2002, p. 77-8).

Colaborando para o debate, Louro (2002) nos mostra que nesse tempo e espaço escolar, as regulamentações, normas, regras são muitas e bem presentes; vemos que tal forma de guiar a escola se assemelha muito com a forma como a sociedade se organiza, pois em ambos há lugares e momentos que são permitidos para determinados grupos sociais enquanto para outros resta a exclusão. Dentro desse tsunami, "saber qual o seu lugar"; onde ou como 'ocupar' o tempo, 'aproveitar' ou 'matar' o tempo" (2002, p. 122), nos mostra e nos localiza de forma heterogênea, sendo desde a "infância, na escola e na família, nos discursos da igreja, da mídia, das instituições sociais" (2002, p. 122) que esse ensinamentos são aprendidos e executados, sem muitas vezes nem se estranhar.

Na ideia da escola como um 'fator cultural', Louro nos mostra que o tempo escolar está em movimento com os outros tempos sociais, precisando ser compreendido como tal, orientando assim a ação educativa.

Louro (2002), inspirada em Foucault (2008), trata como as instituições educativas se apoiam no social, nelas os sujeitos 'ganham' marcas, que marcam seus corpos, corpos estes que são marcados cotidianamente pelos bancos escolares os quais deixam profundas marcas. As experiências escolares permitem que se estabeleçam - ou se reforcem - as distinções entre os sujeitos, se adquirindo todo um jeito de ser e estar no mundo.

Essas marcas estão implicadas com o conjunto de práticas discursivas que compõem a cultura escolar, entre essas práticas está o uso dos cadernos escolares. Estando, portanto, o caderno escolar intimamente ligado a essas marcas, ele conforma o corpo, o limita, imobiliza em um espaço predeterminado. Afinal para seu uso é preciso aprender um modo de sentar, de olhar, organizar o espaço de uso desse artefato, saber a direção do lápis, do que está autorizado a escrever, desenhar, e outras práticas. Sendo ele um artefato que faz parte da cultura escolar, o caderno está entranhado na vida dos alunos há muitos anos, remontando toda a história da educação, o que acaba por dar a tal artefato um caráter de institucionalização, e assim um *status* de lugar de verdade.

As instituições escolares são produtivas de 'corpos dóceis', como nos afirma Louro (2002,p. 127): "A formação de corpos dóceis e produtivos será, então, redimensionada, realizada, talvez, através de outras técnicas, mas também se dirigirá de formas específicas para as mentes e os corpos de sujeitos específicos". Neste processo, entendido como um processo de normalização, os sujeitos são "domesticados" na busca de uma "elegância e da decência", assim como a busca por uma orientação sexual tida como correta onde homens e mulheres devem possuir uma inclinação inata pelo sexo oposto, assim como devem se interessar por determinadas cores, desenhos etc. Vemos que o que a escola:

faz do período de tempo que dispõe e dentro dos limites de seu espaço e o que nós, professoras/es e estudantes, fazemos dentro dela tem, portanto, relevância; pode fazer diferença, pode abrir ou fechar possibilidades na construção de uma sociedade mais ou menos igualitária (LOURO, 2002, p. 129).

Nesse cenário, a instituição escola com seus artefatos e com as práticas pedagógicas autoriza os professores/as a exercerem sua função autor assegurados/as pelo próprio espaço institucional que lhes confere o poder de atuar como formador de identidades por meio da prática docente e do uso dos artefatos da cultura escolar como o caderno. Ou seja, o caderno escolar opera no sentido de produzir um discurso sobre como as crianças devem ser e estar no mundo.

Retomando o cenário discursivo podemos dizer que os cadernos escolares antes de chegarem às escolas, já fazem parte da vida em sociedade, eles habitam e são consumidos no espaço do mercado (shopping, livrarias, lojas especializadas etc.) de forma livre e arbitrária - se destaca pela marca, pelos preços, tamanhos, cores, personagens ou celebridades associadas.

Nos dias atuais a disponibilidade e poder de compra das classes médias levam crianças a “saberem o que querem” com muita pouca idade. Ainda pequenas as crianças têm acesso a todo tipo de mídia a qual utiliza-se ferozmente de suas artimanhas para seduzir os pequenos a

Figura 11 - Capa de caderno



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=cadernos+escolares+diferente>

Para além do aspecto da divulgação há que se considerar também o modo como crianças e jovens estão sendo interpelados como futuros consumidores dos artefatos culturais escolares. Vamos ver como o *blog* Adolescente estilosa, na figura 10, propõe material escolar e seus produtos e como neles os enunciados de gênero estão presentes:

Figura 12 - Blog adolescente estilosa

Material Escolar



Oi meninas vim falar de uma coisa muito legal, pelo menos eu acho, estou aqui em casa com minha prima Meiriele e estávamos falando de material escolar e como já esta perto do início das aulas, estávamos pensando em o que comprar de material, e resolvemos colocar alguns palpite para vocês também não ficar em duvida. Não sei se vão gostar mais e nossa opinião e vamos colocar coisas que achamos bonito.. Cada uma vai colocar as suas coisas!



Mochilas e Bolsas Bianca

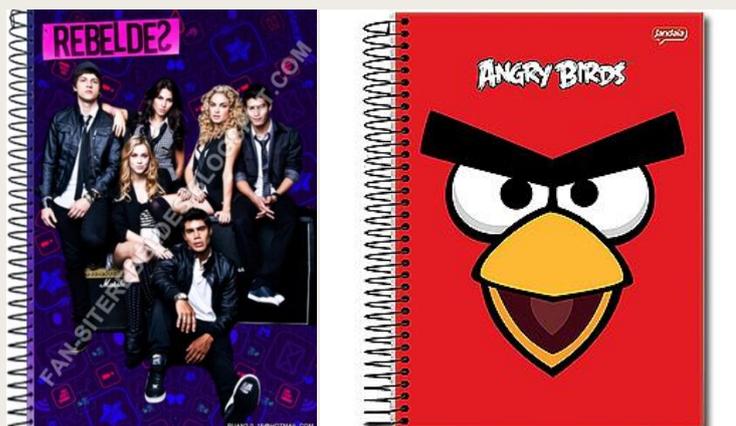


Mochilas e Bolsas Meiriele



Estojo Bianca

Cadernos Meiriele



Postado por [Bianca](#) às [14:23](#)

Gostou?
Então Divulgue!

Enviar por e-mail [BlogThis!](#) [Compartilhar no Twitter](#) [Compartilhar no Facebook](#)

Quem Sou Eu

TRÊS RIOS, RIO DE JANEIRO, BRAZIL

Prazer em conhecer você, meu nome e Bianca comecei esse blog com 14 anos e hoje já tenho 16, aprendi e desabafei muita coisa por aqui. Essa jornada escrevendo aqui tem sinto divertida, aqui você vai me conhecer melhor, e descobri tudo que esta rolando pelo mundo da moda, musica, livros, filmes, etc. Esse e um cantinho para você se diverti e soltar a sua imaginação.

Fonte: Blog adolescente estilosa

Não há como não perceber a interpenetração de pedagogias culturais advindas de outros campos de saber, em particular do mundo da moda, das novelas, das celebridades, das marcas adentrando no universo escolar. Evidentemente que no cenário local da instituição escolar esse caderno ganha um novo *status*, seja pelas lições passadas por quem tem autoridade para fazê-las, ou ainda por meio dos não ditos, dos silêncios, das falas não pronunciadas, dos olhares penetrantes que dizem e colocam o sujeito, cada um em determinada posição. Apesar de termos hoje padrões dados de condutas de sujeitos preestabelecidos, a possibilidade de configurações acena como algo possível em determinadas instâncias, pois hoje temos padrões que "chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes" (BAUMAN, 2001, p. 15), dando margem a novas fronteiras de identidade, se constituindo assim como fluídas.

Este artefato não se apresenta de forma neutra, ele opera como produtor de efeitos, na construção de sujeitos que com ele convivem, interagem, agem. O caderno escolar com suas lições é usado cotidianamente na escola e por vezes em casa, pois os alunos também levam lições para casa, estando assim atuando em várias instâncias da vida daquele aluno, o qual é continuamente interpelado por ele.

Nesse processo ocorre por vezes uma desintegração social, segundo Bauman (2001), pois as barreiras do uso do artefato na escola são rompidas, invadindo a casa, a instância da vida em família, o poder para que tenha liberdade para fluir "o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas" (2001, p. 23), desta forma qualquer barreira que venha "atrapalhar" o caminho deve ser eliminada, assim como os laços sociais, pois o desmantelamento de tais barricadas age a favor da contínua e crescente fluidez de tal artefato, de tal poder, garantindo a sua invencibilidade.

Folha 4.2 A legislação educacional curricular e as questões de gênero e sexualidade

Nesta seção iremos adentrar nas questões relativas à legislação educacional que regem as práticas educativas curriculares em nosso país. Estamos nos referindo às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013) e ao Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). Esses documentos, para além de estarem sustentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Carta Constitucional, repercutem as lutas sociais e culturais advindas das diferentes lutas da sociedade civil organizada. Ou seja, ela também compõe o cenário discursivo do nosso objeto de estudo.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica versa sobre a necessidade de garantia de um projeto federal na formação de uma nação a qual tem como "alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos" (BRASIL, 2013, p.4). Desta forma a "educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças" (BRASIL, 2013, p. 4). É através destas diretrizes que a base nacional comum, que se responsabiliza em orientar, organizar, articular o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do Brasil, deve se apoiar.

A necessidade de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais perpassa pelas várias modificações que sofreu a reorganização do Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade estando as anteriores com várias lacunas. Vale destacar que este documento foi construído em diálogo com várias instâncias de poder acionados pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a qual

[...] promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área (BRASIL, 2013, p. 4).

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica têm como um dos seus principais objetivos garantir que crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade que corresponda à sua idade e ao nível de aprendizagem, "respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas" (BRASIL, 2013, p. 4).

No documento encontramos menções a respeito das relações de gênero juntamente com vários outros pontos no que se refere ao papel da escola para uma educação que se destina à formação de múltiplos sujeitos. Destacamos nesse sentido a seguinte orientação:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, **gênero**, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de **diferentes orientações sexuais**, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16). (grifo nosso)

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. **A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional** (BRASIL, 2013, p. 25).

Vemos assim que à instituição escola é dada uma importante função, ou seja, instituir-se como um espaço de constituição e de formação dos sujeitos, onde estes terão acesso apropriado ao ensino sistematizado. Contudo, não há apenas conhecimento disciplinar clássico a ser ensinado. Conforme as diretrizes, é responsabilidade do Ensino Fundamental na sua "função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país" (BRASIL, 2013, p. 113), o que aponta para entender-se que a escola é uma das principais responsáveis na formação de sujeitos ativos na vida em sociedade, que sejam capazes de atuar, debater, construir e fazer com que a sociedade ganhe outros contornos para a diminuição de situações de preconceito, desrespeito ao próximo e às diversidades existentes em nosso país.

O acolhimento do debate sobre gênero e sexualidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais reflete a força dos movimentos sociais e ainda o avanço nos estudos de gênero no que se refere à inclusão dessas temáticas no contexto do currículo da Educação Básica.

Outro documento nos salta aos olhos e aparece como importante na construção de um tipo de educação mais adequada à realidade que vivemos, o Plano Nacional de Educação –

PNE, documento elaborado partindo de pontos que foram largamente debatidos pela sociedade na Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2010), sendo posteriormente aprimorado no Congresso Nacional. O Plano de 20 metas nacionais deverá guiar o país na próxima década. Esse documento deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais.

Observamos no documento do PNE que o mesmo também não contempla as questões relacionadas a gênero e sexualidade de forma explícita. Na verdade essas questões constituíram uma forte tensão no Senado Federal tal como está registrado no próprio documento do PNE:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (BRASIL, 2014).

Com efeito, o debate sobre essas questões revela como na atualidade há ainda uma tensão quando se trata de incluir tais temáticas no campo do currículo. Quando da elaboração dos Planos Estaduais observamos como foram evidentes as lutas políticas, sociais, religiosas e identitárias as quais de um lado lutavam para a inclusão da educação de ideologia de gênero no Plano, e do outro lado os conservadores, igrejas lutavam para a não inclusão de tal item no documento. A mídia tratou de acompanhar tal processo e veicular as determinações, vetos, votos.

Figura 13 - Site da Câmara Legislativa

noticias.r7.com/distrito-federal/camara-legislativa-do-df-aprova-plano-de-educacao-sem-questoes-de-genero-17062015

Página inicial R7 TV Notícias Entretenimento Esportes Vídeos Rede Record R7 Play Serviços

16 de Julho de 2015 Você está aqui: Página Inicial/Notícias/Distrito Federal

Notícias
 Distrito Federal
 17/6/2015 às 09h54

Câmara Legislativa do DF aprova Plano de Educação sem questões de gênero
 Oroposta foi aprovada nesta terça-feira com o voto de 23 deputados

Do R7, com CLDF

A CLDF (Câmara Legislativa do Distrito Federal) aprovou no começo da noite desta terça-feira (16) o projeto de lei nº 428/2015, que trata do PDE (Plano Distrital de Educação). De autoria do Executivo, a proposta foi aprovada com o voto de 23 deputados, na forma de um substitutivo

Publicidade
CHEGOU O R7 PLAY
 EXPERIMENTE GRÁTIS

Fonte: <http://noticias.r7.com/distrito-federal/camara-legislativa-do-df-aprova-plano-de-educacao-sem-questoes-de-genero-17062015>

Figura 14 - Folha de São Paulo

ol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtm

FOLHA DE S. PAULO

UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

QUINTA-FEIRA, 18 DE JULHO DE 2016 23:19

Seções Opinião Política Mundo Economia Cotidiano Esporte Cultura FS Classificados

Últimas notícias Par

Publicidade
 outer
 tolena
 até 50% off

educação
 ranking universitário folha cotidiano pós-graduação guia das profissões escolha a escola

Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'

PATRICIA BRITTO DO RECIFE
 LUÇÃ S. REIS DE SÃO PAULO

25/06/2015 02h00

Compartilhar 21 mil

Pressionados pelas bancadas religiosas e com respaldo das igrejas evangélicas e católica, deputados de ao menos oito Estados retiraram dos Planos Estaduais de Educação referências a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual. Esses planos traçam diretrizes para o ensino nos próximos dez anos.

Entre os trechos vetados estão metas de combate à "discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero", censos

Publicidade
 15 DIAS DE FOLHA GRÁTIS Assine grátis aqui

Publicidade
 CONFIRA o ranking das MELHORES UNIVERSIDADES

Publicidade
 NETFLIX sense8 UMA SÉRIE ORIGINAL NETFLIX

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>

Figura 15 - Site do G1

bo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html

globo.com | g1 | globoesporte | gshow | famosos & etc | videos ASSINE JÁ CENTRAL E-MAIL ENTRAR >

MENU G1 SÃO CARLOS E ARARAQUARA EPTV BUSCAR

24/06/2015 11h18 - Atualizado em 24/06/2015 11h18

Metas para área da Educação ignoram questões de gênero e geram polêmica

'Sou a favor da normalidade', disse prefeito de São Carlos durante missa. Para vereadores, faltou debate; especialistas relacionam as consequências.

Stefhanie Piovezan
Do G1 São Carlos e Araraquara

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST



PUBLICIDADE

Alem do Tempo

Sua nova novela das seis

São Carlos e Região
veja tudo sobre >

Menina de 11 anos tem morte cerebral e família doa órgãos...
HÁ 3 HORAS

Fonte: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>

O Plano foi sancionado, deixando a cargo dos Estados legislar esta questão, podendo incluir tal meta ou não. Para visualização de como o nosso país se posicionou diante de tal possibilidade de escolha, o mapa a seguir, retirado da matéria do G1, nos situa:

Figura 16 - Notícia Votação Plano Nacional de Educação



Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>

A ideologia de gênero defendida pelo Plano nos fala sobre a "igualdade" de possibilidades entre os sexos, não levando para a escola o ensino de determinadas estigmatizações. Também levaria para dentro do espaço escolar o debate e a educação em torno das questões gay's, lésbicas, transgêneros, transexuais etc., as questões sobre família e os seus vários contornos assim como questões relativas à gravidez na adolescência e às doenças sexualmente transmissível a fim de construir com as crianças e os adolescentes o respeito às diferenças e à diversidade existente em nossa sociedade. Tais questões são emergentes e de grande importância tendo em vista que assistimos cada vez mais a episódios de intolerância em relação à construção de gênero e sexualidade dos sujeitos que não se enquadram na fôrma heterossexual, como nos mostram as reportagens veiculadas em grandes mídias.

Figura 17 - Notícia Folha de São Paulo

The screenshot shows the website of Folha de São Paulo. At the top, there is a navigation bar with the newspaper's name, a search bar, and a temperature indicator for São Paulo (18°C). Below the navigation bar, there is a section for 'Últimas notícias' (Latest news) with a headline: 'Leitores comentam artigo de ministro alemão sobre acordo com Irã'. A large advertisement for 'dafiti' is displayed, featuring various clothing items with discount percentages: -53%, -20%, -20%, -10%, and -29%. Below the advertisement, there is a section for 'cotidiano' (Daily) with sub-sections: educação, rio de janeiro, crise da água, dengue, zoneamento, and mobilidade urbana. The main article is titled 'Travesti fica desfigurada após ser presa, e polícia de SP abre investigação' (Transgender person disfigured after being arrested, and São Paulo police opens investigation). The author is listed as REYNALDO TUROLLO JR. and MARLENE BERGAMO. To the right of the article, there is a 'leia também' (Read also) section with two related articles: 'Planalto e OAB cobram polícia de SP por travesti espancada' and 'Pai é condenado a indenizar mulher ofendida por filho no Facebook'. A small image of a red and black marker is visible in the bottom right corner of the page.

Fonte: www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/04/1617217-travesti-fica-desfigurado-apos-ser-presa-e-policia-de-sp-abre-investigacao.shtml

Figura 18 - Notícia Site G1

oo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/04/restaurante-e-acusado-de-homofobia-ao-negar-promocao-casal-gay-em-sp.html

MENU G1 RIBEIRÃO E FRANCA EPTV BUSCAR

06/04/2015 08h17 - Atualizado em 07/04/2015 13h02

Restaurante é acusado de homofobia ao negar promoção a casal gay em SP

Estudantes dizem que desconto para casais em rodízio lanches foi negado. Estabelecimento em Ribeirão Preto nega preconceito e alega mal-entendido.

Amanda Pioli
Do G1 Ribeirão e Franca

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST



PUBLICIDADE

Oferecimento:

Broto Legal
Não tem igual

Ribeirão e Franca
veja tudo sobre >

Família doa órgãos de menino de 6 anos atropelado em...
16/07/2015

Dupla se apresenta como mãe e filho e

Fonte: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/04/restaurante-e-acusado-de-homofobia-ao-negar-promocao-casal-gay-em-sp.html>

Figura 19 - Notícia Site Jornal do Comércio

line.ne10.uol.com.br/canal/cidades/policia/noticia/2014/06/16/travesti-e-assassinado-em-edificio-de-boa-viagem-132021.php

UOL Assine 0800 703 3000 SAC Bate-papo E-mail Notícias Esporte Entretenimento Mulher Shopping BUSCAR

NE10 NOTÍCIAS ESPORTES ENTRETENIMENTO

VENHA VIVER ESSA AVENTURA HOJE, SOMENTE NOS CINEMAS!

JC. MUITO MAIS INFORMAÇÃO E CONTEÚDO CLIQUE E ASSINE

jornal do commercio buscar Edição Digital

NE10 TV Jornal Rádio Jornal JC Imagem

cidades esportes cultura economia política mundo suplementos

E-books | Imagens | Charges | TV JC | Blogs | Fenearte | Assine o JC | Comercial JC | Especiais | Voz do leitor | #eucombatoadengue | Opinião

Cidades ciência/m.ambiente educação geral polícia regional saúde colunas

home > cidades > polícia Tamanho do texto: A- A+

MOLÊNCIA
Travesti é assassinado em edifício de Boa Viagem

Suspeito ainda teria atestado fogo no corpo da vítima em um canavial em Ipojuca, Litoral Sul do Estado

Publicado em 16/06/2014, às 22h45

Tweet 0 Curtir 90 G+1 1 Orkut

Jornal do Comercio 251.673 curtidas

Curtir Página Compartilhar

21 amigos curtiram isso

ACESSE O JC

Fonte: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/policia/noticia/2014/06/16/travesti-e-assassinado-em-edificio-de-boa-viagem-132021.php>

Figura 20 - Notícia Jornal de Notícias

v.jn.pt/PaginaInicial/Justica/Interior.aspx?content_id=4570044

Jornal de Notícias

Nacional **Justiça** Economia País Mundo Desporto Cultura Gente Opinião Multimédia Evasões

Morreu o homem do "Maracanazo" Milhares de enfermeiros em fuga do país Juizes vão de férias em guerra com a ministra

Cinco jovens tentaram suicídio depois de agressões homofóbicas na escola

15/05/2015

A maioria das agressões homofóbicas denunciadas são de jovens no ensino secundário, agredidos múltiplas vezes, a maior parte das quais na escola, e que levaram cinco adolescentes a tentar suicidar-se.

DOWLOAD DE NOTAS FISCAIS
Só que mais fácil, mais barato & ilimitado
Experimente já: 30 dias grátis!

ÚLTIMAS NOTÍCIAS
04:15 | Hoje

Fonte: http://www.jn.pt/PaginaInicial/Justica/Interior.aspx?content_id=4570044

Figura 21 - Notícia Jornal Sul 21

v.sul21.com.br/jornal/bullying-homofobico-resulta-em-agressao-fisica-e-jovem-deixa-escola-publica-no-rs/

Sul21 Buscar Min: 16 Máx: 15

na para criar normas contra "hegemonia" do MPF • 4 horas atrás • Em Destaque: Delator diz

Política Geral Cidades – RS Internacional Sindical Economia Cultura Futebol Especiais Charges

19/mar/2012, 18h00min

Bullying homofóbico resulta em agressão física e jovem deixa escola pública no RS

Enviar Curtir 2 Tweetar 0 +1 0

Rachel Duarte

Com apenas 15 dias de ano letivo, o aluno da Escola Estadual Onofre Pires, em Santo Ângelo, interior do Rio Grande do Sul, deixou a instituição de ensino para nunca mais voltar. Vítima de

Opinião Pública ver todos

Opinião Pública
Anatomia de uns estilhaços (por Felipe Schroeder Franke)
O controle do que vemos, ouvimos e lemos (1) (por Raúl Antonio Capote e Salvador Capote)
Grupo Brasil: PSOL, vamos com a gente? (por Nicolas Chemavsky)

Colunistas ver todos

VENHA TORCER COM A GENTE. FAÇA PARTE. CAIXA BRASIL

Fonte: <http://www.sul21.com.br/jornal/bullying-homofobico-resulta-em-agressao-fisica-e-jovem-deixa-escola-publica-no-rs/>

Tais notícias situam como os debates e estudos são urgentes e necessários para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que dê a seus sujeitos a oportunidade de assumirem suas posições sexuais sem medo de serem perseguidos, mortos, espancados por

outros que acreditam que podem ditar regras e estabelecer como a vida de cada sujeito deve e pode se organizar, cabendo sim à escola, também, atuar na construção de sujeitos críticos e capazes de conviver, aceitar e respeitar as diferenças existentes no país, em nossa sociedade.

O cenário no qual está inserido o nosso objeto teórico de análise para além de ser um cenário no qual tudo se transforma em mercadoria, inclusive os enunciados identitários, revela também a arena de lutas políticas, ideológicas, sociais, religiosas que estão sendo travadas e engendradas para a manutenção, a vigilância dos sujeitos em suas escolhas e formas de vida.

No capítulo a seguir, intitulado de Caderno IV, iremos adentrar nossa análise, sendo subdividido em três seções, onde se organizam as questões relativos a cores, formação de sujeitos e manutenção de uma determinada sociedade com base em um único modelo de família.

5 CADERNO**LIÇÕES QUE ENGENDRAM O MODO DE SER MENINOS E MENINAS**

Tela de Ekaterina Panikanova.

É que, em termos gerais, todos nós, cada um de nós é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas.[...] Nunca somos uma subjetividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante e condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais (SANTOS, 1995, p.107).

Nossa análise tece relação direta com o conceito de representação, identidade e performatividade, conceitos que são trabalhados dentro da perspectiva dos Estudos Culturais no caderno I e II deste texto dissertativo. Essa conceitualização permitiu que problematizássemos os enunciados textuais e imagéticos dos cadernos escolares contribuindo na nossa compreensão sobre como esses cadernos operam com a rede discursiva de gênero e sexualidade em nossa sociedade. Assim como também tece relação com as questões pertinentes aos estudos da análise do discurso, em particular com as noções de enunciado, coexistência discursiva, campo de concomitância e domínio da memória advindos da análise arqueológica de Foucault.

Os cadernos escolares trazem consigo uma parte do que é aprendido em sala de aula, porém eles não nos dão informações "precisas" das intervenções orais que acontecem dentro do espaço da sala de aula, corredores, e todo a escola. Como nos disse Viñao (2008, p. 25), tem-se claro que "nem tudo está nos cadernos". Mas eles também silenciam, assim como fazem falar.

Eles silenciam, não dizem nada sobre os intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo oral" (VIÑAO, 2008, p. 25).

São sobre estes cadernos escolares que iremos apreender o discurso de gênero e sexualidade. Com a análise dos cadernos fizemos um passeio e descobrimos uma nova forma de olhar para a escola, para o seu cotidiano, para o dia a dia da sala de aula, para o currículo e para o sujeito. Vemos agora com novas lentes o caderno escolar. Não o que estava escondido mas o que estava de forma tão diretamente, tão claro e ao mesmo tempo tão naturalizado que se tornava quase que de outro lugar, um desconhecido a cada virada de página.

Nas três folhas que seguem, vamos trabalhar: na Folha 4.1, trata dos Cadernos escolares e os marcadores rosa e azul na estabilização do masculino e feminino; na Folha 4.2, os Cadernos Escolares e os papéis masculinos e femininos e, na Folha 4.3, Os Cadernos Escolares e o discurso da sexualidade no contexto da família nuclear.

Folha 5.1**Cadernos escolares e os marcadores rosa e azul na estabilização do masculino e feminino**

Tela de Renoir, Rosa e Azul.

A imagem na tela de Renoir é uma forma de dizermos que essas cores são marcadores sociais de gênero, ou seja, são arbitrários, históricos. Em nosso trabalho não interessa saber de sua origem e sim que trata-se de um marcador social de gênero forte em nossa sociedade na atualidade. Problematizá-lo é a nossa intenção na análise que desenvolvemos.

Trataremos esse marcador de gênero não como um signo em si mas como um discurso. Neste sentido, iremos dar ênfase em nossas análises a questões relacionadas ao que está indicado como interdiscurso neste texto dissertativo. Entendemos como Foucault que os discursos estão em rede, que eles guardam dentro deles múltiplos discursos. De início vamos tratar da coexistência discursiva, ou seja, vamos indicar na análise do discurso de gênero e sexualidade dos textos escritos e visuais do nosso arquivo quais enunciados que já foram formulados e que reaparecem formando a rede discursiva em análise.

Vale ressaltar que a análise dos cadernos contemplou as capas e o interior. Em um primeiro momento vamos apresentar a análise das capas dos cadernos como enunciadores importantes a serem analisados. Nesse corpus foram importantes os registros textuais e as imagens, tratadas em nossa análise como enunciados, discursos. Como apresentamos no Caderno I desta dissertação, nos associamos a Kellner (2013) em relação à importância da leitura de imagens na perspectiva dos Estudos Culturais. Para ele, a leitura de imagens de forma crítica está intimamente relacionada com o apreciar, decodificar. Essa análise ajuda a ver como essas imagens são construídas e como atuam em nossas vidas. Por sua vez, os registros escritos também comunicam em situações concretas, na vida em sociedade.

É frequente observarmos como a padronização de imagens, cores, formas, tipos determinados de desenhos se associam ao ser menina e ser menino, desde de muito cedo, como nos mostra a figura 22.

Figura 22 - Recém nascidos - Menino e Menina



Fonte: <http://paraisomodabebe.com.br/blog/as-principais-duvidas-quando-se-tem-gemeos/>

Cotidianamente as crianças são convidadas a se associarem a determinados estereótipos, seja na hora do banho, alimentação, brincadeiras, sono... tudo fala do lugar e da representação que as crianças devem se associar e ocupar, como nos mostra a figura 23.

Figura 23 - Linha Banho Barbie



Fonte: <http://www.avon.com.pt/PRSuite/barbiecare.page>

Afinal, há nessas marcas o discurso que estamos analisando. É por meio, também, dos enunciados que estão nessas capas, produtos, embalagens que as crianças são convidadas a

dar sentidos e significados a suas construções identitárias. Com um rápido olhar sobre os cadernos escolares, vemos duas cores se sobressaírem: cor rosa nos materiais das meninas e cor azul nos materiais dos meninos, como nos mostram a figura 24 e a figura 25.

Figura 24 - Capa caderno **Figura 25 - Capa caderno**



Escola Pública - menina- 1º ano -2014.

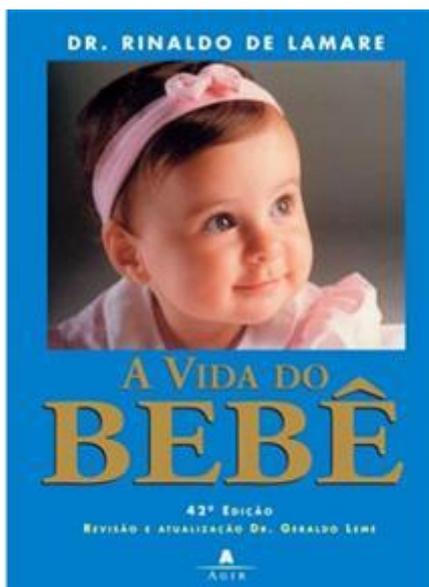
Escola Particular- menino - Jardim II - 2013.

O enunciado que separa as crianças pelas cores azul e rosa estão em coexistência com outros enunciados que compõem a educação das crianças, que se entrecruza com o modo como a Sociedade do Consumo, pensada por nós no caderno III desta dissertação, através dos estudos de Bauman (2008), convida os sujeitos a se tornarem consumidores. Ou seja, os enunciados dos cadernos escolares estão em rede com enunciados de outros produtos da indústria cultural, produzindo sentidos sobre ser menino e ser menina, agora nessa sociedade menino consumidor e menina consumidora. Afinal, nessa sociedade o sujeito é o que consome e para se inserir em tal sociedade acaba por se transformar em mercadoria.

A questão das cores como marcadores sociais de gênero e sexualidade pode ser explicada também pelo que está indicado por Hall (1997) com suas reflexões sobre a centralidade da cultura. Nessa reflexão o autor mostra como o ambiente doméstico está atrelado, pelo consumo, às tendências e às modas mundiais. Lembramos que os cadernos escolares são adquiridos em grande parte pelas famílias. No contexto das famílias, as cores

rosa e azul estão presentes na vida das crianças logo cedo. Os manuais de puericultura como o do Drº Rinaldo De Lamare (2001) que por décadas "guia" as formas de se cuidar e criar as crianças, ensinando a mães esse ofício, trazem também esses marcadores de gênero e sexualidade tal como a capa de uma de sua versões na figura 26.

Figura 26 - Capa do Livro a Vida do Bebê - o rosa predomina



Fonte: A Vida do Bebê - Rinaldo De Lamare - 2001

Neste contexto estão na rede discursiva família, escola e sociedade de consumo. A criança ainda na barriga da mãe é pensada de forma ainda predominante por esses marcadores de gênero. O que se quer dizer é que é essa rede discursiva que sustenta esse marcador nos artefatos culturais escolares a exemplo do caderno escolar como estamos apresentando. Com efeito, já na gravidez as futuras mães são incitadas a escolher enxovais e mobílias para os bebês tendo como indicação para menina o enxoval ou mobília e outros artefatos a cor de rosa e sendo menino azul. São vários os centros de compras nos quais a primeira questão que os/as vendedores/as querem saber é se o bebê à espera é menino ou menina, importando tal definição para a compra de todo o enxoval. A compra diante de tal apelo está presente nos mais variados utensílios, enxovais, mobílias, enfeites, bolsas, indicadores de rotina etc. indicando essa separação por sexo, gênero, como nos mostram as figuras 27 e 28.

Figura 27 - Quarto menina

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=QUARTOS+DE+BEBE&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIgMyA2oPoxgIVDH6QCh2ZLQJ3#tbn=isch&q=quartos+de+beb+e+rosa+tudo+rosa+bolsa+ber%C3%A7o&imgdii=xXhmM_mUOY9iUM%3A%3BxXhmM_mUOY9iUM%3A%3BNDDVLd2Y8eHMZM%3A&imgrc=xXhmM_mUOY9iUM%3A

Figura 28 - Quarto menino

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=QUARTOS+DE+BEBE&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIgMyA2oPoxgIVDH6QCh2ZLQJ3#tbn=isch&q=quartos+de+beb+e+azul&imgdii=MS8GQUCmXKQqbM%3A%3BMS8GQUCmXKQqbM%3A%3BVlkt--ItHt-4UM%3A&imgrc=MS8GQUCmXKQqbM%3A

Livros de puericultura estabelecem também esses mesmos enunciados, de determinação diante do órgão sexual. Esse modo das cores associadas ao sexo ou gênero remonta há décadas e traduz um modo tradicional de ser e estar no mundo como meninos e meninas. Essas cores, como o caso da cor rosa, trazem como significados os pares feminilidade (doçura, delicadeza, leveza, passividade, fragilidade etc.), masculinidade (força, decisão, valentia, coragem etc.). Do ponto de vista da sexualidade, essa divisão já imprime posições diferentes no que concerne às posturas passivo e ativo.

Vemos assim uma relação de representação de papéis, como trabalhamos no Caderno II deste texto dissertativo; tais construções ocorrem de várias formas em nossa sociedade. As representações culturais, segundo Silva (2010), não são simplesmente construídas de signos que propagam aquelas coisas que supostamente 'representam'; os signos que constituem as representações pensadas pela análise cultural fazem algo além de servir de marcadores para objetos que já existem: eles criam sentidos.

Os enunciados dessas capas de cadernos trazem também para além da cor como marcador social de gênero e sexualidade outros indícios do discurso de gênero e sexualidade. Na capa (figura 24) com a imagem de uma menina temos como enunciados implicados a flor como delicadeza, os laços do cabelo, as flores de fundo, o corpo como se move, estímulo ao discurso da fragilidade e da sedução. Na capa do caderno do menino (figura 25), vemos as cores em destaque como azul, amarelo, e por vezes vermelho. Trazem desenhos de luta, de heroísmos, onde os personagens são fortes e apresentam algum tipo de super poder; aqui vemos o discurso da masculinidade, o discurso de um corpo forte, másculo, com poder de luta, com uso de arma, super-herói.

Do ponto de vista do campo de concomitância, estudado no caderno I, fica evidenciado o interdiscurso com discursos fora do campo específico da educação - o discurso do mercado, o qual trabalhamos no caderno III como já indicado anteriormente. A marca da empresa responsável pela produção do artefato e também os produtos que são vendidos nos *shoppings*, livrarias etc. todo esse contexto gera efeitos, constrói identidades, lança mão de várias artimanhas para venda e massivo consumo de todo o material associado à marca e aos personagens, a exemplo a figura 29.

Figura 29 - Kit escolar Princesas Disney



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=QUARTOS+DE+BEBE&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIgMyA2oPoxglVDH6QCh2ZLQJ3#tbm=isch&q=kit+escolar+princesas&imgcr=hriaqMXFCALQ1M%3A

Observa-se também como o discurso dos super-heróis desde os anos 1940, como aparece na figura 24, retorna agora na atualidade com maior força pois estão não só nas revistas de quadrinho mas na indústria cinematográfica. Há, portanto, um interdiscurso com a indústria cultural.

Não apenas os super-heróis mas a presença dos brinquedos e dos personagens das histórias infantis na literatura ou no cinema, ou seja, é a indústria cultural atuando fortemente no discurso educacional. Esse interdiscurso aparece em várias capas de cadernos escolares, tendo os cadernos das meninas um apelo mais forte, em relação às Barbies, princesas e outros desenhos, como nos mostra a figura 30.

Figura 30 - Contracapa



Escola Pública - menina - 1º ano - 2014

Observamos do ponto de vista da indústria cultural, como retomamos no início desta seção, como os brinquedos infantis podem estar associados ao discurso de gênero e como essa indústria o utiliza como produto de consumo para atrair os/as pequenos/as compradores/as a tais produtos. Nesse sentido, há um acoplamento entre indústria cultural e consumo as quais em parceria movem dígitos astronômicos todos os anos no país, levando crianças a escolher determinados produtos que se associam a desenhos infantis, filmes, músicas, grupos musicais, brinquedos etc., como acontece com a boneca Barbie (figura 29), a qual representa uma menina (mulher), loira, alta, magra, que usa salto alto e está sempre "bem" vestida com os itens da moda, não dispensando uma maquiagem. A Barbie, como vários outros brinquedos, tem uma grande linha de produtos perpassando pelos materiais escolares, alimentação, banho (como mostrado acima na figura 23), dentre outras utilidades, como nos mostra a figura 31.

Figura 31 - Linha Barbie



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=QUARTOS+DE+BEBE&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIgMyA2oPoxgIVDH6QCh2ZLQJ3#tbn=isch&q=maquiagem+da+barbie+infantil&imgcr=HEQDpnfID19nWM%3A

O caderno, neste contexto, é um lugar de propaganda onde a criança tem a possibilidade de agregar tais signos consumidos nos mercados, *shopping*; percebemos entretanto que tais propagandas por vezes são sexistas e performáticas. Mobilizam os sujeitos em suas subjetividades a consumir determinados produtos e não outros. Tem-se ainda a possibilidade de tais produtos virem nomeados a quem se destina (meninos ou meninas); tais marcações acontecem geralmente através do destaque a cor rosa ou azul em suas embalagens e com marcação escrita (meninos/meninas), como nos mostra a figura 32.

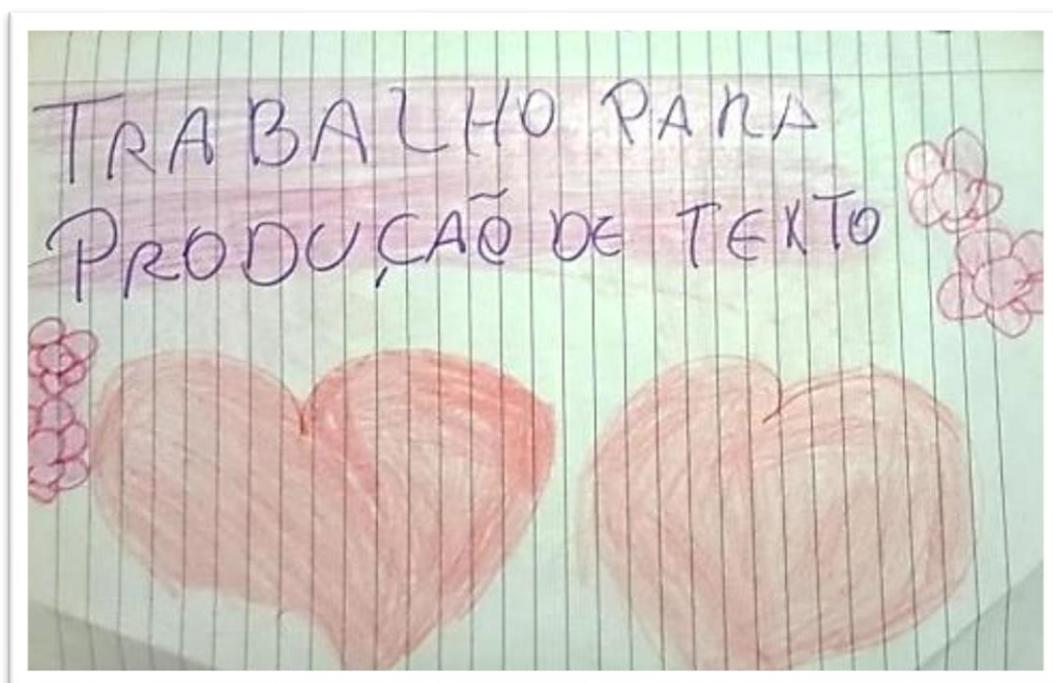
Figura 32 - Kinder Ovo (meninos meninas)



Fonte: <http://mercadodacidade.com.br/atacado/chocolates/kinder-ovo-meninos-meninas-12x20-gr.html>

Seguindo esta lógica empregada pela Sociedade do Consumo, os cadernos das meninas também aparecem com a predominância das cores rosa, lilás e por vezes vermelho. Apresentam, em boa parte do nosso acervo, os signos que rondam o imaginário feminino infantil como flores, borboletas, corações dentre outros, como nos mostra nos cadernos das figuras 33, 34, 35 e 36, nos mostrando a regularidade discursiva presente neste artefato escolar.

Figura 33 - Desenho interno



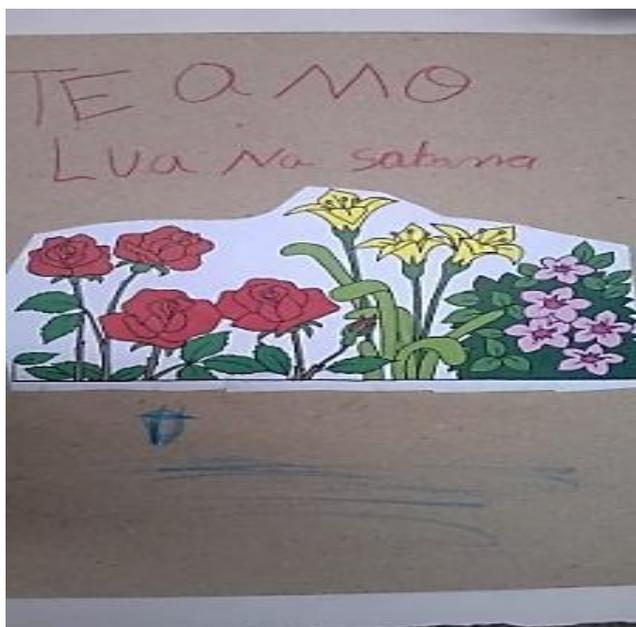
Escola Pública - menina-4ºano-2014

Figura 34 - Desenho interno



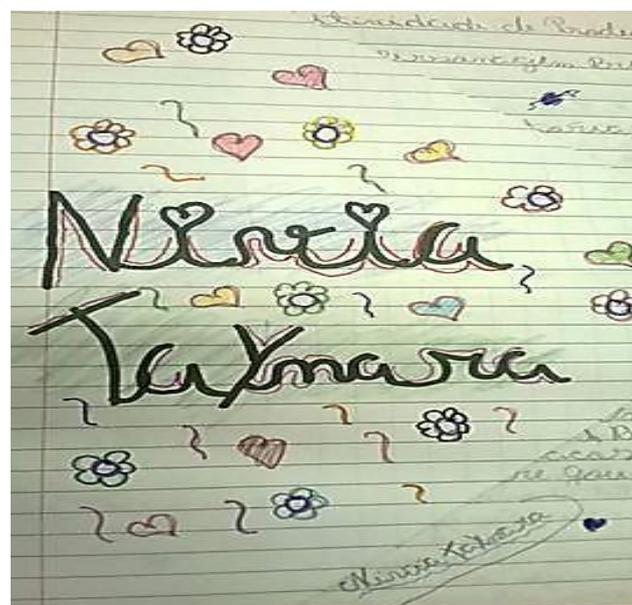
Escola Pública-menina-4ºano-2014

Figura 35 - Desenho interno



Escola Pública -menina-4ºano-2014

Figura 36 - Desenho interno



Escola Pública-menina-4ºano-2014

Tais cadernos (figura 33 a 36) nos mostram como de forma sutil e através de desenhos as meninas vão construindo um modo de ser e estar no mundo, se afirmando e restabelecendo

um padrão que há muito tempo vem sendo reafirmado. Em seus cadernos elas imprimem um pouco do que acreditam compor as representações para sua formação enquanto tal.

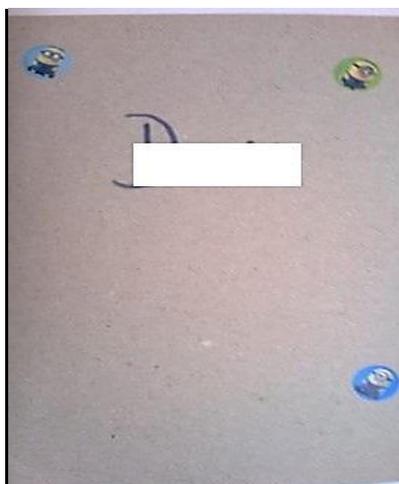
Já os cadernos dos meninos apresentam elementos associados a super-heróis divulgados nas revistas em quadrinhos e nos filmes. Para além da cor azul os enfeites fazem menção a práticas sociais de afirmação do sujeito masculino que se constrói desde a infância. São visíveis os elementos considerados adequados para representarem modos de ser “de menino”, como retomam as figura 37 e 38.

Figura 37 – Contracapa



Escola Particular - menino -2º ano - 2013

Figura 38– Contracapa



Escola Pública- menino -4º ano - 2013

Nessas capas, observamos como o discurso observado nos cadernos da figura 30 e a linha Barbie na figura 31 contrastam com este, tendo a presença de super-heróis e das cores preestabelecidas os quais também se relacionam intimamente com o consumo de outros utensílios que convivem cotidianamente com esses sujeitos, seja na hora de dormir, se alimentar, ir à escola dentre outros, como nos mostra a figura 39.

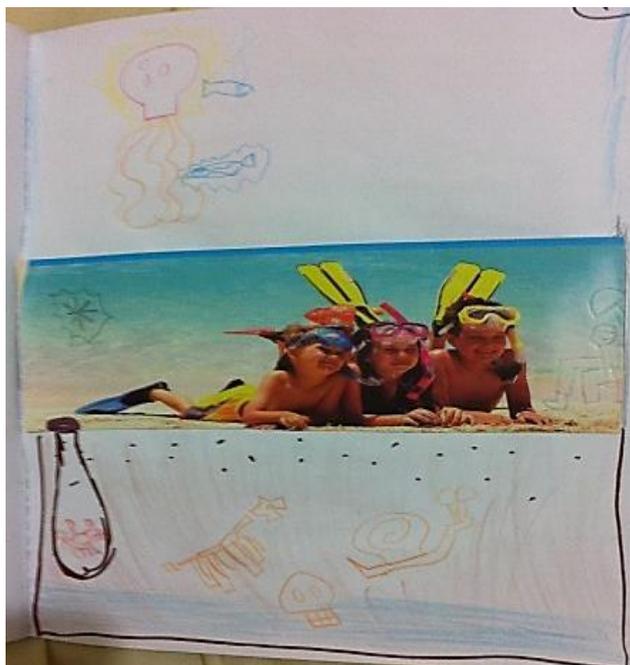
Figura 39 - Linha Ben 10



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=QUARTOS+DE+BEBE&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIgMyA2oPoxgIVDH6QCh2ZLQJ3#tbn=isch&q=linha+ben+10&imgc=VI6bBC7SgWxj5M%3A

Nossas análises adentraram nas lições no interior dos cadernos. As lições no contexto da escolarização guardam preciosos ensinamentos. Elas atuam no dia a dia da escola e têm nos cadernos escolares um dos lugares privilegiados. Nas lições vemos que as marcações das cores de menino e de menina são por vezes impostas pelas imagens as quais as crianças têm acesso em revistas, jornais, ou em outros materiais usados em pesquisas para realizar determinada lição, como mostra a figura 40.

Figura 40 – Lição



Escola Particular - menino - 2ºano - 2014.

Nesta lição a criança recortou de uma revista uma imagem para ilustração, onde aparecem três crianças, dois meninos e uma menina. A representação da menina recai novamente sobre a coexistência do enunciado sobre a cor de rosa, nos mostrando como esse lugar é amplamente garantido e colocado como sendo algo inerente ocupado pelas mulheres. Aos garotos a imagem transita entre o amarelo e azul. O amarelo aparece como uma cor assexuada, assim como o laranja.

A situação expressa no exemplo anterior foi trazida através de uma imagem de alguma revista, usado para ilustrar determinada lição. Ela se repete em outras lições onde podemos também encontrar essa manutenção da cor rosa, associada a meninas. A figura 41 mostra um fragmento de história em quadrinho infantil no qual a criança na execução da lição elege a cor que considera mais próxima da representação do modo de ser menina e do modo de ser menino. Assim, compõe o desenho do lençol da menina com corações e o do menino com bolas.

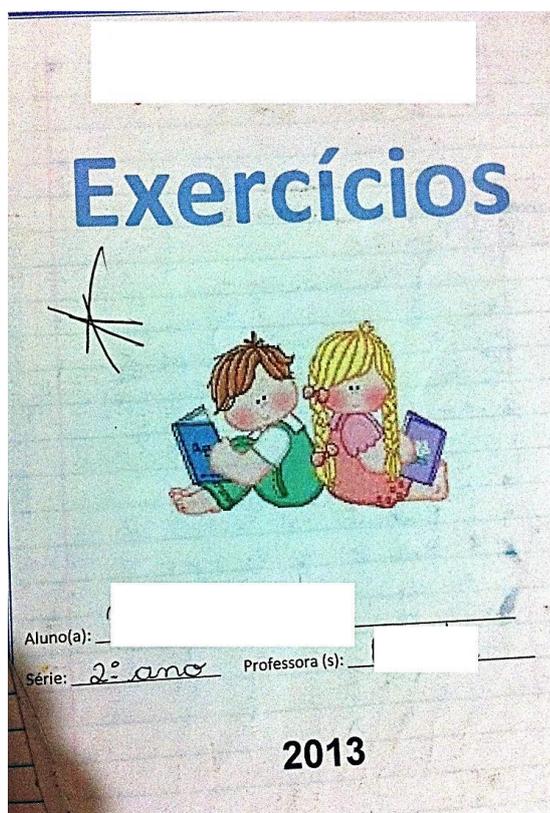
Figura 41– Lição



Escola Particular- menino - 2º ano - 2014.

Há uma manutenção deste discurso que por vezes se expressa através da proposição da própria escola, como encontrado no caderno da figura 42; se mantém uma coexistência discursiva através da imagem de um menino e uma menina com a cor azul e a cor rosa respectivamente. A ilustração impressa e colada na capa interna dos cadernos dos alunos e alunas reforça a marcação de gênero através tanto das cores como da vestimenta, comprimento do cabelo, dentre tantos outros aspectos, como indicam as figuras 42 e 44. Partindo da ideia que tal desenho foi posto pela instituição escolar, como já dito anteriormente, percebemos um caminho guiado para a conformação dos sujeitos em determinada posição, atuando assim na construção das identidades de seus alunos e alunas, identidade esta que deve permanecer seguindo a lógica do casal heterossexual, branco etc.

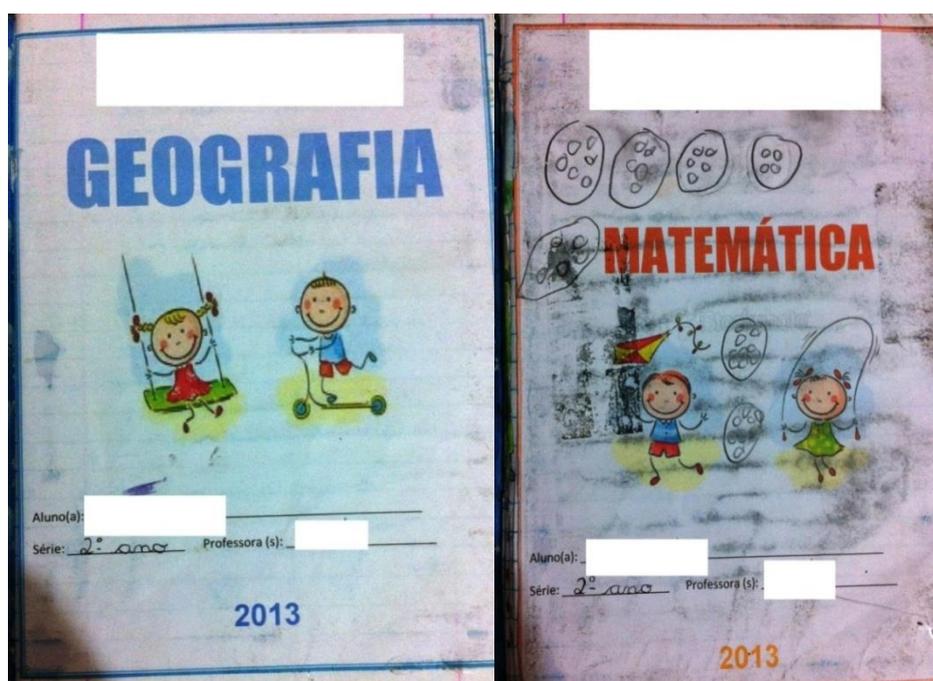
Figura 42 - Capa interna



Escola Particular- menino - 2º ano - 2013.

Figura 43 - Capa interna

Figura 44 - Capa interna



Escola Particular - menino - 2º ano - 2013.

O vermelho e o azul como marcadores de gênero são analisados também em um campo de concomitância, ou seja, como já indicado no Caderno I desta dissertação, há um interdiscurso com discursos fora do campo específico da educação, o qual circula na vida em sociedade. Se pararmos para observar os nossos banheiros públicos, por exemplo, em boa parte tem placas indicando o banheiro feminino (vermelho) e masculino (azul); esta sinalização já indica quem deve entrar em determinado sanitário, sem precisar estar escrito. Assim como em boa parte os representantes destas mesmas placas são homens em azul, e as mulheres em vermelho estão sempre vestindo um vestido de igual cor, e com cabelos aparentemente mais longos, como nos mostram a figuras 45 e 46.

Figura 45 - Placa para sanitário

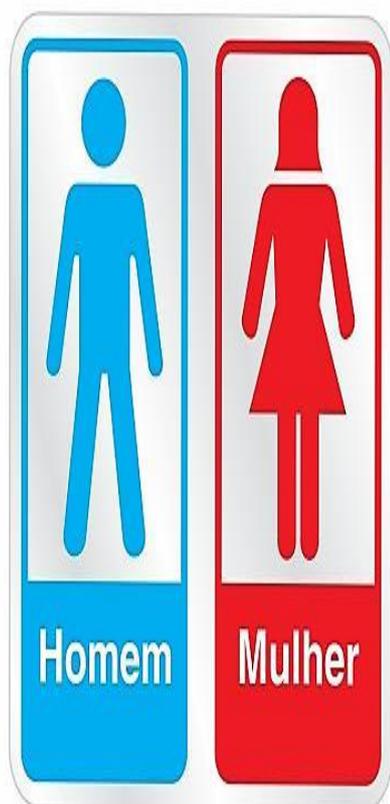
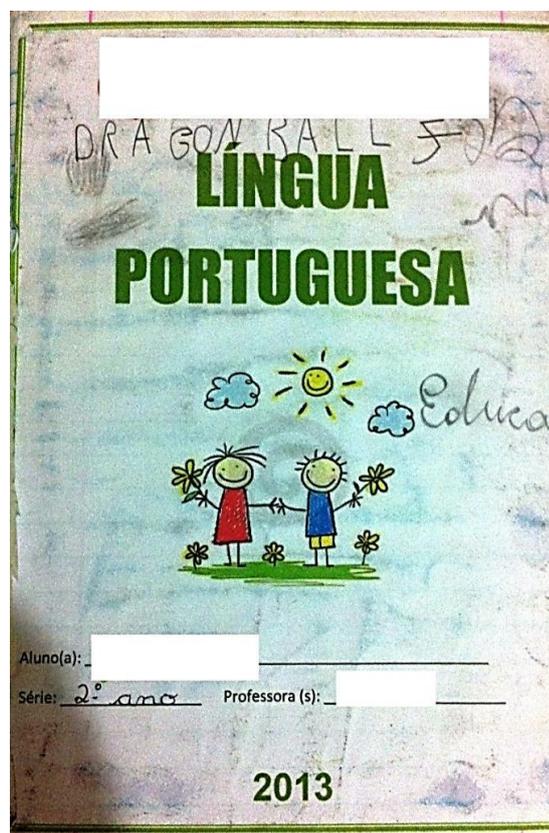


Figura 46 - Capa interna de um caderno



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=QUARTOS+DE+BEBE&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIgMyA2oPosgIVDH6QCh2ZLQJ3#tbn=isch&q=placa+de+sanit%C3%A1rio&imgref=iaXMS-p6w_FtZM%3A

Escola Particular - menino - 2º ano - 2013.

Com a segunda imagem, figura 46 acima, tecemos uma relação com as imagens que aparecem nos sanitários (figura 45), tal situação acaba por se estabelecer como um ato performativo, pois mesmo sem a intenção direta de fixar este padrão, ao se utilizar da imagem para demarcar um espaço, de maneira descritiva, a imagem pode funcionar em um sentido

mais amplo como performativa; esta imagem será pela criança cotidianamente absorvida, de tal forma que irá produzir um fato, que se desencadeia aqui na placa do sanitário. Tal ato de performatividade retoma aos estudos de Butler (2008), o qual nos diz que os atos, os gestos e o desejo produzem o efeito internamente, o qual transborda até a *superfície* do corpo, como acontece com a imagem no caderno atuando cotidianamente sobre os sujeitos. Esse caderno de língua portuguesa nos traz a representação deste casal presente na vida em sociedade, nos afirmando a realidade em diálogo com a representação, como nos afirma Silva (2010, p. 54), "a imagem reflete a realidade; a representação "é" a realidade (isto é: a realidade que importa)".

Tomando esse exemplo, fica mais fácil entender como as crianças a todo momento apreendem coisas, normas e regras, de forma repetitiva e naturalizada. Uma figura posta para ilustrar em sua aparente simplicidade traduz uma representação de gênero. Como afirma Silva (2010, p. 54), "a representação, como já vimos, além de objetos, [no nosso caso o caderno] produz sujeitos".

Retomando os exemplos aqui analisados, temos cadernos, suas capas, contracapas, impregnados por suas lições, marcas; os desenhos vão de forma sutil trazendo para as crianças certas formas de ser menino e de ser menina, formas de ser e estar no mundo, para atender a uma lógica, operando no sentido de reiterar representações/regularidades enunciativas (hegemônicas) em torno das categorias de gênero e sexualidade. Essas regularidades operam de forma muito precisa pois as crianças cotidianamente veem os cadernos, assim como os utiliza para variados fins, além de tal caderno estar em uma rede do discurso entrecruzando vários enunciados como da Sociedade do Consumo (BAUMAN, 2008).

Temos corpos que são inscritos por todas as vivências de determinadas épocas. A "inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura" (LOURO, 2010b, p. 11). Entretanto é importante destacar que tal processo não acontece de forma passiva pelas crianças, elas interagem, jogam o jogo, aceitam ou negam as regras fazendo outras escolhas que fogem do padrão preestabelecido, como nos mostra a figura 47.

Figura 47 - Mochila escolar

Fonte:<https://jardimflorescer.wordpress.com/2013/02/18/mochilas-escolares-outro-drama/>

Os cadernos escolares transparecem o que as crianças têm acesso em suas vidas, tecendo relações de coexistência discursiva com os manuais de puericultura; e de concomitância com outros discursos presentes na vida em sociedade, como o discurso de consumo e mercado. Encontra-se quais os desenhos que as crianças assistem, o que lhes é oferecido e colocado como sendo pertinente à sua formação quanto menino e menina, pois os "corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser conhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade" (LOURO, 2010b, p.14), pois essas marcas devem ser questionadas e postas em debate.

Estas formulações vão nos mostrar várias representações, as quais são diferentes e divergem umas das outras, porém vemos que algumas ganham mais visibilidade ao ponto de deixarem de ser representações para serem realidade. Desta forma, os "grupos sociais que ocupam as posições centrais, 'normais' (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros" (LOURO, 2010b, p. 16), o que torna esta representação perigosa. Pois se toma como lei, regra, padrão de normalidade o comportamento de ambos os sujeitos, quando na verdade esta é apenas uma das formas de ambos os sujeitos se apresentarem.

Vemos então que se quer fixar uma identidade para esses futuros homens e mulheres, uma identidade que diz respeito a suas futuras escolhas e comportamentos, o homem seria forte, poderoso, másculo, e a mulher seria um exemplo de beleza, elegância, usando sempre

tons claros e principalmente o cor de rosa. Fixando-se assim uma identidade masculina e feminina duradoura e "normal" (LOURO, 2010b).

Dentro deste *tsunami* de informações, as crianças são incitadas a se autointerpretar, se julgar, se pôr à prova, são convidadas a se assemelhar a estes perfis pré-traçados e que muitas vezes não correspondem às "verdadeiras" escolhas que elas fariam, as escolhas ficam parecendo preestabelecidas, pois a maioria caminha para o mesmo lugar, as meninas com o cor de rosa, marca estabelecida da feminilidade, e os meninos com o azul, marca da masculinidade e da firmeza de ser homem. Vemos então que na verdade “a criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança” (LARROSA, 2010, p. 46). Vemos cadernos de meninos e meninas que são cotidianamente significados, são marcados, e vividos. Vemos cadernos que trazem marcas da escolarização.

Vemos de qualquer forma que dentro deste contexto como dito anteriormente existem pontos de fuga no mercado que dão a possibilidade das crianças virem suas infâncias mais desprendidos destas artimanhas e *tsunami* de informações do dito "universo" infantil como nos mostra a figura 48.

Figura 48 - Linha de mochilas escolares Skip Hop ZOO



Fonte:<http://www.modafeminina.co/mochila-skip-hop-rodinha.html>

Tal possibilidade de fuga não se apresenta de forma perfeita em relação às estigmatizações de gênero mais dá um caminho de possibilidades para as crianças viverem novas possibilidades.

Em nossa segunda folha de análise, a seguir, iremos trabalhar especificamente com as questões relacionadas à formação de sujeitos masculinos e femininos, no que tange seus lugares socialmente construídos e suas possibilidades de vivências suscitadas pelos cadernos e outros artefatos culturais.

Folha 5.2**Cadernos Escolares e os posições masculinas e femininas**

Cena de Família de Adolfo Augusto Pinto, 1891.

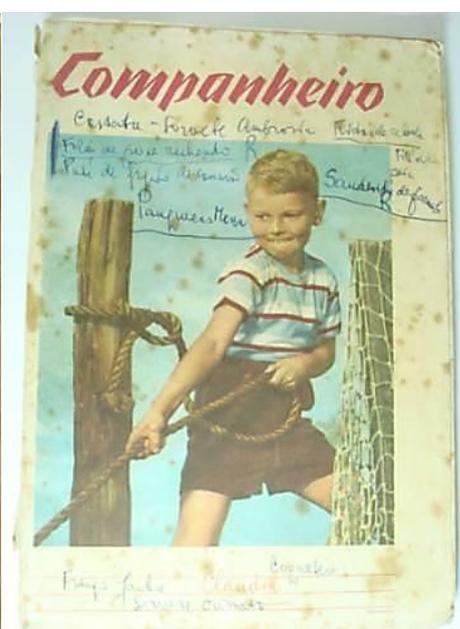
Nesta segunda folha iremos dar ênfase em nossas análises a questões relacionadas às posições de sujeito ocupadas por meninos e meninas as quais por hora são impostas através das capas dos cadernos, de desenhos já impressos e colados no caderno pela professora, textos que servirão de base para alguma atividade, ou a colocação da conformação desses lugares pelas crianças em suas formulações. Para o estudo deste ponto acionamos o domínio de memória, retomando assim o caderno I, no qual fazemos um estudo de tais conceitos em nossa análise. Tal conceito nos conecta com artefatos de outro tempo histórico, figuras 49 e 50, para refletir sobre o nosso tempo.

Figura 49 - Capa caderno



Fonte: <http://guiadoscuriosos.com.br/blog/2012>

Figura 50 - Capa caderno



Ano: 1950

Olhando para a capa destes dois cadernos, o que vemos sobre ser feminino, ser masculino? As meninas na primeira imagem se apresentam como delicadas, leves, sensíveis, carinhosas. O menino demonstra força, aventura, valentia, aparecendo com roupa despojada em posição que remete a uma ação. Ambas as imagens são de meados da década de 1950, ambas carregam consigo uma gama de informações que constroem para o sujeito uma noção de menino e menina esperado/a. Se observamos, como faremos a seguir, outros tantos exemplos desta constituição de posição de sujeitos, e ativa produção de identidades relativa a gênero, começamos a perceber uma certa permanência na manutenção/cultivo/vigilância em relação aos modos de ser de gênero e sexualidade os quais já perpassam décadas, como observamos no caderno II desta dissertação.

Lembramos que acompanhavam esses cadernos, particularmente os das meninas, os decalques em cada página do caderno e eles também podem ser tratados como marcadores de gênero, como vemos na figura 51, decalques usados pelas meninas em seus cadernos.

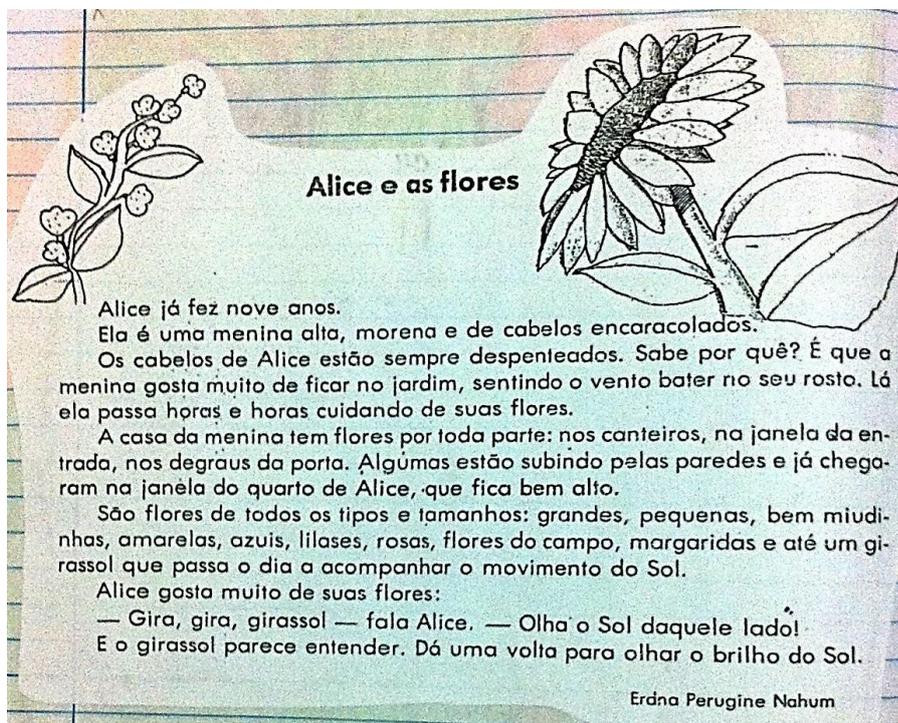
Figura 51 - Decalques



Fonte: blog caríssimas catrevagens. 2015

A análise de três imagens em seu discurso de gênero em paralelo, figuras 52, 53 e 54, nos aciona a coexistência discursiva, através do discurso sobre a mulher como aquela a qual está guardada a sensibilidade, o cuidado, a leveza e a delicadeza, junto a outras variáveis na construção das identidades.

Figura 52 - Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014.

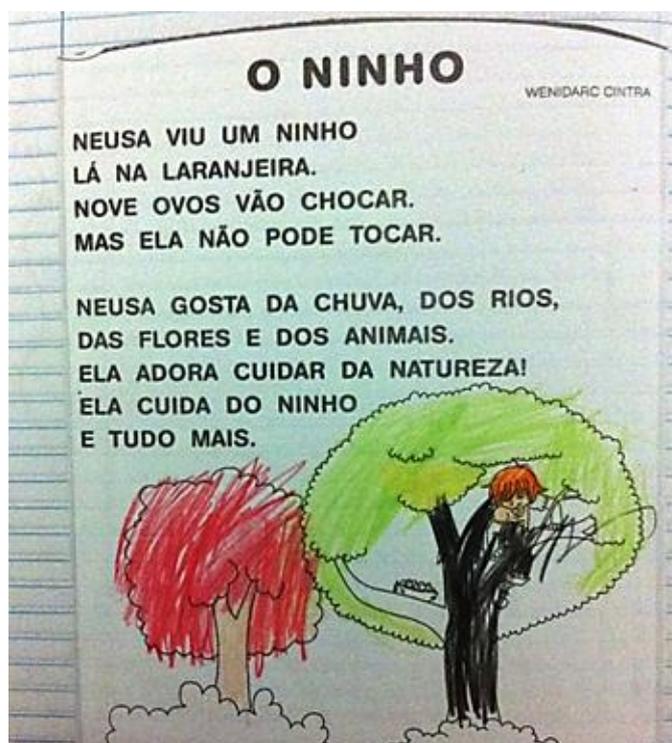
O texto vem seguido de perguntas, mas um comando em especial nos chamou atenção: “Desenhe Alice como você imagina”. Em seguida apresentamos a figura 53, a qual traz um texto colado no caderno que servirá para realizar uma atividade.

Figura 53 - Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014. (Comando: *Desenhe Alice como você imagina*)

Figura 54 - Lição



Escola Particular - menino - 2º ano - 2013.

Os três exemplos estabelecem do ponto de vista da coexistência discursiva uma relação com o discurso de mulher como frágil, passiva, feliz, meiga, delicada, amável etc.; no texto da figura 52, a personagem Alice é uma menina delicada, que ama flores e ama também cuidar delas, a menina vive no jardim e ali parece permanecer, vivendo em um mundo rodeado de beleza e esplendor. A figura 53 nos mostra um desdobramento da lição do texto de Alice, o desenho da criança traz uma Alice com a representação de uma menina tradicional, vem no padrão preestabelecido, vestido, sorridente e com cores bem determinadas, não deixando de fora o lilás nem o vermelho, e surgindo um azul.

Na lição da figura 54, encontramos o mesmo perfil estabelecendo uma reafirmação da mulher em meio à natureza, envolta no cuidar, este enunciado nos coloca diante do ponto de vista da concomitância, estabelecendo um interdiscurso com o lugar da mulher como a que cuida do lar, da família, reforçado pela Igreja e revistas especializadas, manuais de puericultura etc. O texto da lição diz: ela cuida do *ninho*, como uma analogia da casa, e cuida de *tudo mais*, como uma analogia de toda a família, a que provê o alimento, a proteção e a segurança. Estas lições representam um tipo de estereótipo de mulher esperado pela sociedade.

Tais estereótipos são expressos em outras instâncias da vida em sociedade, como nas novelas, filmes, músicas, estabelecendo um relação entre mulher-casa, mulher-família-mulher-proteção, mulher-mãe, quando temos na sociedade vários contornos de mulheres as quais nos dias de hoje podem (e devem) escolher seus parceiros ou parceiras, escolher ter filhos/as ou não, assim como escolher entre as atividades do lar e o trabalho fora de casa, podendo optar por ambos os espaços ou não. Tal composição de mulher ultrapassada é também expressa no final de Branca de Neve e os sete anões, onde a princesa ao se perder na floresta passa a morar com os anões e logo assume a função do cuidado com a casa, como demonstrado na figura 55. Tal interseção nos traz um interdiscurso com a indústria cinematográfica e cultural, que comercializa tais filmes através dos mais diversos meios de comunicação e comércio, os quais chegam para as crianças através da rubrica do divertimento e inocência, como nos diz Giroux (2013) em suas análises dos filmes da Disney, no caderno I.

Figura 55 - Freme de Branca de Neve e os sete anões



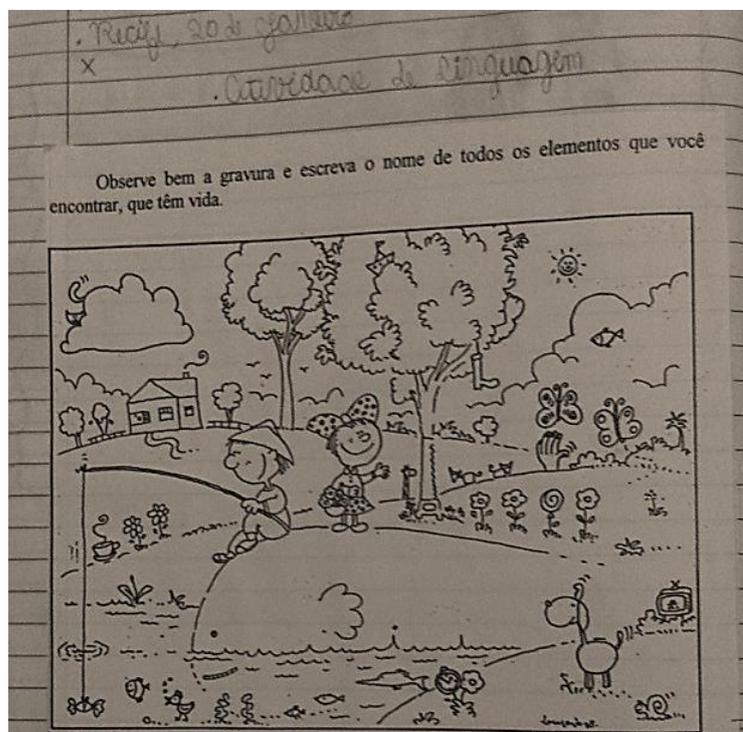
Fonte: <http://pt.slideshare.net/luisfilipecpato/a-histria-da-branca-de-neve-adaptao>

Ao folhearmos os cadernos vamos encontrar outras lições, impressas e coladas ou copiadas do quadro. Nessas atividades, as crianças podem, elas mesmas, desenhar o que imaginam. Contudo, sua imaginação vem permeada deste imaginário das atividades coladas, livros, filmes, desenhos e demais aparatos, inclusive os extraescolares. Os enunciados dos cadernos escolares estão povoados dessas representações sobre as posições de sujeito menina e menino, sobre as características de ambos.

Na imagem da figura 56, a moça é representada como uma camponesa, com vestido e uma bucólica cesta nas mãos, a qual se entrecruza com a figura da chapeuzinho vermelho, clássico dos contos infantis desenhado pela criança (figura 57). Os contos infantis operam de

forma articulada e constante na produção de sujeitos heterossexuais, procurando manter tal "normalidade", deixando de lado as outras possibilidades de existência afetiva.

Figura 56 - Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014.

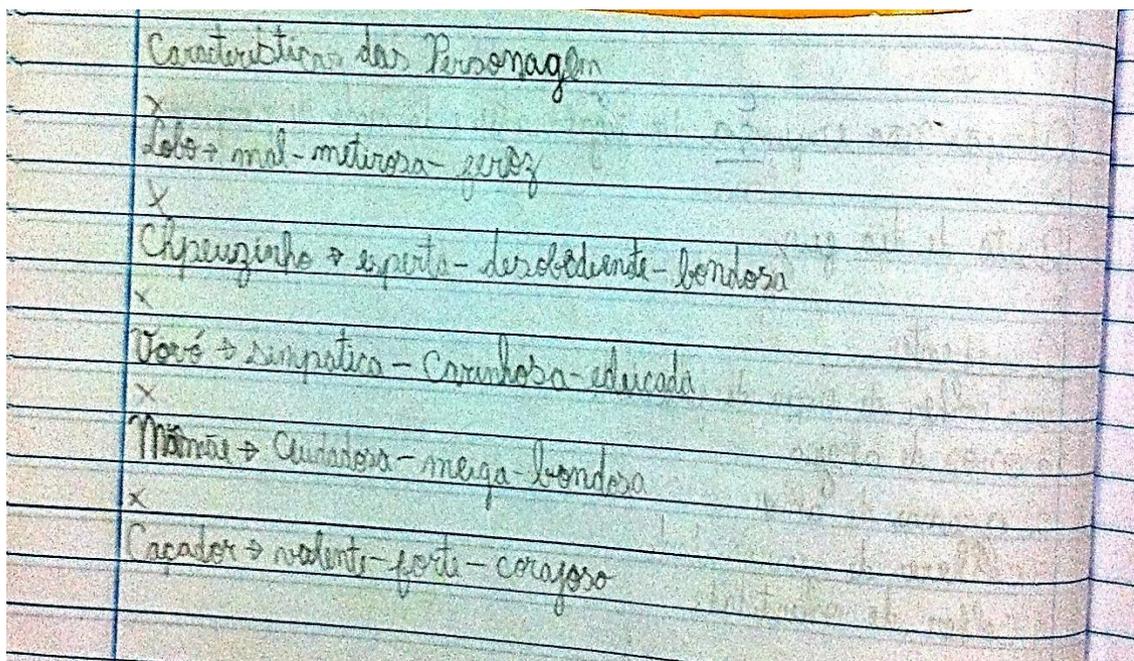
Figura 57 - Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014.

A lição da chapeuzinho vermelho é acionada pelo desenho e por algumas perguntas que atuam no que estamos trabalhando do ponto de vista da coexistência discursiva deste perfil pré-traçado de mulher como sendo "de bom coração", ao qual está reservado o cuidado, o amor, reafirmado na figura da vovó, como nos mostra a figura 58.

Figura 58 -Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014 (*Chapeuzinho: esperta, desobediente e bondosa/ Vovó: carinhosa e educada*).

As lições parecem não fugir das estigmatizações de gênero e sexualidade, estabelecendo, desta forma, uma relação com a ideia de mulher bondosa, calma, alegre etc., como já afirmado e exemplificado anteriormente. Percebemos neste contexto uma regularidade enunciativa, a qual mantém como via de regra uma determinada noção de menina, e futura mulher, a qual deve corresponder a expectativas e atender a pré-requisitos socialmente e culturalmente aceitos a título de verdade.

Ou seja, as lições são carregadas de crenças, valores, com determinadas formas de ver o mundo e socializadas para as crianças como uma verdade, a qual no consenso geral é aceita e disponibilizada como sendo inerente e normal.

Não podemos deixar de registrar que há um contra fluxo desses enunciados, inclusive no campo da indústria cultural, embora não predominante; são outros enunciados que trazem para as crianças as diversas possibilidades de vivências, onde meninos e meninas possam ocupar diferentes funções em diferentes situações, como demonstrado no filme "Valente" da

Disney. Nesse filme, a princesa Merida é uma valente guerreira, que maneja com destreza um arco e flecha e cavalga um cavalo, como nos mostra a figura 59. Identificamos nesse filme um ponto de fuga ao discurso que predomina na sociedade em relação à posição de gênero haja vista que em grande parte dos filmes as princesas têm uma posição de gênero dentro do que se mantém como o estabelecido como modo de ser mulher.

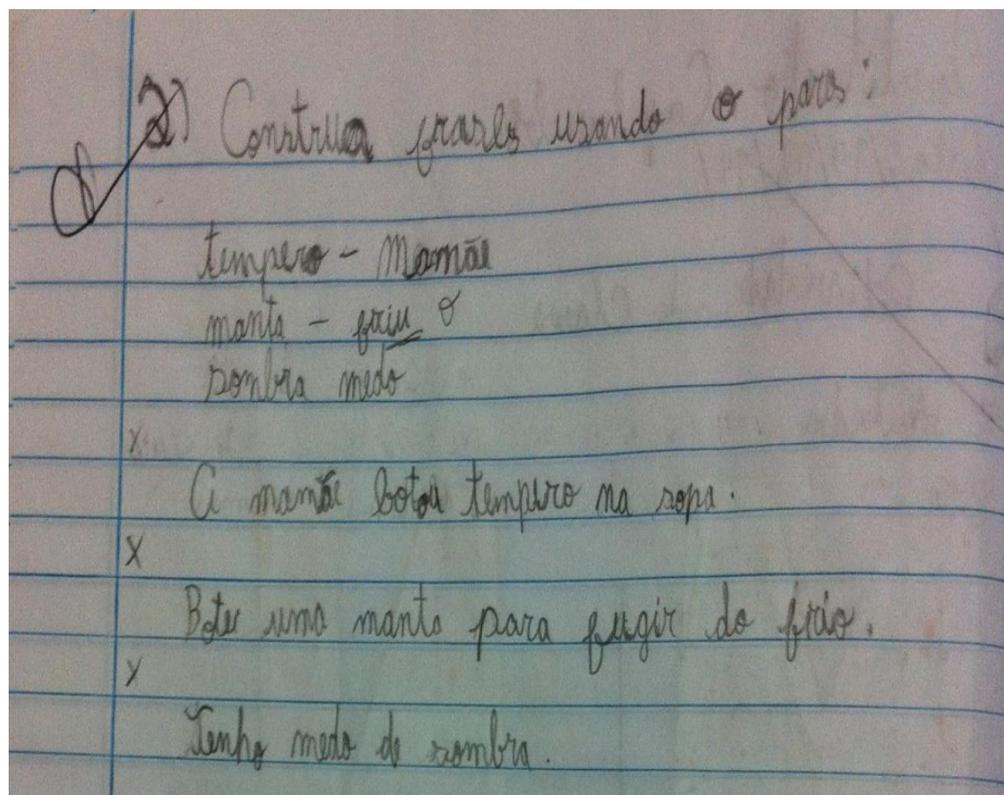
Figura 59 - Freme do filme Valente



Fonte: <http://teianeuronial.com/princesa-heroina-e-guerreira-valente/>

Outro exemplo do espaço ocupado pela mulher nos cadernos escolares está sutilmente estabelecido no contexto de tantas outras lições. Na lição, indicada na figura 60, a professora pede que as crianças formem frases, e para tal formulação são dispostas duas palavras - tempero e mamãe - estabelece-se assim uma relação de coexistência discursiva da mulher com os cuidados domésticos, mulher-cozinha, mulher-alimento.

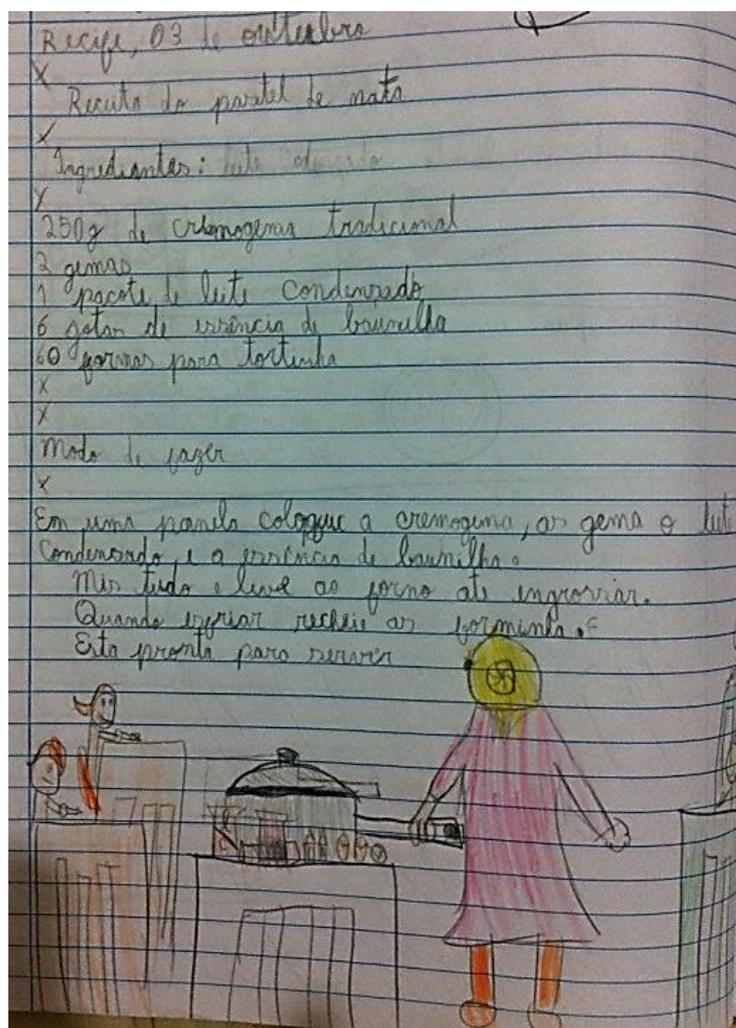
Figura 60 – Lição



Escola Particular Recife - menino - 3º ano – 2014 (*Tempero - Sopa/ Frase: A mamãe bota o tempero na sopa*).

Em outra atividade pede-se que a criança escreva uma receita culinária, a qual é descrita passo a passo, e ao final é solicitada uma ilustração; a criança deve desenhar a situação de produção da receita, neste exemplo retomamos o caderno I, onde trabalhamos o conceito de coexistência discursiva no qual a mulher ocupa a posição de provedora do lar e da prole. A figura é expressiva, as crianças estão sentadas à mesa e a mãe está ao fogão preparando o quitute para a família (figura 61), estando ainda demarcada usando um vestido rosa. Tal cena remete ao já citado clássico da Disney, Branca de Neve, a qual em outro momento prepara todo o jantar dos anões, que passam o dia fora de casa "trabalhando", na cena Branca de Neve aparece primeiro se despedindo dos anões na porta e em seguida em pé servindo os anões, como nos mostra a figura 62.

Figura 61– Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014.

Figura 62 - Branca de Neve e os sete anões



Fonte: <http://pt.slideshare.net/luisfilipecpato/a-histria-da-branca-de-neve-adaptao>

Nas lições anteriores vemos o lugar ocupado pelas mulheres/mães, sendo tal representação muito expressiva, principalmente pelo ponto de vista de serem desenhos, ilustrações ou construções escritas, vindas das próprias crianças, as quais ficam ainda mais evidentes quando colocadas em paralelo com os filmes infantis, por exemplo. Nas atividades propostas, a mulher aparece como a que cuida do lar de variadas formas, em detrimento de outros aspectos, não aparecendo a figura paterna em tais situações, o que pode ser significado como não sendo práticas adequadas para os meninos.

Estas lições estão em coexistência discursiva com o discurso médico no manual de puericultura de Rinaldo De Lamare (2014), discurso que temos usado em nossas análises pela força que teve e tem na orientação sobre como criar o bebê nos dois primeiros anos de vida. Na parte relativa à introdução da alimentação do bebê, vemos uma série de orientações para o desenvolvimento desse processo. É curioso perceber que a pessoa responsável por esse cuidado é a figura materna, é a ela, a mãe, que o enunciado é dirigido "no regime do bebê em seu primeiro ano de vida merece um esclarecimento às mães" (p. 234), ou como o próprio autor traz, mesmo que seja outra pessoa que cuide do bebê, não aparece a figura do pai nesse cuidado: "as sopas que são vendidas já preparadas servem para o caso de viagens ou em caso de absoluta falta de tempo da mãe ou da pessoa que cuida do bebê" (p. 242), como nos mostra a figura 63, a qual se relaciona diretamente à figura 64, onde as meninas através do brinquedo, a boneca Baby Alive, aprendem como ser, cuidar, alimentar seu filho. Vemos nesse contexto uma ligação entre a sociedade do consumo que opera na produção de várias artimanhas para atingir seus pequenos compradores e os manuais os quais ditam como deve se estabelecer este cuidado. Deixando a figura paterna fora deste cuidado, o manual inclusive suscita algo ainda mais complexo, o fato de parecer inato a cada bebê ter uma mãe, quando na verdade existem famílias que se constroem de outras formas como por exemplo por dois pais, os quais terão que desempenhar tais funções.

Figura 63 - Alimentação como responsabilidade exclusivamente da mães



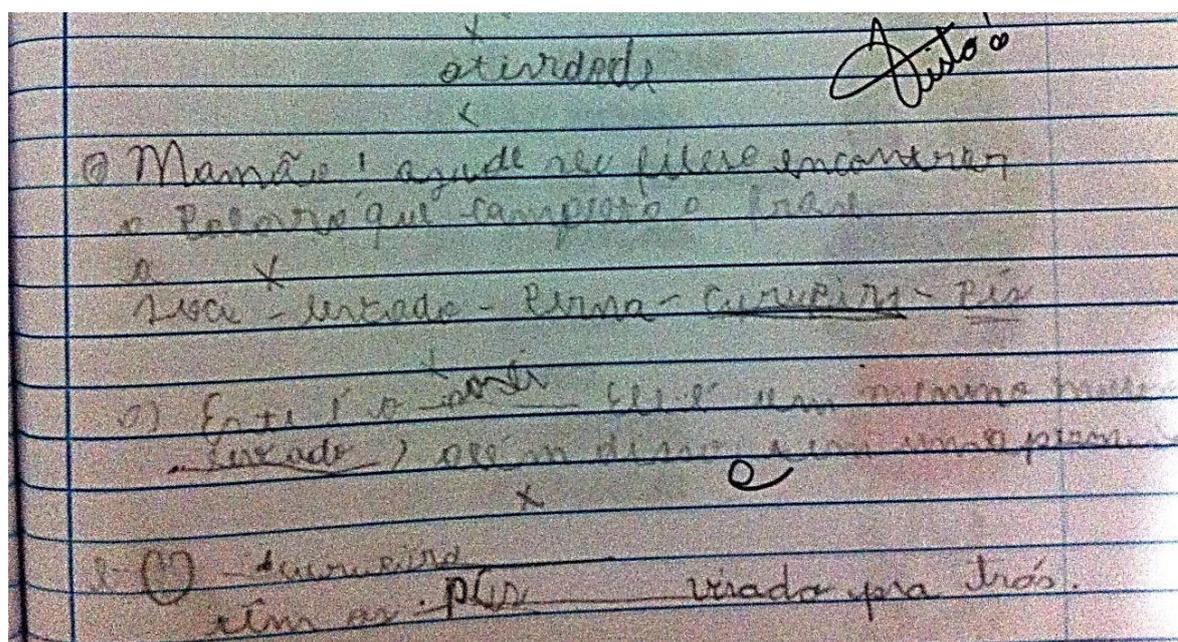
Figura 64 - Boneca Baby Alive



Fonte: <http://www.shoptime.com.br/produto/112893229/boneca-baby-alive-sorvetinho-loira-hasbro>

Tal como no manual de De Lamare que direciona o comando às mães, a lição nos mostra o direcionamento do comando das lições de casa, como mostra a figura 65. Tal comando mostra quem é responsável pela educação da criança; além da manutenção da alimentação, proteção, cuidados, a mãe deve ser a única, aparentemente, a ajudar a criança na lição de casa, a figura paterna não aparece, como sendo responsável por tal função: “Mamãe! Ajude seu filho a encontrar a palavra que completa a frase”.

Figura 65 - Lição



Escola Particular - menino - 2º ano - 2013.(Comando: Mamãe! Ajude seu filho a encontrar a palavra que completa a frase)

Nas lições a seguir iremos trazer como a figura masculina está representada no caderno para as crianças. Vejamos a figura 66.

Figura 66 - Lição



Escola Particular- menino - 3º ano – 2014

Nesta imagem, colada no caderno, os meninos são maioria na exploração e manejo da luneta, eles regem a cena, tendo a presença apenas de uma menina que fica na posição de observadora, e por trás de todos os meninos presentes, usando novamente vestido.

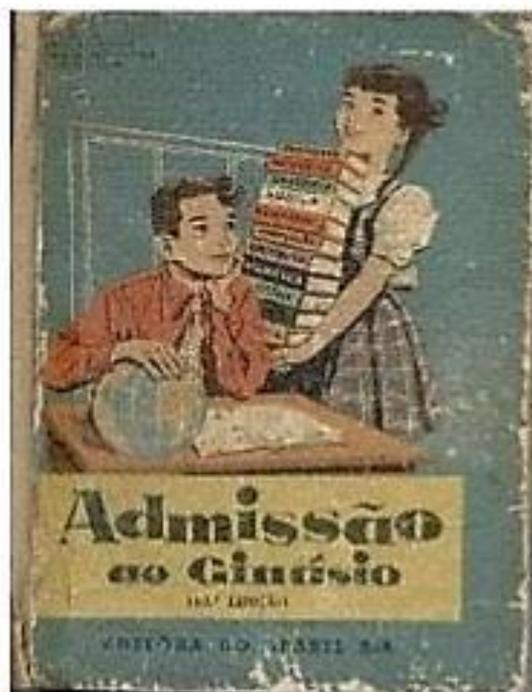
Antigos cadernos escolares acionam o domínio de memória, em tais cadernos já eram bem diretas as representações de gênero onde as mulheres apareciam depois do homem, tendo por vezes as capas dos cadernos uma perspectiva de meninos maiores e meninas menores quando não em situação de servir ao sexo oposto, como nos mostram respectivamente as figuras 67 e 68.

Figura 67 - Capa caderno



Acervo online - Anos 1960.

Figura 68 - Capa caderno



Acervo online - Anos 1960.

Tais capas tecem também uma relação com a posição ocupada nos clássicos infantis entre a princesa e seu príncipe, nos quais as princesas por vezes aparecem em situações onde são menores que os seus príncipes, tendo o corpo deles sobreposto ao delas (figura 67). Tecemos nesse contexto uma relação com a indústria cinematográfica que veicula e produz tais filmes.

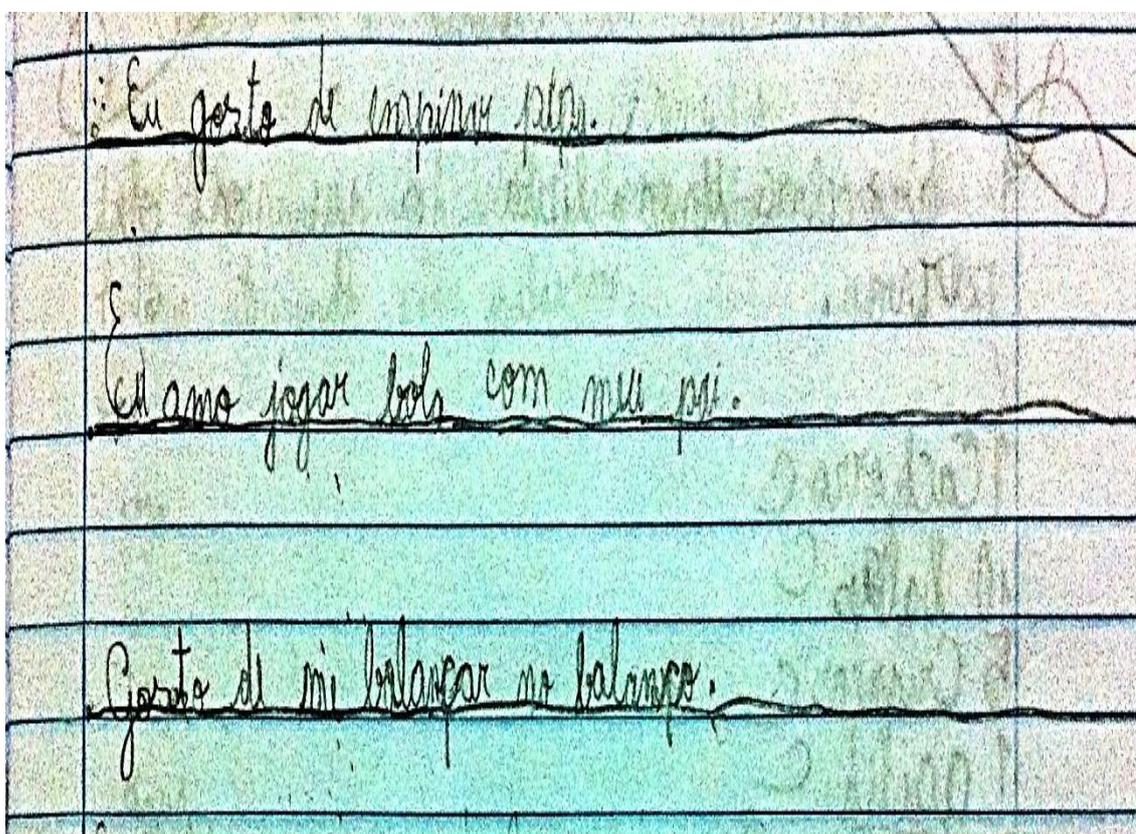
Figura 69 - Príncipes e princesas



Fonte: <https://ometalinguista.wordpress.com/2013/05/24/4-coisas-que-a-disney-nao-nos-contou/>

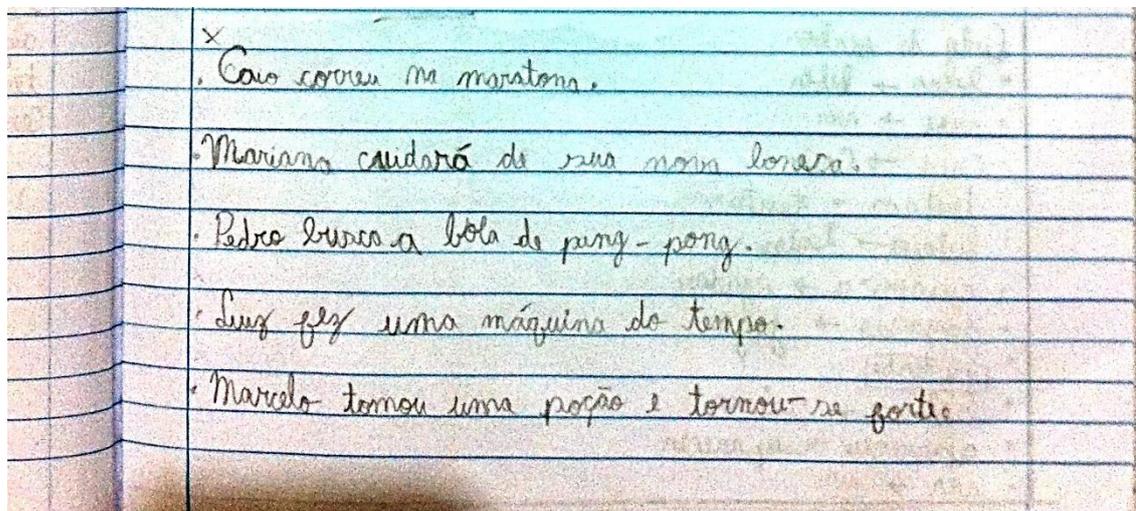
Ainda relacionado ao papel masculino, vemos em outra situação a atividade proposta, na figura 70, onde a professora convida a criança a criar frases partindo de uma lista de palavras que se relacionam à diversão. Vemos então que quem aparece neste momento é a figura paterna. Em uma situação similar, na figura 71, vemos que a criança cria frases, reproduzindo sutilmente o que lhe foi passado, qual o lugar da menina e do menino, em ambos os exemplos com as sentenças: “Eu amo jogar bola com meu pai”; e “Caio correu a maratona/ Marina cuidará de sua nova boneca./ Pedro busca a bola no ping-pong./ Luiz fez uma máquina do tempo”.

Figura 70 - Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014. (Segunda sentença: *Eu amo jogar bola com meu pai*).

Figura 71 - Lição



Escola Particular - menino - 3º ano – 2014 (Caio correu a maratona/ Marina cuidará de sua nova boneca./ Pedro busca a bola no ping-pong./ Luiz fez uma máquina do tempo).

A menina, quando citada pela criança em seu caderno, aparece com ligação à brincadeira de boneca, estabelecida socialmente como um brinquedo sendo tipicamente feminino, já o menino é representado com outras brincadeiras, poderes, como por exemplo a de "ping pong", "tomou a poção e ficou forte". O posição de cada sujeito é estabelecida cotidianamente de muitas formas. Podemos fazer neste contexto um entrecruzamento com os filmes clássicos de contos de fadas, onde tais papéis constituem de forma demarcada a posição ocupada pelos meninos e meninas, sendo reservado aos meninos aventura, ação, atos de coragem, libertação dentre outros, e as personagens femininas por vezes aparecem como passivas, à espera do sexo masculino, envoltas com o cuidado com o lar só podendo ser "libertada" com um beijo deste homem, como observamos na figura 72.

Figura 72 - O beijo do príncipe na princesa

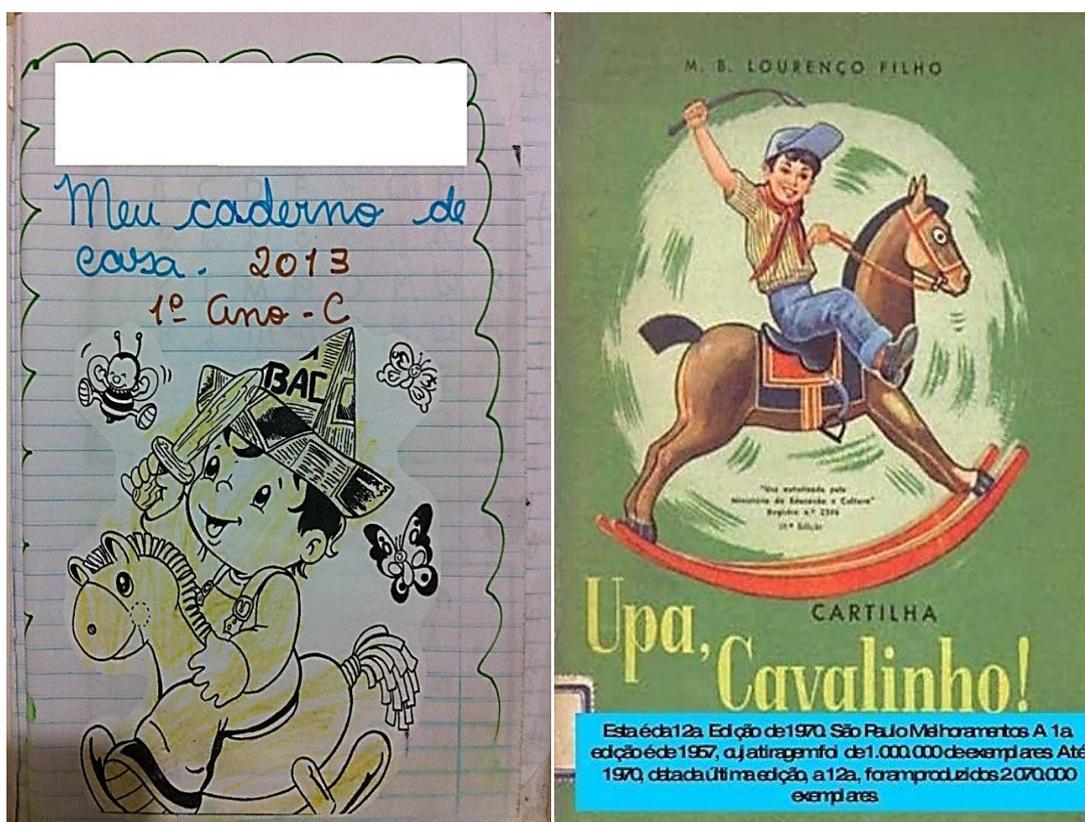


Fonte: <https://ometalinguista.wordpress.com/2013/05/24/4-coisas-que-a-disney-nao-nos-contou/>

Em outra situação, retomamos as capas dos cadernos e acionamos o domínio de memória, retomando o civismo, acionado por nós no caderno I, assim como o lugar ocupado pelos meninos em ambas capas nas figuras que seguem. Os meninos aparecem em um ato de valentia, domando o cavalo e prontos para a batalha. O menininho em cima do cavalo em gesto de guerrilha, sorridente e infantil (figura 73), data de um caderno do anos de 2013, o qual remonta a capa de um caderno, em outro tempo histórico, década de 1970, figura 74.

Figura 73 - Capa interna

Figura 74 - Capa caderno



Escola Particular-menino-1ºano-2013.

Anos 1970.

Nesse contraponto de séculos, vemos a permanência do ser menino, ser homem, que permeia as representações de gênero; meninos são guerreiros, aventureiros, e devem assim permanecer por muito mais tempo. Percebemos também essa presença marcante no clássico "Viveram felizes para sempre", momento o qual o príncipe vem a cavalo (figura 75), trazendo o debate da indústria cinematográfica para esse espaço.

Figura 75 - Príncipe a cavalo



Fonte: <http://www.eurekakids.pt/brinquedo/papo/figurinha-cavalo-e-principe>

A coexistência discursiva com a posição ocupada "inerentemente" pelas meninas retorna a aparecer durante várias lições, nas quais as meninas aparecem com vestidos e sorridentes, como observado na cena das figuras 76 e 77. Este estereótipo estético e feliz diante da representação feminina aparece tanto em imagens, como também em textos (figura 78).

Figura 76 - Lição

Lendo o texto

O sapo Beco

Sema viu o sapo.
Ela deu couve a Beco.
Beco comeu, comeu e saiu.
Sema viu!
- Mamãe, meu sapo sumiu!

Você vai longe,
gato!

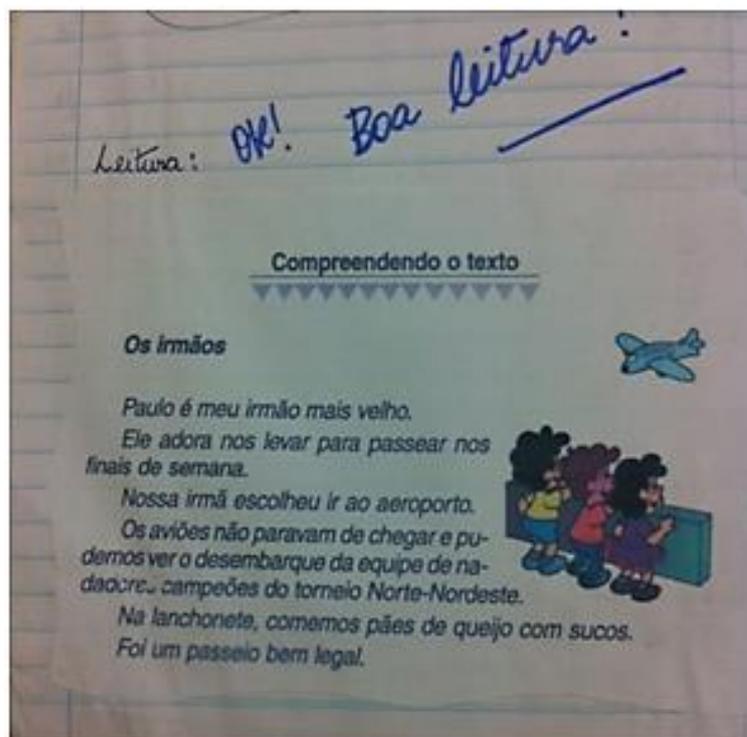
Sua letra foi:

Boa regular

Ótima Imaturo/feia

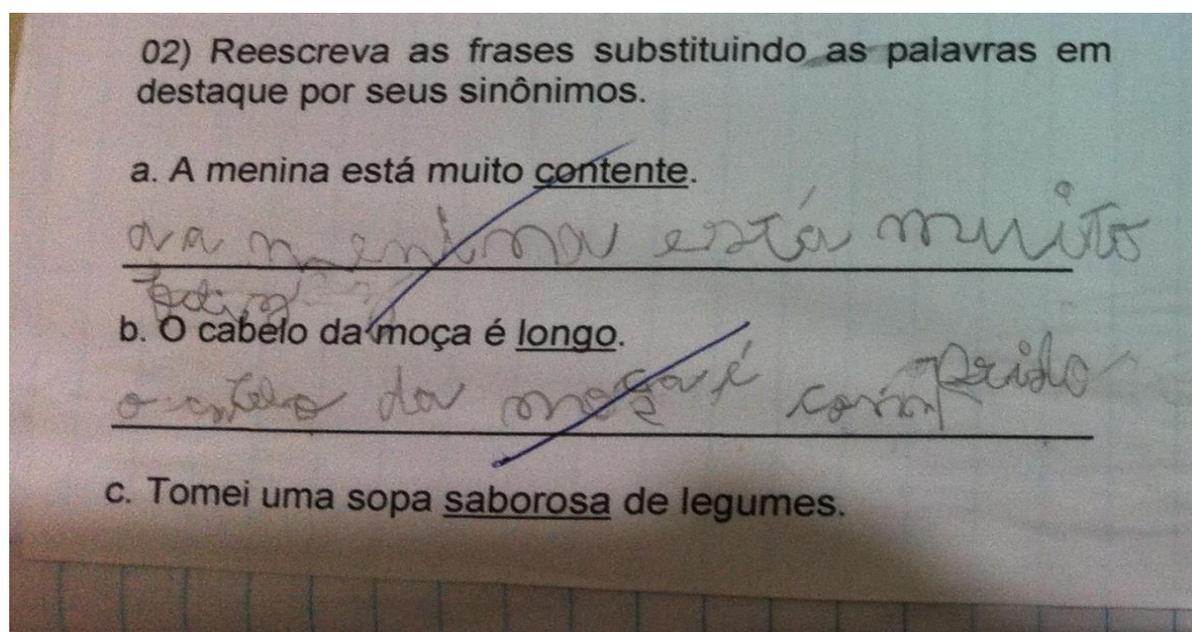
Escola Particular - menino - 1º ano - 2013.

Figura 77 - Lição



Escola Particular-menino-1º ano-2013

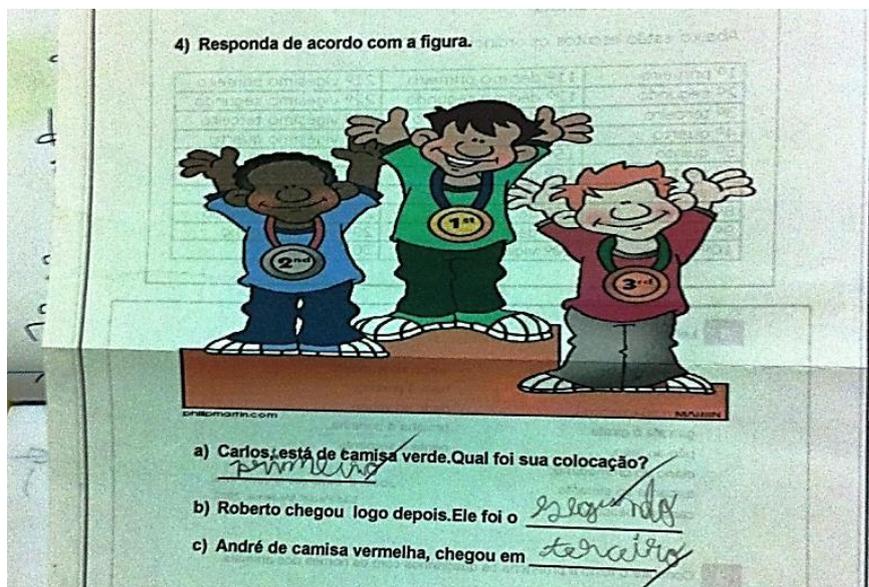
Figura 78 - Lição



Escola Particular - menino - 1º ano - 2013 (A menina está muito contente/feliz e O cabelo da moça é longo/comprido).

Além de desempenhar papéis de diversão e valentia, aos meninos são resguardados os "primeiros lugares", a eles são reservadas atividades de premiação e destaque, como mostra a figura 79.

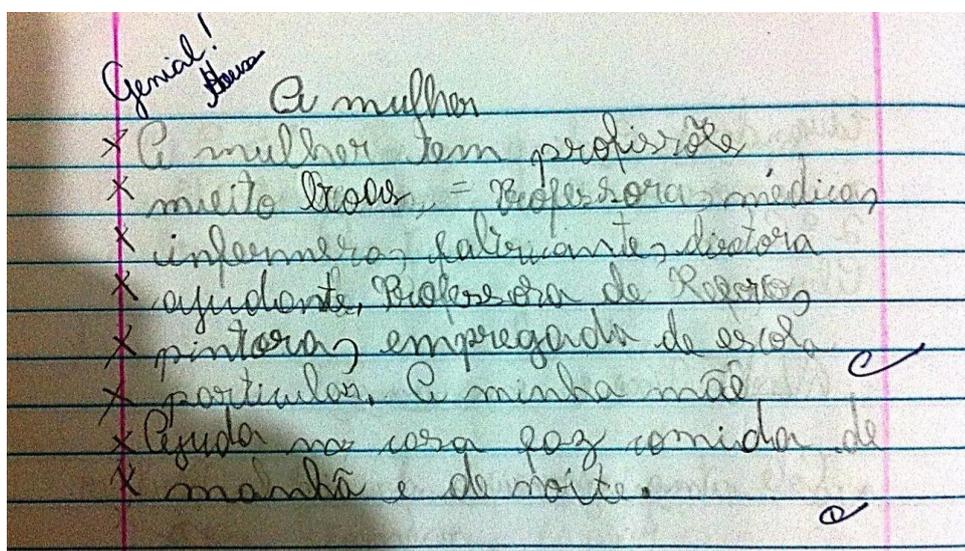
Figura 79 - Lição



Escola Particular Recife - menino - 3º ano - 2014

A ausência feminina em situações que não envolvem a casa, o cuidado com crianças, animais, natureza é muito escassa. As mulheres são recolocadas no "seu" lugar a todo momento, tanto pela ausência nas outras atividades como pela presença constante nas que já são tidas como inatas, como também são recolocadas pelas crianças que já internalizaram tais posições, como nos mostra a figura 80.

Figura 80 - Lição



Escola Particular - menino - 2º anos - 2013.

A redação do aluno, na figura 80, seguia um caminho interessante, ressaltando as diversas profissões femininas, para fazer uma bela homenagem ao dia da Mulher, entretanto nas três últimas linhas a criança deixa claro qual o papel a sua própria mãe exerce: "*A minha mãe ajuda na casa faz comida de manhã e de noite*". Tal produção é reafirmada pela professora, a qual no alto do texto acena como sendo uma produção "Genial", reafirmando o lugar ocupado pelo sujeito feminino na maioria dos lares, tecendo uma relação de concomitância com os discursos que circulam na sociedade, na mídia, na sociedade do consumo, nos manuais cabendo às mães o cuidado. Assim como tece relação com o texto de De Lamare (2014), quando nos diz: "às mães devem prestar atenção às preferências quanto à temperatura do alimento, segundo o gosto do bebê" (p. 242), deixando claro, a quem deve ser resguardado o cuidado com a criança.

As lições presentes nos cadernos escolares, sejam elas copiadas do quadro ou impressas e coladas nos cadernos, trazem em seu desenrolar a conformação de papéis a serem ocupados por homens e mulheres, ou seja, de forma sutil mas contínua e permanente "o caderno" vai 'encucando' noções do que é ser homem, o lugar que o homem ocupa; e o que é ser mulher, e qual o lugar que ela também ocupa nessa dinâmica social/familiar, ou seja, o que ambos representam na sociedade.

Segundo Silva (2014,p.82), a "afirmação da identidade e a marcação da diferença implica, sempre, as operações de incluir e de excluir". Ou seja, "como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos" " (2014, p.82). Neste contexto, a "identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído" (2014, p.82). Sobre quem pertence a uma formatação de ser menino, e quem pertence à formatação de ser menina, essa formatação dita a regra e conforma os sujeitos em seus lugares apreendidos como inatos, naturais e de ordem demarcada.

Nessa ordem de ser mulher, ela seria a figura que toma conta da família, usa cores, roupas demarcadas, tem um perfil de cordialidade, amizade e docilidade. Já o ser homem seria aquele que está associado a eventos festivos, diversão, determinadas cores, como azul e verde, e roupas como calça comprida, blusas e bermudas.

Nessa demarcação, nos arriscamos a cair na velha e já ultrapassada classificação binária (masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual etc.). O debate teórico sobre formação de identidade mostra como essa formação estaria "ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles" (SILVA, 2014, p.82). Neste contexto, o uso dos "pronomes"nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes

indicadores de posições-de-sujeitos fortemente marcados por relações de poder" (2014, p.82). O autor nos lembra que "dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar" (2014, p.82).

E as classificações têm relação direta com a identidade, pois são feitas partindo do ponto de vista da identidade. E classificar, dividir, é também hierarquizar. Ou seja, quem detém o privilégio de classificar também detém o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos que são classificados. Assim entendemos que, como Silva (2014), colocar em questão a identidade e a diferença como sendo relações de poder está intimamente ligado a problematizar os binarismos em meio aos quais elas se organizam.

Esse binarismo também reforça a ideia de que existe uma fôrma para se encaixar os homens e as mulheres, como sendo um processo de normalização de sujeitos, sendo a normalização "um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença" (SILVA, 2014, p.83). Para Silva (2014, p. 83), normalizar "significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas". Ou seja, "normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa". A identidade normal é "natural", desejável, única" (2014, p.83). Esta identidade chamada de normal tem tamanha força "que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade" (2014, p.83). A identidade é heterossexual, branca, masculina, católica e de classe média, é "a sexualidade homossexual que é 'sexualizada', não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional a sua invisibilidade" (2014, p.83). Um sujeito deve então ser heterossexual e será vigiado, cuidado, orientado para esse fim, orientado seja pelos manuais de puericultura, pela escola, pela igreja (interdiscurso), seja pela sociedade do consumo (interdiscurso com a concomitância), através dos manuais de civismo (interdiscurso com o domínio de memória), os filmes, as propagandas, os desenhos animados (interdiscurso com a indústria cultural e a sociedade do consumo) etc.

Assim vemos que a "definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural" (SILVA, 2014, p.84). Sabe-se "desde o início, [que] a diferença é a parte ativa da formação da identidade" (2014, p.84), vemos assim que "a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido" (2014, p. 84), pois a identidade normal se afirma, e faz sentido na medida que existe o Outro subjugado.

Neste contexto, percebemos que as lições acabam por exercer um papel performativo (BUTLER, 2008) na construção da identidade dos sujeitos, uma sentença como a trazida em uma lição "*O cabelo da moça é longo*", na figura 76, "embora pareça ser simplesmente descritiva, pode funcionar - em um sentido mais amplo- como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o "fato" que supostamente apenas deveria descrevê-lo" (SILVA, 2014, p.93). Desta forma podemos perceber que "é precisamente a partir desse sentido ampliado de "performatividade" que a teórica Judith Butler analisa a produção de identidade como uma questão de performatividade" (SILVA, 2014, p. 93), estando o/a professor/a no papel de ampliar os horizontes de possibilidades de lições, buscando sempre olhar quais as situações estão imbricadas em tais exemplos.

O que "esquecemos é que aquilo que dizemos [escrevemos, passamos para nossos alunos] faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo" (SILVA, 2014, p.93). Desta forma percebemos que "a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição" (SILVA, 2014, p.94). Com os variados exemplos de lições, capas, contracapas elas acabam por exercer um papel performativo, atuando performativamente na construção dos sujeitos escolarizados.

Na última folha, a seguir, iremos trabalhar especificamente com as questões relacionadas à formação da família nuclear em nossa sociedade, em diálogo entre o caderno e outros textos que circulam em sociedade, procurando entender esta construção.

Folha 5.3

Cadernos Escolares e o discurso da sexualidade no contexto da família nuclear.



Canato, Sagrada Família.

Nesta terceira e última seção, iremos trabalhar diretamente com a ideia de representação de família trazida pelas lições, de forma marcante nos cadernos pesquisados. Tal seção emergiu do *corpus* analisado por trazer uma representação da sexualidade associada à família. Do ponto de vista do caderno escolar, do *corpus* analisado, esse foi o discurso apresentado. O discurso da sexualidade é reforçado nas lições em vários momentos nos cadernos analisados. De fato, percebemos uma certa regularidade quanto ao tipo de formação familiar almejada, recaindo tais lições sobre o conceito de família nuclear (pai, mãe e filho/a), o qual atualmente é veementemente contestado e alvo de luta constante para o reconhecimento de outras composições de família, como por exemplo, aquelas compostas por dois pais e filhas/os, duas mães e filhas/os, pais e mães solteiras/os com seus filhas/os, dentre tantas outras possibilidades como já tratamos no caderno II desta dissertação, em subseção específica sobre família.

Há uma relação de coexistência discursiva com outros discursos, a exemplo do discurso religioso, advindo do cristianismo. São discursos que esbarram no que está posto pelos movimentos sociais culturais, pela legislação brasileira e por experiências concretas nos tempos atuais. A figura 81 mostra como no plano do judiciário há conquistas significativas quando se trata das questões da família, embora essa temática tenha sido retomada nos últimos tempos no âmbito do legislativo sendo tensionada por posições conservadoras.

Figura 81 - Matéria do Portal Brasil



Fonte: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/ministra-do-stf-reconhece-adocao-de-crianca-por-casal-homoafetivo>

As diferentes mídias têm mostrado como se dá a luta cultural para influenciar o plano jurídico dos direitos civis e também no plano do discurso dos Direitos Humanos. Tal como já indicamos no caderno III desta dissertação, notícias veiculadas mostram as conquistas em torno da possibilidade de reconhecimento parental, como nos mostra a figura 82, uma notícia sobre o primeiro casal homossexual no Brasil que consegue legalmente adotar uma criança, e em outra notícia a vitória de outro casal homossexual ao conseguir adotar uma criança através do cadastro de adoção (figura 83).

Figura 82 - Notícia site do G1

The screenshot shows a news article on the G1 website. The main headline is "Primeiro casal homossexual a adotar criança no país fala sobre Dia dos Pais". Below the headline, there is a sub-headline: "Casal entrou na Justiça para conseguir a guarda legal da Theodora. No Dia dos Pais, menina tem de fazer dois presentes para os pais." There is a photograph of a man, a woman, and a young girl. To the right of the article, there is a blue box with the text "01/07 A 30/08 PRAÇA III DE EVENTOS" and "BILHETERIA NO LOCAL". Below the article, there is a section titled "Seus amigos no G1" with a row of small profile pictures.

Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2012/08/primeiro-casal-homossexual-adotar-crianca-no-pais-fala-sobre-dia-dos-pais.html>

Figura 83 - Notícia site do G1 - cadastro

The screenshot shows a news article on the G1 website. The main headline is "Casal gay do RN adota crianças pelo cadastro de adoção". Below the headline, there is a sub-headline: "Irmãs de 5 e 7 anos viviam em abrigo no Recife e não tinham pretendentes. Ministério Público concordou com sentença e não cabe mais recurso." There is a photograph of two young girls. To the right of the article, there is a section titled "ACORDO ORTOGRÁFICO" and "plantão" with a list of news items. Below the article, there is a section titled "saiba mais" with a list of related news items.

Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL792681-5598,00-CASAL+GAY+DO+RN+ADOTA+CRIANCAS+PELO+CADASTRO+DE+ADOCACAO.html>

Contudo, essas notícias e essas conquistas parecem não ter muito impacto em discursos veiculados de forma mais freqüente nos artefatos culturais direcionados às crianças e também no que se refere aos cadernos escolares analisados.

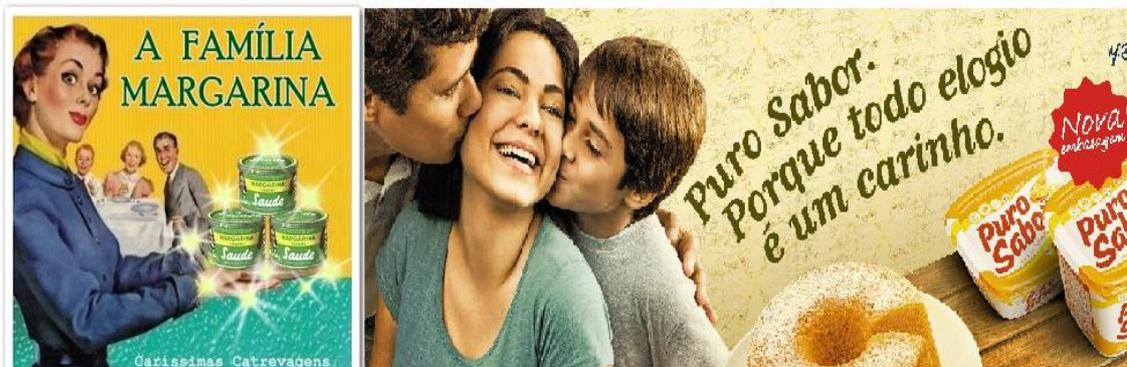
Do ponto de vista do interdiscurso e do campo da concomitância, vemos que o impacto maior é do discurso que advém de produtos como desenhos infantis, tal como foi problematizado nos estudos que apresentamos no caderno III. Esses estudos nos mostraram o poder da mídia em criar determinadas formas de vender e imprimir uma regularidade. Essas mídias, associadas ao mercado, funcionam como espaços que reafirmam em sua maioria uma noção de família nuclear, como observamos nos clássicos infantis onde a ideia do "viveram felizes para sempre" está intimamente relacionada com o casamento heterossexual(figura 84).Observamos também tais regularidades nas propagandas onde se veicula uma formatação de família feliz como sendo aquela heterossexual como usualmente se chama de "família de propaganda de margarina" como expresso na figura 85, em dois tempos históricos.

Figura 84 - Casamento de Princesas Disney



Fonte: http://www.tagsdisney.com.br/2014/12/princesas-disney-guia-especifico-e_16.htm

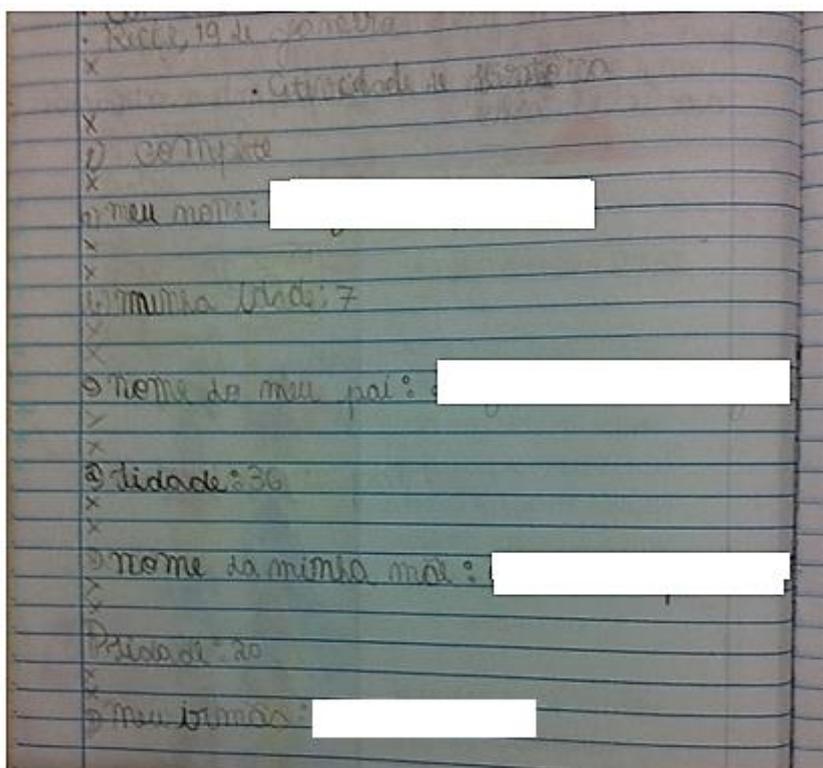
Figura 85 - Propaganda de Margarina em dois tempos históricos



Fonte: <http://carissimascatrevagens.blogspot.com.br/2010/10/familia-comercial-de-margarina-uma.html>

As análises sobre essa formação de família clássica, heterossexual, aparecem na análise de lições. Adentrando nos cadernos e debruçando-nos sobre suas lições, encontramos vários exemplos que nos mostraram uma certa regularidade enunciativa em torno da categoria de representação de família nuclear. A figura 86 apresenta uma lição na qual a criança deve preencher o nome do pai, da mãe, o seu, a idade de ambos e se possui irmãos. O comando direciona a lição para a concepção de família desejada a se formar, quando nem todas as famílias se constituem desta forma.

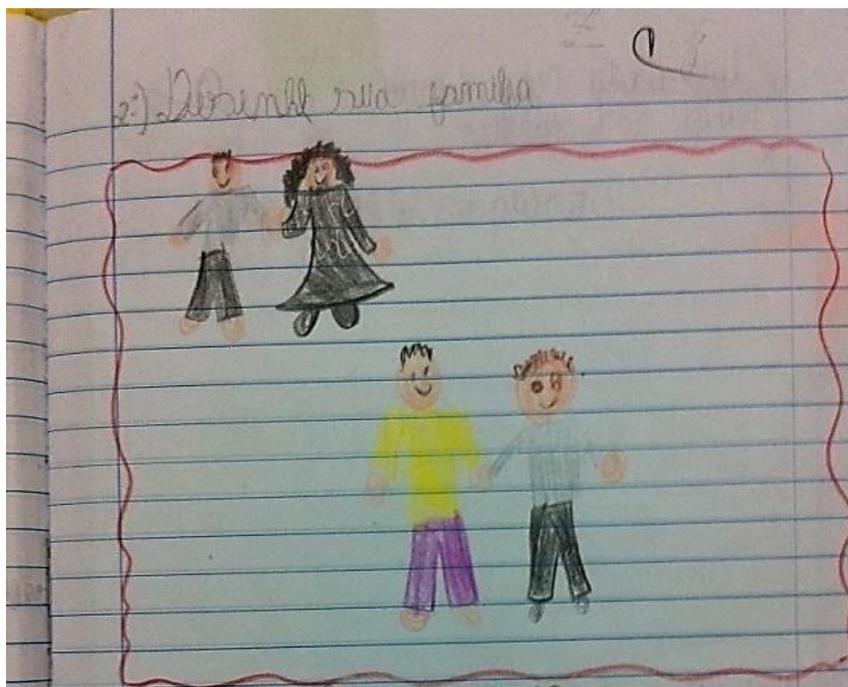
Figura 86 - Lição



Escola Particular- menino - 3º ano - 2014.

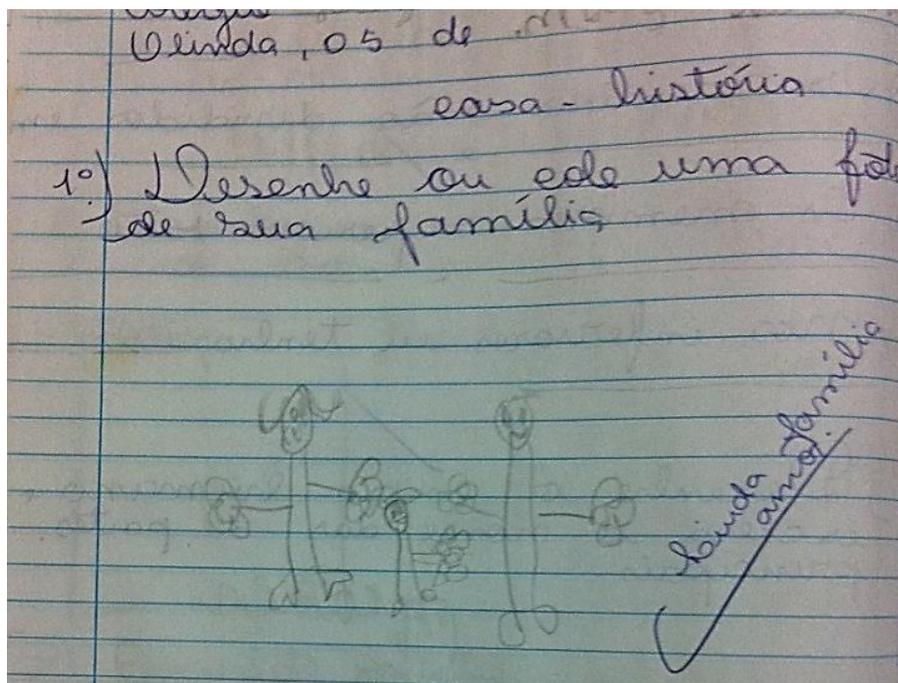
Outra lição interpela a criança para que desenhe sua família, o comando proposto se organiza de uma forma menos diretiva em comparação a outras lições, entretanto tal comando acaba por manter a mesma proposição das outras lições. As crianças sabem o que podem e devem dizer em determinadas circunstâncias. Como já discutimos no caderno I desta dissertação, as crianças percebem as regras do jogo do que é verdadeiro, correto. As crianças jogam ativamente nas relações que estabelecem com os adultos. As crianças estão atentas às regras mesmo quando estas não estão citadas explicitamente. Sabemos que as regras podem ser citadas ou não, e mesmo assim são ativamente praticadas pelos sujeitos, desta forma, não precisa estar escrito como o desenho deve ser feito, ele irá se materializar, tal como observamos nas figuras 87 e 88, tendo por fim a aprovação da professora, como observamos em azul principalmente no segundo registro.

Figura 87 - Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014.

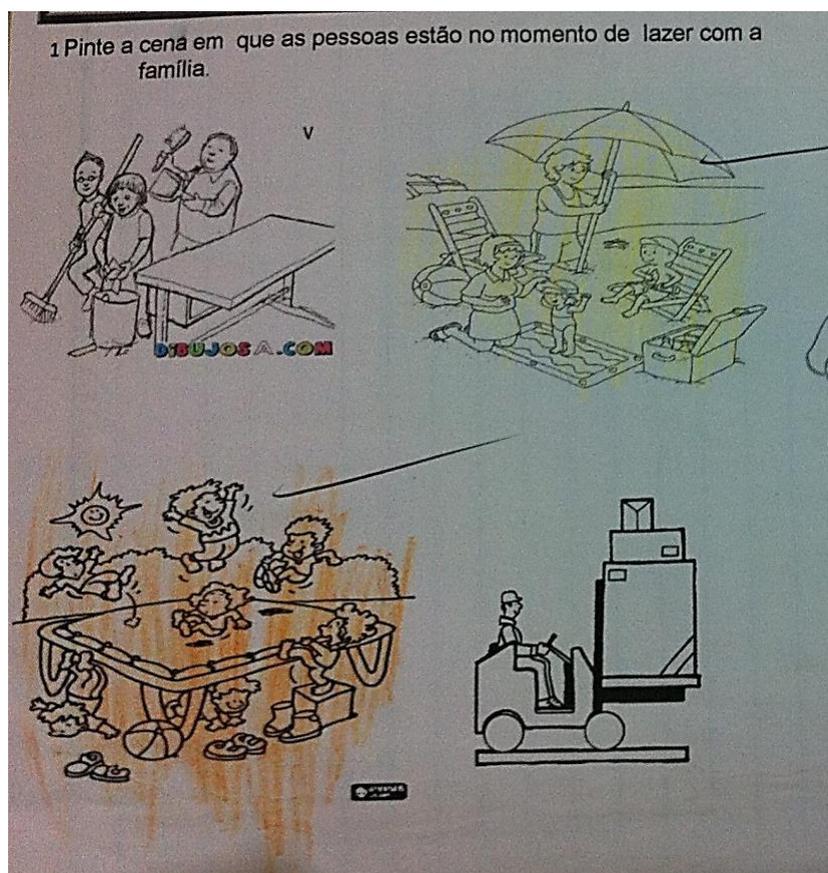
Figura 88 - Lição



Escola Particular - menino - 1º ano - 2013.

Folheando o caderno vamos encontrando mais lições, sejam elas para casa, ou realizadas em sala de aula, coladas ou copiadas do quadro. Na lição da figura 89, impressa e colada no caderno, a criança deve procurar nas imagens aquela que represente um momento de lazer em família. As cenas levam à indicação de família nuclear. As cenas de lazer são apenas duas, em uma só têm crianças, não podendo ser esta, nas outras duas são situações de trabalho, logo a cena que se destaca como sendo "a família em momento de lazer" é a pintada de amarelo, pela criança, recaindo tal atividade mais uma vez na representação familiar de pai, mãe e filhos, ignorando-se as outras possibilidades. Tais determinações também são visíveis nos anúncios publicitários para venda de apartamentos, lançamentos de áreas de lazer etc. (figura 90); tal entrecruzamento estabelece relação com a sociedade de consumo (BAUMAN, 2008), a qual se insere quanto mercadoria para o sucesso de tal empreendimento,

Figura 89 -Lição



Escola Particular - menino - 1º ano - 2013

Figura 90 - Propaganda - venda de imóvel

Residencial
Santo Antônio
Conforto e bem-estar pra VOCÊ

Pronto para morar!

Renda familiar a partir de **R\$ 1.200,00**

Parcelas decrescentes a partir de **R\$ 480,00**

As menores taxas do mercado a partir de **4,5%**

Condomínio Fechado
18 Residências
Playground
Estacionamento
Quiosques

Plantão de vendas no local aos sábados das 14h às 18h

Seu sonho é morar perto da praia?

IMOVEISMOREBEM.com | Seu portal de imóveis na Região dos Lagos

Fonte: <http://noticiasdesaopedrodaaldeia.com.br/lancamento-imoveis-more-bem-a-mais-charmosa-casa-de-iguaba-grande-proximo-a-lagoa-com-entrada-facilitada/>

Permanecendo nesta formatação da família nuclear, o tema natalino é trazido com imagens de Jesus, Maria e José, o casal legítimo carregando sua cria, estabelecendo uma coexistência discursiva com o cristianismo (figura 91), a qual é fundada neste casal puro que gerou o salvador. Neste contexto, o Natal se estabelece como um espaço de afirmação desta família nuclear, seja através de campanhas publicitárias, de cartões natalinos, respectivamente nas figuras 92 e 93, ou apenas na manutenção em cada casa da singularidade dos presépios que expressam tal nascimento.

Figura 91 - Lição



Escola Particular - menino - 3º ano - 2014.

Figura 92 - Campanha publicitária escolar



Fonte: <http://www.impactoonline.com/mural/dia-a-dia-no-impacto/feliz-natal.html>

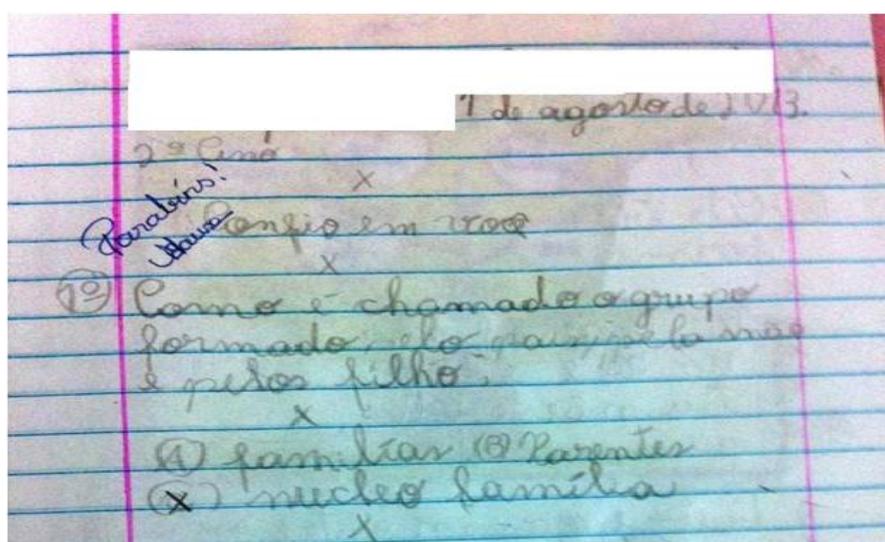
Figura 93 - Cartão natalino



Fonte: <http://www.esoterikha.com/presentes/frases-de-natal-em-familia-mensagens-de-natal-para-familia.php>

Uma sequência de lições se mostrou bem interessante em relação à manutenção desta família nuclear (figuras 94, 95 e 96). Na lição da figura 94, o comando pede que se marque o que se constitui como sendo a composição, pai/mãe/filhos/as, as opções existentes são: (a) família, (b) parentes e (c) núcleo familiar; a criança marca a opção (c). Sendo a opção tida como correta, nos mostra como o caderno trabalha através de suas lições para a manutenção de uma regularidade enunciativa que instaura uma norma, faz reinar uma regra, mantém uma única formatação possível desde a infância.

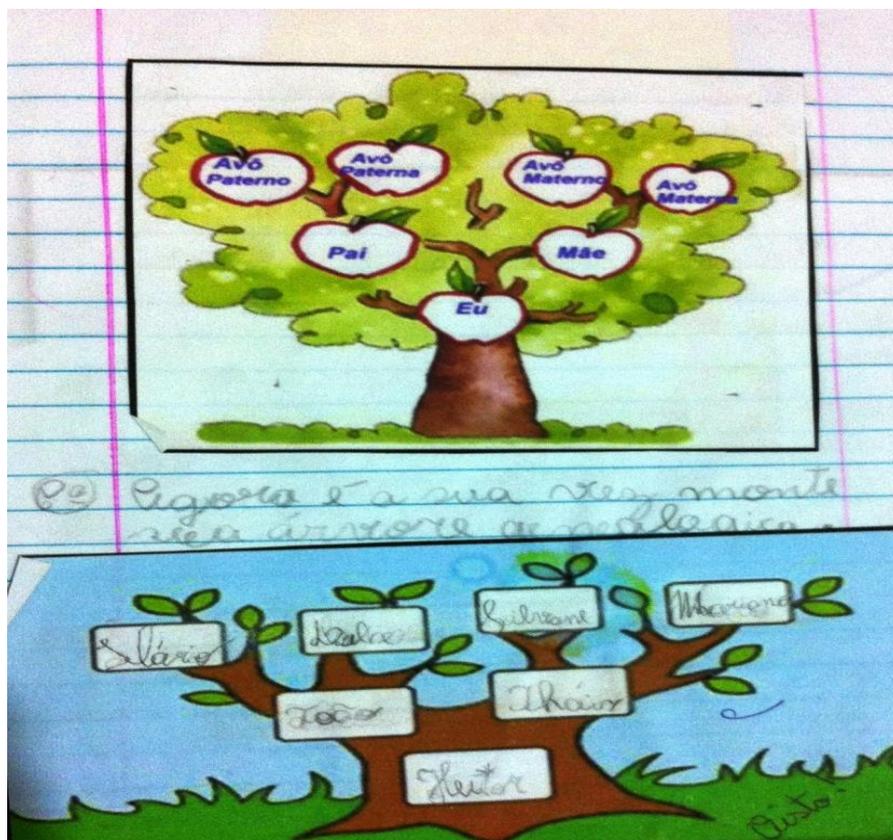
Figura 94 - Lição



Escola Particular - menino - 2º anos - 2013.

A lição seguinte pede que a criança complete a clássica árvore genealógica (figura 95). Primeiro aparece o modelo, discriminando quem deve aparecer em cada lacuna, em seguida a criança é convidada a preencher a sua própria árvore.

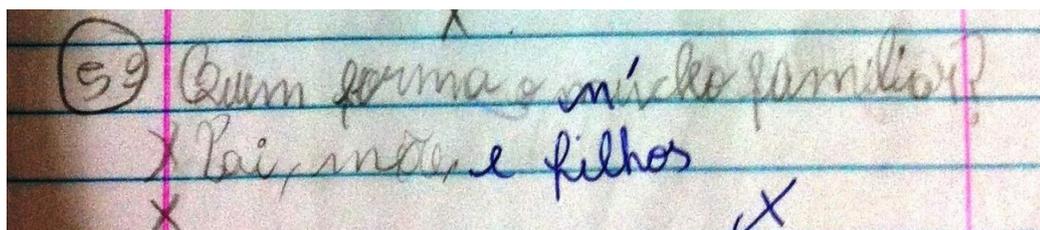
Figura 95 - Lição



Escola Particular - menino - 2º anos - 2013.

Como última pergunta da atividade, o/a professor/a reforça mais uma vez como deve se constituir a família, reafirmando a regularidade enunciativa em torno da família legítima e reconhecida como "normal", a família nuclear, fazendo a última questão bem objetivamente: *Quem forma o núcleo familiar? Pai, mãe e filhos* (figura 96).

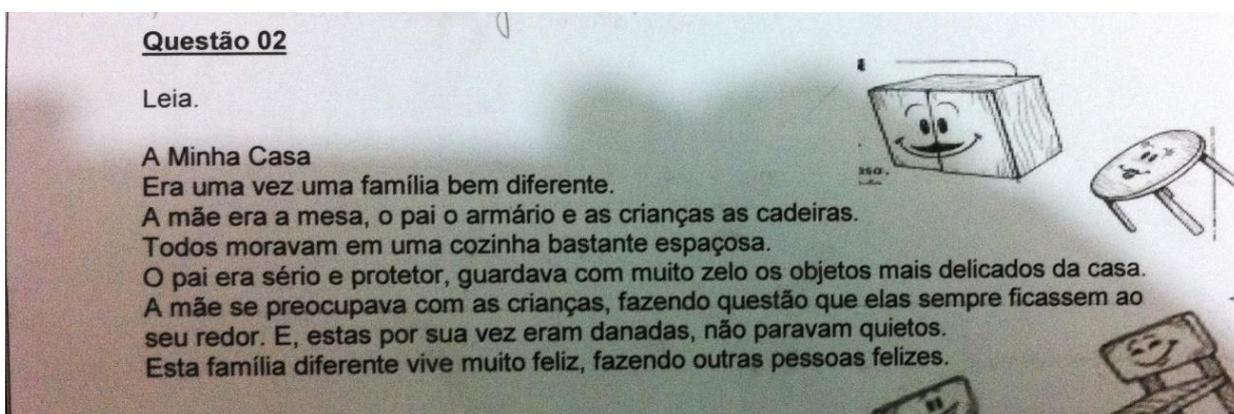
Figura 96 - Lição



Escola Particular - menino - 2º anos - 2013.

As lições por vezes criam determinadas artimanhas para a afirmação desta família. Em uma lição aparece uma analogia entre a formação familiar e os móveis da casa. O texto "Minha casa" (figura 97) conta a história de uma família "diferente", entretanto igual, pois se constitui de mãe (mesa) a quem todos acolhe; o pai (o armário) e as crianças (as cadeiras), estabelecendo relação com textos literários, a ludicidade assim como a necessidade de afirmação de um estereótipo que deve ser a todo custo ensinado.

Figura 97 - Lição



Escola Particular - menino - 2º anos - 2013.

O pai se apresenta como um homem sério e protetor; a mãe (mesa) "preocupada" com as crianças (cadeiras), "querendo sempre que elas ficassem a seu redor", como se espera que toda mãe seja, aquela que mantém as crias por perto, cuida e zela pelo bem estar; e as crianças eram danadas. E assim contando uma bela historinha a família vivia feliz em sua casa legítima e constituindo uma família "nada" diferente.

Nesta seção procuramos entender e exemplificar o quanto a noção de família nuclear é reafirmada das mais diversas formas. Os profissionais da educação em seu lugar de poder se ocupam de ditar a regra, ditar uma "verdade", e mantê-la diante da comunidade, da sala de aula, dos pais, alunos, de tal forma que esta forma de representar a família acaba por aparecer, por ser aceita, como sendo a única e possível, como afirma Silva (2010, p. 61-2):

É também na representação que se encontram, se cruzam, os diferentes olhares que, no domínio da visibilidade, antecedem a representação: o olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar; o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação; os olhares, eles mesmos cruzados, das pessoas situadas, na representação, em posições diferentes de poder.

O autor nos fala de várias posições de poder, posições que dão sentido a toda a estrutura; a escola como sendo um desses espaços, através de seus cadernos, manejados por professores/as, alunos/as, pais, mães, imprime uma regra e a faz reinar como sendo algo inerente.

Com todas as contradições e fragilidades, a sociedade busca “‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura” (LOURO, 2010b, p. 25-26). Ou seja, "um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso" (LOURO, 2010b, p. 26), se constituindo a heterossexualidade como "natural" além de universal e normal, assim aparentemente “supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto” (LOURO, 2010b, p. 17). Vemos, então, que deste ponto de vista, outras formas de sexualidade "são construídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento" (LOURO, 2010b, p. 17).

Esta identidade é tida como natural, e se torna ainda mais complicada para as pessoas que fogem da norma heterossexual, pois a "estes restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia" (LOURO, 2010b, p. 27).

Vemos, assim, que com o foco na construção de uma representação familiar normal, nuclear, as lições são encontradas por todo o caderno, permeando o imaginário das crianças e produzindo nelas modos de ver e ser em sociedade. As crianças encontram uma estrutura padrão para representar algo que não é padronizado, pois as famílias se apresentam das mais variadas formas e contornos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, que trazem como este trabalho se encontra neste ponto de conclusão, buscando resgatar elementos de todo o texto até este ponto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.

Clarice Lispector

Com esse texto dissertativo nos propusemos a compreender como o artefato escolar, o caderno escolar, atua nos modos de subjetivação de gênero e sexualidade dos sujeitos escolarizados na infância. Procuramos dar visibilidade a enunciados de gênero e sexualidade nesse artefato escolar no contexto do cenário discursivo da sociedade de consumo e da legislação educacional; explicitar o interdiscurso no qual esses enunciados estão em relação, as regularidades discursivas, e, por fim, procuramos argumentar sobre a forma como os cadernos escolares operam na produção constitutiva de certa forma de ser em relação a gênero e sexualidade.

Mergulhamos nasteorizações no campo dos Estudos Culturais na busca de conceitualizações que nos ajudassem a analisar os enunciados dos cadernos. Esse mergulho foi determinante pois foi possível associar elementos conceituais dos estudos sobre discurso e sexualidade em Michel Foucault com estudos feministas sobre gênero e sexualidade. As teorizações contribuíram para a minha jornada, empregando sentido em meu trabalho.

Nessa imersão dos estudos e enunciados dos cadernos escolares estivemos sempre no movimento de ir e vir, de fazer e refazer, de construir e desconstruir. Inicialmente nos debruçamos de forma intensa sobre os estudos de gênero e sexualidade, através de autoras como Butler, Scott, Louro assim como Foucault. Tal imersão nos fez ter nesta temática o foco da análise como algo mais pulsante. Assim como esses estudos, as pesquisas sobre cadernos escolares nos deram elementos para entender seus usos ao longo da história da escolaridade, suas formas e seus sentidos, o que deu à pesquisa em tela o sentido de que estávamos diante de um poderoso artefato escolar-cultural-curricular o qual é feito peça por peça para a produção de sujeitos.

Desta forma, o estudo apresentado nesta dissertação nos mostrou como os cadernos atuam na formação da identidade dos sujeitos escolarizados. Estando este artefato presente na vida escola há tantos anos, percebemos que deles, neles e através deles os sujeitos aprendem "coisas", formas de ser e estar no mundo.

A pesquisa aponta para algumas formas de normalização de sujeitos do ponto de vista da sexualidade para a heteronormatividade. O modelo da família nuclear se impõe como uma prática humana digna, correta e verdadeira, o caminho a ser seguido.

As posições de sujeitos de gênero estão bem delineadas por marcadores sociais de gênero, como as cores. A mulher está representada como frágil, delicada, associada a natureza, leveza, usando cores tidas como femininas, rosa e lilás, além da necessidade de se afirmar um perfil de mulher que cuida do lar, fazendo a relação mulher-mãe, mulher-casa, mulher-alimento, mulher-cuidado etc. Já os homens são referidos como alguém valente, corajoso, divertido, não se associando a situações de cuidado, alimentação infantil etc.; como é recorrente nos cadernos que analisamos, este tipo de tarefa é associado à mulher.

A análise dos cadernos escolares evidenciou como são escassas as cenas onde a mulher realmente apresentava alguma ligação direta entre divertimento e lazer. Também chama atenção o fato de os cadernos antigos terem como marca a sobreposição masculino e feminino, onde as mulheres por vezes aparecem em condição de menor importância e subserviência. Reafirma-se as relações de poder, socialmente construídas e postas em circulação em redes discursivas poderosas – escola, família, mídia, onde o homem é posto como o que exerce um poder sobre a mulher sendo ela submissa.

O caderno escolar acaba por se constituir como um local de saber/poder/ser, pois ele pode levar os sujeitos que o utilizam cotidianamente a reproduzirem seus ideais, os levando a se autointerpretar, a se julgar, se pôr à prova, pois ele incita a um propósito preestabelecido. Percebemos então que os cadernos atuam como um artefato escolar-cultural-curricular de produção dos sujeitos. A questão que se coloca é se nessas práticas educativas de modo de subjetivação de gênero e sexualidade se pode contribuir para autonomia da construção do sujeito diante de práticas de controle e vigilância dos modos de ser para uma heteronormatividade.

De forma específica chamamos a atenção para as lições, sejam elas coladas no caderno ou copiadas do quadro, propostas pelo/a professor/a, que operam na construção dos sujeitos para determinados fins. Assim como os enunciados imagéticos que permeiam todo o caderno, são carregadas de significados que geram efeitos em seus usuários, formando determinados tipos de sujeitos sociais; as lições também fazem esse papel através agora do diálogo com o/a aluno/a que interage com a lição sendo "obrigado/a" a cumprir a tarefa ou pagará as sanções. As imagens também se apresentam através da intervenção da própria escola, que por vezes "atua" no caderno deixando marcas que serão cotidianamente absorvidas pela criança. As imagens também aparecem em situações feitas pelas próprias crianças no contexto de uma

atividade ou não. Ambas as imagens, marcas, inscrições atuam na construção da identidade desses sujeitos, se constituindo de forma complexa e penetrante.

Aliado a este caderno temos a mídia que atua de forma precisa para o consumo de tal artefato, a ela cabe divulgar os últimos lançamentos, filmes da moda, heróis e princesas do momento deixando as crianças atreladas a tais modismos para consumir cadernos e quaisquer outros materiais que julguem importantes, pois estes agora são consumidores da sociedade do consumo. A questão que se coloca é: em que sentido essa formação caminha? Para qual fim? Se pretende manter que tipo de sociedade?

Por fim, através dos achados de pesquisa poderíamos apontar que esse tipo de formação caminha para conformação dos papéis sociais atrelados a homens e mulheres historicamente, para manter a sociedade legítima e procriadora onde só se é aceita a formatação binária masculino e feminino, deixando de lado outras formas de vida, de família e de possibilidades de ser feliz e viver cada um seus afetos e escolhas sexuais. Nesse sentido, parece-nos que outras pesquisas precisam aprofundar as questões aqui colocadas seja em relação aos produtos da indústria cultural pelo que atuam na produção do discurso educacional escolar ou no próprio caderno escolar e em outros artefatos culturais escolares e buscar identificar práticas que possam contribuir para outras formas de representação de gênero e sexualidade.

Outra questão que se impõe é como entrar na luta política para reverter o debate conservador na atualidade sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto dos Planos estaduais e municipais da educação. Acompanhar o debate e investir na pesquisa nessas questões cruciais é também uma tarefa a ser empreendida.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. A polícia de escritura: práticas do panótipo gráfico. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 37-49.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELARMINO, Natália M.; CARVALHO, Rosângela T. de. **Os Cadernos escolares e as lições como modos de subjetivação na Educação de Jovens e Adultos**. Relatório PIBIC. Recife, 2012.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, Judith P. Corpos que pensam: Sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado** pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2010. p. 153-172.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Diferença Cultural Mercado e Mídia. In: BURITY,Joanildo A.; RODRIGUES, Cibele Maria L.; SECUNDINO, Marcondes A. (Orgs.). **Diferenças Culturais & Políticas de Identidade**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010, v. II, p. 51-62.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Escolarización de jovens y adultos y formas de subjetivación. **Decisio**. Revista Crefal. México, v. 30, 2011. p. 44-48.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 38, n. 1, 2012, p. 47-61.

CARVALHO, Rosângela T. de; BELARMINO, Natália M.; OLIVEIRA, Camila. Lições de si na escolarização de pessoas jovens e adultas. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n.2, 2014.

CHARTIER, Anne Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, Nº 3, janeiro/junho, 2002.

CHARLES, Sébastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

COSTA E SANTOS, Anabela Almeida. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. O consumismo na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber(org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a, p. 33-35.

COSTA, Marisa Vorraber. Escola e consumo. In: COSTA, Marisa Vorraber(org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b, 76-79.

DE LAMARE, Rinaldo. **A vida do Bebê**. 43. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 24, 39-60, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si**. Paris: Gallimard, 1994.

_____, Michel. A Escrita de Si. In: MOTA, Manuel B. da (org.). Michel Foucault, **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____, Michel. **Ditos e Escritos** – Estética: literatura e pintura; música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 21- 85p. 121-149p. [Edição Original publicada em 1969].

_____, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2011a.

_____, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011b.

_____, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígena na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de loscuadernos de clase**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1999.

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5)

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, nº 1, p. 115-141, jan. / jun. 2001.

IGNÁCIO, Patrícia. Crianças, consumo e identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

IANNI, Otávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígena na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do EU e Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 35-86. (Ciências Sociais da Educação).

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero Sexualidade e Educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 07-34.

MARTIN, W. Bauer; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 44-63.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: FILHO, A. de S.; VEIGA-NETO, A.; JUNIOR, D. M. de A. (orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 27-39.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Antes da escrita: uma papelaria na produção e circulação de cadernos escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). **Cadernos à vista**: Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008a. p. 69-90.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Um Objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). **Cadernos à vista**: Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008b. p. 7-13.

NELSON, Cary; TREICHER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígena na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Inês B. de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). **Cadernos à vista**: Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 129-144.

PERES, Eliane. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, Minas Gerais. v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012. p. 93-106.

RAZZINI, Marcia de P. G. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

RUFINO, Ana Paulo; CARVALHO, R. T. Entre o público e o privado: discursos sobre feminilidade nos enunciados do currículo cultural da telenovela. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 06, p. 355-375, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Vera Mendes dos. Caderno escolar: um dispositivo feito peça por peça para a produção de saberes e subjetividades. Caxambu, 25ª Reunião da ANPED 2002, GT 2. História da Educação. 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como Fetiche: a poética e política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VARELA, Júlia. Categoria espaço-tempo e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, sob a coordenação da Dr^a Vera Portocarrero.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. **Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli, revisão da tradução Emmanuel Carneiro Leão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais - um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Sites consultados

<http://delta03.com.sapo.pt/cadernoscolares.html> - acessado em 9 de abril de 2014.

<http://almanaquesilva.wordpress.com/2011/page/3/> - acessado em 9 de abril de 2014.

<http://carissimascatrevagens.blogspot.com.br/2009/03/fui-um-aluno-dos-anos-70.html> - acessado em 13 de outubro de 2014.

<http://zeboneoaparvalhado.blogspot.com.br/2012/03/alberto-sousa-lello-irmao-lusitania.html> - acessado em 26 de fevereiro de 2015.

<http://zeboneoaparvalhado.blogspot.com.br/2012/03/alberto-sousa-lello-irmao-lusitania.html> - acessado em 26 de fevereiro de 2015.

<http://canhotices.com.br/russa-ekaterina-panikanova-desenha-usando-livros-e-cadernos-antigos-como-telas/> - acessado em 5 de maio de 2015.