

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***UM OLHAR CALEIDOSCÓPICO SOBRE
AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE CORPO***

*Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação.*

Aluno: Luís Henrique Sacchi dos Santos

Orientadora: Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann

Porto Alegre (RS), verão de 1998.



S337o Santos, Luís Henrique Sacchi dos
Um olhar caleidoscópico sobre as representações
culturais de corpo / Luís Henrique Sacchi dos Santos.
- Porto Alegre : UFRGS/FACED, 1998.
207 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa
de Pós-Graduação em Educação.

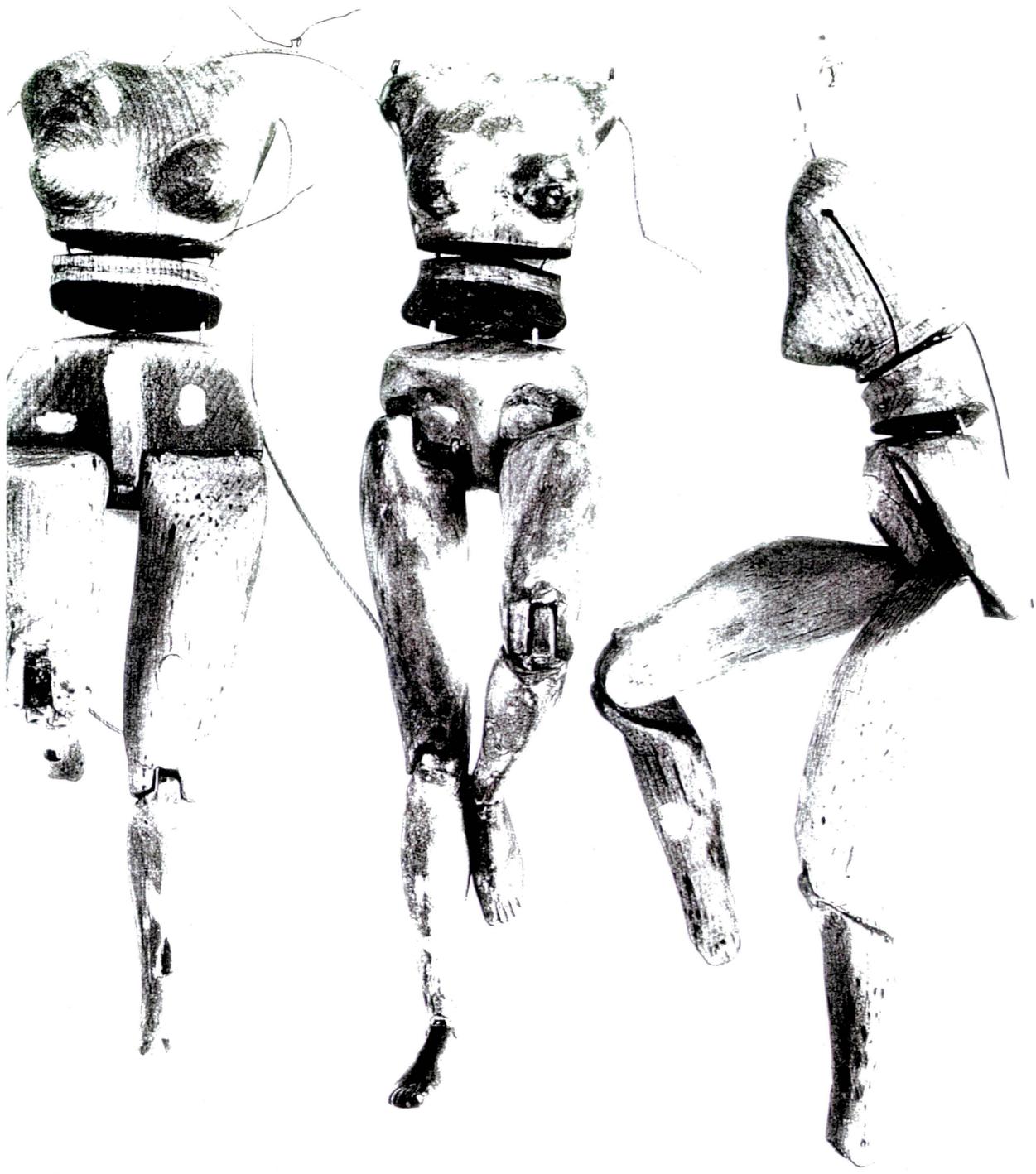
1.Cultura. 2.Representação cultural. 3.Estudos cul-
turais. 4.Corpo. 5.Pesquisa etnográfica. 6.Antropologia
do corpo. 7.Discurso. 8.Currículo. 9.Estudos de ciências
- Biologia. 10.Educação. I.Título.

CDU: 39:572.5:37

Catálogo na Publicação
Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS



*... O poder da cultura se manifesta,
portanto, no corpo, ao qual golpeia,
como se estivesse em um ringue,
até dar-lhe a forma requerida
(Thomas Laqueur, 1990, p.103)*



SUMÁRIO

UM MEMORIAL DOS AFETOS	1
RESUMO	7
ABSTRACT	8
APRESENTAÇÃO	11
Por que o olhar?	13
Sacudindo o caleidoscópio	17
Daquilo que este trabalho contém...	20
1. ALGUMAS VISÕES DO CALEIDOSCÓPIO	25
Colonizando o espaço interno	27
2. DOS COMPORES DA PESQUISA	33
3. APRESENTANDO A REPRESENTAÇÃO	43
Perceber é conceber	45
Sou a criatura do que vejo	48
A dobra e a encarnação	52
Enunciação: constituindo sujeitos	59
4. MAPAS DE PODER E IDENTIDADE:	
O CORPO COMO UMA NARRATIVA	65
Um híbrido cultural	69
Naturalizando as células reprodutivas: papéis femininos, papéis masculinos	78
Contando/narrando o corpo escolar	80
Onde se aprende fora da escola: pedagogias culturais	97

5. O QUE AS VOZES FALAM SOBRE CORPO	111
Das justificativas	111
O contexto ou o pedaço maior: a escola	113
Um supletivo para trabalhadores/as	115
O pedaço menor: a sala de aula	116
As personagens	118
Uma metodologia de emersão	119
TRÊS EIXOS EM SINERGIA/ARTICULAÇÃO	121
6. A ÚLTIMA MODA É SER BONITA POR DENTRO	123
7. UM PRETO MAIS CLARINHO...	137
Os homens (negros) preferem as loiras?	150
Dobrando-se à branquidade	154
Da cor de Deus?	161
8. <i>PASSAR TRABALHO ENVELHECE...</i>	169
Pensar o trabalho	169
Tempos modernos?	173
A dor, o envelhecimento, a repetição	180
9. UM OLHAR EM RETROSPECTO...	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
DISCOGRAFIA	206
CRÉDITOS DAS ILUSTRAÇÕES	207

UM MEMORIAL DOS AFETOS

Escrever uma dissertação, o trabalho que tal tarefa exige, tempos de só ler e escrever —trabalho solitário e prazeroso de pensamento—; ora fluido, ora truncado. Tempo em que venho aprendendo muitas e diferentes coisas...

O memorial dos afetos é o espaço para compor uma escrita que pretende expressar/revisitar as trocas de intensidades que se deram neste período de reflexão e de escrita (que apenas se abre), para o qual diferentes pessoas, em diferentes idades de tempo, estiveram presentes, em vida ou em memória. Não seria possível listá-las todas, talvez muitas páginas fossem necessárias para minha memória que, neste tempo de passear por meus afetos, pretende contar estas histórias. Além disso, sempre se incorre na possibilidade de esquecer alguém; mesmo assim, eu gostaria de registrar algumas delas.

Quanto aos meus familiares, seria quase impossível falar sobre o que compartilhei, em diferentes momentos, com cada um deles. Acho imprescindível, no entanto, que alguns aqui apareçam —e esta é uma citação, acima de tudo, afetiva. Neste sentido devo agradecer: à *Gracinha* e ao *Beto*, ao *Rubens*, à *Shirley* (minha madrinha, pelos bons e inesquecíveis momentos na infância), à *Fátima*, à *Rosí* e ao *Jorge*, à tia *Lourdes*.

À *Alda Brigoni*, minha tia e segunda mãe, pelo seu apoio incondicional, por compreender o que se passa comigo, apesar de minhas poucas palavras.

À minha avó *Theresa* (a Chica), "encantada", que em seu jardim me fala sobre a vida —mal sabe ela que com isso me ensina mais do que poderia aprender nos livros que trocamos.

À *Andréia* e ao *Alexandre*, meus irmãos, pela relação que nos une.

Ao *João Carlos* e *Mara Rejane*, meus pais, por aquilo que pais e mães são capazes de fazer, mesmo que algumas vezes mais de longe.

Às minhas sobrinhas *Bruna, Joana e Flávia*, por me "colocarem na parede" do pensamento/sentimento, tendo eu que construir outros jeitos de vida que possam incorporar o que me ensinam.

Ao *Jairo*, por entender, pelo caminho do sensível, aquilo que eu preciso explicar com muitas palavras.

Aos/às meus/minhas *amigos/as no tempo*, aqueles/as que sempre levo comigo —não importa quanto tempo fiquemos sem nos ver/falar, no reencontro é como se tivéssemos ainda ontem falado sobre a vida:

Ruth Bulhões, pela amizade, pelo apoio e carinho, pelo ensinar de muitas coisas do ser gente, além de ter me "contagiado" pela biologia;

Gustavo Sporleder, pelo ponderável de uma vida possível, com mais cor, mais música;

Jeanine Scholottfeldt, por nosso companheirismo na graduação, e pelo partilhar de muitos momentos (difíceis na época);

Loredana Susin por nossos sonhos conjuntos, pelos reencontros em diferentes direções —primeiro pesquisando golfinhos e baleias, agora na educação—, por falar e escrever "coisas do pensamento" que começaram a me mostrar um modo de compor a escrita/a vida de uma forma que eu desconhecia;

Ivo Sartori, que mesmo distante no espaço, partilha de meus movimentos no tempo de forma muito próxima;

Cláudia Dal Forno Zardo pelo gestar de dúvidas vitais. Algumas vezes gostaria que ela não o fizesse, que me deixasse seguir pelos caminhos que julgava mais fáceis... Obrigado, por me ensinar que uma informação muda uma vida.

Se há alguém que representa as incursões que neste trabalho realizo, este alguém é *Marise Basso Amaral*. Seu trabalho foi profundamente inspirador para este jeito de olhar o mundo que fui aprendendo. Mas Marise é, acima de tudo, aquela amiga com a qual se pode contar em todos os momentos.

Preciso, também, agradecer às diferentes pessoas que leram este trabalho, tecendo considerações, fosse quando ainda era rascunho de

proposta ou rascunho de dissertação. Neste sentido, *Russel Dutra da Rosa* foi uma leitora atenta que, em diferentes momentos, muito me incentivou a diferentes realizações. Devo agradecê-la, também, pela leitura que realizou do capítulo '*Passar trabalho envelhece*', tendo, ao final, sugerido o título do mesmo. Igualmente, *Daisy Lara de Oliveira* foi uma instigante interlocutora, tendo também me incentivado a publicar uma parte da proposta deste trabalho. *Dagmar Meyer*, além de uma leitora muito especial, forneceu materiais, sugeriu pistas, ajudou a organizar meus pensamentos em muitos momentos.

Agradeço ao *Leonardo Lutz*, pelas leituras que fez deste trabalho enquanto ainda era uma proposta, pelas boas "dicas" homeopáticas que deu naquele período. Ao professor *Alfredo Veiga-Neto*, pelas leituras e considerações que fez aos escritos da proposta e do "embrião" do capítulo 3 (*Apresentando a Representação*) —aquilo que "cola" enquanto discurso, pensado a partir da "imanência" de Deleuze (sua sugestão), ficará para um próximo trabalho.

A cada um dos fios da TRAMA, este grupo que criamos, fruto da instigação/desestabilização que o ingressar no mestrado e suas conseqüentes exigências de pensamento criou em nós. Nem sempre fomos convergentes em nossas posições —mas qual grupo o é? Sobretudo, nos últimos tempos, *Clarice Traversini*, *Maria Luisa Rodrigues Flores* e *Deise Juliana Francisco* foram leitoras críticas e entusiastas quando este "monstro"¹ ainda se fazia de muitos recortes. Com certeza, suas colocações ajudaram a costurar muitos dos "pedaços soltos de um corpo feito de

¹ Para que partilhem deste contexto, reproduzo aqui 'as frases' que escrevi ao entregar a elas uma cópia daquilo que havia escrito, até então, da dissertação (primeira semana de janeiro de 1998). Naquele momento denominei-a de "O Monstro" e disse: "Eis aqui o filho do monstro. Ele também, um monstro. Tal como *Frankenstein*, é feito de muitos pedaços —de muitos pedaços de corpo, cada qual com sua especificidade, com sua marca de memória que diz respeito ao contexto que pertencia. /Como monstro de minha imaginação, ele quer viver, quer se fazer entendível para todos/as, ele quer ser aceito também. Mas, por hora, pobre filho monstro, lhe faltam muitas coisas: falta articulação, falta uma suave linha que lhe costure entranhas, pele, estrutura óssea, nervos, coração... /Porém, mesmo monstro, ele fala, já diz algumas coisas, balbucia palavras, ora articuladas, ora sem sentido —gestando sentido. /Tentem entender o que ele diz, em sua promessa de se fazer entendido".

colagens". Dos tempos iniciais da TRAMA, é preciso lembrar, ainda, a presença da *Kátia Regina Agra Ramos*, que sempre incentivou minhas "viagens".

À professora *Norma Marzola*, que sempre me acompanhou "mais de longe", mas cujo apoio foi incondicional mesmo antes de meu ingresso neste Programa. Obrigado pela torcida nestes diferentes momentos.

Também não posso esquecer da *Nádia Geisa de Souza*, da *Maria Cecília Braun*, do *Leandro Guimarães*, da *Ruth Sabat*, entre outros/as colegas que compartilharam, de diferentes formas, do cursar o Mestrado.

À Direção da Escola José César de Mesquita devo agradecer pela licença que me concedeu para que eu cursasse o Mestrado. Especialmente, lá da escola, gostaria de agradecer à *Solange*, que sempre facilitou minha vida administrativa.

Um forte agradecimento é devido à *Cynthia Silveira*, amiga e colega, que "abriu" sua sala de aula para que lá eu realizasse este trabalho; que compartilhou deste tempo aberta às minhas proposições. Igualmente agradeço à *Renara*, à *Angela*, à *Lorena*, à *Rosane*, à *Simone*, à *Sílvia*, à *Ivonilda* e à *Lourdes* (teu riso ecoa em muitas das linhas que se fizeram neste trabalho), também professoras do Supletivo, com as quais conversei e troquei informações. Também o "*Pescador*" (*Cladimar*), primeiro coordenador do Supletivo, me colocou "por dentro" da história deste curso, falando-me de forma muito afetiva sobre cada um/a dos/as alunos/as envolvidos/as na pesquisa.

Um afeto muito especial é devido aos/às estudantes que participaram desta pesquisa: *Altair*, *Maria Marlene*, *Nelson*, *Fátima*, *Ênio*, *Samuel*, *Chico*, *Pedro*, *Marino*, *João*, *Pedro Caetano*, *Terêncio*, *Osmar* e *Paulo*, que se dispuseram a me acolher sem saber muito bem a que vinha... Aprendi, neste breve tempo, com as constantes reclamações iniciais da *Maria Marlene*, que depois acabava por fazer aquilo que no princípio não queria. Aprendi com a quietude do *Osmar*, do *Terêncio* e do *Marino* —este que, em alguns momentos, chegou a dizer que não falava muito por causa do gravador. Aprendi, também, com o olhar instigante e revelador do *Pedro Caetano*, que

revelava suas inquietações, aquilo que queria dizer. Aprendi com a serenidade de mulher da Fátima, com sua ternura. Aprendi com o bom humor do Samuel, com os seus “causos” e, principalmente, com sua abertura à vida. Aprendi com a “tranqüila” indignação do João, com a inteligência e vivacidade do Paulo, com o envolvimento do Ênio com as causas sindicais, com a aposta do Nelson na possibilidade de continuar estudando, com o envolvimento do Pedro. Além disso, aprendi com a juventude do Altair, com sua consciência e responsabilidade. Também aprendi com as constantes perguntas do Chico, com seus diferentes “ditos”, enfim, com sua necessidade de aprender. Sobretudo, aprendi com a disposição de aprender de todos/as, com a vontade de apostar na vida.

Durante este tempo de estudos e, agora, nestes derradeiros momentos finais, *Alex Branco Fraga* foi um companheiro (inclusive de tema de trabalho) de estudos, de discussões e de aprendizagens.

Maria Amazília e Catarina foram incansáveis na procura de materiais na biblioteca, no empréstimo de materiais, na confecção de uma ficha catalográfica que representasse o teor deste trabalho; devo dizer, tudo realizado com muito prazer por elas.

À *Lígia Ferreira* agradeço, ainda, pela “leitura” sensível de minha fala. Também pelas conversas sobre o andamento da dissertação (troca de vivências), possibilitando a suportabilidade do tempo de escrita. Devo agradecer também pelos livros do Deleuze e pela leitura carinhosa e entusiasmada que fez de algumas partes deste trabalho.

À *Fátima Ali*, pela criteriosa revisão que realizou de meus escritos (especialmente na tarefa de tentar reduzir meus longos períodos), mas acima de tudo, pela leitura carinhosa que realizou dos mesmos.

Preciso também deixar marcado meus agradecimentos ao professor *Tomaz Tadeu da Silva*. Certamente, aquilo que aprendi sobre representação e identidade devo a sua “inquietação” teórica, traduzida na busca de instigantes referenciais e materiais.

À professora *Rosa Fischer* por sua entusiasmada interlocução, pelas valiosas sugestões que teceu a este trabalho em diferentes momentos.

À *Maria Lúcia Wortmann*, minha orientadora, por sua criteriosa e afetiva orientação, por todo acolhimento de que é capaz, por sua amizade. Sou profundamente grato a estes encontros que a vida promove, nos quais encontramos pessoas como *Maria Lúcia*, as quais podemos levar "dentro da gente" pelo tempo em que vivermos.

Dedico este trabalho ao *João Carlos* (meu pai), à *Mara Rejane* (minha mãe) e à *Alda* (minha tia).

RESUMO

Esta dissertação trata das *representações culturais* de corpo, dentro do campo dos *Estudos Culturais*, em uma perspectiva pós-estruturalista que incorpora as contribuições de Michel Foucault acerca do discurso e da constituição do sujeito. O material empírico foi constituído a partir de uma pesquisa fundada em pressupostos etnográficos (observação-participante), realizada em uma sala de aula de ciências de um curso de supletivo de primeiro grau, noturno, voltado para o atendimento de trabalhadores/as metalúrgicos/as. A análise consistiu em problematizar alguns dos discursos que operaram na constituição dos corpos destes sujeitos, buscando dissecar/tornar visíveis as práticas de significação que os constituíram. O *diário de campo* cunhado durante minha estada junto a este grupo foi analisado com um *texto* (discurso), do qual extraí, como resultado das sucessivas operações que realizei a partir dos referenciais teóricos empregados, três eixos de análise. Eles dizem respeito às temáticas relacionadas a "*corpo e gênero*" (a beleza feminina como um modo de constituir a mulher, *por dentro e por fora*), a "*corpo e 'raça'*" (a supremacia branca que se encarna nos corpos/identidades negros/as) e a "*corpo e trabalho*" (visto a partir da repetição do movimento, do envelhecimento e da dor). Realizo, também, uma reflexão acerca das direções tomadas pelo trabalho ao longo de seu desenvolvimento e aponto as possíveis contribuições que ele pode oferecer para o estudo do corpo.

ABSTRACT

This Essay refers to the *cultural representations* of the body in the field of *Cultural Studies*, in a post-structuralist perspective that includes Michel Foucault's contributions about the constitutions of the subject. The empiric material was developed throughout a research based on ethnographic presuppositions (observation - participant), which has taken place in a Science class of an elementary night course for steel workers (men and women). The analysis consisted of questioning some of the discourses that have influenced in the constitution of these subjects, trying to make clear the signifying practices which have been part of them. The *field diary* made during the time I was studying this group was analyzed with a *text* (discourse) in which was a result of consecutive operations stemming from theoretical referentials used, three axes of analysis. They have to do with the thematic referring to "*body and gender*" (the female beauty as a way of constituting the woman, *inside and outside her*), "*body and race*" (the white supremacy embodied in the bodies/negroes identities) and the "*body and work*" (from the point of view of movement repetition, aging and pain).

I also reflect on the directions taken by the work over its development and point out possible contributions that it can offer to the study of the body.

PALAVRAS

Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
Palavras não são frias
Palavras não são boas
Os números pro os dias
E os nomes pra as pessoas
Palavra eu preciso
Preciso com urgência
Palavras que usem
Em caso de emergência
Dizer o que se sente
Cumprir uma sentença
Palavras que se diz
Se diz e não se pensa
Palavras não têm cor
Palavras não têm culpa
Palavras de amor
Pra pedir desculpas
Palavras doentias
Páginas rasgadas
Palavras não se curam
Certas ou erradas
Palavras são sombras
As sombras viram jogos
Palavras pra brincar
Brinquedos quebram logo
Palavras pra esquecer
Versos que repito
Palavras pra dizer
De novo o que foi dito
Todas as folhas em branco
Todos os livros fechados
Tudo com todas as letras
Nada de novo debaixo do sol
(Sérgio Brito; Marcelo Fromer, 1997).

*É através de muitas metáforas
que falo sobre o corpo
E falo, também, do tempo
E do olhar de um tempo sobre o corpo
Afiml, toda palavra já não é metáfora!*

APRESENTAÇÃO

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento (...). Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivído. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível. Esses devires encadeiam-se uns nos outros segundo uma linhagem particular ... (Deleuze, 1997, p.11)

*Que tempo mais vagabundo
Esse agora
Que escolheram pra gente viver?*

É neste tempo em que me situo, entre tempos relacionais: tempo de desgraça, tempo de clareza —uma clareza paradoxal—, que sou instado a escrever, a falar. Apoio-me em Lya Luft³ (1996) para dizer que "escrevo quase sempre sobre o que não sei" (p.14), sobre aquilo para o qual não tenho repostas, sobre aquilo que me arranha, me inquieta e se revira em mim.

Escrever sobre o corpo passa pela tentativa de compreender/constituir, de alguma forma, este tempo em que vivemos: tempo de contradições, no qual parece que, como em nenhuma outra época, vivemos tudo ao mesmo tempo e agora. Escrever acerca do corpo é,

² Fragmento da letra de *Miséria*, escrita por Arnaldo Antunes et al (1992).

³ De acordo com as normas da ABNT, nas citações deve constar o sobrenome do/a autor/a. Contudo, com vistas a identificar o gênero de quem escreve, bem como diferenciar os/as diferentes autores/as com sobrenomes mais usuais, optei por referir nome e sobrenome toda

então, passar (ou seria passear?) pelo prazer e a dor, sobre o avanço científico-tecnológico e sobre o fosso que nos separa cada vez mais dos que podem e dos que não podem viver. Escrever sobre o corpo, é escrever sobre o gozo e, no seu complemento, sobre os limites dele próprio... É falar da doença, do câncer, da AIDS, do amor, da condição humana e de suas contradições. Mas é, também, falar do cotidiano de uma aula de ciências onde se discute o que e quem é uma mulher direita, como se tornar uma mulher bonita, como o corpo se molda ao trabalho —à repetição do movimento...—, o que faz os negros pensarem que um corpo branco é melhor que um corpo negro, entre algumas tantas outras coisas que aqui tentei acenar.

Situados entre tantas mortes, físicas e simbólicas (metafóricas), talvez não precisemos de renascimento —morrer e nascer novamente—, mas, antes, de regeneração (Haraway, 1991). Regeneração/brotamento, enquanto metáforas, não supõem o morrer de algo anterior que já vivia, um apagamento das marcas, um esquecimento do que se *dobra* enquanto discurso e o que nos "fere" e marca docilmente enquanto materialidade. Regenerar supõe a suportabilidade de uma desorganização vital, supõe que permaneçamos o que somos, com as marcas, com as histórias no corpo: como tatuagem, como cicatriz, como beijo, carinho... ou como memórias destes.

A escrita desta dissertação se deu, na maioria das vezes, por "inspiração". Não uma inspiração que brotasse de mim, do nada, fruto de talento ou "sopro divino". Pelo contrário, inspiração aqui supõe trabalho de leitura, de escrita, de reflexão... diferentes leituras e reflexões dos esqueletos de coerência de escrita. Falando de dentro do umbigo do monstro, Donna Haraway foi, com certeza, profundamente inspiradora, para muitas das coisas que aqui pensei, mas, também, não só ela. Ao longo das leituras que realizei para poder costurar os fragmentos (aqui, agora, apresentados como novos), em diferentes momentos, disse a mim mesmo: isto já foi dito de

vez que introduzir, pela primeira vez, um/a autor/a, desde que a citação esteja no corpo do trabalho.

forma melhor por tal autor, tal autora fez uma análise "profunda" disto —e eu só arranhando superfícies! ("palavras prá dizer de novo o que foi dito (...) nada de novo debaixo do sol"). Depois da inspiração, tempos de insistência de escrita, onde ela já era dura, mal se articulava... ficavam evidentes seus remendos e os prazos de entrega acentuando seus cortes.

Talvez, como marca destes remendos, da caleidoscopia — fragmentação—, utilizei autores e autoras de forma mais antropofágica, na acepção que Suely Rolnik (1989) lhe dá: "o cartógrafo é antes de tudo um antropófago" (p.16). "O cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo" (p.66). Também o referencial que utilizei, situado no campo dos *Estudos Culturais*, permitiu que eu pudesse incursionar por diferentes terrenos, que esboçasse um trabalho feito de variados aportes —um *bricolage*. E faço tais considerações mais acerca de Foucault do que qualquer outro/a autor/a que aqui utilizei. Isso se faz necessário porque empreguei alguns de seus conceitos ('relações de poder', 'cuidados de si') sem tê-los contextualizado da forma requerida por aqueles trabalhos que empregam Foucault como um autor principal. Usei-o a partir de outros/as autores/as que já o haviam digerido —nesta metáfora do antropófago—, segui seus rastros, sua 'memória' que se encontra em outros textos, em outras textualidades.

Mas, feitas estas considerações iniciais que "falam", de alguma forma, sobre meus movimentos de escrita, passo a discutir a seguir a questão do olhar; precisamente, por que o olhar torna-se tão importante em um trabalho sobre representações culturais. Assim, me pergunto:

Por que o olhar?

O movimento: de '*Olhando através do caleidoscópico: representações culturais de corpo na sala de aula*', título que denominou esta dissertação enquanto proposta, para '*Um olhar caleidoscópico sobre as*

representações culturais de corpo'. A despeito de a mudança se configurar como uma simples troca de palavras, tal operação se constitui em uma mudança das significações que eu atribuí ao trabalho. Ao enfatizar que olhava as representações culturais de corpo através do caleidoscópio, atribuía ao instrumento (ao caleidoscópio) a possibilidade de ver coisas que um olho disciplinado a olhar de uma determinada maneira não poderia ver —como nos diz Larrosa (1994), "um olhar educado é um olhar que sabe o que deve olhar. E que sabe, em todo momento, que é que vê" (p.80).

O caleidoscópio, um instrumento para a visão que transforma a percepção humana —sim, humana porque desenhado e construído para um aparato sensorial humano—, constitui novos mundos, novas realidades. Efetivamente, isto acontece, o olho é limitado na constituição do mundo; sabemos que há outros mundos, que ele é percebido/constituído de diferentes maneiras, por diferentes seres vivos, mundos que podemos, de alguma forma, perceber/constituir através de instrumentos de ampliação da visão: os óculos, o microscópio (o olhar constituindo o espaço interno e os micromundos), o telescópio (o olhar constituindo o espaço externo —um olhar que viaja no passado), e todos os instrumentos que permitem que vejamos os comprimentos de onda abaixo e acima do espectro visível, entre outros. O caleidoscópio, um destes instrumentos, nos permite ver o mundo com outras cores, outros desenhos, outras configurações ao fragmentar/recompôr/decompôr estas formas e cores.

O olho, contudo, cumpre uma função ativa, inseparável da linguagem na constituição dos mundos: nem inata, onde as percepções se dariam por "colagens" de representações interiores (vindas da mente) no próprio mundo, nem adquiridas por "colagens" (vindas) do mundo exterior na retina. Por ter revisto essas colocações sobre o olhar, é que passei a considerar um título que expressasse o seu caráter ativo (de percepção e nomeação através da linguagem), descentrando-o, portanto, do instrumento (o caleidoscópio), tal como havia sugerido na proposta de dissertação. Naquele sentido, devo dizer, a agência se situava no caleidoscópio e não em minha operação sobre os materiais, sobre os dados. Embora, aquele modo

não fosse de todo contrário —é que talvez eu considerasse os referenciais teóricos mais como "instrumentos de ver"—, hoje atribuo maior atividade ao meu olhar —talvez porque eles (os referenciais) o tenham configurado/disciplinado de uma forma que hoje já assumo como minha — uma forma incorporada.

Ao optar por *um olhar caleidoscópico...*, quero dizer algumas coisas. Em primeiro lugar, que por ser 'um' não é único, estável, fechado; o 'um' aqui remete a uma indefinição, a uma reconfiguração constante que se situa na negociação com minhas diferentes identidades. É um olhar, também, porque é resultado da mirada que imprimi sobre o que fui aprendendo, subjetivado/dobrado pelos variados aportes e campos de saber que tratam do corpo como uma temática contemporânea. [Acima de tudo, é caleidoscópico porque é um olhar que decompõe o total, não por tê-lo separado em partes para entender o todo —tal como poder-se-ia esperar em uma lógica cartesiana—, pelo contrário, por ser um olhar que vê algumas coisas, algumas difrações, algumas das imagens que o caleidoscópico apresenta, talvez aquelas que mais chamem a minha atenção, talvez aquelas que tenham a ver com as minhas marcas. Em segundo lugar, as metáforas do olhar e do caleidoscópico remetem, também, para a multiplicidade de formas de se focar o corpo, os diferentes campos teóricos que o elegem como tema de estudo configurando diferentes modos de análise..., dos quais faço uma leitura.

O olhar, contudo, precisa ser posto em suspensão na trama de sua tessitura. É exatamente ele, enquanto sentido mais privilegiado, que se encontra sob o "foco" —e é difícil não falar através de tais metáforas, a linguagem está tecida por aquelas que remetem às capacidades de percepção/constituição de luz e sombra, claro e escuro, brilhante e opaco, sem cor e colorido etc, do olho⁴— das análises que trabalham com o

⁴ Alguns exemplos desta relação podem ser apontados: ela foi brilhante; o texto é muito claro; sua face se iluminou de felicidade. Veiga-Neto (op. cit.), apresenta alguns outros exemplos em termos vocabulares: "clarificar as idéias, visão de mundo, esclarecer a questão, perspectiva de análise, espelhar a realidade, (...) transparência de intenções" etc. Em relação às metáforas, este mesmo autor refere o morcego de Minerva, a caverna de Platão e o Iluminismo.

conceito de representação (como veremos mais adiante). Tais análises colocam sob suspeita a crença de que ele possa "fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, nos mostrar como é mesmo o mundo" (Veiga-Neto, 1996, p.20).

O olhar, mesmo caleidoscópico, é sempre constituidor daquilo que vê e, portanto, situado pelas formações discursivas de sua época. Olhar e nomear são "ações" inseparáveis: "aprender os nomes das coisas é a melhor maneira de aprender a olhar" (Larrosa, 1994, p.81). Tal inseparabilidade traz conseqüências imediatas para a pesquisa em ciências sociais, pois

as imagens que o mundo, principalmente social, nos apresenta, a rigor, ele não nos apresenta isentamente, isso é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo (Veiga-Neto, op. cit., p.27).

Desta citação depreende-se que aquilo que dizemos sobre as coisas não são as próprias coisas, tampouco uma representação delas, mas antes as constituímos através da fala, ou, em outros termos, "os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo" (ibid., p.27-8). Tais colocações funcionam como condições necessárias para o entendimento de como opera o sistema representacional a partir das invaginações da exterioridade (*a dobra*), sobre si e os outros, na constituição daquilo que entendemos por mundo real (ibid., p.28). Deixemos, contudo, tais considerações repousarem um certo tempo —elas são tematizadas no capítulo que discute a representação— e voltemos à discussão, que não está separada de tais considerações, acerca do olhar e do caleidoscópio⁵.

Olhar e caleidoscópio, quero dizer, não são apenas "imagens poéticas" que dão leveza ao texto —embora também funcionem como um recurso estético—, mas, antes, levam em si a história de suas constituições.

⁵ Como o/a leitor/a pode ter notado, minha escrita vem se dando na primeira pessoa, porém, em diferentes momentos —aqueles em que imagino o/a leitor/a acompanhando meus movimentos— valho-me do emprego do plural.

Precisamente por este caráter de constituição de mundos que as metáforas do olhar e do caleidoscópio precisam ser relativizadas. O caleidoscópio, ou a metáfora do caleidoscópio, é "focalizada" nas linhas que se seguem, mas ao olhar foi reservado um outro espaço de relativização. Este se encontra na discussão acerca da percepção e concepção dos mundos/das realidades, também no capítulo que se destina à discussão da representação, na seção intitulada '*Perceber é conceber*'. Sacudamos, então, o caleidoscópio e tentemos descrever o que vemos.

Sacudindo o caleidoscópio

Noel Gray (1997) é um dos autores que discute a recorrência à metáfora do caleidoscópio como fragmentação e mudança. Diz ele:

(...) a ubiqüidade do caleidoscópio como uma metáfora para a vida moderna requer pouco, sequer alguma introdução. A idéia de imagens bizarras em confusa desordem como um signo [uma marca] para a fragmentação da vida moderna e/ou a perda de realidade é uma concepção metafórica familiar para todos nós; assim como o é a noção de que as constantes e rápidas mudanças da modernidade são capturadas e refletidas em imagens sempre em movimento geradas pelo apelo a este aparato (p.1)⁶.

Desde a literatura, passando pela arte, pela ciência e pela filosofia, a metáfora do caleidoscópio é empregada para significar mudança e disrupção (ibid.). E é, todavia, por esta presença, que tal imagem metafórica torna-se objeto de discussão. Crary (apud Gray, p.2) argumenta que o caleidoscópio, juntamente com outros instrumentos ópticos do início do século XIX, representou uma mudança no modo de conceber ou construir o sujeito. Ele

⁶ A tradução é de minha autoria. Da mesma maneira, todas as traduções de citações diretas que ocorrem ao longo do texto, realizadas a partir de fontes em inglês ou espanhol que não apresentarem indicação da autoria da tradução, são de minha responsabilidade.

refere que, por um lado, tal mudança se situava na imobilidade do sujeito enquanto operando tais instrumentos, e que, por outro, ela se deu em função da alteração ou expansão corporal do sujeito por sua relação coextensiva com a tecnologia. Segundo Gray (ibid.), Cray argumenta que este sujeito (subjativado por tais instrumentos) afetou/constituiu o modo pelo qual a visão veio a ser entendida naquele tempo.

Na visão de Gray o caleidoscópio é um instrumento problemático, e tal problema se encontra precisamente na produção de significados gerados pela imagem. O autor remete a discussão para uma "dessimetria" entre o que se observa e a teoria em geometria, de onde se teoriza acerca do caleidoscópio. Certamente, não é esta a discussão que aqui está em curso. Contudo, esta dessimetria torna-se interessante para aquilo que acima apontei como o necessário atrelamento da visão à linguagem, uma vez que a primeira "escapa" à segunda, isto é, a imagem pode exceder os limites prescritos pela significação, embora sua compreensão permaneça ligada à linguagem⁷.

Mas Gray (op. cit.) quer, de certo modo, averiguar as relações da metáfora com aquilo que efetivamente o caleidoscópio produz: mudança e fragmentação de imagem. Para tanto ele recorre às colocações de Ricoeur quanto à metáfora *ser como* e *não ser como* para dizer que

as imagens vistas através do caleidoscópio demonstram claramente uma mudança de estado visual da cena ou objeto inicial. Através do ato combinatório de um número de reflexões da cena inicial, uma imagem composta, que altera efetivamente a extensão visual da cena ou objeto inicial, é gerada. [E, pela definição de reflexão], a cena original é retida enquanto se multiplica (p.3).

Com isto, a metáfora do caleidoscópio cumpre o requisito do *ser como*, uma vez que retém a imagem do objeto ou cena inicial na composição da nova imagem e, também, o do *não ser como*, uma vez que produz, a partir da

⁷ Esta discussão é retomada e, em certo sentido, complementa a aqui apresentada, no capítulo 2, onde discuto a questão da representação atrelada à visão, e a constituição do sujeito pelo discurso.

imagem do objeto ou cena inicial, um novo objeto ou cena, agora composta (ibid., p.3). Somando-se a isto, a metáfora cumpre também a função de explicar um mundo em constante mudança, porque cada imagem formada não é igual a outra. Embora mude a forma, multiplique a cena ou o objeto observado, o caleidoscópio não os transforma em outra coisa, a alteração retém o que foi alterado; em um exemplo: o corpo continua corpo, mas o olhar sobre ele se modifica. É precisamente esta imagem que quero representar.

Embora a metáfora preencha os requisitos de mudança, aqueles relativos à fragmentação, na visão de Gray (ibid.), são problemáticos. É a idéia de incompletude, de parte de algo que está faltando (o todo) que "mina" esta noção, justamente porque remete a um regime de valores onde a parte é vista como menos que o todo, ou ao contrário, tem maior valor por se constituir na parte que falta ao todo, que pode ser fragmentário, mas não fragmento. O fragmento, por sua vez, é sempre um "fragmento de", embora ele também guarde sua integridade corporal. Isto quer dizer que, embora a imagem seja quebrada, a imagem resultante é, já, uma imagem (completa) em si. Desta forma, argumenta Gray (ibid.), como todas as imagens no caleidoscópio desfrutam uma integridade corporal, é absurdo falar de uma imagem fragmentada; o que é produzido pela multiplicação da imagem é uma imagem completa, não o pedaço incompleto de algum todo. Tais colocações nos remetem, assim, a dissociar o entendimento comum de fragmento, como parte incompleta de um todo, para situá-lo como dispersão ("*breaking-up*"); assim, a metáfora da imagem caleidoscópica, para ser aqui aplicada apropriadamente, deve ser entendida como dispersão da familiaridade ou da expectativa visual. Poder-se-ia dizer: todos/as reconhecem a imagem de um corpo, mas este perde sua 'familiaridade visual' dada pelos olhos humanos, com a utilização de instrumentos. Outrossim, "a imagem caleidoscópica é metaforicamente apropriada pela perda de familiaridade visual e não porque a imagem gerada é uma versão incompleta da cena ou objeto original" (Gray, 1997, p.5). Em outras palavras, o

caleidoscópio desfamiliariza, provoca um estranhamento, produz outros corpos...

Ah, o olhar! Este constitui o que se vê. É preciso aprender a olhar. E penso que as palavras de Galeano (em *O livro dos abraços*), no texto poético que abaixo apresento, traduzem como vamos nos dobrando (nos subjetivando) ao olhar, produzindo o mundo a partir de uma determinada língua/ótica, de um jeito muito particular. Ele conta:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: me ajuda a olhar (citado em Achutti, p.431, 1995).

Daquilo que este trabalho contém...

Guardemos estas colocações acerca do olhar e da linguagem, elas nos acompanharão em diferentes momentos, ora serão lembradas adicionando-se novas explicações, ora imiscuir-se-ão por entre outras linhas, palavras, conceitos. Metáfora (palavra), olhar, tempo e corpo se misturam e se tecem em diferentes momentos compondo diferentes estampas; em alguns momentos mais densas/mais brutas, em outras mais tênues/mais elaboradas. Mas cabe, agora, em poucas linhas, fazer uma breve apresentação daquilo que, com os diferentes fios (aportes teóricos, discussões, orientação etc) eu pude tecer.

Em *Algumas visões do caleidoscópio*, apresento o modo como diferentes autores e autoras vêm tratando o corpo como um objeto de estudo na contemporaneidade. Tais estudos passam pelo currículo, pelas discussões científicas ligadas aos Projetos *Genoma Humano* e *Homem Visível*, e alcançam as práticas cotidianas de higiene, saúde e embelezamento. Como discursos, estes diversos enfoques constituem diferentes especificidades/olhares sobre o corpo... E, não tive maior pretensão, neste capítulo introdutório, além daquela de mostrar, em forma de 'flashes', estas diferentes abordagens do corpo na cultura. Nele vou fixando, por assim dizer, as "bóias" que darão ancoragem às minhas incursões 'pelo corpo'.

No capítulo 2, *Dos compores da pesquisa*, continuamos embarcados na metáfora, desta vez a do/a etnógrafo/a - turista. A partir de alguns aportes da antropologia pós-moderna, (re)construo os percursos da pesquisa (o que fiz, como fiz), em outras palavras, explico *como escrevo* e isso, precisamente, é como se tem caracterizado as pesquisas vinculadas aos pressupostos etnográficos. Discuto, além disso, algumas das vicissitudes próprias a este modo de investigação/escrita que coloca em questão a função do/a autor/a - escritor/a em sua possibilidade de *falar por*, representar o outro.

No capítulo seguinte, *Apresentando a representação*, discuto o conceito de 'representação cultural', tal como ele tem sido entendido a partir dos *Estudos Culturais*. Eu argumento que tal entendimento dá-se, precisamente, a partir da noção de que a linguagem constitui/produz as coisas no mundo e não apenas as denomina. Neste sentido, valho-me das noções de discurso e enunciado tal como desenvolvida por Michel Foucault, em *A arqueologia do saber*. Outro conceito deste autor, que é desenvolvido a partir de Gilles Deleuze, neste capítulo, é o da *dobra* —em outras palavras, o processo de subjetivação cunhado pelos discursos que nos inscrevem como sujeitos muito particulares. Apresento, por assim dizer, nesta parte do trabalho o *corpus* de análise, as ferramentas que utilizo para o exame dos dados empíricos.

Mapas de poder e identidade: o corpo como uma narrativa é o capítulo em que examino os conceitos que possibilitam a discussão do corpo como uma construção cultural. Nele, articulo a seleção e a produção da escola na constituição de um corpo que é próprio de sua cultura (o corpo biológico-figurativo), bem como apresento algumas outras abordagens culturais (as diferentes *pedagogias culturais*) acerca do corpo que são silenciadas no espaço escolar. Refiro que tais abordagens, juntamente com a escolar, constituem as representações culturais que circulam no espaço em que vivemos, e que elas engendram nossas identidades. Neste capítulo, também apresento o currículo como uma forma de representação que institui na escola modos de ser, ver e agir. Além disso, discuto as possibilidades de questionamento das representações hegemônicas no currículo.

As diferentes explicações (as justificativas) sobre os modos de operar da análise, a caracterização do grupo onde a pesquisa foi desenvolvida, bem como a argumentação acerca da escolha dos três eixos de análise, encontram-se no capítulo 5, *O que as vozes falam sobre o corpo*.

Estes *Três eixos em sinergia/articulação*, correspondem aos capítulos de análise e enfocam, respectivamente, temáticas relacionadas *ao corpo e ao gênero, ao corpo e à "raça" e ao corpo e ao trabalho*. Argumento que não é possível separar as questões de gênero, trabalho, 'raça', que elas estão articuladas, funcionando em sinergia —que, enfim, são nossos "olhos investigativos" que as vêem em separado—, mas, ao mesmo tempo, guardam suas peculiaridades... Por tal razão, em função dos objetivos da análise, optei por apresentá-los em separado, estando os mesmos assim divididos:

Capítulo 6, *A última moda é ser bonita por dentro*. Aqui, a partir da fala de uma das alunas que participava do grupo investigado, a qual disse que gostaria de mudar seu rosto porque se achava feia, retomo o discurso sobre a beleza feminina como um modo de constituir a mulher *por dentro e por fora*.

Capítulo 7, *Um preto mais clarinho...*, é onde trato das questões relativas à supremacia branca, que inscreve nos corpos negros, através de suas representações, modos de ser que garantem a continuidade da branquidade como o padrão de beleza, de moral, de boa índole, de inteligência etc, a ser "seguido". Discuto as questões ligadas à constituição da(s) identidade(s) negra(s) a partir de representações que enfatizam, precisamente, o branco como norma... Uma norma que, inclusive, passa pela religião —'Deus é branco!'

Capítulo 8, *Passar trabalho envelhece*. Neste capítulo desenvolvo uma discussão acerca da categoria *trabalho*, tal como ela vem sendo entendida por grande parte dos estudos desenvolvidos sobre este tema, e argumento, a partir da análise que empreendi, que o trabalho talvez seja vivenciado por eles/as de forma diferente daquela que vimos teorizando e apontando até então. Também pergunto, a partir de Bruno Latour, se estes *tempos* em que vivemos são, efetivamente, *modernos*, uma vez que as "certezas" por ele apregoadas não passaram de promessas. Emprego sua afirmação de que '*jamais fomos modernos*' para discutir a relação homem/mulher-máquina (*cyborgs*) e, também, as questões relativas à dor, à repetição e ao envelhecimento. Para tanto, valho-me de diferentes passagens extraídas do *Diário de Campo*, que ilustram tais colocações.

Por fim, no capítulo 9, intitulado *Um olhar em retrospecto...*, realizo uma reflexão acerca das direções tomadas pelo trabalho, as formas que ele foi assumindo ao longo do tempo, enfim, as metamorfoses que sofreu para, também, refletir sobre as possíveis contribuições que ele pode oferecer para o estudo do corpo.

1. ALGUMAS VISÕES DO CALEIDOSCÓPIO

Temos muito presente o regime de oposições tributado ao corpo e à mente como pares binários distintos. E, "na história do pensamento ocidental, a dicotomia mente/corpo tem privilegiado a mente como aquela que define o 'ser' humano, enquanto o corpo tem sido questionado como um excesso de bagagem da agência humana" (McWilliam, 1996, p.16). Esta autora ainda refere, nesta visão dicotômica, que o corpo como 'essência física' não tem sido ignorado pelos/as educadores/as, mas que sua importância tem se resumido à necessidade de um manejo cuidadoso com o propósito de evitar a distração do "esforço mental". Nesta visão do corpo como um "corruptor" da mente, as crianças e os/as adolescentes são encorajados/as a realizarem atividades físicas a fim de "queimarem" o excesso de energia antes das aulas, sentarem durante as mesmas e, ainda, sentirem-se freitados —devido ao gasto de energia— frente à experimentação sexual adolescente" (McWilliam, *ibid.*).

Tomaz Tadeu da Silva (1995¹⁰, p.203-204) enfatiza esta "visão educacional tradicional", na qual o corpo é tido como um território exclusivo da educação física, e analisa a interface currículo/corpo, onde o par binário mente/corpo é central no processo educacional e no currículo. O autor refere, ainda, que o corpo das professoras e dos professores está submetido a um 'regime de esquecimento' que implica "uma negação, um ocultamento do corpo docente, um processo de descorporificação e desencarnamento" (*ibid.*). Desta forma, no regime de valorização dos aspectos cognitivos que a escola preconiza, tanto o corpo dos/as alunos/as quanto o dos/as professores/as vêm sendo ignorados, escamoteados, escondidos. Tal velamento, torna o corpo "melhor controlado, melhor disciplinado, mais sujeito a ser moldado como identidade hegemônica, como

corpo subalternizado" (ibid., p.204). Silva enfatiza, também, que "a moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes. (...) O currículo torna controláveis corpos incontroláveis" (p.203).

Erica McWilliam (ibid., p.17) ressalta que este ponto de vista acerca do corpo humano nas instituições sociais resulta de seu entendimento como um sistema de ossos, músculos, nervos e órgãos arranjados fixamente. Tal arranjo, segundo ela, transcende a história e a cultura e torna o corpo sujeito ao exame científico. No entanto, frente a isso, me pergunto se não foi a própria história cultural que o valorizou de tal forma.

A partir de Leder (1990), McWilliam (1996, p.21) discute "um certo 'descorporamento' do "estilo de vida" da sociedade ocidental, que se traduz na redução de experiências corporais diretas: nossos músculos têm sido desinvestidos do trabalho pelo uso das máquinas; as tecnologias da comunicação e dos transportes têm nos permitido transcender os limites espaciais do corpo e os computadores permitem a realização de operações sem a nossa presença. Paul Virilio (1996), na mesma direção, refere a colonização do espaço interno do corpo a partir das tecnologias de ponta (dos transplantes, dos implantes eletrônicos que devolvem ou amplificam faculdades sensoriais perdidas ou danificadas, dos marcapassos cardíacos etc), do relaxamento da evolução (p.102), do metacorpo composto por órgãos de reposição mais eficientes (p.106) etc. Ao mesmo tempo em que analisa a crescente sedentariedade agrícola e urbana, suprida por excitantes e estimulantes químicos e técnicos⁸, práticas desportivas desnaturalizadas que passam a ser instituídas como práticas cotidianas, uma vez que "a emancipação corporal devida às técnicas de teleação em tempo real liquidam as necessidades tanto de vigor físico quanto de esforço muscular" (p.93). Virilio também se pergunta: "já não assistimos no século passado, com o

⁸ Virilio (1996, p.94) fala acerca dos "tecnoimplantes", uma mistura do técnico e do vivente, que introduziriam um ritmo estrangeiro capaz de fazer biorritmos vibrarem em uníssono com a máquina.

progresso das máquinas-ferramenta, por exemplo, às premissas de uma tal substituição da força muscular do operário pela técnica?" (p.105).

...

Grande confusão de fronteiras, feitura de híbridos—humano/máquina. Cyborgizados não só pelo acoplamento à máquina ou pelas próteses que "confundem a fronteira entre o que é mineral e o que está vivo: óculos, lentes de contato, dentes falsos, silicone, marcapassos, próteses acústicas, implantes auditivos, filtros externos funcionando como rins sadios" (Lévy, 1996, p.30). Mas também por outros acoplamentos, por outras hibridizações que ampliam as capacidades humanas —aliás, cabe dizer, a espécie humana, assim como as demais, evoluiu por tais "devires-mundo", se rizomatizando: roupas que impedem a perda de calor, tênis desenvolvidos a partir da mais alta tecnologia, equipamentos de mergulho, asa-delta etc... Seres quiméricos cotidianos. "Em cada caso trata-se do mesmo movimento de saída da norma, de hibridização, de 'devires' que tendem quase à metamorfose: tornar-se peixe, tornar-se cabra, tornar-se pássaro ou morcego" (Lévy, 1996, p.32).

Colonizando o espaço interno

Vão longe os dias em que o interior do corpo se constituía como um grande mistério; mistério só revelado aos olhos —único instrumento disponível— através da compra ou roubo ilícitos de cadáveres em cemitérios. O espaço interno guardava grandes mistérios.

Este século assistiu, como parte de um "projeto" acalentado por diferentes "cientistas" em séculos anteriores, à dissecação do corpo em seus menores detalhes. Certamente, a dissecação já era uma prática corriqueira há muito tempo, mas foi precisamente a partir da última metade deste século, juntamente com o desenvolvimento de novas técnicas (especialmente aquelas ligadas à observação) que o interior do corpo —o mistério daquilo

que nos habita, de que somos feitos— passou a ser revelado/produzido de uma forma, talvez, jamais pensada; já não são somente atlas desenhados com uma estética artística, desenhos e rascunhos de pintores —como os de Leonardo da Vinci—, escultores, anatomistas, mas fotografias, filmes, raios-x, tomografia, ressonância magnética, endoscopia, ecografia etc... É a ampliação dos instrumentos que permitem, sem a invasão deste corpo — cada vez mais imaculado—, sua constituição, sua colonização — endocolonização⁹, nas palavras de Virilio (1996).

O corpo, como uma fronteira a ser desbravada, vem sendo revelado em sua macro e microanatomia: de órgãos a moléculas de genes. De tal colocação poder-se-ia depreender que a "anatomia de genes" deriva-se de e suplantaria a "anatomia de órgãos", o que não é de todo verdadeiro, porque embora o avanço técnico-científico tenha permitido "entrar cada vez mais no íntimo do corpo", tanto isto que aqui chamei de macroanatomia (para referir aquilo que é visível ao olho nu), quanto a microanatomia (termo que empreguei para descrever o mapeamento genético) estão em curso, e sua separação não é possível. É como se cada técnica criada para melhor conhecer o corpo implicasse a emergência de inquietações antes desconhecidas (Sant'Anna, 1995, p.11), e os exemplos mais conspícuos de ambos os movimentos são os projetos *Humano Visível (Visible Human)* e *Genoma Humano*.

Um corpo em *bits*, cortado em 1.878 lâminas de um milímetro, fotografado e escaneado em toda sua extensão (1,87m), navega no espaço cibernético. Nada tão inserido nas narrativas deste século: um criminoso, condenado à morte, "...para lavar sua consciência: antes de morrer decidiu doar seu corpo à ciência" (Martin; Fondevilla, 1997, p.70). (O corpo, permanece terreno sagrado. Só um "corpo profano" poderia ser o

⁹ O termo *endocolonização* empregado pelo próprio autor, no contexto de discussão acerca da colonização do espaço interno —tal como aqui emprego—, tem uma acepção mais ampla em sua obra, podendo explicar, também, a militarização do cotidiano (em oposição a uma conquista extensiva do mundo), ou um Estado mínimo ("...como se as sociedades tivessem perdido sua capacidade de auto-regulação", p.95) (Virilio; Lotringer, 1984).

primeiro?)¹⁰. Ele é o primeiro ser humano virtual. A idéia partiu da necessidade de se poder "revirar" o corpo de diferentes ângulos e observar o mesmo local desde cada um deles. Para tanto foi utilizado um programa de computador que permitia armar e desarmar, dar volume às partes do corpo. Acima de tudo, o interesse era criar uma "ferramenta revolucionária para o ensino, a investigação e o tratamento médico" (ibid.). Em sua versão tridimensional, o corpo de Jernígan —este é o nome do doador— foi editado em 23 discos de CD-Rom, ocupando 15 *gygabits*. Posteriormente, uma mulher de 59 anos foi cortada em 5.189 lâminas de 0,33 milímetros, que permitiram uma maior e melhor definição que aquelas obtidas a partir de Jernígan. Há, além destes, o projeto de seccionar um embrião e uma mulher jovem "para contar com a pelvis tridimensional de uma mulher que ainda não teve filhos" (ibid., p.71). Sempre há novas fronteiras a desbravar!

No outro extremo, "...rumo ao encolhimento individual e a um materialismo positivista, reducionista (reduzir o homem a seu estoque de genes)" (Sfez, 1996, p.123), o *Projeto Genoma Humano*, se constitui na mais audaciosa investida humana no desbravamento de novas fronteiras. Michael Gruber (1997), um jornalista científico com PhD em Biologia, ao conjecturar com diferentes pesquisadores/as sobre as possibilidades de, no futuro, adolescentes poderem manipular proteínas (tal como os *hackers* manipulam informações nos sistemas informatizados) e criarem seres humanos, fala que o Projeto não objetiva apenas codificar ('passar para uma linguagem de letras': ACGT¹¹) todos os genes humanos —isto é de domínio público, podendo ser baixado da Internet—, é precisamente o que o gene faz, bem como sua manipulação, que é o importante, e isto não está disponível.

¹⁰ Na referida reportagem, as autoras (Martin; Fondevilla, 1997) referem que a tarefa dos médicos envolvidos no trabalho não foi fácil, que eles tardaram 5 anos para concretizá-la. Tal atraso foi tributado à dificuldade de se encontrar um corpo são, pois, "quem morre de deficiências cardíacas tem problemas, tem corações anormais; os drogaditos que perdem a vida por uma *overdose* estão mal alimentados; as vítimas de acidentes de trânsito têm seus corpos desfigurados; e, se alguém morre com o corpo intacto, 50 mil norte-americanos fazem fila para receber o transplante de algum de seus órgãos".

¹¹ Adenina, Citosina, Guanina, Timina, são as bases nitrogenadas que formam a cadeia de DNA.

O espaço interno do corpo (o *inner space*) é, hoje, quase tão popular para alguns grupos como as imagens da lua, do espaço exterior (*outer space*)¹²; duas formas de colonizar deste século: colonizar para conhecer/conhecer para colonizar. Diferentes aparatos produzindo as variadas imagens que circulam em livros didáticos, livros científicos, em um sem número de revistas populares (o desenho em corte do aparelho reprodutor feminino já não causa mais espanto nas revistas femininas), filmes, vídeos, videogames, internet, parques de diversão; cultura científica, cultura popular —onde se situam as fronteiras? Tais imagens emergem em campos em disputa, embora o que a 'ciência diz' ainda seja representado como uma linguagem unívoca (Haraway, 1991, p.203)¹³.

É importante, contudo, ressaltar que tais aparatos são "extensões", "ampliações" do olho (olhar). Aparatos de guerra/aparatos médicos/aparatos de uso popular; culturas que se alimentam, metáforas produtivas. Haraway (1991), fala acerca das representações do sistema imunológico, sobre os "inimigos" do espaço interno —alienígenas, invasores—, reconhecimento do *eu* (individualismo) e do *não-eu* (nacionalismo). Para ela, as representações acerca do sistema imunológico atuam no sentido de construir e manter as fronteiras entre o que pode contar como o *eu* e o *outro* nos domínios cruciais do normal e do patológico (ibid., p.204).

Mas, embora a visão seja o sentido mais prestigiado quando se trata, de discutir a representação, há algumas *linhas de fuga* —para usar um termo comum a Deleuze e Guattari— que trazem à cena outros sentidos: o movimento e o som, por exemplo.

Misto de cientista e artista performático que explora as possibilidades técnicas, o australiano Stelarc crê na melhoria do corpo humano; na reposição dos órgãos naturais por outros mais eficientes, menos datados; na adição de membros —um terceiro braço, por exemplo—,

¹² As expressões *inner space* e *outer space* são empregadas por Haraway (1992) para caracterizar os movimentos (humanos) rumo ao *interior* do corpo e ao *exterior* do planeta.

¹³ E Haraway (op. cit.) fala aqui acerca dos discursos sobre a AIDS.

ou mesmo membros virtuais. Mais que apenas necessidades médicas, ele clama por *design*, "o importante, agora, não é a liberdade de informação, mas a liberdade de forma, liberdade para mutar e modificar o seu corpo (...) [é a] informação, não a gravidade, é o campo de forças que modificará e dará forma ao corpo no futuro"¹⁴. Ao gravar os sons e os movimentos peristálticos (involuntários) do esôfago e dos demais órgãos do aparelho digestivo, Stelarc abre a possibilidade de outras leituras, outras "visões" do corpo humano. Digo visões, porque tais sons e movimentos são traduzidos/codificados para o campo do visível na própria performance; a diferença está, contudo, na "fonte" em que ele busca constituir este corpo.

Ao mesmo tempo em que se desenvolvem estes híbridos humano-máquina —cyborgs, na acepção de Haraway—, e as conseqüentes transformações que tingem no espaço social conhecível da modernidade, outros "estilos de vida" vão emergindo em oposição à tecnologização. McWilliam (ibid.) fala sobre um evidente "retorno" para o corpo nos crescentes estilos de vida alternativos, tais como as artes, as terapias corporais, os movimentos ecológicos, as atividades de *personal training* etc. Tais estilos "alternativos" voltam-se, assim, para as diferentes visões do corpo e sua relação com os demais humanos e não-humanos, enfim, com "a natureza", consigo mesmo/a etc, usualmente, em uma tentativa de resgatar um suposto todo —o holístico— por diferentes caminhos.

McWilliam refere, ainda, as representações visuais de um corpo ideal (esguio e musculoso) como crescentemente importantes na cultura popular, significando "saúde, capacidade, auto-controle a atrativo sexual" (Kirk, 1993a, apud McWilliam, p.21). Além disso, segundo esta autora, o importante acerca dos estudos que vêm sendo conduzidos sobre o corpo é o seu questionamento como um produto cultural inacabado...

Corpo, uma fronteira a ser desbravada, é um campo para investimentos dos mais diferentes projetos. Corpo, *superfície (externa) de inscrição* (marcas e adereços que o enfeitam, reinventam, re-significam):

¹⁴ I-D Magazine (http://www.eff.org/pub/Net_culture/Cyborg_antropology/stelarc.article).

tatuagens, *piercieng*, escarificação, circuncisão, infibulação, mutilações, flagelação, moda, penteados...; *superfície (interna) de decodificação* (sangue —sistema ABO—, doenças que vêm de fora/doenças que estão dentro, técnicas e aparelhos de observação/leitura, mapeamento genético): tratamentos médicos, remédios (drogas), cirurgias, pesquisas científicas, ficção científica/"realidade". Muitas são as formas de vê-lo/constituí-lo e, cada vez mais acentuadamente, *comprá-lo*¹⁵. O corpo passa de *dado* (pela "natureza") para "massa moldável" aos mais diferentes projetos de constituição "vendidos" pelas representações de corpo que circulam nos mais diferentes discursos que se apresentam para a constituição de nossas identidades.

¹⁵ O editorial da revista italiana (porque editada na Itália, mas que se pretende "do mundo") *Colors*, editada pela Benetton Group SpA, em seu número 18, *Shopping for the body* (dez. 96/jan., 97), assim fala acerca do corpo: "O corpo. Todos têm um. Mas quando se trata de fazer sexo, limpar as orelhas, fazer um esporte ou fazer xixi, as pessoas tratam os seus corpos diferentemente —e com uma série de produtos. O que podemos aprender sobre uma cultura a partir de todos esses itens? Para descobrir, a COLORS foi às compras. Passamos por salões de beleza em Tóquio, mercados públicos de Bogotá e um laboratório de biônica em Edimburgo para descobrir o que as pessoas compram para os seus corpos e porque. Nós esperamos que você encontre algo do seu tamanho".

2. DOS COMPORES DA PESQUISA

É pela experiência de ter estado *lá* e de ter escrito *aqui*, que inicio meus escritos nesta dissertação. Insiro-me, assim, naquilo que Clifford Geertz (1989) descreve como uma experiência de cartão postal; aquilo que trazemos (ou que alguém nos envia) de uma viagem, como recordação de um local em que efetivamente estivemos (ou estiveram), por onde circulamos, participamos de alguma ou outra peculiaridade daquele lugar; enfim, na "pele" de turistas cremos partilhar daquela cultura, seja consumindo comidas típicas, comprando *souvenirs*, tirando fotos, filmando etc.

Não é sem motivos que as narrativas de viagens e as metáforas do colonizador são recorrentes na antropologia. Nas palavras de Edward Bruner (1997),

tanto o turista quanto o etnógrafo viajam para terras estrangeiras, residem lá temporariamente, observam pessoas nativas e retornam com relatos e histórias de suas observações. Turismo e etnografia (e colonialismo) são parentes (Graburn, 1983), porquanto eles originam-se da mesma formação social e são diferentes formas de expansão Ocidental para dentro do Terceiro Mundo (p.7-8).

A experiência etnográfica passaria, então, por ter estado *lá*, tendo que descrever *aqui* (na volta da viagem), com o auxílio dos cartões-postais, de filmes, de fotografias, de objetos e roupas típicas, de gravações etc, a cultura, a "realidade" *lá* observada; isto é, constituída pelos olhos do/a etnógrafo/a-turista. Em relação à "viagem", torna-se importante saber se ele/a seguiu um roteiro oficial ou alternativo e, em ambos, o modo de ir/estar pode ser diferenciado, se foi de ônibus, de carro ou se fez caminhadas pela cidade —posto que, como nos lembra Paul Virilio (s/d,

p.139), a velocidade transforma a paisagem. Igualmente, as caminhadas podem variar, podendo se dar de dia, de noite, destinando-se a visitar museus e locais específicos —marcadores turísticos¹⁶, como os descreve Timothy Lenoir (1997, p.58)— ou lugares comuns; se pode ficar em hotéis ou alugar quartos nas casas de pessoas da localidade etc. Muitas são as possibilidades de ter estado *lá*; possibilidades que variam em intensidade, em risco, em capacidade de se "miscigenar", se misturar com hábitos, valores, crenças, modos de ver, enfim, tonar-se mais um daquele lugar (ser menos estrangeiro/a). Efetivamente, esta é uma tentativas do/a etnógrafo/a; é também por esta experiência que ele/a é autorizado/a a falar.

Contudo, apesar da metáfora do/a turista viajante servir, em certa medida, para explicar o modo de atuação do/a etnógrafo/a, cabe ressaltar a distinção, empreendida pelo próprio Edward Bruner, dos diferentes modos de olhar que caracterizam o/a etnógrafo/a e o/a turista. Bruner, antropólogo, especialista em assuntos relativos à Indonésia descreve a experiência que teve com um grupo de turistas, quando ele próprio decidiu servir de guia turístico para estudar a identidade do etnógrafo (sua atuação) e a dos/as turistas: "...fiquei, eu disse, para ver esta deslumbrante cerimônia [referindo-se a um ritual Hindu que só acontece em Bali, cada vez em um templo, uma vez por ano]. 'Mas nós já vimos isto', respondeu um turista..." (op. cit., p.9). Ele refere que o modo de experimentar do/a turista é primariamente visual¹⁷, e ter estado *lá* requer apenas ter estado presente ou ter coletado um *souvenir*. Pelo contrário, continua ele, um/a etnógrafo/a, pode levar anos descrevendo uma cerimônia como aquela,

¹⁶ Lenoir (op. cit.) discute, a partir de Jonathan Culler, a autenticidade dos pontos turísticos através de signos ('Semiótica do turismo'). Segundo ele, embora qualquer local de Londres signifique 'Londres', "nem todos são notáveis como atrações turísticas" (p.58). Além disso, diz o autor, "Culler salienta que as reproduções e as representações —marcadores em forma de placas, *souvenirs*, cartões postais, guias e vídeos— criam o original. Em resumo, sem os marcadores [constituídos por turistas anteriores], não há nada nestes lugares. No caso do turismo, a existência dos marcadores é o que torna a coisa marcada e reconhecível como original e, portanto, coisa real" (ibid.).

¹⁷ Em continuidade à análise, Bruner (op. cit., p.10), refere que a experiência de observação dos/as turistas, seja ela de pessoas ou de objetos, dá-se através das lentes de uma câmera fotográfica; segundo ele, uma percepção muito seletiva (a da objetiva), uma vez que emoldura o observado descontextualizando o outro. Não obstante, ele considera, também, qu : a câmera

"...para nós, estar lá é apenas o começo de um longo processo de tomar notas, analisar, escrever, revisar e apresentar. Os modos de entendimento do turista e do etnógrafo são totalmente diferentes" (ibid.). Além disso, para Michel de Certeau (1984) "da perspectiva da etnografia, o turismo é uma criança ilegítima, uma vergonhosa simplificação, um impostor" (p.143, apud Bruner, 1997, p.8).

Mas as diferenças não acabam por aí. Bruner (op. cit., p.13), após caracterizar a experiência de viagem do/a turista como uma 'rendição' aos horários, aos programas previamente traçados pelas agências de viagens etc, e contrapor àquela do/a etnógrafo —que, segundo ele, está sempre trabalhando, se esforçando para entender uma cultura diferente—, refere duas outras que ele vem vislumbrando como as mais importantes e diametralmente opostas a esta. A primeira refere que os/as turistas, na maioria das vezes, não aceitam nenhuma responsabilidade política ou moral pelas pessoas que eles/as visitam; a segunda, que nos lugares com intenso turismo já não é possível distinguir entre o que é cultura (no caso em que ele analisa, a balinesa) e o que são produções para turistas —podendo estas, também, tornarem-se objeto de estudos etnográficos.

Ciente destas ressalvas, continuemos embarcados na narrativa do/a etnógrafo/a-viajante. Em um dado momento ele/a volta ao seu lugar e —*aqui*— precisa (d)escrever, o que *lá* viu, participou; mais precisamente o que viveu ao ter "realmente" penetrado em (ou, se quiserem, ter sido penetrado por) outra forma de vida, de ter, de um modo ou de outro, verdadeiramente 'estado lá' (Geertz, 1989, p.58), não sem ter tido o 'cuidado' de não render-se aos modos de vida nativos, ao invés de descrevê-la, ressalta Bruner (1997, p.13).

A escrita, a descrição buscam, então, recuperar, (re)constituir o *lá* vivido tal como os/as habitantes daquele lugar o viviam. Os objetos trazidos, as fotos, as anotações do diário de campo/de viagem funcionam, nesta (re)constituição, como matéria para compor/ilustrar a história que se conta

funciona como uma máscara para o/a turista, aumentando a distância entre o/a observador/a e o/a observado/a —"a fotografia é um modo de examinar o nativo, um voyerismo" (p.11).

—como já referi, eles dão autenticidade à narrativa do/a contador/a. Tenta-se com eles e com o artifício da palavra (re)compor uma "realidade" vivida e assim trazê-la aos/as que *aqui* ficaram. A ilusão do/a etnógrafo/a - viajante talvez tenha sido, algum dia, aquela de ter esgotado completamente, através de sua narrativa, consubstanciada por sua estada, todas as significações que uma cultura pode ter.

Também eu fiz uma viagem/incursão —mais precisamente um deslocamento pela cidade—, embora o terreno já fosse conhecido de outras estadas, agora eu o olhava com outros olhos, de outra posição. Havia, de uma forma incipiente, preparado a viagem como nunca antes houvera feito e, além disso, levava na bagagem outros instrumentos: um gravador, uma câmera fotográfica, um visto de entrada com permanência negociável (um *sim* da escola e da professora, um *sim* dos/as alunos). O lugar de chegada: uma sala de aula de Ciências de um curso supletivo de primeiro grau noturno para adultos/as trabalhadores/as metalúrgicos/as. O motivo de minha estada: eles/as preparavam-se para estudar o corpo humano.

Embora aceito, minha posição era de estrangeiro. Era eu um a mais do que aqueles/as que tinham posições definidas naquele espaço —qual seria minha função ali? A que vinha? Não obstante, logo após minha chegada, todos/as passaram a saber que minha posição exigia, *grosso modo*, olhar — como viajante/turista queria conhecer o lugar, seus costumes etc— e descrever o que se passava, embora eles/as não soubessem muito bem para que ou para quem. Minha estada *lá* dependia, sobretudo, de minha capacidade de me deixar habitar pelos fluxos, pelo que circulava, e por suportar ser, também, observado como "novo no pedaço". Como um *observador-participante*¹⁸, contudo, minha estada não se limitava a chegar, olhar, anotar, sair, retornar... Antes, pressupunha uma permanência mais prolongada, onde mais do que simplesmente ir até *lá* para coletar dados

¹⁸ A *observação-participante*, como uma metodologia de investigação, pressupõe que é somente através da imersão no cotidiano de uma outra cultura que o/a antropólogo/a pode chegar a compreendê-la (Caldeira, 1988, p.136). Stephen Tyler (1992, p.292) refere que esta imersão/participação na cultura não resulta em uma participação igualitária, e que não passa

requeria uma participação: discutir os assuntos em questão, explicar coisas, planejar aulas juntamente com a professora, tomar posições, ao mesmo tempo em que me questionava sobre tal posição —poderia eu planejar as aulas com a professora? Isto não traria "problemas" para a análise do trabalho? Não estava eu me misturando com meu "objeto"? Tais questões me remetiam para uma posição de intruso, de onde precisava ponderar minhas intervenções, rever meus objetivos. Depois aprenderia que ao fazer uma etnografia tinha eu que me colocar ali também (Vasconcelos, 1996, p.26), que não seria possível separar o que *lá* acontecia daquilo que eu conseguia perceber, e que era precisamente isto que se traduzia no meu *diário de campo* da viagem.

Foi neste diário, constituído a cada dia de estada, que fui registrando todos os movimentos, as leituras de tempo e de espaço que empreendi, as diferentes falas, enfim, aquilo que *lá* vi/ouvi/vivi. Embora habitado por diferentes personagens que falavam por si em diferentes situações (quando o gravador estava ligado e eu transcrevia as falas), que apresentavam seus trabalhos para que eu os copiasse, que eram fotografados/as e que tiravam fotografias etc, aquilo que se marcou, que virou texto cunhado no papel nada mais é do que a minha narrativa; é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constituí como relevante para o trabalho —embora muitas vezes me perguntasse se aquilo que estava (d)escrevendo era o que, "de fato", acontecia¹⁹. Apesar de habitado por eles/as, minha voz é unívoca, só posso falar por mim. Nesse sentido, apesar de ter incluído estes diferentes materiais, a questão da representação —quem fala?— permanece: sou eu que escrevo *aqui*, com meus/minhas interlocutores/as —autores/as e leitores/as. Geertz (1988, p.63), referindo-se a esta situação, nos lembra que toda a descrição etnográfica é, sempre, a descrição de quem escreve e

de um truque (um engano), fazer que o/a observado/a pense que assim o é. Para ele, o/a etnógrafo/a nada mais faz do que fingir participar.

¹⁹ Uma das estratégias, por mim adotada, para diminuir a "carga" da descrição foi submeter minhas anotações, em diferentes momentos, à professora da turma. A questão em voga era, então, " 'Estou a ver certo? Vês aquilo que eu estou a ver?' " (Vasconcelos, 1996, p.38).

não a de quem é descrito. Na mesma direção, Bruner (op. cit.), avaliando sua experiência como guia turístico na Indonésia, diz: "eu construí o significado dos lugares para o turista, então eu estudei aquele significado como se eu os tivesse descoberto" (p.7)²⁰.

Em certa medida, em meu trabalho, procurei realizar aquilo que Teresa Caldeira (1988, p.133) diz ser o trabalho do antropólogo contemporâneo —não que me considere propriamente antropólogo, um "metido" talvez fosse o termo mais apropriado: a rejeitar as descrições holísticas, se interrogando sobre os limites de sua capacidade de conhecer o outro, procurando expor suas dúvidas, e o caminho que o levou à interpretação, sempre parcial. Ele, o antropólogo, diz a autora, "nunca esteve ausente de seu texto e da exposição dos seus dados", pelo contrário, ele mesmo os produz como seu instrumento privilegiado de pesquisa (ibid., p.134). É como se esta presença, o ter estado *lá*, permitisse falar em nome do outro, interpretar o que ele diz. Na posição em que me encontro: "fazer a ponte entre dois mundos culturais" (ibid.), traduzindo *aqui*, em termos acadêmicos, aquilo que *lá* observei.

É precisamente este papel, o do autor, que está em questão na crítica contemporânea à pesquisa etnográfica. Ele está excessivamente presente; "na verdade, seria a única presença real nos textos" (Caldeira, 1988, p.134). Mas, ainda assim, uma presença insuficiente; insuficientemente crítica a respeito de si mesma,

a respeito de seu papel na produção de representações; presença que tende a ignorar que o conhecimento antropológico produz-se, de um lado, em um processo de comunicação, marcado por relações de desigualdade e poder e, de outro, em relação a um campo de forças que define os tipos de enunciados que podem ser aceitos como verdadeiros (ibid., p.134).

²⁰ Os exemplos, nesta direção, são abundantes na literatura etnográfica, contudo penso ser elucidativa a passagem de Edward Said, em *Orientalismo*, que Johannes Fabian (1990) usa como epígrafe: "Nas discussões sobre o Oriente, o Oriente está sempre ausente, embora alguém sinta o Orientalista e o que ele diz como presença; ainda nós não devemos esquecer que a presença do Orientalista é possibilitada [justamente] pela efetiva ausência do Oriente" (p.753).

Questiona-se, assim, a legitimidade de sua fala/escrita como possibilidade de representar (falar pelo) o outro. Tal crítica torna-se, ainda, mais pertinente quando se trabalha com diferentes grupos de pessoas; embora elas não sejam nativas ou exóticas, tal como os/as "antropólogos/as tradicionais" consideravam suas "populações de estudo". Havia diferenças postas entre mim e os/as estudantes observados/as, desde o primeiro momento: eles/as cursam um supletivo noturno, eu um programa de pós-graduação; eles/as ocupam o lugar de um suposto aprender, eu o de um suposto saber —relações de poder²¹ tecendo diferentes posições. Mas, ao mesmo tempo, ao me perguntar sobre o que se passava com suas vidas, porque haviam parado de estudar por tantos anos, o que os/as fazia retornar ao estudo, tentava me colocar em seus lugares: lugar de trabalhador/a metalúrgico/a, de negro, de mulher, de estar ficando velho/a. Neste movimento aprendia sobre minha própria vida, minha própria história, desnaturalizava e revia algumas de minhas posições. Teresa de Vasconcelos (1996) cita Ricoeur para dizer que a compreensão que temos de nós mesmos passa pela compreensão do outro. Além disso, ela situa a condição pós-moderna na antropologia como a possibilidade de nos darmos conta que, apesar das diferenças entre as posições, manter nossos privilégios (no caso em que ela discute de colonizadores) —isto é, de fazer valer nossa fala "mais legitimada" sobre as demais, de "olhar de cima"; com "olhos imperiais", para lembrar Mary Louise Pratt (1992)— não é mais possível. Isto nos remete também para o entendimento de que não há *uma* cultura (a *alta* em oposição à *baixa*, por exemplo), mas antes, que a cultura diz respeito a todas as práticas sociais significadas (du Gay et al, 1997, p.2).

Assim, ao falar sobre a 'cultura' deles/as, mais precisamente sobre o que *lá* observei durante minha estada, em sua sala de aula, deveria, de igual maneira, a fim de desfazer a *assimetria* —o termo será contextualizado a

²¹ Emprego a noção de *relação de poder* tal como vem sendo entendida a partir de Michel Foucault. Segundo este autor uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis precisamente por ser uma relação de poder: "que o 'o outro' (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e

seguir—, discutir também os rituais e as convenções acadêmicas que dão legitimidade para que eu fale/escreva sobre eles/as, e daquilo que me autoriza a falar: ter empreendido outros estudos; nível acadêmico; recorrência a outros/as autores/as (referências bibliográficas); ter cursado um determinado número de créditos; ter submetido meu projeto à avaliação, entre outras coisas. Nas palavras de Bruno Latour (1994), isto significa fazer em casa (o "mundo acadêmico") o mesmo que fiz em outros lugares (na sala de aula de ciências...). Na opinião deste autor, "ao voltarem para casa", e realizarem esta operação, "os etnólogos não ficariam limitados à periferia", realizando o trabalho assimétrico de sempre, sendo "audaciosos com relação aos outros e tímidos quanto a si mesmos" (p.100).

Latour (op. cit.) é enfático em suas colocações e com ele começo a aprender que o lugar do qual falo, abstraindo-se as convenções que me colocam e me legitimam em tal lugar, não difere muito daquele que eles/as (os/as estudantes de supletivo que investiguei) falavam. Em outras palavras, que partilhamos de muitos 'modos de operar'²² e que eu, por ser acadêmico/científico, não ajo academicamente/cientificamente em todas as situações de minha vida e —para nosso espanto—, nem em todas as situações que se acreditava estar operando desta forma. Antes, neste tal 'modo de agir/operar' acadêmico/científico estão em operação interesses, relações de poder, lutas por prestígio etc, que "revelam" que a ciência nada mais é do que a política por outros meios (p.109). Penso que a colocação a seguir resume, de certa forma, estas considerações que acabei de traçar "inspirado" pela leitura de Latour²³.

Não importa o que eles fizeram, por mais adaptados, regrados e funcionais que possam ser, permanecerão eternamente cegos por esta confusão, prisioneiros tanto do social quanto da linguagem. Não importa o que nós façamos, por mais criminosos ou imperialistas que sejamos, escapamos da prisão

que se abra diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis" (Foucault, 1995b, p.243).

²² A expressão é minha.

²³ Uma leitura antropofágica, que não expõe, aqui, a complexidade e a dimensão das proposições deste autor.

do social ou da linguagem e temos acesso às próprias coisas através de uma porta providencial, a do conhecimento científico (Latour, 1994, p.99).

Conhecimento científico este que, na narrativa ocidental/colonial da ciência, tomamos como verdadeira descrição do mundo, diferentemente dos "selvagens/outros" que recorrem as mais diferentes formas de explicar o mundo que não aquela validada pela ciência. Mas deve-se dizer, também a partir de Latour (op. cit.), que "a ciência não é produzida cientificamente, assim como a técnica não o é tecnicamente..." (p.114).

Entretanto, ao dizer isto, não estou me eximindo de falar sobre o que lá observei/participei, mas, antes, tentando relativizar *minha leitura*, precisamente para marcar que o que estou falando *aqui*, é resultado deste movimento pendular de 'buscar' os ditos (os enunciados) no *Diário de Campo*, resultado da experiência de lá ter estado, e de escrevê-los *aqui*, lendo-os e apresentando-os, agora, como *texto*. Um texto sobre o qual é possível fazer outras leituras, compor outras escritas, outros textos.

De alguma forma (ou de forma total), os aportes que fui buscar no campo dos *Estudos Culturais*, particularmente neste contexto aqueles relativos à antropologia, permitem que eu faça tais reflexões e que ponha em questão minhas "traduções". Traduções estas que procuram, a partir de tal campo, um afastamento das narrativas "mais clássicas" de entendimento/interpretação da cultura.

Embora os *Estudos Culturais* "fujam" às definições, penso ser importante, neste contexto, caracterizá-los brevemente. Segundo Cary Nelson et al (1995),

os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, algumas vezes, contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. *Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas* (p.13, ênfase minha).

Em termos metodológicos, os *Estudos Culturais*, também, não possuem uma metodologia de pesquisa definida, com pressupostos de investigação previamente instaurados, mas, antes, se marcam pela pluralidade de possibilidades de análises que se constituem em um processo de *bricolage*, no qual a "escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas" (ibid., p.9). Mas, também estas questões não funcionam como garantia do que seja importante ou não perguntar. O que se pode dizer é que "nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente" (ibid., p.10). As categorias e suas formas de análise se dão na medida em que a teoria (os materiais, as fontes etc) estudada se hibridiza com as práticas (o que se investiga, como, por que etc), constituindo um amálgama que é inseparável da trajetória do etnógrafo-turista, de seus modos de ver.

Cabe, ainda, dizer que o ecletismo inerente aos *Estudos Culturais* não é um indicativo de que este campo possa ser ou reunir qualquer coisa, posto que independentemente da variedade de posições teóricas e políticas, por ele ocupadas, as análises empreendidas neste campo "partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder" (Bennett apud Nelson et al, 1995, p.11). Neste sentido, o próprio viajante necessita, constantemente, relativizar sua posição "privilegiada" de descrição/constituição do outro.

3. APRESENTANDO A REPRESENTAÇÃO

Um poema, uma música:

*Me vejo no que vejo
Como entrar por meus olhos
Em um olho mais límpido*

*Me olha o que eu olho
É minha criação
Isto que vejo*

*Perceber é conceber
Águas de pensamento
Sou a criatura do que vejo²⁴*

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

Um quadro:

... O pintor só dirige os olhos para nós na medida em que nos encontramos no lugar do seu motivo. Nós, espectadores, estamos em excesso. Acolhidos sob este olhar, somos por ele expulsos, substituídos por aquilo que desde sempre se encontrava lá, antes de nós: o próprio modelo. Mas, inversamente, o olhar do pintor, dirigido para fora do quadro, ao vazio que lhe faz face, aceita tantos modelos quantos espectadores lhe apareçam; nesse lugar preciso mas indiferente, o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente. Nenhum olhar é estável, ou antes, no sulco neutro do olhar que traspassa a tela perpendicularmente, o sujeito e o objeto, o espectador e o modelo invertem seu papel ao infinito (...) (Foucault, 1995c, p.20-1, destaque meu).

²⁴ Poema "Blanco" de Octávio Paz, cuja versão é de Haroldo de Campos, aqui cantado por Marisa Monte. *Barulhinho bom: uma viagem musical*. Manaus: EMI Brasil, 1996.

Este trecho de *Las Meninas*, onde Foucault analisa o quadro de mesmo título, de Diego Velasquez, bem como o poema de Octávio Paz, nos introduzem às questões do olhar, do discurso e do sujeito: fios da mesma trama na constituição das representações.

Δ Em poucas palavras, poder-se-ia dizer que representação "é a produção de significações através da linguagem" (Hall, 1997, p.16). No entanto, para chegar a discutir a "produção" de representações, muitas palavras são, aqui, necessárias para poder articular tal imbricação: olhar/representação/discurso/sujeito.

Começamos pelo olhar. Para Tomaz Tadeu da Silva (1997c), a representação está profundamente associada ao olhar, à visão, sendo ela [a representação] "diretamente dependente de um regime escópico, de um regime de visão" (p.28). No entanto, olhos de ver, por si só, não podem ler o mundo. É preciso, antes, que se aprenda a ver e esta aprendizagem é realizada pela linguagem, pelo discurso —lembramos aqui do poema de Galeano apresentado na seção anterior. Assim, é verdade que "a observação nunca se dá a olho nu: entre ela e as coisas se interpõe, já, a linguagem" (Silva, *ibid.*). A visão cumpre um papel ativo na representação: *Me olha o que eu olho/ É minha criação/ Isto que vejo*.

Assim como se interpõe a linguagem, também o poder se exerce aqui, no nível da visão, no nível da linguagem que ensina este olho a ver, já, com "óculos graduados" pelo poder —não é tudo que se pode ver; não porque as coisas estejam escondidas, mas porque aprendemos a ver de um determinado jeito. Este jeito se marca/se imprime em nós, ele se incorpora. São diferentes os modos de olhar, cada qual constituído pelas posições de enunciação/ou não-enunciação —e aqui atrelo, diretamente, a posição de olhar à posição de falar— que cada um/a pode ocupar. Há, neste sentido, o olhar masculino que transforma a mulher em objeto; o olhar imperial que coloniza; o olhar etnográfico, gestado nas narrativas do olhar colonial, que exotiza/infantiliza o outro, entre outros tipos de olhar. É, acima de tudo, na

operação de olhar (ensinada/constituída pelo discurso) que "muitas das operações próprias do poder se realizam e se efetivam" (Silva, *ibid.*). "Magnânimo" é este olhar que pode dispensar a força e a violência —mas que em algum momento teve (tem), também, que usá-las— e atuar como olho total, onipresente, panóptico, "...expressão suprema de um controle e de um poder": visão e poder, inseparavelmente imbricados (*ibid.*).

É, contudo, na representação, "que o poder do olhar [e] o olhar do poder, se materializam; é na representação que o visível se torna dizível" (*ibid.*, p.29). Quanto à visibilidade e à dizibilidade, Foucault (1995c) nos diz:

...por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (p.25).

Assim, não há mundo anterior pronto para ser olhado; é, antes, através da representação (do dizível) que a visibilidade entra no domínio da significação —o dizível, de acordo com Foucault, tem primazia sobre o visível. Porém, como acima esbocei, o olhar, antes de ser um mero instrumento que permite a emergência da representação, está, ele também, profundamente tramado na constituição da própria representação —eles são imanentes. Neste sentido, o olhar não é apenas "anterior à representação: ele é também seu contemporâneo" (*ibid.*, p.30).

Perceber é conceber

Em poucas palavras, devo dizer, apoiando-me em Katherine Hayles (1997), que "sempre estamos no teatro da representação. Tudo que percebemos, pensamos ou fazemos é uma representação, não a realidade como tal" (p.1). Além disso, esta mesma autora, a partir dos estudos de percepção do olfato em coelhos, realizados por Freeman e Skarda, refere

que "os dados demonstram que a percepção não é uma resposta passiva ao estímulo, mas um processo ativo de auto-organização que depende de aprendizagem anterior e contextos específicos" (Hayles, 1997, p.2). Em outras palavras, ocorre interação. Tal interação nos remete, como pontuam Francisco Varela et al. (1992), para um afastamento "da idéia de um mundo independente e extrínseco para nos aproximarmos da idéia de um mundo inseparável da estrutura destes processos de automodificação" (p.168). Em outras palavras, o que estes autores colocam é que não pode haver percepção sem um "percebedor" —ativo na percepção. Varela (1993) refere que o pensamento clássico em neurobiologia, pressupunha que "era fora que se encontrava o ponto de referência e o dentro era um ponto passivo e secundário" (p.78); a este modo de entendimento do processamento de informação Varela chamou de fenômeno heterônomo²⁵.

A partir destes pressupostos e com base no estudo com coelhos, bem como em outros realizados no córtex visual de macacos e, mesmo, de humanos, Skarda e Freeman —falando eles de dentro do campo da neurociência— advogam pela desistência do conceito de representação (que Skarda denomina de "representacionalismo"), porque, segundo eles, "isto encoraja a falácia de que a percepção reflete passivamente o mundo exterior" (Hayles, 1997, p.2). Falando de clausura operativa, isto é, de mecanismos internos de auto-organização, Varela et al. (ibid.), parecem seguir na mesma direção de Freeman e Skarda, ao referirem que

... o ponto chave é que tais sistemas [os de clausura operativa] não operam por representação: ao invés de *representar* um

²⁵ Varela (1993), inverteu, em um dado momento, como ele próprio refere, a topografia, o modo de pensar a organização mínima de um ser vivo, ao invés de falar de exterioridade sobrepondo-se à interioridade, ele diz que "é a interioridade, esse sistema autônomo, que é ponto de referência fundamental, que vai informar, dar forma literalmente à exterioridade" (p.79). No entanto, o deslocamento da exterioridade centrou foco sobre a interioridade, o que permitiu formular outras formas de entendimento, mas continuava em uma perspectiva binária de dentro-fora. Mais tarde, o entendimento de Varela sobre a questão veio permitir a compreensão de que o problema não era simplesmente o de um domínio da exterioridade ou da interioridade, "mas sim o de como conceituar esta mútua interdependência do dentro e do fora" (p.81).

mundo independente, *enactum*²⁶ um mundo como um domínio de distinções que é inseparável da estrutura encarnada pelo sistema cognitivo (p.168, destaque dos autores).

Ao apresentarem tais colocações, estes autores também questionam a idéia da existência de um mundo pré-dado, bem como a idéia de equivalência entre cognição e representação. Varela et al (op. cit.), trabalhando com a questão da cognição, discutem a questão da percepção da cor para dizer que a cor não está no mundo, mas, antes, é uma emergência da relação ambiente - ser vivo; "...uma concepção em que não se pode falar de externo e interno" (Varela, 1993, p.83).

Hayles (op. cit.), contudo, trabalha na perspectiva de apresentar um 'novo modo de formular' a representação, desta vez, como um processo dinâmico. Para tanto, ela retoma a questão da linguagem que, no seu entendimento, estrutura como conceituamos qualquer representação. Além disso, ela admite —e neste sentido, convergindo com a passagem de Foucault supracitada— que "...nossas interações com o fluxo [o que se dá na relação] são, sempre, mais ricas e ambíguas que a linguagem pode representar"(p.6). Ela também refere a linguagem como metáfora para dizer que "todas as teorias científicas são metáforas, assim como também a linguagem o é" (p.7). Neste sentido, Hayles aproxima metáfora e representação. Para ela, interessada em construir uma teoria (*Constrained Constructivism*) que preencha a lacuna, na filosofia da ciência, entre os realistas e os anti-realistas, "reconhecer que as teorias científicas operam no (interior do) teatro da representação, é enfatizar que a produção de significados é social

²⁶ Em continuidade à nota anterior: é o conceito de *enaction* que caracteriza esta relação dentro-fora. Varela (1993) refere que cunhou este termo, de um vocábulo inglês, "...justamente para designar uma concepção, uma conceitualização de um sistema cognitivo que nem depende de uma informação que se recebe nem de uma construção unilateral de um sistema cognitivo sobre um ambiente sem estrutura, mas o que se encontra é uma permanente e inseparável dialética entre as duas coisas" (p.82).

e lingüisticamente construída"²⁷ (p.7). Retomando o poema: *Me vejo no que vejo / Como entrar por meu olhos / Em um olho mais límpido.*

Minha intenção nestas breves colocações foi a de apresentar algumas das discussões contemporâneas sobre a percepção e a representação. Não tive a pretensão de esgotá-las, tampouco de mapeá-las em suas diferentes direções; se as apresento é porque as julgo produtivas, na medida em que se aproximam das teorizações que vêm sendo gestadas na própria teoria social e, em várias ocasiões, lhe fornecem subsídios²⁸. Além disso, pode-se dizer que, tais colocações se constituem em um "tímido esforço" de borrar as fronteiras entre o que é considerado científico —neste sentido, uma verdadeira leitura do mundo vivo; a descrição de um fato— e o que é considerado cultural —uma leitura construída, mediada do mundo; obra da ficção²⁹. A intenção é hibridizar o que desde sempre foi híbrido³⁰: ciência é cultura.

Sou a criatura do que vejo

Voltemos, agora, a *Las Meninas*:

O pintor olha, o rosto ligeiramente virado e a cabeça inclinada para o ombro. Fixa um ponto invisível, mas que nós, espectadores, podemos facilmente determinar, pois que esse ponto somos nós mesmos: nosso corpo, nosso rosto, nossos olhos. O espetáculo que ele observa é, portanto, duas vezes invisível: uma vez que não é representado no espaço do quadro e uma vez que se situa precisamente nesse ponto cego, nesse esconderijo essencial onde nosso olhar se furta a nós

²⁷ Faço uma ressalva a esta citação de Hayles, no sentido de referir que não considero esta separação entre o social e o lingüístico, pois, a partir do referencial que venho utilizando, o social também é lingüisticamente construído.

²⁸ A título de exemplificação: Deleuze e Guattari são dois dos autores que, seguidamente, se valem de produções de autores como Humberto Maturana e Francisco Varela na área da biologia.

²⁹ Esta discussão sobre *fato e ficção*, baseada nas colocações de Donna Haraway (1989), será apresentada a seguir, na seção onde discuto o discurso biológico.

³⁰ A discussão sobre os híbridos é apresentada a partir de Bruno Latour (1994), na seção *Tempos Modernos do capítulo 8, Passar trabalho envelhece.*

mesmos no momento em que olhamos (Foucault, 1995c, p.20).

Para Foucault (1995c) é, precisamente aqui, neste "jogo de captura", onde o/a espectador/a entra em cena e é captado/a pelo olhar do pintor, constringendo-o/a a entrar no quadro, que tem início a representação.

Segundo as considerações de Stuart Hall (1997b, p.60), acerca da análise de Foucault sobre o quadro, o sujeito enquanto espectador — subjetivado pelo discurso da pintura, que produz uma posição de sujeito—, está procedendo duas formas de olhar, olhando a cena de fora, na frente da pintura e, ao mesmo tempo, olhando fora da cena, identificando-se com o olhar das figuras da pintura. Assim, ao nos colocarmos na posição dos sujeitos da tela, como espectadores/as, começamos a construir o sentido do que vemos. Em tal operação "tomamos a posição indicada pelo discurso, identificamo-nos com ele, nos subjetivamos aos seus significados e tornamo-nos seu sujeito" (ibid.). Significados estes que não são fixos, mas, antes se dão em relação ao/à espectador/a que o olha —é precisamente este o argumento de Foucault (Hall, op. cit.).

Em outras palavras, enquanto sujeitos, "...só vemos este reverso, não sabemos quem somos nem o que fazemos" (Foucault, 1995c, p.21), somos uma *função vazia*, "...tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam" (Veiga-Neto, 1996, p.29) na constituição de nós mesmos enquanto sujeitos. E é na medida em que ele — o sujeito mesmo que dá sentido à representação—, ao mesmo tempo em que é capturado pelo olhar (discurso), desaparece/é elidido da tela, uma vez que ocupa uma posição que pode ser ocupada por muitos e por ninguém em definitivo, que "a representação pode se dar como pura representação" (Foucault, 1995c, p.31). Em outro sentido, por perder seu lugar como indivíduo (material) representado é que ele "nasce como sujeito" (De Certeau, 1994, p.229).

O que Foucault (1995c) mostra é o deslocamento que ocorre com a noção de sujeito —preexistente, centrado, interior—, que passa de ator central para *sujeito do discurso*. Diante do quadro de Velasquez: *me vejo no que vejo / Sou a criatura do que vejo*. Neste sentido, não é o sujeito enquanto individualidade, mas o discurso que o produz, através de suas relações de poder/saber, que se torna objeto de análise.

É sempre o discurso que fala de todas as posições que ocupa; seja a científica, quando tratamos da biologia, da medicina, da engenharia etc —tido como verdadeiro e, portanto, natural—, seja do que é definido como o 'social mesmo', quando se trata de falar sobre a sociedade, a família, o gênero etc. É o próprio discurso que constrói tais divisões, constrói tais verdades e é, também, sua maquinaria que nos constitui.

Dito isto, cabe "nomear" e falar um pouco mais acerca desta "noção de discurso" que aqui emprego. Ela é tributária daquilo que se denominou *Virada Lingüística*. Virada no sentido em que se deslocou o entendimento das mudanças sociais como 'coisas' que acontecem no mundo para a sua compreensão como práticas sociais históricas que constróem o mundo através da linguagem. Desta forma, a partir de tal entendimento, "quando 'usamos' a linguagem, pode ocorrer que não sejamos nós mesmos que estejamos falando, mas a linguagem que nos foi dada através de formações sociais que ocorreram no passado" (Popkewitz, 1994, p.195-196). Tal afirmação nos remete à idéia de que as práticas (discursivas e não-discursivas) constróem as 'coisas no mundo' e que estas "construções são engendradas pela linguagem" (Veiga-Neto, 1996, p.151). E linguagem aqui vem sendo entendida como discurso, "um modo de textualidade que permite a uma instituição³¹ operar" (Thwaites et al, 1994, p.135); "uma operação corporificada socialmente" (Pinto, 1989, p.19), ou ainda, como refere Foucault (1995a), um "conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação" (p.124).

³¹ Aqui entendida não como organizações estatais, religiosas etc, mas como qualquer "arranjo" social partilhado por um dado grupo.

No que se refere à constituição dos sujeitos —processo interpelativo—, Celi Pinto (1989) nos lembra que "os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos" (p.25). Segundo ela, o sujeito é interpelado por

uma multiplicidade de discursos e, na medida em que é interpelado por um, não é interpelado por outros. O fato de ser sujeito de um conjunto de discursos faz com que se torne cada vez mais difícil ser sujeito de mais um. O processo interpelativo no interior de uma sociedade se constitui na luta por construção de sujeitos (ibid., p.28).

Há, assim, diferentes discursos em ação, eles competem: há relações de poder em jogo tentando estabelecer qual discurso é o "mais verdadeiro". Embora todos concorram para nos constituir —pois cada sujeito é sujeito de uma variedade de discursos que, em razão de eles se constituírem em diferentes contextos históricos, não o interpelam da mesma forma, resultando, assim, em uma diversidade de sujeitos (Pinto, op. cit., p.28) que aderem espontaneamente³², por identificação, ao discurso (ibid., p.36)— há os mais explicativos, os que respondem "melhor" a demandas. E a capacidade que um discurso tem de responder a demandas está intimamente associada a sua capacidade de exercer poder, reconstruindo posições e sujeitos (ibid.) a partir de tal identificação. No entanto, mesmo havendo esta referida identificação com um dado discurso, isso não significa que os sujeitos falem/enunciem sempre desta posição, posto que o discurso nunca está completamente instaurado, firmado, 'colado' ao sujeito, "sua permanência é sempre provisória" (ibid, p.38); suas condições de existência são dadas pelo seguinte conjunto de questões: "*quem pode falar o quê para quem em que lugar?*" (ibid., p.39), bem como, "*a quem se fala?*" (p.41, destaque meu).

Esta autora (Pinto, 1989) também nos lembra, em relação à construção do sujeito, duas características fundamentais: "a primeira é a de

³² Segundo Pinto (ibid.), "o discurso só exerce poder pela identificação, pela adesão espontânea" (p.36). Uma espontaneidade, devo dizer, que não se dá pelo "livre" exercício da vontade do sujeito, mas, antes, porque em algum momento ele se dobrou a tal discurso que construiu uma posição de sujeito a ser ocupada por ele.

que o momento inicial de um discurso coincide obrigatoriamente com o momento inicial de um sujeito". Nesta mesma direção, Hall (1997, p.56) diz que "o próprio discurso produz sujeitos —figuras que personificam formas particulares de saber que o discurso produz". Além disso, o discurso produz também um lugar para o sujeito (ibid.), isto é, estão em cena um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas. Pode-se traduzir tais colocações em um exemplo: não pode existir o "sujeito" *body-building* antes do discurso que o constitui —embora já hajam sujeitos sobre os quais este discurso fará sentido. A segunda característica fundamental apontada por Pinto (ibid.) "é a de que todos os indivíduos historicamente dados não são potencialmente interpelados por todos os discursos, porque cada indivíduo já é sempre sujeito de vários discursos". Isto quer dizer que "os novos significados não se constroem sobre uma folha de papel branco e, sim, devem disputar espaços na pluralidade de significações" (p.41). Em outras palavras, existe sempre um 'já sujeito', que "em grande medida determina as formas de sujeição e conseqüentemente o próprio movimento do discurso" (p.42).

Até aqui apresentei algumas articulações para o entendimento da representação, do sujeito e do discurso. Passo, agora, a tratar destas "coisas" um pouco mais detidamente, falando da constituição dos sujeitos através do processo de interiorização da exterioridade (a *dobra*), da enunciação, e da representação tal como estudada pelos *Estudos Culturais*. A diferença em relação às seções anteriores é que, a partir daqui, passo a recorrer mais insistentemente ao "próprio corpo" para falar sobre tais questões.

A dobra e a encarnação

Os discursos confluem, estão circulando, disputando espaço e prestígio pelo exercício de relações de poder. Há, contudo, uma superfície, uma "linha de fora", por onde eles deslizam e adquirem significado ao fazerem tensão. Nesse ponto de tensão imerge uma invaginação, uma dobra

que se aprofunda, que "puxa" as duas extremidades da superfície tensionada pelo "peso" da dobra e elas se unem. A dobra está feita. A dobra somos nós, é a encarnação, o discurso feito carne. A dobra é o processo de subjetivação —"o sujeito como uma prega da exterioridade" (Díaz, 1995, p.97). A dobra somos nós, pondo dentro de nós a exterioridade, agora interioridade.

É Gilles Deleuze (1988) quem refere o tema de um dentro que parecia perseguir Foucault. Um dentro que seria uma prega do fora, "como se o navio fosse uma dobra do mar" (ibid., p.104).

Para falar sobre a dobra, sobre como ela constitui o si, é preciso, antes, mencionar o que Deleuze chama de as três ontologias históricas de Foucault: o saber, o poder e o si. Melhor dizendo, o '*ser-saber*', o '*ser-poder*' e o '*ser-si*'; o ser que é uma constante onde o saber, o poder e o si "entram como elementos que conformam o indivíduo e o transformam em sujeito" (Veiga-Neto, 1996, p.154) que é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética: a relação consigo (ibid., p.180). O si, o ser-si é, no entanto, o "eixo" que abordo nesta seção, posto que ele "é determinado pelo processo de subjetivação, isto é, pelos locais por onde passa a dobra" (Deleuze, 1988, p.122) —processo este que aqui me interessa discutir. Interessa-me discutir o processo de subjetivação, que se faz por dobra (Deleuze, 1988, p.111), para explicar como o discurso se faz carne, como o corpo incorpora/encarna as marcas de uma cultura. Ou ainda, como nos reconhecemos como sujeitos de um determinado discurso sobre o corpo³³. Esse discurso nomeia, hierarquiza, atribui valores, distribui significados e, desta forma, por aquilo que ele enuncia e por seus aparatos, imprime em cada um de nós modos de nos conhecermos.

Os discursos dobrados, vergados sobre o si —um sujeito 'já-sujeito' de outros discursos— constituem um lado de fora que não possui um limite fixo,

³³ Esta pergunta tem como base a questão —"através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como sujeito de desejo?"— que Foucault tenta responder quando inicia suas investigações acerca da relação de cada um consigo (Foucault, 1994j, p.12 apud Veiga-Neto, 1996, p.178).

mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora (p.104). (...) É como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria (p.107) (Deleuze, 1988).

Neste sentido, como uma escrita, o corpo é escrito, se faz texto, através de tais processos de dobra/de encarnação que nele inscrevem histórias, que "invocam" a memória de tais inscrições. O corpo é, pois, um memorial quase aberto ao mundo, é "um registro da memória, é um seu evocador" (Ferreira, 1995, p.421). E, por este caráter evocativo, o corpo é, também, a tradução³⁴ de uma herança, tanto biológica, quanto cultural.

É tradução de uma herança biológica porque, como seres humanos, temos uma história filogenética em comum com os não-humanos: somos descendentes por reprodução —não apenas dos antepassados mais diretos, mas também de uma linhagem muito distinta que se estende no passado até mais de 3 bilhões de anos (Maturana; Varela, 1984, p.44). Estes autores também nos lembram que a reprodução implica, necessariamente, a geração tanto de semelhanças como de diferenças estruturais entre 'progenitores', 'filhos' e 'irmãos'. Neste sentido, aqueles aspectos da estrutura inicial da nova unidade, que são avaliados como idênticos à unidade original, chamamos herança, enquanto que os distintos chamamos variação reprodutiva (ibid.).

Além disso, o corpo pode ser considerado uma tradução biológica porque gera o que somos a partir de uma informação genética³⁵, ou seja, aquilo que se traduz como uma identidade de parentesco, que dá uma certa

³⁴ O código genético é, muitas vezes, comparado a uma escrita que se expressa, que se traduz.

³⁵ No entanto, referir que os genes, por si só, especificam um ser vivo constitui-se em um erro fundamental. Primeiro, porque se confunde o fenômeno de herança com o mecanismo de réplica de certos componentes celulares (DNA). E, segundo, porque ao dizer que o DNA contém o necessário para especificar um ser vivo, se retira estes componentes de sua interrelação com todo o resto da rede. É a rede de interações em sua totalidade que constitui e especifica as características de uma célula particular, não um de seus componentes particulares (Maturana; Varela, 1984, p.45).

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

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

do nascimento ao luto, o direito se 'apodera' dos corpos para fazê-lo seu texto. Mediante toda sorte de iniciações (ritual, escolar etc), ele os transforma em tábuas da lei, em quadros vivos das regras e dos costumes, em atores de teatro organizado por uma ordem social. (...) Seja como for, sempre é verdade que a lei se escreve sobre corpos. Ela se grava nos pergaminhos feitos com a pele dos súditos. Ela os articula em um corpo jurídico. Com eles faz seu livro (De Certeau, 1994, p.231).

O discurso tem essa incrível plasticidade de se fazer carne, de se dobrar e formar a prega, o forro, o exterior que se torna nós e constitui o

que somos —uma singularidade cunhada pelo discurso. Processo de subjetivação que constrói o real, sempre um produto das representações que o constituíram e que, em articulação constante continuam a constituir-lo (Costa, 1995, p.109). Um real que tem, sempre, conseqüências reais para pessoas reais (Dyer, 1993, p.3).

É, ainda, a De Certeau (1994) que me reporto para caracterizar tais encarnações do discurso sobre o sujeito. Ele fala dos tempos felizes, quando a lei se escrevia sobre pergaminhos e papéis e não no corpo —os livros, segundo ele, são apenas metáforas do corpo—, do texto impresso que remete a tudo que se imprime sobre o corpo, que o marca e o altera com a dor e o prazer, "para fazer dele um símbolo do outro, um dito, um chamado, um nomeado" (p.232). Estranho sofrimento este, o de ser escrito pela lei do grupo, acompanhado pelo prazer de ser reconhecido (mas não se sabe por quem), "de se tornar uma palavra identificável e legível em uma língua social, de ser mudado em fragmento de um texto anônimo, de ser inscrito em uma simbólica sem dono e sem autor" (ibid., p.232).

Todo o trabalho, toda a escritura, no entanto, precisa de instrumentos, de aparelhos de encarnação que façam os corpos dizerem os códigos. Eles "só se tornam corpos graças a sua conformação a esses códigos" (ibid., p.240). Assim, nos lembra De Certeau,

para que a lei se escreva sobre os corpos, deve haver um aparelho que mediatize a relação de uma com os outros. Desde os instrumentos de escarificação, de tatuagem e da iniciação primitiva até os instrumentos da justiça, existem instrumentos para trabalhar o corpo (p.232).

Instrumentos estes que, penso eu, são tanto materiais (aparelhos ortopédicos, cintas, espartilhos, academias de ginástica etc), quanto discursivos (da medicina, da educação física, da beleza, da postura, dos bons modos, das terapias corporais etc).

No entanto, não vou falar aqui dos instrumentos materiais, que marcam o corpo físico —o corte, a escarificação, a cicatriz—, pretendo, pelo contrário, falar de um instrumento, que não é lâmina, correia, punhal,

agulha etc, mas de um mais incisivo, que marca mais fundo e, na maioria das vezes, "mais docemente" a própria carne, se fazendo ele próprio carne/corpo. O texto, a palavra, tais são os instrumentos que inscrevem a carne, "que a escritura transforma em corpo" (ibid., p.237). A operação consiste, pois, "por meio de instrumentos conformar um corpo aquilo que lhe define um discurso social"; tornar os corpos "relatos humanos, ambulantes e passageiros" (ibid., p.237). Os instrumentos, enfim "essa maquinaria transforma os corpos individuais em corpo social. Ela faz os corpos produzirem o texto de uma lei" (ibid., p.233).

Os instrumentos de marcar a carne, no entanto, embora continuem existindo —às vezes nos subterrâneos, noutras sob nossos olhos, na tortura, na privação, na fome etc—, já não são tão difundidos enquanto materialidade objetiva (suplício, espartilhos, ferro em brasa etc) que marcam a carne pela dor. Pelo contrário, hoje, fala-se muito de instrumentos, mas eles já não mais aqueles (reliquias, objetos de museu — marcados em corpos ancestrais que dizem a memória de tais inscrições—), embora guardem suas lembranças, eles assumem outros ares, se marcam por outros instrumentos: os também supliciantes discursos da saúde, da beleza, do proporcionar prazer a si próprio/a, entre outros, acessíveis —eles mesmos dizem— a qualquer um/a, basta querermos —o discurso "se empenha" em construir "dentro de nós" esta "necessidade". Eles se marcam pela 'captura', pela interpelação. Eles agem através da dobra, este processo de exercer um poder sobre si mesmo, uma relação consigo que se torna 'princípio de regulação interna'; processo que Deleuze (1988) explica, a partir de sua interpretação da obra de Foucault, da seguinte forma:

é como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria: a *enkrateia* (...) (p.107).

Estes instrumentos contemporâneos de escrever o corpo, realizam duas operações principais: tirar do corpo o que lhe sobra (elemento demais,

enfermo ou inestésico); acrescentar o que lhe falta (De Certeau, p.239). Assim, de acordo com estas duas operações, os instrumentos se destinam a cortar, arrancar, extrair, tirar ou inserir, colocar, colar, cobrir, reunir, coser, articular etc (ibid.). Estranha maquinaria esta, na qual os mesmos que extraem inserem, os mesmos que arrancam colam. Tirar e acrescentar mantém os corpos submetidos a uma norma que visa fazer com que eles digam, novamente e sempre, o código —lembramos: a carne só se torna corpo graças a sua conformação aos códigos. Aos corpos que fogem ao código, à *diferença* resta a intolerância, a doença, a descompostura (...). O trabalho dos instrumentos visa realizar uma língua social, tarefa imensa de 'maquinar' os corpos para que eles *soletrem uma ordem* (ibid., p.240).

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

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

Em outras palavras, e retomando aqui as colocações de Pinto (1989) acerca do sujeito não ser um papel em branco, o discurso normativo sobre o corpo só "cola" se houver um substrato, "um texto articulado em cima do real e falando em seu nome, isto é, uma lei historiada e historicizada,

narrada por corpos" (De Certeau, 1988, p.241, destaque meu). Pois a lei (o discurso) joga com o corpo, ela diz: "dá-me o teu corpo e eu te darei sentido, dou-te um nome e te faço uma palavra de meu discurso".

Tal é, então, a operação, fazer o corpo dizer a palavra, ser reconhecido por ela, tornar-se visível no dizível.

Enunciação: constituindo sujeitos

Neste ponto, retomemos a pergunta: *que se diz sobre o corpo?*

Digo, desde já, que não pretendo respondê-la. É uma pergunta bastante pretensiosa, ampla e escorregadia, além disso, na maioria das vezes, encontramos aquilo que procuramos. Se a faço é para poder discutir algo do que se ouve, do que circula sobre o corpo. Pretendo prestar atenção a alguns 'ruídos', a alguns 'murmúrios'... a um DIZ-SE.

Muito se diz sobre o corpo. E não há um único alguém, um tipo de alguém a dizer sobre ele. Este lugar do dizer é uma posição múltipla, ocupada por muitos e por ninguém em definitivo. Mas é desse lugar que todos falam e são emitidos alguns enunciados³⁶, ou ainda, dele que se repetem os enunciados.

O sujeito é, nesta perspectiva, uma *função vazia*, na qual "um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos" (Foucault, 1995a, p.107). Para ocupar tais posições, contudo, ele precisa sempre se sujeitar, se identificar com algum discurso (Foucault, 1995b, p.235). Deleuze (1988), ao comentar sobre *A arqueologia do saber*, refere que o sujeito é uma variável ou um conjunto de variáveis do enunciado, "o sujeito é um lugar ou posição que varia muito segundo o tipo, segundo o limiar do enunciado" (p.64). É neste sentido que o discurso traz implicações

³⁶ Segundo Foucault (1995a), "os enunciados não existem no sentido de que uma língua existe (...) língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas" (p.96-97).

radicais para a teoria da representação, pois embora os indivíduos variem quanto à classe, ao sexo, ao gênero, à etnia etc, eles não serão capazes de dar significação a tais diferenças até que eles se identifiquem com aquelas posições de sujeito que o discurso constrói (Hall, 1997, p.56).

Se o discurso faz e se faz gente, isto é, constitui e se torna gente, não é a fala da gente que se deve ouvir, mas o que o discurso diz/enuncia, é nele mesmo que vamos buscar suas regras de formação (Foucault, 1995a, p.89). Assim, quando alguém fala "eu me acho feia"³⁷, não é esta fala enquanto ato ilocutório/coisa-dita que devo analisar, tentando aí procurar as razões que a levam a se achar feia. Não é a palavra, não é a frase ou a proposição que vou analisar, elas em si não são os enunciados, embora em algumas situações possam sê-lo (Díaz, 1992, p.16). Por mais que tentemos "forçar" as palavras, as frases ou as proposições a nos dizerem algo, elas só dizem o que é da linguagem que as 'contém' (Deleuze, 1988, p.68). Não é, também, na psicanálise, por exemplo, no íntimo da psique, que deverei buscar a explicação, em um suposto complexo (inato ou não) de inferioridade; ela até pode falar deste lugar que, como um discurso poderoso, institui realidades, mas, considerando a análise enunciativa, tal como proposta por Foucault, não é aí que se encontra a questão. É, pelo contrário, *abrindo ou rachando* as palavras, as frases, as proposições que poderemos extrair delas os enunciados (Deleuze, 1988, p.61). Eles, formas de expressão que "nunca estão ocultos, e no entanto não são diretamente legíveis, sequer dizíveis"³⁸ (ibid., p.62). Eles, também, não estão escondidos —"nunca existe segredo, embora nada seja imediatamente visível, nem diretamente visível" (ibid., p.68). Segundo Deleuze (ibid.) "cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado" —sua episteme—, posto que "atrás da cortina não há nada para se ver, mas seria ainda mais importante, a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou embaixo". Neste

³⁷ Esta é uma das situações, extraídas do *Diário de Campo*, que examino nesta dissertação.

³⁸ Continuo a citação de Deleuze (op. cit.): "poder-se-ia crer que os enunciados freqüentemente estão ocultos, sendo objeto de um disfarce, de uma repressão ou mesmo de um recalque. Mas, além de essa crença implicar uma falsa concepção de poder, ela só é válida se nos limitarmos às palavras, às frases, às proposições" (p.62).

sentido é no próprio dito, no próprio enunciado, que se deve buscar o que se diz sobre o corpo. Como lembra Foucault (op. cit.),

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

E, mais adiante, ele prossegue:

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

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

Segundo Foucault (1995, p.133), para que um enunciado se realize são necessários quatro elementos: *um referencial*, princípio de diferenciação; *um sujeito*, posição múltipla que pode ser ocupada, em certas

condições, por indivíduos indiferentes; *um campo associado*, domínio de coexistência com outros enunciados; e *uma materialidade* —que corresponde a "coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais" (Fischer, 1996, p.105).

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

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

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

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

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

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

Também não é no corpo que vou buscar entender este processo —de encarnação/subjetivação—, embora a leitura seja, muitas vezes, visível. É nos instrumentos de encarnação que se busca constituir o entendimento. De Certeau (1994, p.240) nos falou acerca destes instrumentos que visam fazer o corpo dizer o código.

O trabalho é, então, no próprio texto encontrar os enunciados; deixar que minhas anotações, que o *Diário de Campo* fique em silêncio, para logo fazê-lo falar. A operação consiste em transformá-lo em um monumento (Foucault, 1995a, p.8), não para dizer de que material ele é feito, sua procedência, quem o fez etc —no caso em questão: as pessoas e suas origens. Transformar em monumento um texto consiste em multiplicá-lo, relacioná-lo com outras práticas, com outros enunciados do mesmo e de outros campos, bem como fazer a relação entre as memórias dos enunciados. Eles são "as formas que contêm as coisas, portanto, nas coisas se deve buscar enunciados" (Díaz, 1992, p.16). E, 'coisa', aqui, remete às práticas de constituição. "Práticas e enunciados geram objetividades e subjetividades", nos lembra Díaz (ibid.)

Diz-se, ainda, que os enunciados são raros, mas eles se multiplicam para habitar cada um de nós e, assim, passam adiante constituindo aquilo que "aprendemos depressa a chamar de realidade". ... Eles continuam sempre se dizendo, apesar de sua raridade.

...

Após este "longo caminho", no qual tentei descrever alguns dos fios da rede. A saber: o olhar, o discurso e o sujeito que estão imbricados/trançados na constituição da representação, volto a falar um pouco mais propriamente sobre ela, articulando as questões relativas ao

modo como o corpo é falado/constituído no espaço escolar, na biologia e nos demais espaços: as *pedagogias culturais*.



Para esculpir
seu corpo e seu
organismo ao
mesmo tempo.

figura 1.



LC1 Light.

Reforça suas defesas naturais.

Este potinho de LC1 Light contém equilíbrio. A medida certa e balanceada entre tudo o que seu organismo precisa e tudo o que seu corpo quer. LC1 Light contém o revolucionário *Lactobacilo Acidófilo 1*. Um microrganismo que reforça as defesas naturais do seu organismo contra as agressões do dia-a-dia, como stress, alimentação desequilibrada e cansaço. Além disso, LC1 Light contém 97% menos gordura e 50% menos calorias. A maneira mais gostosa e saudável de cuidar do seu corpo, por dentro e por fora. Experimente o novo LC1 Light da Nestlé.



4. MAPAS DE PODER E IDENTIDADE: O CORPO COMO UMA NARRATIVA

Em função do que já foi colocado parece-me oportuno perguntar: como o corpo, enquanto uma construção cultural, articula-se com as identidades sociais e o currículo?

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

Há algumas páginas atrás, em poucas palavras, apresentei o conceito de *representação cultural*. Cabe agora retomá-lo e melhor situá-lo —depois de ter, de alguma forma, problematizado o entendimento deste conceito no capítulo anterior— a partir dos aportes dos Estudos Culturais. Neste contexto, a representação é estudada como uma das práticas centrais que produzem a cultura, mais especificamente o que se denomina de 'circuito da cultura' (Hall, 1997, p.1). Circuito porque a cultura passa a ser entendida como "significação compartilhada", como aquilo que adquire sentido através de diferentes práticas sociais partilhadas —pela linguagem— nos mais variados grupos sociais.

Todavia, a despeito de ser uma das práticas centrais no 'circuito da cultura', a representação não "funciona" sozinha, ou mesmo possui maior relevância que as demais que compõem/explicam tal circuito; como um circuito, não é linear, nem seqüencial. A *identidade*, a *produção*, o *consumo* e a *regulação* são as demais práticas que, em *articulação*, explicam os processos de significação de uma cultura. Este conceito, o de *articulação*, torna-se importante, aqui, porque pressupõe que o entendimento de uma dada situação não pode ser explicado/constituído somente através de um

dos "elos" do circuito (o da produção, por exemplo), mas antes, que é a articulação —"união temporária, não necessária, absoluta ou essencial por todo tempo"—, a combinação dos diferentes processos que permitem que se comece a explicar um processo (Du Gay et al, 1997, p.3). Neste sentido, devo dizer, a análise que aqui empreendi, embora, em alguns aspectos, considere alguns dos demais componentes do 'circuito da cultura', "agarrasse" ao conceito de representação cultural para explicar o recorte que caracteriza o trabalho aqui apresentado.

Mas, igualmente, cabe dizer, as significações da "língua"/dos significados, que são variáveis, flutuantes (se dão mais por fluxos), profundamente inscritos por relações de poder, frequentemente organizados em um regime de oposições binárias que instauram os parâmetros de normalidade/anormalidade - inclusão/exclusão..., são produzidos/construídos no sistema representacional —que dá sentido às coisas, fazendo-as significarem (Hall, 1997, p.24). Por outro lado, deve-se lembrar, tal como veremos mais adiante, que é precisamente a naturalização de tais significações/significados que se encontra sob a crítica da 'política da representação'. Tal política questiona o caráter de exatidão e de verdade atribuído a algumas práticas de significação. (Porém, antes de enveredar por tais caminhos, volto a falar sobre a representação para logo a seguir apresentar alguns modos pelos quais o discurso biológico e o escolar lidam com o corpo, para então articulá-los.)

Neste contexto, a representação não será nem considerada como um reflexo de uma significação preexistente no mundo dos objetos/das coisas, das pessoas ou dos acontecimentos (teoria reflexiva —ou como Hall (apud Silva, 1995a) a denomina: teoria mimética da representação); tampouco será tomada como expressão daquilo que alguém quer falar/mostrar a partir de sua interpretação pessoal (teoria intencional). O conceito de *representação cultural*, tal como o emprego aqui, está ligado à mudança/virada, lingüística e cultural, que trouxe para o cenário o caráter constitutivo da linguagem —caráter este que Hall (op. cit.) denomina *construcionista*. Diferentemente das duas acepções anteriores, esta última

reconhece que as coisas não têm sentidos/significados inerentes, mas que nós os construímos utilizando sistemas de representação. Em outras palavras, "é a linguagem que dá sentido ao mundo" (ibid.). Vejamos como se dá esta constituição do mundo através da linguagem, discutindo o "lugar" da biologia como uma construção cultural.

Um híbrido cultural

Que corpo é este que temos?

Argumento, neste trabalho, que a resposta a esta questão se cruza, ao nível do visível e do dizível, no caminho do biológico e do cultural. Do visível porque, enquanto materialidade, "próprio mundo vivo"³⁹, existimos concretamente, partilhando de uma história evolutiva do planeta; e do dizível, porque é no discurso que nossos corpos adquirem significado. É pois, nesta interseção, entre aquilo que nos é "dado" (contigente) como herança biológica e o que nos é "dado" como herança cultural, que construímos as representações que constituem o acesso aos nossos corpos. Já não é mais só biologia (determinismo biológico - essencialismo), não é mais só cultura (determinismo cultural - não-essencialismo): o corpo que se produz aqui é resultado desta interação; um corpo singular que não se reproduz (não produz cópias idênticas, clones de si) e, como híbrido, precisa sempre dos dois. Biologia e cultura se hibridizam e constituem um corpo humano. É esta trama que nos constitui.

Mas quando o contexto cultural é outro, por exemplo, o de uma matilha de lobos, que corpo se hibridiza aí? Estou me referindo ao fato relatado por Humberto Maturana e Francisco Varela (1984, p.85-87) no livro *El árbol del conocimiento*. Nesta obra, os autores referem a história de Amala e Kamala, duas meninas criadas em completa privação do contato humano, que foram resgatadas (ou arrancadas) de um grupo de lobos em

³⁹ Esta expressão, empregada por Donna Haraway, é definida logo a seguir.

uma aldeia Bengalí, ao norte da Índia, no ano de 1922. Elas tinham 5 e 8 anos, respectivamente; a menor faleceu pouco tempo após ter sido encontrada, enquanto que a maior sobreviveu por uns dez anos junto a outros órfãos com os quais foi criada. Ao serem encontradas, as meninas não sabiam caminhar sobre os dois pés, moviam-se de quatro com rapidez, não falavam, tinham rostos inexpressivos, só queriam comer carne crua e possuíam hábitos noturnos, rechaçando o contato humano e preferindo a companhia de lobos e de cães. A menina que viveu dez anos foi mudando, eventualmente, seus hábitos alimentares e seus ciclos de atividade, aprendeu a caminhar sobre os dois pés, embora em situações onde precisasse andar mais rápido andasse de quatro. Nunca chegou propriamente a falar, articulando umas poucas palavras. Para Maturana e Varela (op. cit.), "nós, seres de carne e osso não somos alheios ao mundo em que existimos". Ou seja, embora a constituição genética, a anatomia e a fisiologia de Amala e Kamala —as meninas-lobas— fossem humanas, isto não lhes garantiu que se constituíssem como humanas.

Talvez seja melhor dizer, se considerarmos a recorrente divisão que se estabeleceu entre organismo e corpo, para referir interioridade (o que há por dentro: anatomia, metabolismo etc) e exterioridade (aparência, comportamento), que seus organismos fossem humanos, mas seus corpos eram de lobo⁴⁰. Elas andavam, comiam e uivavam como se fossem lobas, pois tinham, corporificada em seus corpos, uma cultura loba. Se levamos em consideração tal divisão: à biologia (aqui incorporando a natureza) cabe o organismo e à cultura o corpo.

Tal divisão entre corpo e organismo, produzida pelos próprios discursos científicos, tornou-se amplamente conhecida, quando se trata, por exemplo, de falar do lugar da biologia e das ciências humanas. O anúncio publicitário de iogurte (fig. 1), veiculado em uma revista feminina, funciona como um exemplo da ubiquidade de tal divisão/representação. O texto do

⁴⁰ Estou adotando —ou melhor cunhando— os termos *interioridade* e *exterioridade* para referir esta "tendência, que estou lendo, de se referir o interior como organismo e o exterior como corpo.



*... Nossos corpos são nossos eus;
os corpos são mapas de poder e identidade
(Donna Haraway, 1991, p.180)*

anúncio, como uma prática cultural, "engata", a fim de vender seu produto, nestes discursos e remete, quando se trata de falar dos "microrganismos que reforçam as defesas naturais do seu organismo contra as agressões do dia-a-dia, como *stress*, alimentação desequilibrada e cansaço", para a interioridade: defesas, equilíbrio alimentar. Por outro lado, quando se trata de falar que o iogurte "contém 97% menos gordura e 50% menos calorias", justamente aquelas características mais "apelativas" dos discursos da beleza, da estética, dos regimes etc, para que a mulher fique com um corpo magro e desejável, o anúncio recorre ao corpo (exterioridade) para construir uma identificação (das consumidoras) com o produto —mesmo que ainda diga que é do corpo por dentro e por fora; o dentro aqui passa a significar os sentimentos, a sensação de bem estar e satisfação por ter um corpo mais magro e não uma referência à interioridade (organismo).

O anúncio entra neste texto para exemplificar como os discursos de diferentes áreas são apropriados por uma determinada prática cultural e reapresentados como naturais; como se tal divisão organismo (o que seria da natureza/interioridade) - corpo (o que seria da cultura/exterioridade) sempre tivesse existido. Considerando-se o que foi apresentado acerca das meninas-lobas, talvez pudéssemos dizer que, ao nascermos, não possuímos, ainda, um corpo, mas um organismo que vai, pouco a pouco, nas relações que estabelece com o mundo (através das mais diferentes práticas culturais), constituindo-se em um corpo.

Donna Haraway (1992), que trabalha com alguns conceitos tidos como fundamentais na biologia deste século, empreende uma importante leitura na desnaturalização desta que é uma "categoria" central na biologia: o organismo. Segundo esta autora, os "*organismos não nascem, eles são feitos*" (ibid., p. 298, destaque meu).

Devo confessar que a primeira leitura que fiz do texto (op. cit.), no qual ela expõe tais colocações, causou-me espanto. Pensava eu "como pode ela dizer que os organismos não existem". Foi com os estudos que vim empreendendo ao longo deste trabalho, especialmente aqueles de autoria da

própria Haraway, que passei a dar-me conta que o mundo adquire sentido pela nomeação, pela classificação, enfim, pelo discurso e que aquelas categorias que aprendera como dadas na biologia, eram, antes de mais nada, construções. Sobretudo, tal perspectiva instalara um certo ruído em minha intenção de estabelecer fronteiras bem demarcadas entre corpo e organismo. Espantado com tais colocações, mas já capturado pelas possibilidades contidas em tal discurso, passei a considerar mais importante explicitar *que organismo é esse e quem fala dele*.

O que Haraway faz é, de certa forma, considerar toda a *rede*⁴¹ —ou aquilo da rede que ela consegue ler/suspender— que produz os conhecimentos, a partir de discursos em disputa. Para Haraway, um organismo, ou uma parte deste, não é apenas um "objeto" de investigação biológica. Ele é também político, econômico, ético; diz respeito às pessoas envolvidas com seus sentimentos e valores; diz respeito aos/às cientistas e às pessoas comuns. Neste sentido, ela, e também outros/as autores/as como Timothy Lenoir (1997), Bruno Latour (1994) e Susan Star (1996), que desenvolvem análises nesta direção, borram as fronteiras das próprias disciplinas, dos próprios campos de conhecimento —como diria Latour (ibid.): tudo esteve sempre misturado, nós é que não vimos.

Haraway (1992), contudo, não nega a materialidade do 'organismo'. Independentemente dos discursos que constituíram as categorias que classificam e nomeiam os seres vivos nas construções biológicas, aquilo que chamamos de 'organismo' existe, no que ela define como o "próprio mundo vivo". Ela quer, sobretudo, salientar que também esta categoria é construída, como um objeto de conhecimento, por um discurso científico particular e por um coletivo de atores que falam de lugares e tempos específicos. Segundo ela, os

...organismos são incorporamentos biológicos; como entidades técnico-naturais, eles não são plantas, animais, protistas etc., preexistentes, com fronteiras já estabelecidas e aguardando o

⁴¹ O conceito de *rede*, tal como concebido por Latour (op. cit.), é discutido no capítulo 8 - *Passar trabalho envelhece*.

instrumento adequado para notá-los corretamente. Os organismos emergem de um processo discursivo. *A biologia é um discurso, não o próprio mundo vivo* (ibid., destaque meu).

Em uma obra mais recente (1997), a autora retoma o tema da biologia como um discurso, para dizer que sua aproximação das temáticas que desenvolve se dá através deste discurso particular: a ciência da biologia e, nesta direção, ela diz:

Biólogos/as não são ventrículos falando para a própria Terra e todos os/as seus/suas habitantes, registrando como a vida orgânica realmente é em toda sua diversidade evoluída e ordem embebida de DNA. Nenhum objeto natural do mundo fala sua verdade livre de metáfora e história através de uma racionalidade objetiva, e pressupondo uma ciência universal. A biologia não alcança o passado na neblina do tempo, a Aristóteles ou além. Ela é, antes, uma complexa teia de práticas materiais-semióticas que emergiram no decurso dos últimos 200 anos ou mais, tendo começado 'no Ocidente' e viajado para todo o mundo. A biologia emergiu no centro das mais importantes invenções e redefinições das categorias de nação, família, classe, tipo, espécie, sexo, humanidade, natureza e raça. Essa biologia —em qualquer camada da cebola— é um discurso com uma história contingente, o que não significa que seus relatos sejam matéria de 'opinião' ou meramente 'histórias' (p.217-218).

A referida autora (1989, p.4) acentua o entrecruzamento dos discursos científico e popular, em disputa na constituição do conhecimento. Ela desconstrói o que se entende por *fato* e *ficção* para desfazer/borrar as fronteiras entre o que é considerado conhecimento científico e o que é conhecimento popular. Para ela, o conhecimento emerge na dissolução destas fronteiras, pois tanto a 'cultura da ciência' quanto a cultura popular estão intrinsecamente tecidas de fato e ficção. Ao falar disso, Haraway ressalta que a ciência, como uma narrativa ocidental, elegeu os fatos como originais, como verdadeira leitura, sem mediações, do que há no mundo e que, nesta mesma operação, constituiu a ficção como o seu oposto, como uma invenção, obra do "livre" pensamento, enfim construída. Ela também resgata a etimologia da palavra 'fato' e "descobre" que fato tem a ver com

ação, com *performance* humana, portanto, a ação humana está na raiz do que podemos ver, lingüística e historicamente, como fato. E, também, a palavra ficção remete mais uma vez para a ação humana, para o ato de modelamento, construção ou invenção. De acordo com esta autora, ambos, fato e ficção, estão enraizados em uma epistemologia que apela para a experiência. Com isso, Haraway "recorda-nos" que as narrativas da ciência referem-se às ações humanas e que fato não têm nada a ver com "desvelamento" de verdade.

Assim, a partir de tais contribuições, assumo uma perspectiva em que o corpo é visto como uma construção cultural, emergência de um organismo na cultura. Assumir tal perspectiva pressupõe, além disso, aceitar a não existência de uma clara demarcação entre as categorias constituídas pelo discurso biológico —com maior prestígio do que outros em tal categorização— e aquelas dos demais discursos, e passar a enxergar o organismo/corpo/*cyborg*⁴² como (des)continuidades de mesmo ser, inseparavelmente imbricados, um substrato/rizoma um do outro. Enfim, híbridos culturais. Em tal perspectiva, a biologia, deixa de desvelar, para engendrar as próprias categorias que são seu objeto de estudo. Categorias estas que se legitimam através de diferentes práticas: produção e publicação de artigos e livros; especificidades da medicina; produções culturais de todos os tipos (incluindo metáforas e narrativas); tecnologia (Haraway, 1992, p.298) etc. Tais conhecimentos, destituídos/descontextualizados de seus

⁴² "Um *cyborg* é um organismo cibernético: uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção" (p.1). Eles são simultaneamente animal e máquina, habitam mundos que são tanto naturais como fabricados. Somos todos, de uma forma ou outra, *cyborgs*, quimeras, híbridos. Os *cyborgs* não estão em um mundo ficcional lançados em um futuro longínquo, antes, estão por toda a parte (são corredores que amplificam suas capacidades de corrida a partir de roupas e tênis "tecnologicamente" melhorados, são sementes geneticamente preparadas para evitar as "pragas", são soropositivos e doentes de AIDS que tomam remédios de última geração...). Além disso, é importante dizer, *cyborgs*, na acepção de Haraway, não têm gênero (são criaturas pós-gênero). O conceito de *cyborg* é amplo e complexo, e não pretendi explorar, aqui, todas as suas possíveis significações. Apresentei tais características a fim de situar algumas possibilidades de entendimento desta criatura. Não obstante, devo enfatizar que ao utilizar este "conceito", neste trabalho, entendo-o como esta transgressão de fronteiras entre o animal e o humano, entre estes e a máquina..."longe de assinalar uma barreira entre as pessoas e os outros seres vivos, os *cyborgs* assinalam uma perturbadora e prazerosamente estreita junção entre eles" (p.3). [Esta nota foi redigida a partir da tradução que Tomaz Tadeu da Silva realizou do texto '*A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century*' de Donna Haraway (1991) —mimeo., 1997].

contextos de produção, através destes diferentes aparatos, ao invés de construções passam a ser tidos como verdadeiras descrições do mundo, tornando o discurso biológico legítimo e hegemônico.

Thomas Kuhn (1995), na obra *A estrutura das revoluções científicas*, fala-nos sobre tal processo. Segundo ele, o conjunto de saberes (paradigmas) de um campo do saber dá-se através dos processos de disseminação de idéias partilhadas por grupos que, fundados na ciência normal — aqui entendida como "a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas" (ibid., p.29)—, pressupõem que a comunidade científica sabe como é o mundo. Entenda-se este "como é o mundo" como o não questionamento dos processos de constituição do próprio mundo através da 'cultura da ciência', mas sim pelo partilhar de uma 'tradição' científica dada como verdadeira leitura da realidade.

Para Haraway, "ciência é cultura" (apud Young, 1992) e, assim sendo, não há sentido em opô-las, como também não há nos demais pares binários: cultura e natureza, ciência e sociedade, homem e mulher, corpo e organismo etc. Tais oposições constituem o sentido/significado do que falamos em oposição às características que atribuímos a um dos termos. É precisamente desta forma que os significados têm sido construídos nas visões modernas; é o caminho mais simples para marcar a *diferença*. O trabalho político nessa perspectiva visa, então, desconstruir tais oposições através da explicitação dos discursos que as constituíram. Ele consiste, também, em "resgatar" o entendimento de que tais significados são produzidos histórica e culturalmente, e que, além disso, poucas oposições binárias são neutras. Assim, argumenta Hall (1997) a partir de Jacques Derrida, "um pólo do binarismo (...) é geralmente o dominante, aquele que inclui o outro em seu campo de operações" (p.235). Em tal inclusão, lembra o autor, há sempre uma relação de poder entre os pólos do binarismo e, em verdade, deveríamos escrever os binarismos da seguinte forma: cultura/natureza, civilizado/primitivo, macho/fêmea, industrializado/manufaturado,

corpo/organismo⁴³ etc —representando graficamente a assimetria da relação.

Naturalizando as células reprodutivas: papéis femininos, papéis masculinos

O trabalho de Emily Martin (1992) acerca das representações da reprodução humana, especialmente sobre as "ações" imputadas aos espermatozoides e ao óvulo, ilustra, como a biologia, enquanto uma construção cultural, se vale de representações masculinas e femininas —que circulam na cultura— para descrever a função biológica destas células reprodutivas. Ao ressaltar que a mulher produz apenas um gameta por mês e ao descrever que a menstruação é medicamente descrita como um "dejeito", Martin expõe como, em oposição, a fisiologia do processo reprodutivo masculino é descrita de forma completamente diferente, enfatizando a característica "mais espetacular da espermatogênese (...): um macho humano normal pode produzir algumas centenas de milhões de espermatozoides por dia" (op. cit., p.411). Além disso, a autora enfatiza que nenhuma das obras que pesquisou, fossem elas científicas ou didáticas de diferentes níveis, expressava algum entusiasmo intenso acerca de qualquer processo feminino. Segundo ela, os termos empregados para explicar a fisiologia reprodutiva masculina e feminina não são neutros e carregam, precisamente, as representações que circulam na cultura a partir do binarismo macho/fêmea - homem/mulher. Assim, Martin (idid., p.412) enfatiza, o quão "femininamente" o óvulo se comporta (é grande e passivo, não se move/é carregado) e o quão "masculinamente" o espermatozoide o faz (é pequeno, hidrodinâmico, inevitavelmente ativo, tem velocidade, sua cauda é forte, precisa de energia, penetra etc). Nesta breve descrição que a autora realiza, observamos algumas oposições comumente utilizadas para

⁴³ Os exemplos são meus e não aqueles apresentados pelo autor.

definir culturalmente quais são os atributos masculinos e quais são os femininos. Assim, encontramos: ativo/passiva, forte/fraca, com movimento (veloz)/imóvel (transportada, à deriva), entre outras oposições que poderiam ser aventadas.

Dando continuidade as suas pesquisas acerca das representações sobre o "papel" dos espermatozoides e do óvulo, enfim da fisiologia reprodutiva humana, em alguns livros de biologia e também em materiais populares (divulgação científica), Martin (1992) investigou pesquisas recentes advindas de laboratórios que estudam especificamente as células reprodutivas e constatou que a visão acima referida vem sofrendo modificações —as pesquisas indicavam que a cauda do espermatozoide não é tão forte como sempre fora admitido e que são as moléculas adesivas da superfície do óvulo que capturam o espermatozoide e o prendem rapidamente. A partir de tais "descobertas", refere ela, logo novas representações passaram a vigorar: o óvulo vem sendo descrito como uma agressora fêmea engolidora: uma viúva-negra perigosa e apavorante —não obstante, enfatiza Martin, os livros científicos e os periódicos mais usuais (de divulgação) continuem a perpetuar as "antigas" representações.

Na mesma direção, Thomas Laqueur (1990) mostra o caráter discursivo da medicina —especificamente da psicanálise, uma vez que ele analisa a obra de Freud— ao referir como a *teoria unissexual* dominou o pensamento anatômico durante milênios. Segundo tal teoria, a mulher não passava de um homem invertido —um homem ao qual faltou calor vital para que os órgãos sexuais se evaginassem—, assim, o útero seria o escroto feminino, os ovários os testículos, a vulva o prepúcio, e a vagina um pênis. Segundo Laqueur (op. cit.) nesta explicação da diferença sexual o interior feminino não era "autêntico", mas um deslocamento de órgãos masculinos para dentro, para um lugar mais resguardado, "como se o escroto e o pênis adotassem forma de útero e vagina para se protegerem do frio" (p.94).

Tais colocações que historicizam, isto é, situam no tempo, as condições de produção de conhecimentos biológicos ligando-os às representações de homem e de mulher de uma época, "abrem-nos os olhos"

para enxergar de forma menos vaga a imbricação organismo/corpo em suas diferentes dimensões (políticas, éticas, estéticas, econômicas...).

Contando/Narrando o corpo escolar

Como se ensina/aprende acerca do corpo humano na escola? Se levarmos em consideração a "recorrente" distinção entre organismo e corpo, já apresentada anteriormente, e considerando, mais uma vez, o primeiro como o que há de natural (biológico) e o segundo como construção cultural, devo dizer que a escola tem pretendido ensinar sobre o corpo como se ele fosse o "próprio mundo vivo", isto é, como se existisse um corpo universal, isento de qualquer construção discursiva —como se ele não variasse, não revelasse as marcas da cultura onde ele se produz (os modos de andar, de falar, o próprio sotaque, as condições de nutrição e de saúde etc). De 'fato' as ciências biomédicas crêem ter desvelado, ou melhor, dissecado este corpo em todas as suas partes, ossos, músculos, células, e agora genes e moléculas. Este, de 'fato', é um corpo universal, um corpo que tem um padrão, um corpo que se repete⁴⁴ independentemente de raça⁴⁵; embora todo o tempo as diferenças venham sendo marcadas. Por dentro somos todos iguais, "partilhamos a mesma biologia"⁴⁶ —mas se formos buscar na literatura biomédica encontraremos várias e diferentes ordens de variação biológica entre as raças—; embora tenhamos visto que esta biologia não se constitui em uma simples dissecação deste corpo, mas antes que ele é produzido na 'própria' cultura, com seus valores morais, econômicos, éticos, estéticos etc —para Donna Haraway (1989), a biologia é uma narrativa ocidental e sobre a sexualidade.

⁴⁴ Veja a discussão sobre a repetição e a padronização no capítulo 8 - *Passar trabalho envelhece*.

⁴⁵ É elucidativo o anúncio dos três corações humanos, o de um 'branco', de um 'negro' e de um 'amarelo' apresentados pela *Benetton*. Tal anúncio se encontra reproduzido no capítulo 7 - *Um preto mais clarinho...*

⁴⁶ Dizia Sting, na música *Russians*, que falava sobre a guerra fria, "...we share the same biology, regardless our ideology..." (sem referência precisa).

Também a escola pretende ensinar um corpo universal, um corpo que não varie. Neste sentido, o "corpo biológico/biomédico", ou seja, o corpo constituído pelas ciências biomédicas é aquele que serviu de modelo para se ensinar sobre o corpo.

As variações relativas à interioridade entre corpo masculino e feminino são antes de tudo ensinadas a partir da mesma narrativa biomédica que explica, cientificamente, tais variações: no ato de fecundação pela reunião de diferentes cromossomos; e, depois, pelos hormônios sexuais que passam a operar promovendo outras diferenciações sexuais. *Grosso modo*, pode-se dizer que a escola como uma instituição moderna, que emerge no interior desta grande narrativa, enfatiza aquilo que as teorizações dos estudos de gênero têm apontado ser naturalizações de papéis —a *biologia como destino*. Isto é, as diferenças anatomo-fisiológicas percebidas por tal 'dissecação' explicam as diferenças entre homem e mulher, justificando-as ao tomar o corpo como natural; e ao defini-lo pela anatomia, o currículo se desdobra em uma —nem tão simples— listagem progressiva de conteúdos em que o foco se dirige, quase sempre, à interioridade, aos mecanismos de funcionamento, à anatomia, à fisiologia, à apresentação de nomes e funções de órgãos e estruturas —o que também revela a noção de conhecimento presente em tais abordagens. Desta forma, ao enfatizar a dimensão biológica do corpo como aquela que deve ser naturalmente ensinada, a escola exclui outras abordagens culturais, por ela, menos prestigiadas; talvez, justamente, para atribuir maior legitimidade/cientificidade para aquilo que ela fala. No entanto, cabe dizer, a escola/o currículo como instituição seleciona, no conjunto de saberes produzidos pelas ciências biomédicas, que lhe servem de referência, os conhecimentos a serem ensinados. Em tal seleção, reorganização, reestruturação do currículo, a escola acaba por produzir um conjunto de saberes que lhe é próprio, que constitui as especificidades das disciplinas escolares que tratam do corpo na escola. Em outras palavras, ela produz sua própria cultura, o seu próprio corpo: o corpo escolar.

Como já acenava acima, ao falar sobre a universalidade deste corpo, podemos dizer que a cultura escolar pretende dotar os/as alunos/as de um conjunto comum de categorias de pensamento, que cumprem, ao mesmo tempo uma função social e moral. Desta forma, o corpo pressuposto na cultura escolar não é nem aquele do conhecimento biomédico contemporâneo (o dos saberes de referência) —posto que a escola, como nos fala Chervel (1990, p.180), não ensina as ciências que fizeram sua comprovação em outro local, mas antes "... suas próprias produções" (ibid., p.184)—, nem tampouco aquele que circula nas mais diferentes *pedagogias culturais*⁴⁷. A escola constituiu um corpo dotado de uma didática própria — o corpo figurativo como a representação de corpo. Neste sentido, o *corpo máquina/fábrica*, ou mesmo sua outra versão, o *corpo cidade*, constituem-se em representações recorrentes nas mais diferentes publicações destinadas ao uso escolar. Uma noção de organicismo que perpassa o conhecimento biológico deste século e como *texto/discurso* ensina, precisamente aquilo que a escola, de alguma forma, pretende negar —mas ao negar também ensina: as divisões sociais hierarquizadas, determinando funções e posições na sociedade —quem pensa e quem executa, quem produz e quem consome, por exemplo. Também aqui tais colocações parecem naturais, isto é, ao não se discutir tais representações, na escola, elas deixam, precisamente, de serem vistas como representações para serem tomadas como realidade — uma "realidade" que constitui realidades e que se dobra nos sujeitos.

As críticas não param por aí. Diferentes autores/as vêm mostrando como o corpo escolar tem sido representado de forma simplificada e não-crítica nos livros didáticos destinados ao seu estudo. Cláudia Vargas et al (1988), por exemplo, a partir da análise de alguns livros didáticos de 7ª série, concluem que eles tentam esgotar temas complexos das ciências biomédicas (sistema imunológico, por exemplo), apresentando simplificações

⁴⁷ O termo *pedagogia cultural* pressupõe o entendimento de que não é somente a escola que exerce uma função sistemática de ensino, mas que os mais diferentes espaços culturais (museus, revistas, parques de diversões, brinquedos etc) também nos ensinam sobre as posições na sociedade, sobre gênero, sobre raça etc. Tal conceito será retomado e discutido na seção denominada *Onde se aprende fora da escola: pedagogias culturais*, neste mesmo capítulo.

do corpo, tratando-o como sendo uma máquina ou sendo constituído por tijolos, azulejos, radares, motores, homenzinhos que lutam com os inimigos etc. Além disso, o corpo é apresentado como atemporal (sem idade), ahistórico, assexuado, funcionalista ("você tem cabeça para pensar"), estável, deslocado do ambiente, como sendo sempre o de um outro, natural etc.

Assim, tradicionalmente, a escola vem se configurando como um espaço privilegiado para a difusão de determinadas narrativas sobre o corpo, narrativas estas tramadas por diferentes discursos (o da saúde, o da beleza, o da raça branca, o da religião cristã, o da classe média, o da heterossexualidade etc), que nem sempre exercem o mesmo poder de interpelação, nem sempre "falam" a mesma "língua", mas que são tidos como legítimos, como os que têm valor —como se eles sempre tivessem existido, fossem naturais ou mesmo dados por Deus— e, portanto, aqueles que devem ser, enfim, ensinados no currículo. Há, além disso, um determinado discurso sobre o currículo que produz representações muito específicas do que seja considerado escolar e, neste sentido, muitas das coisas que estão no currículo —em exercício/acontecendo— deixam de ser consideradas curriculares, ou mesmo não são tematizadas porque não se instauraram discursos que as coloquem em questão. Em outras palavras, segundo Giroux (1995a), é possível dizer que o currículo "gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as" (p.36).

Pode-se dizer assim que o currículo, como um discurso, exclui, através de suas práticas discursivas e não-discursivas, de dizibilidade e de visibilidade, as narrativas consideradas menos legítimas, ou mesmo ilegítimas —e esta operação de exclusão não consiste na efetivação de algo previamente planejado, mas, antes, os próprios discursos constroem posições normais, em relação as quais as diferenças são apontadas como não-normais. Tais narrativas são vistas, em geral, em oposição às naturalizadas e, portanto, tidas muitas vezes como desviantes, como aquelas que concernem às narrativas do corpo negro, do corpo gay, do corpo

batuqueiro etc, as quais, quando consideradas, remetem-se ao exótico, ao diferente, ao que não é próprio a si, ao que corresponde ao outro.

O currículo, o discurso escolar, produz "verdades" sobre o corpo; categorias e definições que regulam os sujeitos escolares na definição de si e de outros: na sala de aula, o corpo biologizado/medicalizado —ahistórico, atemporal, sem sexo, gênero, raça ou etnia; nos demais espaços escolares e não-escolares, uma multiplicidade de corpos. Os corpos, das pessoas que ali estão tal como elas os vivem, estão ausentes das narrativas curriculares. Ausentes porque, nesta perspectiva, ao currículo não cabe incorporar outras representações culturais como importantes para o estudo do corpo: as de beleza, de corpo malhado, de moda, de saúde estética, de sentir-se bem consigo mesmo/a, entre outras. Elas estão ausentes do currículo formal/oficial, que enfatiza as visões hegemônicas sobre o corpo biológico (mecânico, didático), mas presentes a todo momento nas questões dos/as alunos/as. Neste movimento, o currículo silencia/nega as diferenças culturais próprias das identidades etárias, raciais, de gênero e de credo que, ao não serem representadas, se constituem em campos de resistência à assimilação da cultura escolar que se apresenta como legítima.

Tais narrativas estão ausentes, também, porque, no regime de oposições binárias, são elas que se encontram no lugar de menor exercício de poder —se apresentam como resistência/poder—, pois, enquanto *diferenças*, elas são subsumidas sob a pretensa universalidade do corpo biológico, cujo argumento é: fala-se de um corpo geral, que tem um coração, dois pulmões, sangue, ossos...⁴⁸. Não propriamente no que se considera como o currículo oficial, posto que este, em princípio, estaria isento de tais "valores", uma vez que os conhecimentos trabalhados acerca do corpo na escola, por serem "derivados" da biologia —aqui entendida como aquela que desvela o mundo— seriam dados como neutros e verdadeiros, só "revelando"

⁴⁸ Por outro lado, é importante lembrar que as ciências biomédicas não pararam, desde o século dezoito, de procurar diferenças corporais que pudessem separar homens e mulheres, além de identificar prostitutas, criminosos e homossexuais. Thomas Laqueur (1990), Sander Gilman (1992) e Londa Schiebinger (1987) são alguns/algumas dos/as autores/as que discutem a construção biomédica destas diferenças.

como ele "realmente é". O currículo, ao enfatizar esta noção realista de conhecimento, assume a função de mero transmissor de fatos, coisas, habilidades, significados fixos..., cabendo à didática, à metodologia, à pedagogia, "encontrar a melhor maneira de transmitir esse repertório estático, morto de elementos da realidade, descobertos, refletidos, espelhados pelo conhecimento" (Silva, 1997, p.32). Em tal perspectiva, a realidade não está aí representada, mas antes é uma presença, sem intermediação da representação (ibid.).

Porém, ao admitirmos que o currículo não é um local de mera transmissão de um real preexistente, um mundo dado, mas que, ao contrário, se constitui no conjunto de todas as experiências que se dão na escola —desde as decisões de nível nacional que a afetam, até as mais locais, de relação entre um/a aluno/a e outro/a, tal como elas são significadas pelos grupos envolvidos—, passamos a atuar em um outro registro (representação) de currículo. Neste registro, são as suas implicações em relações de poder, as representações que veicula, as identidades individuais e sociais particulares que produz, o processo histórico e contingente de sua constituição (Moreira; Silva, 1995, p.8) que estão em questão. Sobretudo, nesta perspectiva, entendido como um discurso, o currículo não é visto como o reflexo de uma realidade existente e anterior, mas, antes, operando como uma representação sobre o mundo; também ele podendo ser entendido como uma representação. Silva (1997), ao discutir o currículo como representação, assim o situa:

um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos. Conceber o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante. Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do 'real': a transcrição é que é real (p.32).

Como uma superfície de inscrição, onde os significados podem ser impressos, riscados, apagados, mutados —transformados em outras coisas,

adquirindo outras significações— o currículo constitui-se como um campo grandemente contestável (ibid., p.33). Talvez o efeito mais importante da compreensão do currículo como representação seja, precisamente, a "abertura" para a contestação de narrativas hegemônicas. Isto permite, por sua vez, na mesma operação, a discussão e consideração das diferentes representações que se apresentam para a construção de nós mesmos como sujeitos (Silva, 1995a, p.194-196).

Assim, perguntar se tais narrativas não podem ser contestadas/desnaturalizadas é um dos trabalhos de uma política de representação que vise o questionamento das fixações de papéis e lugares na ordem social e cultural. Perguntar o que o currículo, como um texto/discurso, fala e quem está falando nele são estratégias que visam a desconstrução de tais narrativas. Certamente, o currículo não é o único produto cultural envolvido na produção de representações hegemônicas sobre o corpo, na tentativa de fixar "o que conta como real, como conhecimento" (Silva, 1997, p.33), mas é sobretudo do espaço escolar, enquanto constituidor de identidades particulares, que estamos tratando aqui.

Os discursos —e incluindo aqui o currículo— sempre nos fazem sujeitos de sua enunciação, eles se dobram em nós nos constituindo. Eles são invaginações em nós. Somos, assim, sempre resultado das relações de poder dos discursos que competiram, dentre aqueles a que tivemos acesso ou nos acessaram. Neste acesso, o discurso escolar, seja através do ensino do corpo biológico, seja através das práticas de disciplinamento que visam a produção de corpos dóceis, corpos sentados em "...cadeiras [que] incomodam, machucam" (Silva, 1994, p.98), corpos que respondem aos tempos de ir ao banheiro, de comer, de falar etc, percorre um caminho privilegiado. Guacira Louro (1997), ao discorrer sobre a escolarização dos corpos e das mentes a partir dos antigos manuais escolares, refere que

as marcas da escolarização se inscreviam (...) nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia —a partir de mínimos traços, de

pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar— dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que outro estudou num seminário (p.62).

No entanto, como já acenei acima, não só o currículo está envolvido no processo de produção e manutenção de representações/identidades hegemônicas. Por ele passam e se entrecruzam outros discursos que também constituem a escola e suas especificidades, uma vez que muitos destes discursos, por um processo de tradução, transformam-se em escolares também. Ao argumentar que o discurso escolar privilegia o ensino do corpo biológico, negando o caráter de hibridização cultural em que o corpo se constitui e ao pontuar que as discussões relativas à etnia, à raça, ao gênero, às sexualidades, enfim, às diferenças, estão ausentes do currículo, não quero enfatizar que a escola tenha que "dar conta" destas questões. Penso, entretanto, que ela poderia levá-las em consideração, uma vez que elas estão no currículo constituindo nossas realidades, nos constituindo como sujeitos muito particulares, capazes ou incapazes, competentes ou incompetentes, inteligentes ou esforçados/as... estes discursos constroem posições de sujeito onde podemos nos reconhecer ou não. *Grosso modo*, poder-se-ia dizer que tudo depende do modo como somos representados/as - falados/as, de como passamos a nos ver ou não como sujeitos de tais discursos, como nos reconhecemos em tais papéis.

Valerie Walkerdine (1995) retratou como, enquanto aluna de escola primária, se marcou em seu corpo/sua subjetividade o adjetivo "esforçada", que a professora reservava às meninas quando seus desempenhos em matemática eram significativos —"inteligentes" era o adjetivo utilizado para caracterizar os meninos com o mesmo desempenho—, bem como, o quanto as coisas que trazia do seu mundo diário eram consideradas como conhecimentos errados pela escola. Na mesma direção, Philip Corrigan (1991), em uma espécie de memorial de sua estada em uma escola pública para meninos na Inglaterra, retratou o que a escola produziu/fez para e no seu corpo, precisamente na construção de um corpo masculino a partir de

rígidas representações de masculinidade. Tanto Walkerdine como Corrigan referem, acima de tudo, o quanto tiveram que aprender a se portar, a disciplinar seus corpos para não expressarem outras reações que não aquelas esperadas e ensinadas para um sujeito escolar.

A escola apresenta, como já argumentei anteriormente, determinadas representações de aluno/a, de professor/a, de saber, de homem, de mulher, de corpo etc, para nos compor. Griselda Pollock (1990), discutindo acerca das imagens de mulher, argumenta que "nossas identidades são formadas através de tais imagens" (p.202) —imagem⁴⁹, aqui, entendida como representação que produz significados sociais através dos diferentes discursos. Mas, embora não sejamos livres nem espontâneos/as, e qualquer tentativa de "pinçar" um sujeito livre das ações que realiza no mundo se configure como uma mera ilusão/uma quimera —uma vez que somos constituídos/as pelo que vemos, lemos, ouvimos, vestimos, falamos etc—, como já-sujeitos de múltiplos e contraditórios discursos, não "colamos", simplesmente, sem resistência, nossos corpos a tais representações. Além disso, como argumenta Hall (1997), os significados não são fixos ou essenciais e a eles dá-se sentido de acordo com a forma que os interpretamos/lemos —forma esta definida pelos discursos que nos acessaram. Diz ele:

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

⁴⁹ Tomaz Tadeu da Silva (1997b), ao discutir os "paralelos" possíveis entre as noções de representação, estereótipo e imagem, refere que, "na análise cultural contemporânea, essas noções são tidas, às vezes como equivalentes às de representação; em outros casos, elas são consideradas como incompatíveis com a noção de representação" (p.19). A questão da incompatibilidade reside precisamente na noção que entende que a imagem "pressupõe a existência de uma realidade que a imagem simplesmente reproduz" (p.22). Enquanto a imagem é entendida como registro da realidade, a representação é tida como constituidora da realidade.

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

A discussão que se trava em relação às políticas de representação passa, então, como já referi, pela contestação dos significados que se apresentam para nos compor. Eles, cabe lembrar, sempre carregam a marca de poder que os produziu e não existem previamente como coisas no mundo; antes, são criados, construídos, produzidos pela linguagem, que acaba por constituir a "realidade" (Silva, 1995a, p.199). Aquilo que chamamos de mundo real (realidade), no entanto, nunca é diretamente conhecido, uma vez que "qualquer real" já é, sempre, produto das representações que o constituíram e que, em articulação constante, continuam a constituí-lo (Costa, 1995, p.109). Similarmente, Giroux (1995b) refere que "existe uma realidade fora dos textos e da política cultural, mas não é uma realidade que possa ser compreendida fora de uma política de representação" (p.135). Há contudo, autores como Dyer (1993, p.4) que, mesmo considerando o "real" como uma construção discursiva, fruto das próprias representações, aponta para a possibilidade de se falar em um real anterior ao discurso. Segundo ele, "há variações na coloração da pele, há diferenças genitais, há diferentes práticas sexuais —as representações são organizações da percepção destas em compreensibilidade, uma compreensibilidade que é sempre frágil; cifrada, em outras palavras, humana" (Dyer, *ibid.*).

Ao discutir o Realismo como uma prática social de representação, Pollock (1990) menciona a rede de referências que, por sua constante repetição, cria uma espécie de fotografia do que pode ser considerado "real",

sem, no entanto, ser reconhecida como tal (uma fotografia), mas como a realidade. Segundo esta autora, em qualquer sociedade há diferentes discursos, cada um produzindo representações específicas, que

interagem, se cruzam e se acumulam em torno de certos pontos fixos para criar uma textura densa de significados que então adquirem a autoridade do óbvio, do senso comum, e tornam-se tão auto-evidentes que seu status como representação torna-se ocluso (p.203-204).

Neste sentido, a partir das colocações de Pollock, Silva (1995a) pontua que

as representações são 'afetadas' não através de um confronto com algum suposto 'real' ao qual elas corresponderiam mais ou menos acuradamente, mas em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão sua credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação. O que deve ser questionado não é a maior ou menor correspondência com o 'real', mas as relações de poder que as instituem como 'realidade'. É o próprio 'real' que deve ser questionado como um produto da representação. É nesse caráter constituidor, formativo, que a linguagem e, portanto, o discurso e a representação se vinculam ao poder. Os processos, os dispositivos, os suportes, os meios de representação são dependentes, pois, do poder e, ao mesmo tempo, têm efeitos de poder (p.199).

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

identidade, uma vez que constituem o grupo que representam. Ou ainda são um *site* de poder e regulação —instituídos pelas identidades sociais hegemônicas—, sendo necessário "mostrar como os significados são construídos, como eles não são nem inevitáveis nem naturais ou dados por Deus" (McRobbie, 1995, p.53). É necessário, também, perguntarmos como estas "identidades sociais hegemônicas podem ser contestadas e subvertidas?" (Silva, 1995a, p.198). Em relação às representações de corpo, a pergunta poderia ser: como as representações hegemônicas (corpos "malhados", bronzeados, com menos de 10% de gordura corporal, com a roupa da moda etc) podem ser contestadas e subvertidas no espaço da sala de aula? Este espaço é "propício" a esta discussão?

Considerando as colocações de Pollock e retomando aquelas de Dyer quanto à existência física/material das diferenças, pode-se dizer, então, que a questão não reside em negar a existência de diferenças que sejam perceptíveis pelo olhar —as diferenças de cor, as diferenças entre os sexos e as diferentes práticas sexuais, as incapacitações físicas, as doenças como o câncer e a AIDS—, mas, sim, interrogar-se acerca do modo como falamos delas, de que lugar falamos, o que tomamos como parâmetro para estabelecer comparações de normalidade, que intertextualidades estabelecemos etc. Olhar e linguagem, como já vimos, atuam em conjunto na nomeação/constituição destas posições.

Ainda, em relação a essas questões, que envolvem a produção de identidades, cabe trazer a distinção, apresentada por Silva (1997, p.3), entre duas dimensões de representação: como 'delegação' e como 'descrição'. Segundo este autor, em relação à primeira, "trata-se da pergunta sobre quem tem o direito de representar quem, em instâncias nas quais se considera necessário delegar a um número reduzido de *representantes* a voz e o poder de decisão de um grupo inteiro" (ibid., destaque do autor). Já em relação à segunda, diz ele: "pergunta-se sobre como os diferentes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural: nos discursos e imagens pelos quais a cultura representa o mundo social" (ibid.). Dimensões estas que não estão separadas, pois, como lembra

o referido autor, "quem fala *pelo* outro controla as formas de falar *do* outro" (ibid., destaque do autor).

Tais questões tornam-se importantes para a desconstrução das identidades hegemônicas, uma vez que as representações estão sempre e necessariamente impondo o uso de códigos e convenções das formas culturais disponíveis de apresentação. Estas formas restringem e configuram o que pode ser dito por e/ou sobre qualquer aspecto da realidade em um dado lugar, em uma dada sociedade, em um dado tempo; e, se isto se apresenta como uma limitação ao dizer, também é o que torna possível esse dizer (Dyer, 1993, p.2).

Estas colocações acerca da representação nos colocam frente a um sujeito que não é centrado, nem guarda seu "eu real" (interior) após sua interação com a sociedade (exterior); sua identidade, seguramente, não se configura como estável e unificada, mas antes, como fragmentária, multifacetada, caleidoscópica —"constituída de mais coisas do que aparenta" (Britzman, 1996, p.72-73)—, algumas vezes contraditória ou não-resolvida (Hall, 1997, p.12-13). A unicidade que se acreditava inerente à identidade vem "entrando em colapso como resultado de mudanças estruturais e institucionais" que colocam no cenário a chamada 'crise de identidade', na modernidade tardia⁵⁰, especialmente pelo processo de globalização (ibid.). Processo este que Canclini (1995, p.35) caracteriza "como a passagem das identidades modernas a outras que poderíamos chamar (...) de pós-modernas"⁵¹.

Estes processos —em foco, aqui, a globalização— vêm constituindo o sujeito pós-moderno, que não tem identidade fixa, essencial ou permanente, mas uma identidade que pode ser descrita como uma "celebração móvel" — uma metamorfose ambulante—, em contínua transformação "em relação às

⁵⁰ Segunda metade do século XX (Hall, 1996, p.13).

⁵¹ Canclini (1995), refere que as identidades modernas eram territoriais e quase sempre monolíngüísticas, restringiam-se a um espaço definido —a nação—, bem como baseavam-se em dinâmicas orais e escritas que se efetuavam através de interações próximas. Já as identidades pós-modernas são referidas como transterritoriais e multilingüísticas, estruturadas pelo mercado e operando mediante a produção industrial da cultura, a comunicação tecnológica e o consumo diferenciado de bens (p.35).

formas pelas quais somos representados/as ou interpelados/as nos sistemas culturais que nos rodeiam" (Hall, 1997, p.13). Esta(s) identidade(s) pós-moderna(s) não é(são) representada(s) por um "eu" coerente, mas por deslocamentos produzidos pelas diferentes identidades que vão nos constituindo e com as quais podemos nos identificar em diferentes momentos. Neste sentido, é oportuno lembrar Simon (1995), que ao retomar as questões do educativo, diz:

é crucial que, como educadores/as, reconheçamos que as pessoas não vivem suas vidas no interior de campos discursivos unificados. Isto é, a textura da vida cotidiana torna disponível uma multiplicidade de localizações no interior das quais formas específicas de sociabilidade, com diferentes graus de importância afetiva, são constituídas através de tecnologias culturais diversas (p.75).

Ainda segundo ele, o importante é que reconheçamos os significados, que produzimos no curso de nossas atividades cotidianas de compreensão e comunicação, como potencialmente múltiplos e contraditórios; portanto, eles variam, inclusive, em importância afetiva.

Canclini (ibid.) é um dos autores que trabalha com uma perspectiva "fronteiriça", na qual não se entende a identidade como fixa, estável, unificada. Segundo ele, vivemos "(...) a pós-modernidade não como uma etapa totalmente distinta nem substitutiva da modernidade, mas como um desenvolvimento de tendências modernas que se reelaboram nos conflitos multiculturais da globalização" (p. 45). Na mesma direção destas colocações, Hall (ibid.) refere que: "se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos/as ou uma confortadora 'narrativa do eu' " (p.13).

A identidade é uma "entidade" mutante, que sofre transformações, que varia de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado (Hall, 1997, p.22). Sendo assim, o processo de identificação nunca se dá de forma automática, pelo contrário, a identidade é obtida ou

perdida —tornando-se, portanto, politizada—(ibid.), formada e transformada (p.53), negociada (p.96) no interior de sistemas de representação, em confrontação com uma "gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós) dentre as quais parece possível fazer uma escolha" (p.80). Nos tempos atuais, desidentificados de uma identidade (centrada) "mestra" —de classe, por exemplo—, vivemos identidades em transição (p.95), deslocantes, fundadas em uma política da diferença (ibid., p.22). As perguntas relativas à possibilidade e legitimidade de falar, de quem se fala e o que se fala, estão, pois, em qualquer fio da rede que se puxe. Mexer no fios é, assim, uma atitude política que lida com posições, com relações de poder.

Como um tema de análise, a *diferença* é um conceito inseparável da caracterização das sociedades na modernidade tardia, uma vez que "elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeito"—isto é, identidades— para os indivíduos" (Hall, 1997, p.18). É, também, nos sistemas de produção de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados "diferentes", nos quais a categoria "branco" é construída em oposição a "negro", por exemplo. As representações operam através do estabelecimento de diferenças e, estas, por sua vez, não existem fora de um sistema de representação (Silva, 1995a, p.200). Este mesmo autor, ao enfatizar que "a 'diferença' é dependente da representação e do poder", articula a criação e a fixação destas diferenças, bem como o próprio sistema de representação que as engendrou, a sistemas de poder. Segundo Silva (ibid., p.198), "os diferentes regimes de representação funcionam como formas de conhecimento que são dependentes das identidades sociais daqueles grupos que os produzem e esses regimes, por sua vez, fazem parte do processo de criação e manutenção de identidades sociais".

As questões de identidade e, conseqüentemente, de representação não estão ausentes do currículo, especialmente nestes tempos em que a

escola observa o corpo⁵² como um dos sintomas da "crise da sociedade". O currículo (...) é uma atividade produtiva, articulado às relações de poder, cuja contestação passa por considerar as diferentes representações que se apresentam para a construção de nós mesmos como sujeitos (Silva, 1995a, p.194-6). Neste sentido, o currículo

pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos —e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior de diversas divisões sociais (ibid., p.195).

Retomando algumas considerações apresentadas anteriormente: a escola "conta", como história privilegiada, determinadas narrativas do corpo. Narrativas estas que corporificam determinadas visões, tais como as acima mencionadas, assumidas como legítimas. Ao selecioná-las, o currículo institui o que é "verdadeiro" sobre o corpo, —sobre nós mesmos/as. Contudo, estas "verdades" representam as visões de um determinado grupo, de uma determinada ética/estética corporal, que pretende nos compor. Para tal composição, é necessário um "trabalho" de acobertamento das representações advindas de grupos considerados "menos prestigiados": de gays, de negros, do batuque⁵³ etc. Britzman (1996), referindo-se às identidades sexuais e argumentando que os/as professores/as devem saber mais sobre as sexualidades gays e lésbicas, não apenas se limitando aos

⁵² Refiro-me a alguns dos comentários, tão freqüentes em qualquer sala de professores/as: o jeito como os/as alunos/as andam e sentam; as roupas que usam, o comprimento das saias, a camiseta do uniforme cortada para compor uma mini-blusa, a cor preta usada pelos adeptos do *hard rock*, o "uniforme alternativo" —jeans, camiseta e tênis—; a maneira como falam, suas gírias; os gestos "obscenos"; a forma como as "meninas" se dirigem aos "meninos", bem como a forma como estes dirigem-se àquelas etc.

⁵³ Vide o artigo de Jacqueline Pólvora (1994). Neste trabalho, a autora discute a constituição do corpo, assim como da pessoa batuqueira, através de longas etapas de aprendizagem e incorporação dos fundamentos do batuque. Cabe lembrar que, nas escolas, quase sem exceções, as religiões afro-brasileiras não são tratadas como legítimas e, perante os ensinamentos católicos, são consideradas inferiores/primitivas.

estereótipos e às velhas histórias de vitimização, afirma: "os/as educadores/as devem fazer mais do que apenas vincular os corpos gays e lésbicos ao problema da homofobia" (p.75).

Tal afirmação deve compor nossos esforços cotidianos, uma vez que estas representações imprimem (inscrevem) no corpo das pessoas que vivem estas identidades "menos prestigiadas" modos de ser e agir, e indicam quais coisas seus corpos devem portar (o jeito como devem falar, gesticular e andar, que roupas devem usar etc) para poderem transitar, sem sofrerem "sanções" dos/das demais; enfim, serem socialmente aceitas —é claro que há resistência, mas em termos de exercício de poder, os discursos sobre a negritude, sobre os direitos de gays e lésbicas, entre outros, se situam do lado mais tênue da relação. Tudo se imprime no corpo, "temos um corpo e somos um corpo", diz Turner (1989, p.25). Isto não quer dizer, no entanto, que as narrativas heterossexistas, por exemplo, também não vivam diferentes tipos de discriminação. Estas se dão, entretanto, por outras "distinções": gênero, classe, raça e etnia, por exemplo. Também, as pessoas um pouco gordinhas, muito magras, muito altas, baixinhas, com muito peito, bunda grande, entre outras características individuais, sofrem diferentes tipos de preconceito, claramente observáveis, na cultura escolar dos/as alunos/as, através dos apelidos que lhes são atribuídos. O discurso escolar, com sua pretensa legitimidade científica, desconsidera o corpo, *docente e discente*, com suas diferentes marcas, e apresenta, como já enfatizei acima, o corpo escolar para sua composição; um corpo que é composto tanto de "traços" do discurso biológico, quanto do disciplinar. Popkewitz (1994), neste sentido, lembra-nos que

...os esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação —a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e 'ver' o mundo e o 'eu' (p.174). (...) O currículo é uma imposição do conhecimento do 'eu' e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. *A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de*

sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (p.186, destaque meu).

Para Silva (1995a), fazer perguntas sobre representação é uma das formas centrais de uma estratégia crítica de análise do currículo; mais precisamente, perguntar-se: "...quais os 'regimes de verdade' instituídos pelas diferentes formas de representação contidas no discurso do currículo?" (p.201). São questões como esta que nos permitem discutir as representações que trazemos inscritas em nossos corpos, no espaço de sala de aula. Ao nos indagarmos, por exemplo, se o discurso biomédico, enquanto um *regime de verdade*, é a única produção cultural que devemos incorporar e valorizar em nossas aulas, abrimos a possibilidade de questionamento das identidades hegemônicas e, tal como Silva (1995a, p.201, a partir das colocações de Schostak), podemos passar a "olhar" o currículo não apenas como um regime de representação, mas como um campo de luta pela representação. Talvez assim, como refere Britzman (1996, p.93), possamos construir relações que possibilitem "...menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor". E, neste sentido, podemos dizer que a escola é um lugar propício a discussão de tais questões.

Onde se aprende fora da escola: pedagogias culturais

Como já mencionei em alguns momentos, não só a escola, com seu "corpo biológico" e "disciplinar", como um espaço instituído de aprendizagem, ensina (produz) sobre o corpo. Também fora dela estão em operação outros "lugares" onde esta aprendizagem pode se dar de forma tão ou mais eficiente do que aquela na produção de significados —que apelam para os diferentes "eus" que nos compõem. *Pedagogia cultural* é, no campo

dos Estudos Culturais, o termo empregado para se caracterizar tais "espaços" de aprendizagem. Nas palavras de Shirley Steinberg (1997), que analisa a construção da kindercultura a partir das grandes corporações, o termo pedagogia cultural

refere-se à idéia de que a educação ocorre em uma variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. *Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita*, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc (p.101-102, destaque meus).

O termo 'pedagogia', no entanto, não deve ser entendido, aqui, como um "conjunto de estratégias e habilidades a serem empregadas para ensinar conteúdos pré-especificados" (Giroux, 1995b, p.135), o que nos remeteria ao seu entendimento como ensino, "visto como uma técnica ou como a prática de uma habilidade artesanal" (ibid.). Nem a 'pedagogia escolar', tampouco estas que vimos denominando de pedagogias culturais, operam desta forma. Pedagogia, neste contexto, tem a ver com conhecimento e poder, em como este se exerce sobre as condições de produção daquele, selecionando o que é válido e legítimo como conhecimento, que representações estão em jogo para nos compor etc. Ambas as pedagogias estão tecidas de poder, de poder que produz saberes através de regras, normas, convenções, conteúdos específicos, embora só costumássemos "vê-los" em operação na escola, também nos demais espaços de aprendizagem eles estão presentes —mas como veremos a seguir, por estarem ligadas ao prazeroso, ao lúdico, estas estariam, em princípio, não interessadas em sujeitar/produzir sujeitos. Contudo, é precisamente neste nível que as pedagogias culturais nos constituem e nos regulam: na produção de significados.

Em função de tal imanência com o poder, a análise das pedagogias culturais não deve se limitar, simplesmente, a enumerar os espaços por onde as 'pedagogias' se ampliam, mas, como refere Giroux (ibid.), deve se ater na leitura crítica dos discursos em ação através de tais pedagogias culturais, uma vez que

a necessidade de uma tal análise fica demonstrada no poderoso papel que a mídia está, de forma crescente, assumindo na produção de imagens e textos que penetram em cada vez mais áreas da vida cotidiana. Sob a rubrica da diversão, do entretenimento e da fuga, estão sendo produzidas esferas públicas massivas, que são consideradas como demasiadamente 'inocentes' para merecer uma análise política (p.136).

Assim, nesta perspectiva, práticas até então tidas como 'inocentes', como pura diversão, fuga do trabalho e da vida urbana agitada, passam a ser analisadas como práticas que "também" regulam nossas vidas, através de suas representações.

Se até aqui as colocações parecem um tanto abstratas, para dar uma idéia de como tal regulação se dá, tomemos como exemplo o trabalho de Denise Sant'Anna (1994). Embora seu trabalho não tenha se desenvolvido sob a denominação de uma análise de pedagogias culturais, ao trabalhar com os programas de lazer na cidade de São Paulo, entre 1969 e 1979, ela mostrou como eles se destinavam a um modelamento do "corpo da cidade" —construção de praças, aterros e estádios, criação de ruas de lazer etc (p.87)— e do/a trabalhador/a, a fim de discipliná-la. Para tanto, refere a autora, "fez-se necessário conhecer, investigar e organizar os usos do tempo livre em vez de puramente reprimi-los" (p.39).

É, pois, exatamente, nesta incitação às práticas de lazer, de diversão, de entretenimento descomprometido, de beleza, de consumo, de corpo saudável etc, através das diferentes formas de falá-las e produzi-las que atuam as pedagogias culturais. Em tal incitamento as relações de poder operam instituindo quais representações de lazer, de beleza, de distinção social através do consumo, entre outras, "devem" ser seguidas. Este "deve" precisa ser entendido, neste contexto, não como uma obrigação, "um governo" (uma ordem exterior) sobre os sujeitos, mas antes, em função de seu caráter descompromissado, lúdico, que apela à saúde e ao bem estar, como um discurso que se dobra sobre o sujeito, que acaba por "se

render/colar" às benesses que lhe são oferecidas, tomando-as como um prazer para si.

Steinberg (1997) cita Giroux (1994) para dizer que "se quisermos compreender os processos educacionais do final do século XX, nosso trabalho como pesquisadores/as educacionais exige que examinemos tanto a escola quanto a pedagogia cultural" (p.102). Este mesmo autor, quando discute como a *Disney* controla a memória e (re)cria a história expurgando seu lado menos edificante (Giroux, 1995b), refere que tal exame/análise

não é justificada apenas por desenvolver habilidades desconstrutivas; ela é importante também porque oferece aos/às educadores/as e outros/as trabalhadores/as culturais a possibilidade de compreender mais claramente como as idéias e práticas institucionais se cruzam na produção, circulação e recepção da cultura popular e na formação da identidade nacional (p.141-142).

E é na tentativa de compreender o que venho chamando de *representações hegemônicas sobre o corpo* que discuti, na seção anterior, a constituição do "corpo escolar" e passo, a seguir, a apresentar algumas das formas pelas quais a mídia vem produzindo, através de seus diferentes aparatos, uma determinada imagem de corpo: jovem, belo e saudável. Entretanto, antes de prosseguir, cabe abrir um parêntese para justificar o porquê de tal "associação" —discurso escolar, discurso da mídia. É que *minha* leitura de Celi Pinto (1989), Rosa Fischer (1996) e Marise Amaral (1997), permitem que eu leia o discurso escolar e, especialmente, o da mídia como aqueles que mais "antropofagizam"/capturam o discurso científico, "tomando de empréstimo" o seu caráter de verdade incontestável. O discurso da mídia, porque veicula/enuncia algumas *verdades* sobre o corpo, institui determinadas representações que passam a valer como *as verdadeiras, as melhores, as que devem ser atingidas*; o discurso escolar porque, reiteradamente, desconsidera tais representações, apresentadas por um aparato "poderoso", como constituidoras de realidades —que constitui sujeitos reais— e institui como "verdadeira" apenas a representação

biológica/medicalizada de corpo.] Ao fechar o parêntese, passo a apresentar o que acima havia anunciado acerca da mídia.

Há na mídia, como refere Fischer (1996), uma constante incitação a um determinado tipo de corpo. Ela fala especialmente do corpo das adolescentes, do imperativo de beleza que se impõe a elas para que se sintam bem não só em relação a si mesmas, mas "especialmente para o objeto do seu desejo, o homem" (p.210). Discutindo sobre as perguntas que as leitoras da revista *Capricho* fazem aos/às especialistas sobre sua normalidade — "certas medidas e certas formas do corpo; certos 'acontecimentos' relativos à menstruação" etc—, a autora refere que

a revista responde que aquelas medidas e medos são todos normais. Obviamente, sem fazer referência ao esforço padronizador das imagens da própria mídia, com seus ideais de beleza, magreza, harmonia e perfeição das pessoas, o texto parece assim dizer: sim, já que você está longe do padrão, é absolutamente normal que se sinta anormal; mas não se preocupe e aproveite para aprender com esse sentimento de anormalidade (ibid., p.234).

Mas, como sabemos, não só o corpo dos/das adolescentes se configura como uma nova fronteira de investimentos, também para os adultos/as em suas diferentes idades (os vinte, os trinta, os quarenta etc)⁵⁴, crianças e idosos, tal imperativo de beleza/saúde se faz necessário e imprescindível para um bem viver.

Embora minha intenção não seja analisar, página por página, o que consta nas revistas masculinas e femininas, penso ser importante "passear" por suas páginas, detendo-me, algumas vezes, sobre algumas de suas seções, justamente, na tentativa de "mostrar como se entrelaçam [alguns] discursos destinados a produzir *corpos dóceis*, submissos e exercitados. Corpos úteis a uma subjetividade sujeitada" (Fischer, 1994, p.52, destaque da autora). De tal "passeio" apresento uma das seções mais conhecidas, encontradas em

⁵⁴ E a publicidade se vale de tais períodos e, acima de tudo os produz, quando apresenta produtos específicos para as diferentes idades —especialmente da mulher— criando/produzindo, através das representações que veicula, consumidores/as específicos/as para seus produtos —os produtos funcionam como "marcadores" de identidades.

quase todos os tipos de publicações endereçadas ao público feminino, mas também, agora, naquelas destinadas ao masculino, são as de *certo e errado*, ou em sua outra versão: *antes e depois*. Elas são uma constante, sendo utilizadas para quase todos os tipos de "ensinagem": qual o corte e cor de cabelos da moda; a maquiagem adequada para cada ocasião ou estação do ano etc. São muitos os exemplos e não cabe aqui enumerá-los. Talvez o trabalho aqui seja fazer uma '*leitura*' de tais textos, ouvir o que eles praticam...

Desta leitura, é interessante descrever o modo como tais matérias lidam com as "pessoas comuns", especialmente a partir das fotografias tiradas na rua, sobre as quais um/a comentarista de moda avalia as combinações de tecido, de estampa, de adequação quanto ao corpo —se é gorda não pode usar listras transversais ou tecidos muito estampados (ficam parecendo sofás)—; se é magra não deve usar listras verticais, entre outros. No entanto, diferentemente do que acontece quando modelos são retratadas neste tipo de seção, o rosto —aquilo que revela a identidade individual do sujeito— não é apresentado. "São fotos flagrantes, em que os rostos não são mostrados, porque importa apenas indicar as maneiras certas ou erradas de vestir os corpos" (Fischer, 1994, p.53). Em certa medida, pode-se dizer que o discurso mostra ali uma *posição de sujeito* que pode ser ocupada por qualquer uma/a que se identifique com aquele modo de vestir, com o corpo gordo ou magro, dentro do padrão (normal) - fora do padrão (anormal) e, ao se identificar, volta-se para si no sentido de se auto-avaliar. Fischer (1996), quanto a tais "desvios da norma" do corpo padrão, menciona que

a descoberta do 'erro do corpo', mostrada com graça e bom humor ou ironia e sofisticada agressividade [em tais publicações], vem acompanhada da promessa mágica de transformação: os exercícios propostos, os produtos sugeridos, os cuidados ensinados passo a passo incitam à identificação e à procura dos 'defeitos', à medida que oferecem as respectivas soluções. Não importa tanto que todas as técnicas sejam ou não aplicadas; importa que se fale muito e sempre de um corpo que precisa ser cuidado, aperfeiçoado, mantido 'em

forma', para ser desejado pela própria mulher e pelo Outro" (p.220).

Por outro lado, quando as modelos são representadas, elas estão sempre em fotos produzidas, onde o feio ou o bonito depende da intenção da matéria —elas são consideradas bonitas, mesmo quando produzidas para ficarem "feias" em um suposto *antes*.

Contudo, há que registrar, também, as exceções que avalizam a exposição do rosto —da identidade individual— de "pessoas comuns". As matérias de caráter médico, onde a suposta assepsia, neutralidade e cunho científico envolvidos permitem, quando a matéria trata de mostrar como o ângulo do nariz se modificou, ou como as rugas diminuíram após uma cirurgia plástica ou tratamento cosmetológico, que a identidade (o rosto) da pessoa seja revelada. Talvez porque, neste caso, as *posições de sujeito* construídas pelo discurso técnico-científico requeiram a comprovação através da exposição daquilo que ele tenta comprovar. O rosto —também um fragmento do corpo—, neste caso, funciona como prova do "experimento que deu certo"; tal operação dá legitimidade ao discurso. Já, nas demais matérias que tratam de mostrar os tratamentos para a celulite e para a redução da gordura localizada, por exemplo, os rostos das pessoas (mais especificamente das mulheres) não aparecem; só outros fragmentos de corpo, que em si não revelam a "identidade", podem aparecer: a bunda, as costas, as pernas, os seios, a barriga etc, mostrando exatamente o *antes e o depois* sobre um fundo preto ou branco, que remete àquelas "fotografias científicas" usuais em publicações médicas (assépticas, científicas, éticas).

Tal preocupação em não identificar o corpo que aparece tem a ver, segundo estou argumentando, com a produção de um lugar que pode ser ocupado por qualquer um/a que se identifique com tal discurso, mas também se deve a uma ligação indissociável entre corpo e identidade pessoal —o que também é uma construção tecida nesta mesma narrativa discursiva, tal como argumentarei a partir de Sant'Anna (1995) no capítulo *A última moda é ser bonita por dentro*. Nas palavras de Proust (1989), "o corpo se

converteu em lugar da identidade pessoal. Ter vergonha do próprio corpo seria sentir vergonha de si mesmo (...) o corpo é a realidade mesma da pessoa" (p.105). Ou, em outras palavras e reproduzido aqui a frase de Haraway (1991) que utilizei como epígrafe de abertura deste capítulo: "nossos corpos são nossos eus; os corpos são mapas de poder e identidade" (p.180).

Além disso, deve-se dizer, quando colocadas nas revistas femininas, as pessoas da "vida real" não devem aparecer tal como elas são; o que elas são representa o *antes* (o suposto *errado*) que precisa, sempre, ser modificado, avaliado, analisado, posto sob o olhar daquele/a que sabe, seja este saber médico, estético, de moda etc. Enfim, um corpo que precisa ser transformado, que ao se "render" aos padrões culturais de saúde, de beleza, de estética, de magreza, de músculos, de feminilidade/masculinidade etc, torna-se mais aceito socialmente —segundo tais narrativas—, mais desejável tanto para os/as que olham como para o/a próprio/a "portador/a" deste corpo —afinal, "quem não gosta de viver bem dentro do próprio corpo?"⁵⁵

É, pois, na transformação/normatização/regulação que está a ênfase dos mais diferentes discursos que se entretecem na constituição dos corpos. Neste sentido, é exemplar o quadro *Transformação* do programa *Planeta Xuxa*⁵⁶, onde são escolhidos, através de um processo em que as próprias pessoas se oferecem e a apresentadora os/as escolhe, um adolescente e uma adolescente (também pode ser um homem e uma mulher), que sofrerão a "dita" transformação. Ao serem escolhidos, tanto o adolescente quanto a adolescente ficam perante a câmera que os enquadra —no *antes*— para a posterior comparação após a transformação —o *depois*. A produção é primorosa na transformação, desde o banho, passando pelas unhas, troca de cor de olho, corte de cabelo, até a roupa e modo de andar são objeto de um escrutínio rigoroso rumo à melhoria da aparência: de sapo a príncipe; de gata-borracheira a Cinderela. A transformação no *depois* confrontada com o

⁵⁵ Esta frase é de Fábio Volpe, editor da Revista *Boa Forma Homem*, ano 1, n. 1, 1997 (vide seção em que discuto a dicotomia corpo/organismo).

⁵⁶ Programa da Rede Globo apresentado por Xuxa Meneghel, aos sábados à tarde, destinado ao público adolescente.

antes é evidente. Príncipes e Cinderelas acalentam o sonho de transformação de sapos e gatas-borracheiras; nada que um "banho de loja", um bom cabeleireiro, que o mercado da moda/beleza/bem viver etc, não possam resolver.

O consumo é, pois, um tema que atravessa e se impõe à análise toda vez que se fala sobre corpo (Fischer, 1996). Não só no que se refere ao número de páginas que são destinadas à publicidade, mas, sobretudo

de um modo de 'relação consigo' que não se separa dos demais: o desenvolvimento da sociedade de consumo, em nosso século, atinge a vida privada, basicamente o corpo dos indivíduos, e de modo muito particular o corpo das mulheres, e está inextricavelmente ligado à explosão publicitária e aos meios de comunicação, através dos quais profissionais dos cuidados com o corpo impõem suas imagens e criam novas práticas e novos hábitos para os indivíduos (p.211).

O consumo é, nestes tempos híbridos, em que as identidades deslocam-se e não mais se encontra uma identidade fixa, estável, permanente ao longo do tempo, na qual possamos nos "agarrar", uma forma, de aceder, mantendo as divisões sociais já estabelecidas, a uma identidade comum a quase todos/as. Há muitas e diferentes análises sobre o consumo⁵⁷, mas meu interesse aqui não reside em explicitá-las, senão em apontar que diferentes significados são produzidos através de variadas representações para que possamos nos identificar/"colar" aos produtos oferecidos pela mídia —eles criam identidades. Significados estes que, como já foi dito, não são fixos, mas históricos e, portanto, contingentes.

⁵⁷ Veja, por exemplo, Jean Baudrillard (1970), que discute o consumo como uma instituição cultural, cuja função é promover o prestígio e garantir a distribuição hierárquica, que se dá através da "aquisição" do objeto-símbolo.

Também interessante, embora, assim como a análise de Baudrillard, fuja aos propósitos deste trabalho, é a leitura psicanalítica que Jurandir Freire Costa faz do consumo no texto "o presente de nossas ilusões", publicado à página 12 do Caderno Mais da *Folha de São Paulo* de 11/09/94. No trecho que reproduzo a seguir, ele diz: "mas este mundo tornou-se um mundo para os 'happy-few' ..., propôs aos indivíduos uma dura tarefa, a de introduzir o sofrimento na economia do desejo. O outro que amamos pode dizer não ao que pedimos. (...) Se o outro não pode fazer-me sofrer com sua ausência ou sua recusa, não sei o que é amar, e se sei o que é amar estou exposto ao sofrimento do 'não'. A este impasse, a felicidade do mercado respondeu dizendo: 'ame os objetos, eles jamais dizem 'não'. São doces e programados para realizar o que julgamos saber sobre a satisfação de nossos desejos'".

Se, há pouco tempo atrás, o corpo podia ser ocultado e disfarçado por babados, rendas, tecidos drapeados e engomados, hoje é o próprio corpo que passa a definir a aparência física, "se faz ostentação do próprio bronzeado, da própria pele lisa e firme, da própria flexibilidade" (Proust, 1989, p.103). Igualmente, se antes, para os homens, ostentar uma barriga proeminente significava status/respeitabilidade, hoje ela passa a ser vista como desleixo, como "graxa inútil" (ibid., p.93). O importante a ressaltar destas colocações é que na produção de tais significados esteve —e está— associado o consumo produzindo através das representações de família, de heterossexualidade, de branquidade, de nacionalismo etc, identidades para os sujeitos.

Mas, para que o consumo de tais práticas e produtos efetivamente se dê, é preciso que, além da produção de significados, eles dêem resultado, que mostrem as transformações ocorridas. Para tanto, duas estratégias recorrentes são empregadas: colar a imagem de uma mulher jovem e bonita —e, hoje, de forma crescente, também de um homem (jovem ou "mais maduro", bonito e com músculos mais definidos), embora em escala ainda reduzida se comparada às mulheres— ao produto; e recorrer às especificidades do campo científico, comprovando resultados através de testes controlados, análise química dos componentes, testes estatísticos etc. No que concerne à primeira estratégia, já a discuti, em parte, ao falar sobre as seções de *antes e depois*; quanto à segunda, cabe discorrer algumas considerações.

Como já argumentei no início desta seção, a mídia, a fim de "qualificar" as representações de corpo que ela produz e mantém, traz especialistas de outro "domínio" —do discurso médico-científico— para falar sobre as anormalidades e, em contrapartida, as normalidades deste corpo. É no discurso médico que se encontram os enunciados sobre a saúde e, em grande medida, também os relacionados às possibilidades de beleza, através das mais diferentes técnicas (cirurgia plástica, lipoaspiração etc). O discurso da mídia fala, assim, de uma posição privilegiada de saber, *quem fala e o quê* este alguém fala está duplamente legitimado: pela posição de enunciação (de

um saber especializado), e pelo discurso —imagem, texto— veiculado pelo produto da mídia. Torna-se quase desnecessário dizer que tais representações apresentadas pela mídia enfatizam uma norma, um ideal de corpo perfeito. Perfeito em termos de saúde e em termos de beleza, uma vez que já é quase impossível separá-los —cada vez mais os discursos se emaranham: *"malhar" faz bem para a saúde, diminui a quantidade de gordura, aumenta o fluxo sangüíneo, você se sente melhor, se torna mais atraente...*

A mídia fala também dos *cuidados de si* —aqui entendidos na acepção de Foucault— que devem ser seguidos para se ter um corpo saudável e bonito. E, neste sentido, revistas como *Nova, Elle, Vogue, Cláudia, Marie Claire, Boa Forma, Corpo, Corpo e Saúde*, também as semanais *Veja*⁵⁸ e *IstoÉ*, especialmente quando inicia o verão, dão "dicas" de alimentação (quantas calorias podem ser ingeridas, quais são os alimentos adequados para o verão etc), de higiene (como esterilizar material para fazer as unhas, o tipo de sabonete que deve ser utilizado, o absorvente mais indicado etc), de saúde/estética (quais cremes utilizar, os tipos de protetores solar mais indicados para os diferentes tipos de pele, os horários propícios para o bronzamento, massagens para cólicas pré-menstruais, cuidados a serem despendidos com a pele, o cabelo etc), de sexualidade (testes para que a mulher saiba o que conhece no corpo do homem —em quais partes este sente mais prazer—, o que uma mulher deve fazer para conquistar um homem, o que os homens acham do corpo das mulheres, a parte que eles olham mais etc), de moda (o que vestir de dia, à noite, à praia, quais as cores do verão, dicas de modelos para copiar e fazer "você mesma" etc), entre outros. Todos estes assuntos, tratados de forma muito

⁵⁸ Apenas para citar um exemplo, a revista *Veja*, de 8 de janeiro de 1997, publicou como matéria de capa, uma reportagem de dez páginas, intitulada *Em busca do corpo desenhado*. Esta reportagem inicia com a pergunta: *"Quem, com vergonha de expor o corpo, jamais recorreu a uma mentirinha para permanecer de camiseta na praia?"* A resposta vem logo a seguir: o modelo e a modelo que mostram seus corpos nas páginas da reportagem nunca precisaram. Ao longo da matéria são apresentados os pareceres de especialistas na área; os lucros advindos da indústria da ginástica (2 bilhões por ano); o movimento nas academias de ginástica e musculação (são 15.000 academias por todo o país); os exercícios para "desenhar" os braços, o peito, as coxas etc; e termina apresentado os equipamentos "para se ter em casa".

direta —a revista é uma "íntima amiga" da leitora, sempre preparada para indicar os cuidados que é preciso despender para si— são respaldados por especialistas (médicos/as, psicólogos/as, esteticistas, estilistas etc) e constituem discursos de *verdade* sobre o corpo.

Além destes produtos culturais, também outros, como as artes, a música⁵⁹, a moda, o cinema e, especialmente, a TV, ditam, através de suas representações, padrões, basicamente, estéticos acerca do corpo. Entre estas instâncias é interessante referir o trabalho de Duarte (1996) que, a partir de um referencial semiótico, analisou os anúncios de jornal destinados a relações interpessoais. Embora eu não me valha de tais referenciais, a leitura deste artigo me atentou para estes anúncios —pedagogias culturais—, como produtores de determinadas representações acerca do corpo. São elucidativos os exemplo fornecidos por Duarte: "procuro uma gatinha meiga, sensual, de bumbum arrebitado e que tenha as fantasias de conhecer um rapaz bem dotado ...", "...gata bem safadinha, sensual, foga, linda, loura, cabelos longos, olhos azuis, (...), modelo, 1,67m, ..." (ibid., p.177 e 182)⁶⁰.

No que se refere aos leitores (ao público masculino) cabe destacar, a título de exemplo, que em junho (de 1997) saiu a primeira revista *Boa Forma* —consagrada no universo feminino por apresentar todas as "dicas" necessárias para que a mulher tenha um corpo saudável e "escultural"— para homens, *Boa Forma Homem*⁶¹. A revista, no entanto, não foge ao

⁵⁹ Vide as músicas e as imagens —sejam elas de cliques ou as apresentadas em shows— de "Garota Nacional" do Skank, "Dança da Bundinha", "Na boquinha da garrafa", entre outras.

⁶⁰ Aos exemplos apresentados por Duarte (op. cit.), acrescento estes retirados do jornal *Zero Hora* de 20/07/97, em que destaco as características corporais: Débora uma fêmea de *pele cheirosa e macia, bumbum carnudo, corpo de academia*; Monica *loira natural, olhos verdes, 20 anos, 1,65m, bumbum carnudo e arrebitado, coxas roliças...*; William italiano, *loiro, olhos azuis, 23 anos, universitário, bilingüe, belo porte e dote, peludo e viril...*; Viviane 18 anos, 1,60 alt., *cabelos nos ombros, olhos castanhos escuros, seios médios, bumbum firme e arrebitado, coxas grossas, estilo mignon...*; Axel 21 anos, 1,85m, 80 Kg, *olhos verdes, cabelos longos, hiper dotado, com local...*; Juliana 1,70 alt., 19 anos, *cabelos loiros compridos, estilo manequim*, universitária, finalista do Garota Verão. Além das características já destacadas, cabe salientar a faixa etária (de 19 a 23 anos), a etnicidade (italiano) e o nível de escolaridade (universitária), como características que também entram na composição deste corpo e "puxam", em uma cadeia de significações, outras representações.

⁶¹ O editor, ao apresentar este primeiro volume da revista masculina refere que a mesma nasceu em 1985, mas "com o tempo surgiu um pequeno problema: ela passou a falar diretamente com o público feminino e nós, homens, ficamos ligeiramente esquecidos". Ressalta, também, que as mulheres são mais vaidosas, que a cobrança para elas é maior, mas, diz ele, "quem não gosta de viver bem dentro do próprio corpo?" —como se este fosse uma roupa. Por

padrão daquela destinada ao público feminino. Vale a pena enumerar, apenas para apresentar o teor da publicação, as chamadas da capa: "100 idéias para aumentar sua qualidade de vida; novos tratamentos para calvície; treinamento, prepare-se para uma maratona; descubra qual é o esporte ideal para você praticar; ADEUS BARRIGA! Exercícios e dicas de alimentação para definir o abdômen". Vale ressaltar também a matéria, às páginas 40-43, intitulada "O que elas acham do nosso corpo", na qual as musas Cristiana Oliveira, Paula Burlamarqui, Luiza Tomé, Angélica, Adriane Galisteu, entre outras —em roupas e posições sensuais que mostram seus corpos em plena forma— respondem a duas perguntas: "o que torna um corpo masculino irresistível à primeira vista? Qual esporte é mais sexy e atraente de assistir um homem praticando?". Tal formato de matérias, ressaltando os cuidados com a beleza, a saúde, a estética, entre outros, destinavam-se, quase que inteiramente, ao público feminino. No entanto, nos últimos tempos parece haver uma maior produção de materiais endereçados aos homens e a outros grupos até então não considerados como um público consumidor específico; o público adolescente, especialmente o feminino, vem sendo contemplado há mais tempo em diferentes publicações (*Capricho*, *Atrevida*, *Amiga*, *Gatos*, são algumas delas), e o público negro "conheceu", desde a metade do ano de 1996, a revista *Raça Brasil*.

É claro, seria ingênuo acreditar que as pessoas, ao se depararem com tais práticas e produtos culturais, passassem a incorporar tais representações como as únicas possíveis —uma constatação é evidente: cada um/a continua com seu corpo—; a interpelação destes discursos não se

isso, apesar de ser uma revista feminina, muitos homens continuaram acompanhando suas reportagens sobre alimentação, saúde e ginástica. Agora, porém, com o lançamento da revista, o problema parece estar resolvido, "vamos falar de esportes, nutrição, *fitness*, equipamentos de ginástica, saúde e muitos outros assuntos" essenciais para uma melhor "qualidade de vida". Embora o teor das publicações para o "universo masculino" seja muito similar, em termos de tratamento, àquele do "universo feminino", em termos de *quem* fala, *o que* fala e *quem* é falado, se estabelece, claramente uma divisão em relação ao gênero: à mulher, o discurso enfatiza a busca da beleza, tanto interior quanto exterior; ao homem, o discurso enfatiza a busca de uma melhor qualidade de vida. Não que esta não esteja presente também para aquelas, mas o imperativo é a beleza e, em segundo lugar, ou "colada" à beleza, a qualidade de vida.

constitui em uma simples substituição/colagem de representações, há resistência, os significados são "traduzidos"/interpretados de forma a se adaptarem às diferentes situações, há criação sobre os significados apresentados. Em outras palavras, existe a agência humana. A questão não reside em tomar os sujeitos como folhas em branco sobre as quais se escreve qualquer coisa —somos sempre 'já-sujeitos' de múltiplos discursos— e, assim, as "novas" representações que se apresentam para nos compor sempre encontram um substrato já existente, em relação ao qual elas adquirem significado ou não. Antes, o que pretendo articular neste trabalho é como os diferentes discursos (médico, cosmetológico, psicológico, escolar etc), em disputa, se entrelaçam para constituir uma textura densa de significações "em torno de" uma determinada representação de corpo "moderno"⁶² que não envelheça, mantenha o viço e a beleza e, sobretudo, não adoça —e ainda, cujo projeto maior é: que não morra.

⁶² Por "corpo moderno" estou entendendo a centralidade que o corpo assumiu a partir dos diferentes avanços culturais (sejam eles sociais ou científicos) que permitiram uma maior expectativa de vida, uma diminuição —relativa— das principais doenças que assolavam o mundo etc..., o que, por outro lado, trouxe um progressivo sentimento de que "tudo que ameaça o corpo assume uma nova gravidade" (a violência, as doenças, o envelhecimento) (Proust, 1989, p.106-107).

5. O QUE AS VOZES FALAM SOBRE O CORPO

Das justificativas

Embora, em uma avaliação mais superficial (de "senso-comum"), muitos/as pudessem esperar que os/as estudantes com os/as quais desenvolvi este trabalho, por serem trabalhadores/as metalúrgicos/as, tivessem um "ideal de corpo" diferente daquele apresentado nos materiais veiculados pelas demais pedagogias culturais —que tais representações estivessem, por assim dizer, muito mais atreladas à força de trabalho e à produtividade—, também as representações de um corpo belo/saudável estavam *lá* operando. Efetivamente, em algumas situações, o discurso utilitarista do corpo para o trabalho estava presente, por exemplo, quando uma das alunas referiu que gostava de suas mãos e de seus olhos porque eles lhe permitiam trabalhar. No entanto, não eram tais aspectos que eles/as falavam, enfatizavam e lembravam na maioria das vezes. Pelo contrário, um corpo "sem barriga" e a presença de cabelos lisos e em abundância, entre homens e mulheres, bem como uma certa branquidade⁶³ entre os negros, eram características constantemente referidas por eles/as. Características estas que emergem em uma intrincada trama de discursos onde as questões de 'raça', sexualidade, gênero e grupo etário estão concorrendo na constituição de corpos/identidades, tanto quanto as questões relativas ao

⁶³ É elucidativa a nota de Tomaz Tadeu da Silva ao texto de Michael Apple, *Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas* (in: Costa, 1996); ele discute a opção pelo termo "branquidade" ao invés de "branquitude", que estaria mais associado à "negritude" —que possui um significado positivo, relacionado às lutas anti-coloniais— e refere que a estranheza com que lidamos com tal termo está associada a "invisibilidade da norma branca pela qual as pessoas

mundo do trabalho. Não pode, no entanto, nenhuma delas ser eleita como central, posto que é, justamente, tal trama que institui o grupo da forma como ele é constituído —é a articulação/sinergia que os constitui.

Entendo, assim, que tais discursos estão tramados na própria constituição dos sujeitos, na medida em que eles constituem o que é ser homem—ser mulher, ser pobre—trabalhador/a, branco/a—negro/a, jovem—velho/a—apto/a—inapto/a (neste caso, muito especialmente, para o trabalho) etc, interpelando-os/as ou não. Meu trabalho de análise consistiu, então, em problematizar alguns desses discursos que operaram na constituição das identidades destes sujeitos, buscando dissecar/tornar visíveis as suas práticas de significação, *inferindo*, a partir do que eles/as falavam, que tais representações advinham dos diferentes discursos que os/as interpelaram na constituição de seus corpos. Neste sentido, fiquei atento ao que as vozes diziam, que coisas *eram ditas* através de suas bocas, como estas coisas se engatavam em outras...

Como já referi, em vários momentos, somos todos 'já-sujeitos' de múltiplos discursos, e é com este 'já-sujeito' que a escola trabalha. Porém, gostaria de enfatizar os discursos pelo quais, em termos gerais, o grupo com o qual trabalhei era constituído no espaço escolar: um *discurso sobre o trabalho*, da ampliação das condições técnicas de operatividade no trabalho, que envolvia a produção de um currículo, em alguma medida, voltado para tais necessidades; um *discurso da exclusão/inclusão*, que discutia as "novas" necessidades de formação do/a trabalhador/a, neste final de século, em função da automação das indústrias; e, por assim dizer, um *discurso escolar* que enfatizava a escolarização como um caminho para que eles/as (os/as trabalhadores/as) pudessem atingir uma melhor posição de trabalho, enfim, de condições sociais.

A metáfora da trama/da teia serve, neste momento, para falar acerca deste emaranhado discursivo que lhes/nos constitui como sujeitos de diferentes discursos, pertencendo a diferentes identidades. Ao chegarem à

com outra cor de pele são definidas como o 'outro'. É o outro que é definido como étnico ou racial" (p.25).

sala de aula, estes/as estudantes-trabalhadores/as eram, ainda, interpelados pelo discurso escolar-científico que pretendia lhes ensinar sobre o corpo humano. Mas, ainda que o 'corpo biológico' fosse o parâmetro para tal aprendizagem, eles/as falavam —ou eram incitados/as a falar— de seus próprios corpos, de quais lhe serviam de parâmetro, para quais olhavam, que coisas marcavam a letra em seus corpos e lhes faziam repetir o roteiro. Era sempre uma multiplicidade de corpos⁶⁴ que estava presente, até mesmo porque minha proposta —com minha "metodologia" de *observação-participante*— e a de sua professora, era discutir outras representações que não somente a biológica. Enfatizávamos, em nossos planejamentos e ações em sala de aula, o "biológico" e o cultural, procurávamos trabalhar com esta dimensão do híbrido, tentando mostrar que estas coisas estavam "amarradas", a partir da compreensão de que os discursos se geram em diferentes instâncias culturais e que as significações acerca do corpo se produzem a partir dos discursos escolar e científico e das diferentes pedagogias culturais.

O contexto ou o pedaço maior: a escola

Zona Norte da cidade, "Escola de Metalúrgicos", em verdade, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos (STIMMEPA —Sindicato dos trabalhadores nas indústrias metalúrgicas, mecânicas e de material elétrico de Porto Alegre). Recentemente, com o objetivo de retomar sua trajetória de escola para trabalhadores/as, ela incorporou ao seu nome a denominação de Centro Técnico de Formação Profissional⁶⁵.

⁶⁴ O corpo figurativo parece desaparecer quando o enfoque no ensino repousa sobre a sexualidade. Quando se trata deste tema, parece haver, desde o princípio, um corpo que é diferente do biológico figurativo; embora também ele biologizado/medicalizado. O corpo sexualizado parece ser encarado como uma totalidade.

⁶⁵ A Escola tem se voltado para a questão da tecnologia, especialmente em função de seus cursos profissionalizantes (Técnico em Eletrônica, Técnico em Mecânica e Técnico em Automação Industrial). No final de 1996, época de matrículas, investiu acentuadamente em propagandas com o dizer: "Escola - Ter profissão é mais futuro"; no cartaz aparece a mão

A Escola tem, embora sendo mantida por um Sindicato, um funcionamento muito similar a qualquer outra escola particular. Trabalhadores/as e filhos/as de trabalhadores/as metalúrgicos/as, podem lá estudar, obtendo descontos em suas mensalidades, que variam em função dos anos de contribuição ao Sindicato e da existência, ou não, de convênios entre as metalúrgicas e a escola —deve-se, no entanto, ressaltar que estes/as representam apenas 1/3 dos/as alunos/as (~32%)⁶⁶. Em termos gerais, a Escola possui uma postura político-pedagógica que objetiva discutir as questões relacionadas ao mundo do trabalho, desenvolvendo, para tanto, ao longo do ano escolar, eixos temáticos que visam discutir tais questões⁶⁷.

A partir de alguns documentos⁶⁸ expedidos pela própria escola delineei um breve "retrato" de seus "discursos". Assim, ela se define como tendo "um projeto socio-político-administrativo-pedagógico voltado fundamentalmente para estruturar possibilidades de ensino formativas e de habilitação técnica de filhos da classe trabalhadora sem descuidar de sua comunidade circundante". Nesta direção, "circulou" na escola, por uns quatro anos (1991-1995), uma discussão acerca da cidadania; de como inserir os/as trabalhadores/as e os/as filhos/as destes/as no mundo, "com estruturas de pensamento *profundamente enraizadas na compreensão do trabalho como instrumento básico de formação humana e social e*

de um homem com o dedo indicador apontado, quase tocando uma outra mão —em princípio também humana— cheia de chips e dispositivos eletrônicos.

⁶⁶ Dados referentes ao mês de março de 1997. Neste percentual estão embutidos outros descontos, tais como aqueles de filhos e filhas de professores/as. Não há um percentual exato de quantos/as alunos/as recebem desconto por serem trabalhadores/as metalúrgicos, ou filhos/as destes/as.

⁶⁷ Em março de 1997 (período em que iniciava a última etapa desta pesquisa), o tema escolhido pelos/as professores/as foi: *as transformações do trabalho no final do século*. Cada área de conhecimento elaborou, a partir deste tema, seu planejamento anual. No Supletivo, o subtema desenvolvido foi: *o corpo no trabalho*. Cabe ressaltar que, no ano de 1996, o subtema trabalhado no Supletivo referia-se às transformações da humanidade ao longo do tempo.

⁶⁸ Estou denominando documentos toda sorte de "escritos" lançados pela própria escola, sejam estes projetos, convênios ou mesmo perfis dos cursos que ela oferece em forma de propaganda. Assim, nesta ocasião utilizei um perfil dos cursos técnicos, bem como o folder da escola impressos no final de 96 para serem distribuídos às empresas e à comunidade em geral; o "Projeto de Cidadania crítica para uma escola de trabalhadores"; a versão final do novo Regimento elaborado pela comunidade escolar (pais, professores/as, alunos/as, funcionários/as e direção) e o Convênio firmado entre a escola e uma grande metalúrgica (que fabrica arríais) próxima à escola.

compreendendo a educação como um processo essencialmente voltado para a construção destes valores fundamentais"⁶⁹ (ênfase minha).

Um supletivo para trabalhadores/as

O curso Supletivo foi organizado na Escola em função de uma demanda trazida por uma metalúrgica próxima à escola, que, entre outros propósitos, almejava obter os certificados de qualidade (ISO 9000), pretendendo a capacitação de seus/suas funcionários/as através do retorno ao estudo. Neste sentido, em setembro de 1994, foi firmado um convênio entre a empresa e a escola, com o objetivo de oferecer aos/às funcionários/as interessados/as o curso de suplência de 1º grau (ciclo final - 5ª a 8ª séries).

Conforme este convênio, a empresa tornou-se responsável por 85% do valor das mensalidades, que é acordado entre a escola e a empresa a partir da planilha de custos organizada por aquela; os demais 15% são descontados na folha de pagamento dos/as funcionários/as. O convênio ainda estabelece cláusulas que envolvem o envio do boletim de desempenho dos/as alunos/as ao final de cada semestre, e informações sobre a lista de frequência a cada mês.

A formação do corpo docente do Supletivo constituiu-se a partir de um processo de seleção, no qual foram selecionados/as tanto professores/as da escola (convidados/as a participar em função de suas trajetórias marcadas por um trabalho desenvolvido a partir da valorização dos/as estudantes), como outros/as que vieram apenas para compor o seu quadro. Os/as professores/as selecionados/as realizaram algumas reuniões, em que discutiram e planejaram os temas que comporiam o currículo do curso. Tal currículo teve a preocupação de desenvolver os conteúdos sempre voltando-os para as questões dos/as novos/as alunos/as: uma matemática *para*

⁶⁹ Citação retirada do folder emitido pela escola no final de 1996.

trabalhadores/as, uma história *de e para* trabalhadores/as etc, segundo o entendimento de que cada uma das professoras tinha sobre o que seria uma matemática, uma história etc, para trabalhadores/as. Entendimento este que, de alguma forma, deveria coincidir com as propostas da escola e da própria empresa, à medida que esta requisitava, por exemplo, que os/as alunas tivessem aulas de desenho industrial (como parte de um programa alternativo realizado ao fim de cada semestre); atividade que, anteriormente, se desenvolvia na própria empresa.

Mas esta preocupação em promover um curso para trabalhadores/as não passava somente pela eleição de conteúdos relativos a eles, mas, também, ao estabelecimento de um horário especial de funcionamento, estruturado em função de suas necessidades (as aulas iniciam às 17h e 15 minutos, e terminam às 21h e 10 minutos). Tal horário coincide com o término do expediente de trabalho dos/as alunos/as (da referida empresa e não de outras, por exemplo) e possibilita que eles/as cheguem, ainda, cedo em casa —na turma em que desenvolvi a pesquisa, todos/as iniciavam seus turnos entre 6h e 30 minutos, e 7h e 30 minutos.

O pedaço menor: a sala de aula

Nos anos anteriores, o Supletivo funcionava na *escolinha*⁷⁰, —"lá era mais legal", repetia constantemente uma das alunas. A arquitetura da escolinha, sua localização —nos fundos da escola—, a ausência do ruído constante dos automóveis e do grito das crianças do turno da tarde, propiciava um ponto de encontro (de socialização) para aqueles/as alunos/as que, em seus trabalhos, nunca se encontravam e, muito menos conversavam. Ali, entre um período e outro podiam sair de suas salas de

⁷⁰ A *escolinha* é a maneira pela qual se denomina o conjunto de dois pavilhões de madeira (característico de antigos grupos escolares), onde existem cinco salas de aula, sendo três grandes (até 40 alunos/as) e duas pequenas (no máximo 20 alunos/as). Entre os pavilhões, há uma pequena área coberta que "congrega" a saída de quase todas as salas; além disso há neste espaço uma pequena praça. O supletivo funcionou em seu primeiro ano de operação (1994-95) neste espaço.

aula e "trocar uma prosa" com os/as colegas de outras turmas. Também os/as professores/as⁷¹ tinham sua sala neste local, um ponto de encontro, onde trocavam idéias acerca do que estavam trabalhando, que atividades podiam fazer juntos/as etc. O Supletivo funcionou na escolinha desde sua formação (setembro 94) até o final do ano letivo de 1995.

Em 1996, o Supletivo "mudou de casa", passando para o terceiro (último) andar do prédio principal da escola. Lá, as salas são de alvenaria, com todas as janelas voltadas para a avenida de grande movimentação de automóveis e para a cancha de esportes da escola, na qual as crianças do turno da tarde ficam jogando bola, correndo etc, após o término de suas aulas. As salas dispõem-se umas atrás das outras em um longo corredor, de forma que não há um ponto de encontro (confluente) quando saem de suas aulas —e o corredor não se configurou como um espaço adequado de socialização. Desta forma, ao término de cada aula, os/as alunos/as permaneciam em suas salas, onde conversavam apenas entre si. Os lanches também eram feitos, em geral, com a porta fechada, na própria sala de aula. As professoras não mais possuíam um espaço de encontro —nem próximo aos/às alunos/as e nem característico apenas do Supletivo— para a discussão das questões acerca do curso, uma vez que passaram a compartilhar (no prédio principal) da sala que todos/as professores/as freqüentavam. Por tal razão, as professoras (bem como os/as alunos/as) queixavam-se da falta daquele espaço que se caracterizava por um maior número de trocas. Segundo elas, as questões do supletivo diluíam-se nas questões mais gerais que ali transitavam⁷².

⁷¹ Até o final do ano letivo de 1995, o Supletivo contava com dois professores em seu quadro, um professor de geografia e outro de história —que coordenava o curso. Em 1996 o Supletivo iniciou com um corpo docente formado exclusivamente por mulheres.

⁷² Certamente, existem outros fatores (administrativos, político-pedagógicos) em questão neste processo. No entanto, optei por esboçar aqui apenas algumas das considerações que ouvi, por parte das professoras, ao longo do tempo que lá estive desenvolvendo a pesquisa.

As personagens

Chamo de *personagens* aos homens e às mulheres que aceitaram participar desta "viagem", tendo-me como um passageiro a mais. Estas personagens —que são gente de verdade—, de um modo geral, possuem uma trajetória bastante parecida⁷³, não só por serem todos/as trabalhadores/as da indústria metalúrgica e terem voltado a estudar após vários anos de interrupção, mas, sobretudo, por suas histórias de trabalho iniciadas ainda na infância, quase sem exceção, no campo.

Quase todos/as voltaram a estudar como resultado da já referida política de incremento de qualidade (Programas de Qualidade Total, ISO 9000 etc) conduzida pela Empresa; tendo sido "convidados/as"⁷⁴ a freqüentar as aulas do Supletivo. Os/as alunos/as referem que ficaram sabendo do curso tanto pela Empresa, como através de seus/suas colegas que já estavam lá estudando. Entre as respostas à pergunta "por que você voltou a estudar?" (presente em um questionário aplicado pelo setor pedagógico da escola no momento de suas inscrições) cabe destacar: "para ter um emprego e um salário mais digno"; "por necessidade, sem o 1º grau não posso trabalhar"; "por vocação e por precisão"; "para ter um pouco mais de cultura e uma boa aprendizagem das coisas do dia-a-dia", entre outras.

Estes/as estudantes, duas mulheres e dez homens, com idades que variavam entre 26 e 46 anos, foram as personagens (da vida real) que participaram desta (minha) incursão pelo corpo. Tal como qualquer outro humano, indispensável dizer, viviam seus sonhos e possibilidades de uma

⁷³ Obviamente, reconheço as especificidades da história de vida de cada um/a deles/as, no entanto, meu objetivo, neste momento, é apenas fazer uma breve caracterização do grupo estudado.

⁷⁴ Os "convites" nem sempre foram opcionais, algumas vezes beiraram à coação, colocando o/a trabalhador/a em uma posição em que não havia uma outra "escolha". Em alguns momentos, ouvi, principalmente a partir das entrevistas que realizei com algumas professoras, que estes "convites" passavam por falas do tipo: "olha, tem uma fila de trabalhadores/as, até mesmo com o segundo grau completo, esperando lá fora". Cabe, também, dizer que os/as primeiros/as alunos/as que vieram para o Supletivo tinham uma "certa" garantia de que não seriam demitidos/as se estivessem estudando. Garant a esta que não se efetivou, posto que até o final daquele ano (1994), alguns/algumas foram demitidos/as.

vida melhor, maravilhando-se com o que foram descobrindo, sofrendo suas dores, fazendo e desfazendo seus caminhos...

Uma metodologia de emersão

O espaço físico era sempre o mesmo: uma sala de aula de ciências de um curso supletivo de primeiro grau noturno para trabalhadores/as metalúrgicos/as. As cenas, então, se desenrolavam em tal "cenário enunciativo". Elas se configuravam em um enredo que, geralmente, partia de nossas proposições (minhas e de sua professora de ciências), mas também dos (próprios) movimentos que o trabalho assumia. Os ditos/os enunciados, contudo, quase sempre se repetiam quando se tratava de temas como 'raça', papel do homem e da mulher, homossexualismo, trabalho etc, todos —talvez fosse desnecessário referir—, "atravessados" pelo eixo das aulas: o corpo humano.

Em tais cenas enunciativas, assumi que os enunciados, que aqui *leio/analiso*, foram emergindo, tramados em uma *memória enunciativa* que lhes dá uma certa continuidade no tempo. Emergência de um *DIZ-SE* —ancestral histórico—, que se trama a partir do aporte daquilo que caracterizamos como diferentes discursos (senso-comum, científico, escolar, da mídia) com fronteiras ora muito demarcadas, ora vacilantes —nossas identidades são constituídas por todos eles de diferentes maneiras; não há uma posição fixa a ser ocupada. Os discursos se imbricam...

Quero emergir enunciados, esta operação esotérica de ler o texto e dele fazer outro *texto*; buscar o que ele diz, sem que o diga com todas as letras, palavras, pontos, vírgulas, conjugações, encontrar o que, em princípio, lá não está, mas que estava o tempo todo. São os meus óculos de ver isto —e, novamente, a metáfora do olhar se fazendo presente—, de ler os textos, autores/as, teorias, movimento de estar presente em aulas, movimento de escuta, de fala, de ter estado eu/meu corpo buscando aprender a ler/corporificar o que disso aprendia. O resultado, pois, daquilo

que apresento aqui é som/é eco, é imagem/é sombra, é sabor e é cheiro/é memória do gosto e do cheiro, é tato/é lembrança do toque, e são todos os sentidos, que confluem ou não, disto que hoje é inseparável: meu jeito de ler o mundo não se aparta mais disso.

Lemos, pois, o mundo, o texto, em uma trama de devires. Emergir enunciados —e isto parece denso, forte demais!— passa, assim, por tais movimentos... Ler e reler o texto de letras, de palavras, de frases, de proposições (o *Diário de Campo*) e ir, timidamente, alinhavando possíveis "ensaios de análise" no próprio texto, estes que se dão na conjugação, na inseparabilidade do saber e do fazer. Em outras palavras, quero referir que as categorias de análise foram sendo construídas neste movimento de ir e vir, de (re)ler e (re)escrever em um tempo de maturação da escrita.

O emergir, tirar do "saco" de letras e de palavras os enunciados, passa pela operação que foi se dando a partir de minhas sucessivas aproximações sobre a narrativa que teci durante o tempo lá vivido, quando fui constituindo o *Diário de Campo*. É sobre ele que 'opero', portanto, é sobre um discurso indireto —o que eles falaram, o que eu vi/ouvi e escrevi. É, mais ou menos, como se eu fizesse uma crítica da própria história que construí —literatura, segundo alguns—, posto que a referida operação de emersão dá-se a partir de tal texto.

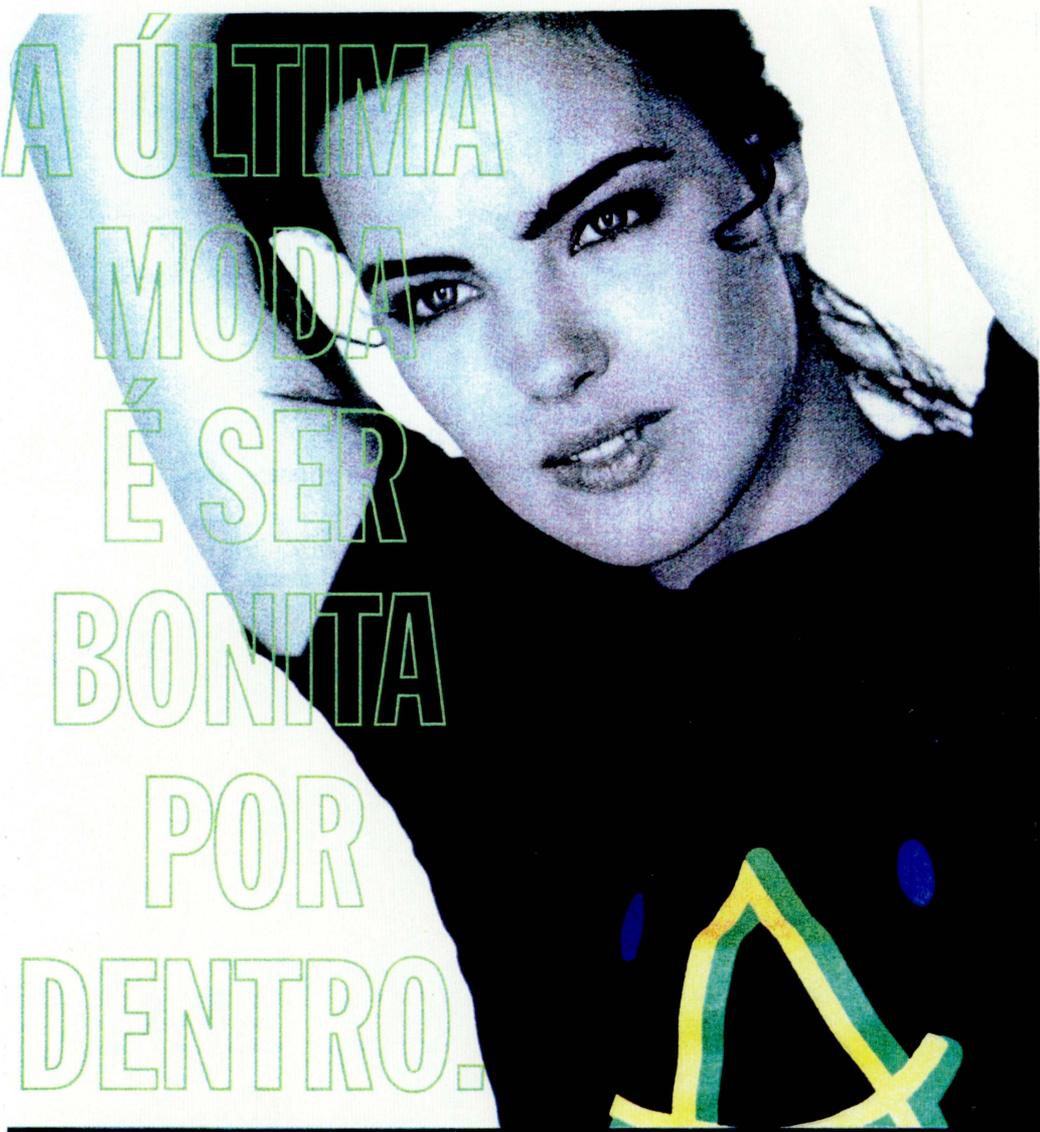
O *Diário de Campo*, como o próprio nome sugere, é o "papel" onde se registra o que se passa, consigo ou com outros, é um misto de acontecimento e reflexão. Enquanto instrumento de análise etnográfica, ele guarda algumas destas características, ao mesmo tempo que as amplia, permitindo que, a partir de seus registros, se vá, nestas sucessivas aproximações, desenhando espaços, compondo arranjos, entretecendo os diferentes discursos que estão em operação na constituição das representações que se apresentam para nos compor.

TRÊS EIXOS EM SINERGIA/ARTICULAÇÃO

Com este título introduzo as minhas análises, as interrelações que *li* —e leitura, aqui, adquire o sentido de apreender o texto como um produto cultural— no *Diário de Campo*. Dentre as várias direções possíveis, apontadas por tal leitura e esboço de categorizações, optei (como um artifício de análise) por focar três temas, os quais preferi nomear como eixos. Eles tratam das relações entre "*corpo & 'raça'*", "*corpo & gênero*" e "*corpo & trabalho*". Estes, por sua vez, se ramificam em outros eixos, clamam por outras leituras, enfim, são habitados por muitos outros discursos que, "traduzidos" ou não, cunham outras significações. Certamente, estes não são os únicos possíveis —não são as únicas leituras—, mas minha operação sobre os dados foi permitindo/constituindo tais eixos como aqueles em torno dos quais a análise se desenvolveria. Certamente, cada um deles se prestaria a uma investigação mais detalhada... e, ousou ainda dizer que, devido à amplitude destes temas, cada um deles poderia, por si só, compor uma nova dissertação. Segui por estes três eixos, algumas vezes enfocando as outras direções que eles tomavam, percorrendo alguns dos fios das redes que os constituíam; outras vezes, apenas acenei sua presença, e, ainda em outras, posso nem ter reconhecido os fios e os trajetos porque ainda não "ouvi" falar sobre eles e, portanto, não os reconheceria como tramas a serem percorridas.

Nesta operação, ouvi das vozes que elas falavam sobre branqueamento, eugenia, beleza, moral, saúde, feminilidade, doença, velhice, automação, repetição...

A ÚLTIMA
MODA
É SER
BONITA
POR
DENTRO.



6. A ÚLTIMA MODA É SER BONITA POR DENTRO

"*Corpo: homens felizes, mulheres neuróticas*". Este foi o título da pesquisa de opinião publicada no *Caderno Cotidiano da Folha de São Paulo*, em 15 de março de 1995. Sob este título, ela apresentava homens e mulheres —atores e atrizes, "pessoas comuns"— gordos/as e magros/as, feio/as e bonitos/as, falando acerca de suas impressões e sentimentos sobre o próprio corpo (como se sentiam em relação aos seus corpos, o que mais gostavam e o que menos gostavam nele) e o dos/as outros/as (para quais corpos olhavam etc). O *Caderno*, ainda, apresentava percentuais indicando o número de homens e de mulheres satisfeitos/as com a própria aparência, seu peso atual etc, que haviam feito ou que estavam fazendo regime, que evitavam aparecer totalmente nus/nuas no primeiro encontro sexual, que afirmavam gostar do seu próprio corpo, que não odiavam nenhuma parte dele... Enfim, depoimentos de pessoas famosas, de "corpos emblemáticos" —o Alexandre Frota, forte e musculoso, a Cláudia Gimenez, satisfeita com seus cem quilos (aparece como a gorda), mas querendo ter o corpo de Luiza Brunet; Fafá de Belém comentando que seus seios são seu maior trunfo, "pessoas comuns" falando sobre mãos, pés, barrigas etc. A matéria termina, apresentando qual seria o corpo ideal para alguns homens ("47% gostariam de ter dentes mais brancos, 40% gostariam de ter braços mais musculosos, 36% gostariam de ter peitos mais musculosos") e para algumas mulheres (41% gostariam de ter seios maiores ou menores, 53% gostariam de ter a cintura mais estreita, 67% gostariam de ter menos barriga).

Na sala de aula, a proposição de atividades ligadas ao corpo estava marcada por minha intenção em fazer aparecer as visões/percepções que os/as alunos/as tinham de seus corpos. Tal intenção refletia as

compreensões iniciais que eu possuía acerca de quais questões deveriam ser feitas para que "o corpo" pudesse aparecer. Nesse sentido, devo dizer, elas estavam centradas em uma compreensão que entendia a fala dos/as alunos/as como "a fonte" de dados para a análise, que se daria pela sua (simples) interpretação. Contudo, enquanto me apropriava de forma mais efetiva do referencial teórico, concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa e, também, por sugestão da banca (que examinou a proposta desta dissertação), passei a entender que a análise não se daria pela interpretação das falas deles/as sobre seus corpos. Esta "opção" se aproximava da noção de representação tal como entendida pelas psicologias cognitivistas e social — diga-se de passagem, as mais conhecidas—, que a explicam a partir dos processos mentais, sentimentos e modos de agir dos indivíduos frente a acontecimentos ou situações específicas. Tal perspectiva de análise, entretanto, "fugia" completamente à discussão que pretendia realizar a partir do conceito de *representação*, tal como entendido no campo dos *Estudos Culturais*. Assim, reorganizei algumas das direções da pesquisa e passei a considerar importante não mais *as falas em si*, mas sim *o que elas diziam, do que elas falavam, a partir de que lugar falavam, quem e em que situação falava*. Ao fazer isto, deslocava a análise do sujeito (o que ele diz sobre ele) para o discurso (o que este diz sobre o sujeito de forma que ele se reconheça ou não em tal discurso).

Como referi, ao me lançar no trabalho de campo, não tinha uma perspectiva muito clara quanto às possibilidades de análise dos dados — clareza esta que foi sendo construída ao longo de sua realização. Apesar disso, o trabalho, mesmo iniciado a partir de uma compreensão que mais se aproximava a um enfoque psicológico, indicou, quando da mudança de perspectiva (do entendimento da representação como um processo mental para a sua compreensão como uma construção cultural)⁷⁵, "boas pistas" para uma análise dos discursos que estavam em operação na constituição das

⁷⁵ Não que as perspectivas ligadas ao enfoque psicológico também não sejam construções culturais (discursivas). Elas, apenas, não são vistas como tais, mas, antes, como "verdadeiras descrições" do que se passa "na mente" dos sujeitos.

temáticas relativas à beleza, à moral, aos papéis masculinos e femininos na cultura, entre outras, presentes naquele grupo.

Uma vez que as aulas de ciências, lá no supletivo, estavam se direcionando para as discussões acerca da origem da Terra, seus diferentes períodos geológicos, as variadas formas de fauna e flora que se desenvolveram e se extinguíram, decidi, com o consentimento da professora da turma, propor uma atividade aos moldes da pesquisa de opinião realizada pela *Folha* —afinal eu estava lá para fazer uma pesquisa sobre o corpo e até aquela data não se havia falado "intencionalmente" sobre ele! "Filiado" às compreensões de representação que acima referi, acreditava que, com este tipo de atividade, as visões/percepções de cada um/a acerca de seus corpos e a dos outros poderiam aparecer. Como resultado de tal proposição, eles/as falaram muito de si, de seus corpos; as próprias perguntas e as orientações do trabalho foram neste sentido (*O que você pensa do seu corpo?; Que parte (ou partes) de seu corpo você gosta mais? Por quê?; Que parte (ou partes) do seu corpo você gosta menos? Por quê?; Se você pudesse mudar alguma coisa em seu corpo, o que gostaria de mudar? Por quê?; Escolha nas revistas disponíveis o corpo ou partes do corpo que você gostaria de substituir no seu e cole dentro da moldura abaixo*).

Na apresentação destas questões (que se deu juntamente com uma outra atividade que os alunos/as haviam realizado com recortes de revistas e jornais, na qual precisavam escolher cinco tipos diferentes de corpos e explicar porque os haviam escolhido); nesse momento, então, falavam sobre o que gostavam em seus corpos...

Um deles, o primeiro a falar, disse que as partes de que ele mais gostava em seu corpo eram suas mãos e seus olhos. Uma das alunas, na mesma direção, disse que gostava de seus olhos, suas mãos e pernas, porque lhe permitiam trabalhar. Também um terceiro aluno referiu algo similar. Um quarto aluno falou que gostava de seu tórax, porque parecia o do Super-Homem, "assim mais largo com uma cinturinha", só que ele já estava mais gordo. O quinto aluno a falar disse que gostava de seu corpo tal como ele era. O sexto aluno disse que gostava de seu corpo, que ele era perfeito (os demais riram) —perfeito no sentido que não lhe faltava nada. A outra aluna também manifestou algo semelhante e ressaltou que,

quando está de camiseta sem manga, gosta muito de olhar seus braços (que gosta deles), mas que não sabe porque. O sétimo aluno que apresentou seu trabalho disse que gostava de seu corpo sexy e peludo (cabe dizer que ele não era peludo, mas ele simulou que estava abrindo a camisa para mostrar o quanto era peludo para a turma) (Diário de Campo, 07/11/96, p.90).

... bem como o que não gostavam (e, portanto, substituíam com colagens estas partes do corpo), ...

o primeiro que se manifestou disse que não gostava de seus cabelos, que preferia tê-los lisos. Uma das alunas só queria, mesmo, não ter barriga, e o restante poderia permanecer como estava. Aquele que havia referido ter um corpo perfeito (por não lhe faltar nada) fez uma ressalva quanto aos cabelos, ele gostaria de tê-los em maior quantidade. Um outro deles disse gostar de tudo. O quarto aluno gostaria de mudar suas canelas que são muitos finas (mostrou-as para comprovar que elas são desproporcionais ao seu corpo). Um de seus colegas disse que, em verdade, ele era todo fino. Outro deles gostaria de mudar seus pés (muito largos) e seus olhos, que ele gostaria que fossem azuis. Outro, ainda, gostaria de ter mais estatura e ser mais forte. Um sétimo aluno gostaria de mudar seus pés, que têm joanetes muito grandes, pois, segundo ele, é um sacrifício quando precisa comprar sapatos ("o couro tem que ser bem macio") (Diário de Campo, 07/11/96, p.90-91) ...

Uma das duas alunas disse que gostaria de trocar o seu rosto⁷⁶, de trocá-lo pelo da atriz Maitê Proença (o rosto que ela colou em sua folha).

Esta aluna não disse, diretamente, que se achava feia, mas apresentou como ideal de beleza uma atriz reconhecidamente bonita. Sua colocação quanto à mudança de rosto causou uma certa ruptura na dinâmica da aula; até aquele momento o "clima" era de diversão e de gozação, como se as colocações que ali estavam sendo feitas fossem, de certa forma, um ideal distante que eles/as sabiam que não atingiriam, mas com o qual era possível sonhar (ou que, pelo menos, lhes constrangia à comparação e conseqüente "dar-se" conta do trabalho e cuidados necessários para se atingir um corpo magro, bonito e desejável —tal como aquele mostrado pelos materiais que eles/as utilizaram para compor os trabalhos)

⁷⁶ Ela também gostaria de trocar seus cabelos, que são meio crespos, e seus quadris que são muito grandes, ser mais magra e fazer plástica em seu nariz.

—era o exercício desse sonho como algo lúdico. Entretanto, quando ela disse que gostaria de trocar o rosto —que, em outras palavras, significa mudar de identidade individual—, o "clima" mudou, houve um certo silêncio, um certo "e agora?" Embora, a análise não siga na direção de discutir a constituição das identidades individuais, esta colocação exemplifica, de certa forma, como os discursos acerca da beleza *fabricam* subjetividades, que não se constituem como produtos diretos e mecânicos das práticas, "mas das relações entre as normas estabelecidas pelos discursos e as estratégias de resistência, reinterpretação e adaptação que essas formas geram naqueles que a elas estão submetidos" (Veiga-Neto, 1995, p.45)⁷⁷.

Como acima referi, a questão que aqui deve ser enfatizada não diz respeito a uma possível interpretação psicológica das razões que a levaram a se achar feia. Ela se acha feia não porque existe *dentro* dela um censor que lhe diz, cada vez que ela se olha no espelho, "fulana, você é feia". Pelo contrário, na perspectiva que pretendo aqui abordar, é em relação a um determinado discurso sobre a beleza, ou sobre *o quê* ou *quem* é uma mulher bonita —discursos que se *dobram* nos sujeitos—, que ela se constitui como feia e desta posição enuncia, em um momento subsequente (quando se discute quais são os padrões de beleza valorizados, se eles foram sempre os mesmos; pessoas que sofreram acidentes e ficaram transfiguradas etc), que o importante é que a pessoa seja *bonita por dentro*. Neste sentido, ela diz

que não existe pessoa feia, que as pessoas que sofreram acidente, ...uma pessoa feia com uma cabeça boa, vai refletir e dizer: "ai meu Deus, me aconteceu tudo aquilo, mas eu tô com vida, ela vai se sentir mais feliz ainda". Acentua que estas pessoas são bonitas por dentro. Diz ela, ainda, que vai dar [mais] valor para o seu corpo (Diário de Campo, 14/11/96, p.98).

⁷⁷ Embora a análise empreendida por Veiga-Neto (op. cit.), a partir de Donald (1992), se refira às aplicações edificantes do pensamento de Michel Foucault à escola moderna, penso que ela se adequa à situação aqui empregada.

É, também, nesta mesma situação, em que ela afirma a não existência de pessoas feias, que ela traz o exemplo de um rapaz, o "Cristina" (um colega de firma que, segundo os/as alunos/as, é horrível de feio, mas vive com uma loira —um *putão*— e, inclusive, a levou na festa de fim de ano da firma), para enfatizar que o importante é que as pessoas gostem uma da outra, ela diz: "você precisam ver o carinho que um fazia no outro, a coisa mais linda aquilo" (que para eles dois um era mais bonito que o outro), "um alisava o outro, um fazia carinho no outro" (...) "o charme da festa foi aquilo, no meio de tanta gente parada" (*Diário de Campo*, 14/11/96, p.98). Embora ela enfatize esta situação, refere, constantemente, que a loira era um *putão*, tinha um pé 44, mão de homem e que teria, inclusive, lhe falado com voz de homem. Segundo ela, com este exemplo, quis retratar que não existe gente feia. Mas é, no entanto, um outro aluno —ele diz que as pessoas feias efetivamente existem—, que arremata o comentário feito por ela, enunciando o ditado popular "nunca falta um chinelo velho para um pé torto".

Embora esta aluna afirme a não existência de pessoas feias, ela retoma o mesmo dito do chinelo velho para um pé torto —metáfora arraigada "...nas tradições que são repetidas de gerações a gerações, como se metáforas não fossem" (Pinto, 1989, p.43-44)—; *discurso compensatório* que há muito circula sobre a falta de atributos de beleza, ou mesmo de qualquer outra qualidade. Nesse sentido, embora as palavras, a frase, a proposição digam o contrário, sua colocação apenas atualiza o enunciado: o discurso da 'memória popular' não deixa de circular "por sua boca".

Retomando suas colocações iniciais acerca da substituição de seu rosto, este *feia* ou *bonita* (e aqui falando no feminino, posto que para o masculino haveria outras qualidades distintivas mais importantes do que ser bonito: ser forte, viril, sedutor, capaz de sustentar a casa etc) é sempre referido em função de algum parâmetro, melhor dizendo, em função dos discursos que enunciam o que venha a ser a beleza, do que venha a ser bonita ou feia. Neste sentido, Denise Sant'Anna (1995) nos lembra que a "insistência em associar a feminilidade à beleza não é nova, [e que] a idéia de

que a beleza está para o feminino assim como a força está para o masculino, atravessa os séculos e as culturas" (p.121). Além disso, a autora refere que os modos de se compreender a beleza e as práticas a ela relacionadas não cessam de ser modificadas. É, então, nestes discursos sobre a beleza que busco elementos para desenvolver uma análise acerca do *dito* daquela aluna. É, também, em função deles que emerge, em contraponto, aquele da mulher de bom coração, simpática, afável, com uma beleza interior que, na falta de uma exterior, a supera —que é correlata, ou é o próprio discurso do "chinelo torto". Como exemplifica Sant'Anna (ibid.), a partir de um artigo de Severino Uchoa publicado em 1935, esta cisão entre a beleza e a virtude atualiza o secular dualismo entre corpo e alma, no qual a beleza é tida como resultado de um dom divino e a feiúra como um destino a ser carregado pelas feias, que devem, então, se exercitar nos domínios da virtude e da bondade. Citando Uchoa, Sant'Anna refere a seguinte passagem:

...o dedalzinho depressa esvasiou-se ficando milhares de moças desherdadas de tão pre-ciosa dadiva; compadecido, porém, dessas criaturas, deu-lhes então o Divino Mestre virtude ao espírito e bondade ao coração. Na sua santa sabedoria não quiz vulgarizar a beleza. Dahi surgiu entre os homens a suspeita do Inferno estar cheio de mulheres bonitas (p.126)⁷⁸.

Hoje, entretanto, parece estar emergindo um discurso "mais poderoso" para aquele que enfatiza para além da beleza exterior a interior: já não basta ser bonita, é preciso ser bonita e ter um bom coração, ser simpática, comunicativa etc. O que sobra então para as feias, constituídas a partir de tais discursos, *se a última moda é ser bonita por dentro?*

A beleza vem de dentro. Confesso não fazer idéia de onde surgiu ou quem inventou esta frase. Mas com certeza foi alguém inteligente. É sabido que tudo o que sentimos,

⁷⁸ A citação é longa e citei apenas uma parte da "historinha" contada por Uchoa. Resumindo, ela poderia ser contada nos seguintes termos: Deus havia preparado nos laboratórios celestiais um pó misterioso, cuja mais infinitesimal partícula poderia dotar de beleza a mulher que a obtivesse. Ele, então, enviou um anjo com um minúsculo dedal de ouro para distribuir o seu conteúdo às mulheres deste mundo. Apesar de ser regrado na distribuição do pó, este logo acabou... (Sant'Anna, ibid.).

comemos, bebemos ou fazemos ao nosso *organismo* reflete em nossa aparência. (...) Quanto mais cedo começarmos a nos cuidar mais chances teremos de manter nossa saúde, nossa juventude. (...) Afinal, esta é uma revista para deixar você mais bonita por fora e por dentro⁷⁹ (destaque meu).

Embora o enunciado seja "a beleza vem de dentro", o que, também, poderia ser lido como "você faz a si mesma"..., atribuindo à mulher uma espécie de capacidade inata (como algo natural, pronto em cada mulher, aguardando o despertar do discurso da revista ou mais freqüentemente o "toque" de um homem) para se fazer bela, ou em outras palavras para seduzir o homem, é nas páginas de *Cláudia*, assim como de tantas outras revistas (e outros produtos culturais) destinadas ao universo feminino que a mulher encontrará os meios para se fazer bonita *por dentro e por fora*. São nestes diferentes espaços educativos, na interseção de discursos (biomédico, psicológico, cosmetológico, nutricional, da moda etc), cada qual falado por *experts* de suas áreas, nas suas mais variadas especificidades, que a mulher encontrará o corpo que ela deve (deveria ou deverá) ter. Os corpos que se encontram em tais publicações são aqueles das e dos modelos, que comem a *comida certa na hora certa*, que fazem natação de 3 a 5 vezes por semana, que andam de bicicleta (para tonificar os músculos) 3 vezes por semana, que usam os cremes de uma certa marca, que vão em tal ou qual lugar, que agem de determinada forma perante determinados acontecimentos da vida (perda de namorado, perda de trabalho, o marido que tem uma amante etc). Lá estão, também, modos de tratar os cabelos (penteá-los, pintá-los etc), diminuir a barriga (*antes e depois* de uma cirurgia plástica) etc. Sempre um *antes e um depois*; as mídias televisiva e impressa, enquanto pedagogias culturais, são primorosas nos ensinamentos sobre o gênero, o corpo, o vestir, a normalidade ou não dos sentimentos, entre tantas outras coisas. Elas mostram, com grande didatismo o que você é hoje (o *antes*) e no que você pode se tornar (o *depois*), enfatizando, obviamente todos os benefícios para você, *por dentro e por fora*.

⁷⁹ Célia Pardi, editorial da revista *Cláudia Corpo*, setembro de 1997.

Parece-me que esta emergência do discurso, que enfatiza além da beleza exterior a interior, se situa nas "complexificações" que as práticas de se fazer bela vêm sofrendo, à medida que os antigos e duradouros discursos, "profundamente incrementados" pelo desenvolvimento científico-tecnológico (cosmetologia, cirurgia plástica etc), vão adquirindo outros sentidos, "colando-se" a outros discursos... promovendo aquela textura densa de significações —da qual nos falou Pollock (1990)— em torno de uma determinada representação de *mulher* bela. Enfatizo (o termo) *mulher* porque não é só a beleza que é requerida, mas, antes, (todo) um conjunto harmônico de modos de ser mulher. Lembrando as colocações que fiz, a partir de De Certeau (1994), na seção *A dobra e a encarnação* do capítulo 3, talvez seja possível dizer que não mais se requer que elas usem espartilhos (aparelhos) que lhes desenhem o corpo segundo um determinado padrão de beleza, mas, antes, que há espartilhos encarnados os quais, hoje, moldam os corpos nos padrões requeridos de beleza. Sobretudo, é preciso prestar atenção aos discursos (especialmente que ecoam... "você faz a si mesma", "você é o que você come", "a vida tem a cor que você pinta", e, finalmente, "você quer, você pode"), que falam sobre o bem estar das mulheres, emergentes em uma época onde elas assumem, em termos de movimento social, contestando as naturalizações de papéis, uma maior visibilidade.

Sant'Anna (ibid.), ao mapear as transformações que o discurso sobre a beleza veio sofrendo nas revistas destinadas ao público feminino, refere que "a mulher considerada feia [era] uma figura extremamente importante para as didáticas ilustrações publicitárias do passado"⁸⁰, servindo de "contra-exemplo, como aquilo que se [era] antes do uso do produto anunciado". A autora, também, enfatiza que a feia daqueles tempos é, sem dúvida, criticada... mas que "não se sabe ainda aquilo que nos anos 60 se descobre: desde então, se dirá que uma mulher é feia porque, no fundo, ela não se

⁸⁰ A autora refere-se à publicidade anterior à década de 50.

ama" (p.128). Precisamente, "a falta de beleza torna-se um caso psíquico" (p.130).

A beleza se constitui a partir de um aparato discursivo —e também de visibilidade— que reúne diferentes discursos: o da saúde, o da religião, o da moral, o do conhecer a si mesma, o da publicidade etc, que, tramados, assumem outras significações, constituem as especificidades que caracterizam o discurso sobre a beleza. Todos vão confluindo para a constituição de um certo modo de ser bela (uma determinada representação), que vai desde a beleza como uma dádiva divina até a noção de beleza que enfatiza o trabalho da mulher sobre o seu corpo, no qual "só é feia quem quer", conforme enfatizam as pedagogias culturais.

Poderosos discursos... especialistas apresentando do lugar da ciência as pesquisas mais recentes —as incursões, quase sempre prosaicas e fundadas em uma visão ideal de ciência e cientista (asséptica, de aventais brancos, com vidrarias) que os anúncios publicitários fazem aos laboratórios nos quais os produtos estão sendo desenvolvidos, bem como os testes científicos que eles apresentam não são por acaso— constituem o lugar por excelência de onde se fala e se garante a efetividade do produto. Contudo, quando tal discurso, já em larga escala incorporado pelas diferentes *pedagogias culturais*, converge com aquele que vai tratar da "intimidade dos sentimentos", sobre como a pessoa se sente —efetivamente produzindo este lugar, constituindo subjetividades—, sua produção torna-se muito mais efetiva, marcando, talvez, o corpo feminino (e cada vez mais, também, o masculino) de forma muito mais sutil e poderosa do que aquele que, simplesmente, enfatizava a beleza como um dom divino e a feiúra como uma doença. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que, antes, a feiúra estava dada (como natureza, destino), hoje, ela se *dobrou*, virou interior (estar fora dos padrões denuncia desleixo, desamor, não cuidado de si...) e a beleza tornou-se um projeto (subjetivo) que se concretiza no consumo das variadas práticas e produtos para o corpo —ao menos é isso que os diferentes artefatos culturais que falam sobre a beleza nos ensinam.

Nesta lógica, em que circula o discurso sobre a mulher bonita, a aluna que se acha feia, digamos assim, não fala por si —fala por si na medida em que este discurso a constituiu; formou uma prega, uma *dobra* sobre ela—, mas refere um *dito* que lhe antecede e, certamente, lhe superará no tempo. Um dito que tem uma memória e que não se diz com todas as letras, embora se diga o tempo inteiro.

Leite é branco. Branco é paz.
Que em 98 os dois estejam com você.


parmalat

7. UM PRETO MAIS CLARINHO...

*... e outros quase brancos
tratados como pretos
só pra mostrar aos outros quase
pretos (e são quase todos pretos)
e aos quase brancos pobres como
pretos
como é que pretos, pobres e mulatos
e quase brancos quase pretos de tão
pobres são tratados ...⁸¹*

O "leite é branco. Branco é paz. (...)".

Há vários outros significados atrelados à "palavra" branco, mas nesta cadeia de significações somente a paz é "puxada" da trama. É esta representação que o anúncio quer nos passar: branco como paz. Contudo, não podemos nos esquecer que, também nesta cadeia de significações, branco está em oposição a preto/negro; que ele se situa, antes, no par binário: branco/negro, onde ao branco se atribui os significados de paz, luz, claridade, vida..., enquanto que preto/negro remete para luta, escuridão, luto, morte⁸².

Como discursos, estes três anúncios, funcionam como 'eugenistas pós-modernos'⁸³. Pensei nesta designação porque acredito que eles cumprem, como pedagogias culturais, uma função educativa "explícita": ensinar que quanto mais branco/a se for, melhor se é. Um discurso que, como veremos a seguir, se insere em uma narrativa que atravessa este século.

⁸¹ Excerto da letra de *Haiti*, escrita por Caetano Veloso (1993).

⁸² Deus disse: "faça-se a luz". E a luz foi feita. Deus viu que a luz era boa, e separou a luz das trevas. Deus chamou à luz DIA, e às trevas NOITE (Gênesis).

⁸³ O adjetivo 'pós-moderno' cumpre aqui a função de designar este tempo em que vivemos.

Agora, um café à altura do seu leite. Café e leite se misturam, o resultado é uma cor parda, variável, que pode "puxar" mais para o branco, ou mais para o negro. O resultado é uma "mistura saborosa" que é produto nacional (de consumo): o café com leite/a mulata. Esta representa a "nossa cultura, a cultura brasileira, do samba, da miscigenação" (Giacomini, 1994, p.218)⁸⁴. Faço aqui um jogo de palavras para referir o apagamento da diferença (da cor), quando se enfatiza que precisamos de paz/precisamos de branco. Isto soa como homogeneidade, apagamento das diferenças; quanto mais ela (a cor) puder ser apagada, misturada (em uma caldeirão de raças⁸⁵, talvez) melhor —tentativa de estabelecer uma identidade única. Se há um/a preto/a à altura de um/a branco/a, então, eles podem se misturar, se cruzar. Certamente isto não está posto na perspectiva eugenista 'clássica', que prima pela segregação⁸⁶, mas estou pretendendo argumentar que o

⁸⁴ Me valho desta citação para enfatizar, de forma caricatural, a representação hegemônica da mulher negra, a forma como ela tem sido vista: produto de consumo/mulata exportação. A própria autora (Giacomini, op. cit.), discute estas representações —no sentido de contestá-las—, bem como as representações alternativas que concorrem na constituição da identidade negra.

⁸⁵ Em seu levantamento acerca do(s) discurso(s) sobre o negro no Brasil, sobre a questão racial, Gilberto Silva (1997) refere, ainda, a obra *Casa Grande e Senzala* (1933) do sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre, onde estaria afirmado que as relações entre as raças no Brasil se caracterizavam por uma 'democracia racial', o que se contrapunha à idéia de superioridade da raça branca sobre a negra e a indígena, defendida pelo médico higienista Nina Rodrigues (vide nota a seguir). Gilberto Silva, a partir da interlocução com outros/as autores/as, avalia que a referida obra de Freyre representou uma ruptura com as concepções anteriores, mas que, por outro lado, o Brasil ficou reconhecido como o país da democracia racial —"teoria que militantes e intelectuais do Movimento Negro Brasileiro tentam, ainda, hoje, desmistificar, tendo em vista o enorme sucesso do livro (...)" (ibid., p.33). Já, nas décadas de 50-60, as análises, marcadas pela interpretação sociológica de Florestan Fernandes, fundadas em dados dos censos demográficos sobre raça e força de trabalho, apontavam para as desigualdades sociais entre brancos e negros; tais análises vieram, de certa forma, contribuir para a desmistificação da 'democracia racial'. Atualmente, Silva (ibid.) aponta os estudos de sociólogos como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva que, segundo ele, "a partir das análises dos dados estatísticos, vêm possibilitando que outras áreas do conhecimento levantem questionamentos e busquem compreender a realidade vivenciada pela população negra em outros espaços como no caso da educação" (p.35).

⁸⁶ Gilberto Silva (ibid.), ao retomar os discursos sobre o negro ao longo deste século no Brasil, refere as posições do médico baiano Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) que, a partir da teoria darwiniana, defendia a segregação racial, com base em uma hierarquia de valores, em que o branco estava em primeiro lugar e os índios e negros representavam raças inferiores. Nas palavras de Rodrigues (apud Silva, 1997, p.30), "a raça negra no Brasil (...) há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (...)". Na mesma direção deste discurso, Haraway (1997) refere que nas primeiras décadas deste século, a mistura de raças era considerada uma doença venérea no corpo social, cuja prole resultaria em lésbicas, homossexuais, alcoólatras, criminosos, prostitutas (p.235).

branqueamento, a "miscigenação"⁸⁷, seja através da mistura das raças ou de recursos médicos e estéticos, é uma prática inserida neste discurso.

Estes "novos eugenistas" (pós-modernos), cuja figura mais conspícua em termos de incorporamento de tal discurso é, sem dúvida, o mutante Michael Jackson⁸⁸, re-apresentam —porque ele nunca deixou de circular— o discurso da supremacia branca. Ele agora dá-se, contudo, por outros aparatos, não são mais só os médicos, os educadores⁸⁹ e a literatura que se ocupam do tema da mistura de raças; hoje ele está em toda parte: quando se bebe leite, quando se toma café. Uma das coisas que tal discurso parece dizer é: quanto mais branco/a você for melhor aceito/a você será —mas por quem? Em que situações? De que lugar? Em minha leitura o que está em jogo são as estratégias de branqueamento que, no corpo, não se dão somente no clarear da pele, no alisar dos cabelos⁹⁰, mas especialmente nos modos de se ver em relação aos/às brancos/as e de ocupar as posições de

⁸⁷ Esta é outra tendência de pensamento sobre a raça no Brasil, referida por Gilberto Silva (op. cit.). Esta apontava a "miscigenação" como um fator de branqueamento do povo brasileiro, "compreendendo que, para um país ser moderno, necessariamente deveria ser branco" (ibid., p.31). Presente em tal linha de pensamento estava a noção de eugenia que, entre outras coisas, pressupunha a supremacia dos genes brancos sobre os demais no processo de miscigenação. Segundo Silva, tais "teorias" postulavam que o processo de miscigenação "realizado através do 'cruzamento' entre negros, mestiços, índios e brancos resultaria numa 'nova raça arian', em outras palavras, levaria o Brasil a um embranquecimento da população" (ibid., p.32). Além disso, tal embranquecimento, imposto pela maioria branca, pressupõe que "quanto mais claro o indivíduo, maior sua beleza e melhor o seu caráter e sua capacidade intelectual" (Carneiro, 1995, apud Silva, 1997, p.32).

⁸⁸ Discutindo o modelamento/transformação ("*morphing*") da identidade, Ron Alcalay (1997), refere que vê em Michael Jackson um homem relutante em ser completamente alguma coisa, exceto em desafiar as categorias: "branco e negro, adulto e criança, artista e empresário, inocente e sexualizado". Alcalay refere que ele afirma identidades e, apesar disso, permanece escapando, "se tentamos fixá-lo, ele se transforma" (p.3).

⁸⁹ E aqui não flexiono o gênero porque são, eminentemente, homens que falam.

⁹⁰ Tal como na ficção de Monteiro Lobato, *O presidente negro* (1926), passada no ano de 2228, quando os norte-americanos elegeram o primeiro presidente negro, fruto das medidas eugenistas que haviam sido implementadas em anos anteriores e que propiciaram ao país a erradicação dos preguiçosos, doentes e vadios (Bizzo, 1995, p.48). Bizzo (op. cit.), sintetiza as idéias contidas em tal obra da seguinte forma: "o enredo narra que os negros, mais prolíficos, acabam por suplantam, em número os brancos, elegendo um presidente negro. Mais espertos e inteligentes, os brancos reverterão o quadro mediante uma série de medidas destinadas a *branquear* o negro e '*desencarapinhar-lhe*' o cabelo. O governo oferece aos negros a possibilidade de alisar o cabelo em postos públicos pela aplicação de '*raios ômega*', uma invenção recente. Formam-se filas imensas e todos os negros acorrem desesperadamente aos postos de '*despixinização*', sem saber de seus efeitos esterilizantes sobre os homens. Nove meses depois, o país viu as cifras de natalidade dos negros despencarem vertiginosamente. O presidente negro recém-eleito aparece morto e, lentamente, a prosperidade volta a reinar na América do Norte. O futuro dos negros estava selado para sempre' (p.48, grifo do autor).

sujeito construídas por tais discursos. Vejamos, através da reprodução desta situação registrada no *diário de campo*, o que venho entendendo por este incorporamento.

Em uma das atividades desenvolvidas em sala de aula, na qual deveriam fazer a substituição de partes de seus corpos que menos gostassem por outras escolhidas a partir de fotografias contidas em revistas, o único aluno negro da aula⁹¹ falou, na apresentação de seu trabalho que ele era peludo e magro, tal como a foto do nadador, de cor branca, que ele havia colado em seu cartaz⁹². Logo após a sua apresentação, conhecendo suas constantes brincadeiras/piadas em relação aos sujeitos de cor negra, perguntei-lhe se gostaria de mudar de cor. Ele disse que não, que colara aquela figura porque não encontrara fotografias de pessoas negras nas páginas das revistas. Ele argumentou sobre sua resposta dizendo que as revistas eram racistas e que apenas há pouco tempo atrás havia saído "uma revista pra negrão", referindo-se à revista *Raça Brasil*. Dando seqüência à conversa, ele disse que não existem bonecas negras e que, mesmo, sua filha tem uma *Barbie* loira. As fábricas, diz ele, ao fazerem bonecos/as negros/as, fazem-nos/as muito pretos/as e, por isso, as crianças se assustam e não os/as querem; "eles tinham que fazer uns bonecos mais clarinhos" (*Diário de Campo*, 12/11/96, p.93, ênfase minha)⁹³.

Ao referir que "eles tinham que fazer uns bonecos mais clarinhos", ele se *dobra* ao discurso do branqueamento e atualiza/recontextualiza a

⁹¹ Já que o outro, segundo a classificação do IBGE —embora reflita, como diz Araújo (1987), "um conhecimento científico cristalizado (a velha relação entre raças e continentes geográficos) e a ideologia da classe social com base na raça" (p.15)— entraria na categoria de pardo. E embora estas classificações sejam problemáticas, adoto-a nesta situação por acreditar que os discursos falam diferentemente, isto é, constroem diferentes *posições de sujeitos* para os indivíduos, constituindo, portanto, diferentes identidades. Cabe, além disso, dizer que este aluno se autodenominava de moreno e chamava o outro de cor-de-cuia.

⁹² É interessante observar que o nadador em questão, embora fosse magro, não tinha o corpo peludo.

⁹³ Importante referir que, neste capítulo, valho-me das falas de um único aluno. É a partir de suas falas que procuro "recuperar" os ditos acerca da raça. Embora não só ele enunciasse questões relativas à raça, quando elas aparecem estão sempre ligadas a ele, seja através das brincadeiras ou piadas que os/as demais fazem. Além disso, cabe dizer que omiti os nomes para não revelar as pessoas envolvidas na pesquisa, mas sobretudo por uma estratégia da própria escrita/análise que visa "ouvir" as falas não como produções de um indivíduo, mas antes como reatualizações do discurso.

supremacia branca e, como tal discurso "supõe", não cabe discutir (ou pensar) porque "eles" não fazem bonecos negros. Porém em sua fala também está presente, de alguma forma, a pergunta acerca da representação de "sua" identidade como negro —sua filha tem uma *Barbie* loira!

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

No caso dos/as bonecos/as, as representações hegemônicas são evidentes. Bonecas das loiras *Xuxa*, *Angélica*, *Eliana*, *Carla Perez* —a loira do *Tchan*—, além da referida, internacional, *Barbie*⁹⁴ estão entre os vários produtos culturais cotidianos que apresentam (e ensinam) como "legítima, superior, melhor" a branquidade... e as bonecas são somente a ponta de um processo de representação que se iniciou na mídia televisiva e que alcança, com suas construções de sonhos, de papéis, de lugares na sociedade, de modos de vestir, de estilos de vida etc, um enorme público atento a

⁹⁴ A boneca *Barbie* tem sido objeto de estudos por parte de diferentes autores/as, entre eles destaco os de Willis (1997), hooks (1997) e Steinberg (1997). Willis (op. cit.), por exemplo, fala que a "Barbie tem valentemente resistido há décadas, com seu narizinho arrebicado, sorriso congelado, seios pontudos, corpo rígido e pernas finas e longas como lápis" (p.39). hooks (op. cit.) acentua a pele alva, as roupas feitas exclusivamente para a Barbie —que podiam custar tão caro como as roupas para as crianças—, mas sobretudo que Barbie nunca fazia o trabalho

consumir de uma forma, ou de outra (com traduções, mimetizações, criações) tais representações. No que se refere às bonecas, pode-se dizer, *grosso modo*, que elas imprimem nos corpos o que é considerado bonito: magreza⁹⁵ (fig. 2), olhos claros, cabelos loiros e longos, pele branca —com algumas sutis variações: pele bronzeada do sol, um bumbum maior no caso de Carla Perez.

Embora haja uma série de movimentos de valorização, ou de "resgate" da cultura/identidade negra no Brasil, em suas mais diferentes instâncias, os negros e as negras continuam sendo falados/as e tratados/as a partir daquelas representações que os constituem em oposição ao branco. Melhor dizendo, a branquidade ainda é definida como parâmetro, como o naturalmente natural⁹⁶, em relação ao qual todas as características raciais são valorizadas, precisamente por este jogo de oposições: pele alva; cabelos lisos (de preferência louros); traços suaves —os estudos de antropometria e

doméstico, não tinha pratos para lavar, crianças para cuidar... e que além disso mostrava, uma representação de mulher, que só poderia viver sozinha, que nasceu para ser sozinha.

⁹⁵ Uma das críticas mais acentuadas à Barbie é quanto à representação de corpo que ela apresenta. Embora seja recorrente ouvir tal crítica, não encontrei em nenhum dos textos aos quais tive acesso esta discussão materializada. Em função disto, reproduzo aqui a figura e a legenda apresentadas na revista *Capricho* de 21 de dezembro de 1997. A legenda diz o seguinte: "fizemos uma projeção para saber quais seriam as medidas da Barbie se ela tivesse 1,75 m, a mesma altura da modelo Idylla. A Idylla pesa 53 quilos, é bem mais magra que a maioria das meninas que a gente encontra por aí. Mas a Mattel, empresa que fabrica a boneca, também resolveu mudar. A versão 1998 da Barbie vem com as medidas mais parecidas com as de uma menina que poderia existir" (p.73).

⁹⁶ Certamente tal naturalização resultou de um longo trabalho (discursivo) que envolveu diferentes práticas e o estabelecimento de diferentes disciplinas (campos de saber). Sander Gilman (1992) refere que a rotulação da mulher negra como mais primitiva e mais 'intensa' sexualmente poderia ter sido rejeitada como não-científica pelos empiristas radicais europeus do final do século XVIII e início do XIX. Mas, nesta época, era necessário um paradigma que estabelecesse padrões científicos através dos quais se poderia, tecnicamente, colocar em posições antitéticas a beleza e a sexualidade de negras e brancas. Estes padrões acabaram por estabelecer o que era normal e o que era patológico como beleza e sexualidade; e a biologia desta época teve um papel fundamental nesta *diferenciação*. Em um extremo ficou a mulher européia, em outro a mulher africana (especialmente a que serviu de modelo —as mulheres *hottentot* que tinham nádegas extremamente protuberantes [steatopygia] e lábios vaginais hipertrofiados devido a manipulação com vistas a ficarem mais belas). Gilman (op. cit.) relata, ainda, a história de uma destas mulheres (*hottentot*) —Sarah Bartmann— que era apresentada em uma espécie de *freak show*, onde se pagava para ver sua bunda e genitália. Após sua morte Sarah foi dissecada por Georges Cuvier, um importante anatomista do século dezanove. Nas palavras de Gilman (ibid.): "a figura de Sarah foi reduzida às suas partes sexuais" (p.177).

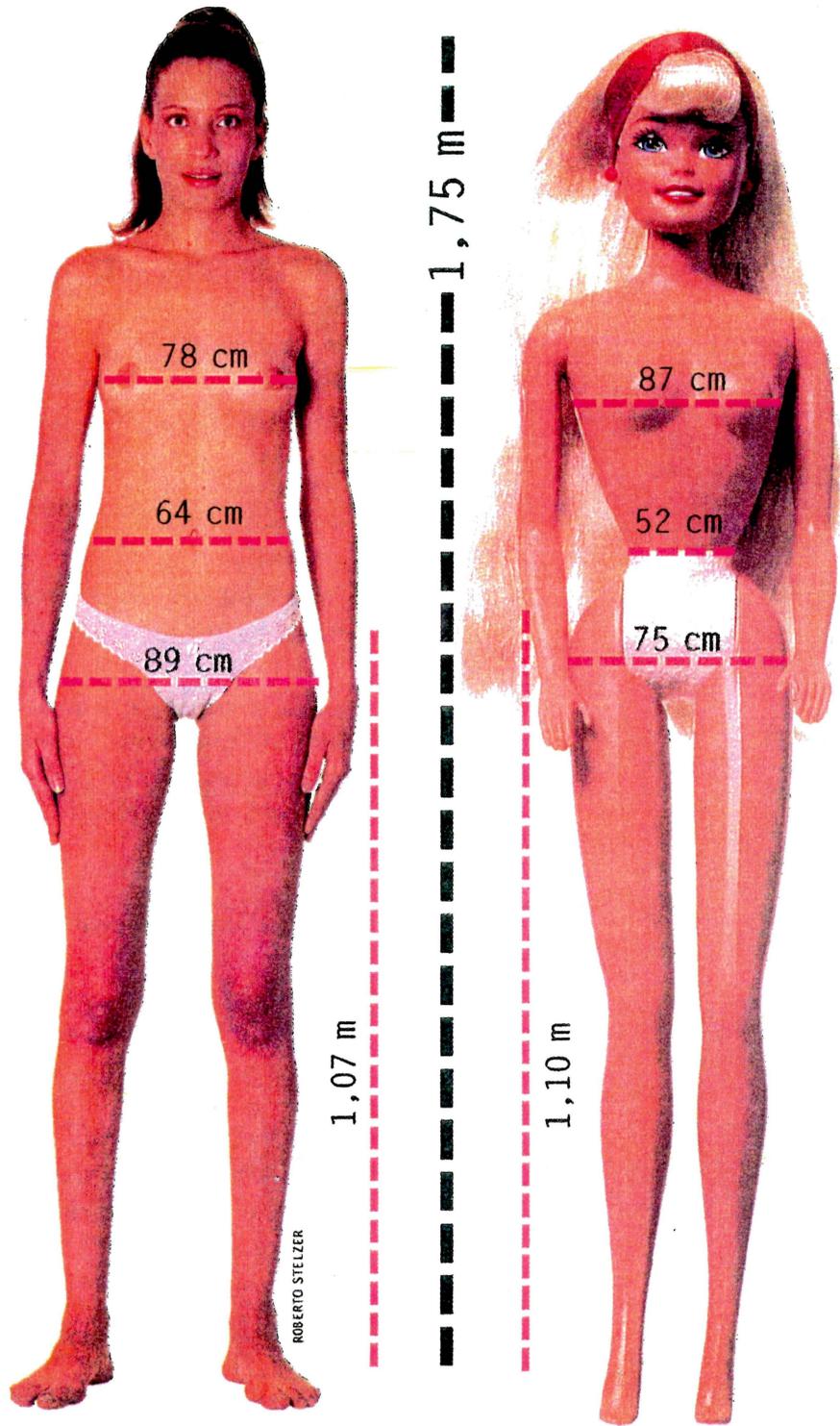


figura 2.

fisiognomia⁹⁷ são práticas desta narrativa. Como refere King (1996), a partir de outros autores, "a 'negritude' continua a funcionar como o Outro conceitual, ou o alter ego, relativamente à categoria da 'branquitude'" (p.81). Além disso, repousa sobre as mulheres negras e homens negros uma certa representação —gestada em narrativas de longa data a partir do olhar branco/imperial/etnográfico—, sobre os dotes sexuais (tamanho do pênis), a virilidade (performance sexual), a selvagem/quase animal relação sexual com eles/as, sendo comum referir as mulheres negras como *quentes*, como *um vulcão sexual*⁹⁸. Gilman (1992), ao analisar a iconografia da sexualidade feminina na arte, na medicina e na literatura do final do século dezenove, refere que, por volta do século dezoito, a sexualidade de homens e mulheres negros/as tornou-se um ícone para a sexualidade desviante em geral. Neste sentido é elucidativa deste tipo de pensamento a passagem a seguir:

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

Estas "qualidades" (dotes sexuais, virilidade, sexo-selvagem) — representações— *deslocam* as atividades, as conquistas, enfim, a vida das pessoas negras que atingem uma determinada posição —tida como uma possível ameaça à hegemonia branca— para características mais ligadas à natureza/à animalidade. Hall (1997b, p.230), refere, como exemplo, o caso do corredor inglês Linford Christie, que ganhou medalha de ouro nos 100 m, na olimpíada de Barcelona e que teve, ao invés de sua vitória, seus

⁹⁷ Em seu trabalho, *El rostro y el alma*, Patrizia Magli (1991) refere que fisiognomia vem de *physis* (natureza) e *gnomom* (conhecer) e significa reconhecimento, interpretação da natureza; denota também "regra da natureza". "Como ciência, ou melhor, como pseudociência, a fisiognomia se fundamenta sobre uma presumida solidariedade entre alma e corpo, entre dimensão interior e exterior" (p.88). Cabe, ainda, dizer que, como ciência, a fisiognomia teve em suas origens uma relação muito estreita com a medicina.

⁹⁸ Gilman (op. cit.) apresenta diferentes estudos sobre prostituição realizados ao longo do século passado e início deste século e argumenta que "a percepção da prostituta no final do século dezenove (...) amalgama-se com a percepção da [raça] negra" (p.187).

genitais (salientes sob o calção de lycra) enfocados como atrativo da matéria publicada pelo jornal *The Sun*. Segundo Fanon (apud Hall op. cit.), a obsessão das pessoas brancas pela sexualidade negra é uma fantasia comum, o 'Negro' deixa de existir (é eclipsado) para ser apenas pênis (p.230). Nestes casos é interessante lembrar Foucault (1995a), quando ele diz que "um enunciado tem sempre margens povoadas por outros enunciados" (p.112).

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

Os homens (negros) preferem as loiras?

"...Ele não é feio porque tem uma loira". Embora esta frase não se refira a um homem negro, mas, antes, a um dos colegas de trabalho de alguns/algumas alunos/as do supletivo, que é tido como 'horrível de feio', ela foi pronunciada/enunciada por um negro.

Uso tal 'dito' para referir que há, "circulando", um certo discurso referindo que "os homens negros procuram as loiras, o máximo de brancura, para exibi-las como troféu"⁹⁹. E este é um discurso de longa história, são narrativas seculares, de que a ciência não se furtou de participar. Gilman (1992) cita, por exemplo, a obra de Havelock Ellis, *Studies in the psychology of sex* (1905), na qual o autor apresentou uma escala absoluta de beleza, totalmente objetiva, que se estendia dos europeus aos negros. Tal escala explicava porque "os homens das raças inferiores, segundo Ellis, admira[va]m as mulheres européias mais do que as suas, e as mulheres das raças inferiores tenta[va]m branquear-se com pó facial" (Gilman, 1992, p.181) para ficarem parecidas com aquelas.

Tal preferência, dos negros pelas loiras, pode ser lida, em nosso tempo, como uma estratégia de branqueamento, que tem a ver com questões de status cultural¹⁰⁰, de ascensão econômica. Na opinião do sociólogo Aurélio do Nascimento, "quando o negro ascende economicamente passa a pertencer ao mundo dos brancos, o qual historicamente não foi feito para ele; (...) clareando a descendência, o negro clareia a própria vida, passando a ser menos cercado pelos outros"¹⁰¹. Por outro lado, por parte das mulheres negras, parece haver uma certa "reclamação" quanto a tal preferência. Elas "alegam que os negros só olham para as loiras e que as negras estão sempre em último lugar na escala de preferência masculina, ficando atrás das brancas e mestiças"¹⁰². E embora não seja minha intenção discutir a existência ou não de dita preferência, trago-a à tona porque ela se configura, como apontei acima, como uma outra estratégia de branqueamento.

⁹⁹ A frase é da jornalista Jaqueline Carvalho, branca, casada com um negro (em depoimento na matéria intitulada 'Quem tem razão?', Revista *Raça Brasil*, agosto de 1997, p.35).

¹⁰⁰ A pesquisa Datafolha, *Racismo Cordial*, publicada em 25 de junho de 1995, revela que a escolaridade acentua diferenças nas relações pessoais. Dos/as entrevistados/as, "35% dos negros que estudaram até o primeiro grau nunca namoraram ou casaram com alguém de cor diferente, contra 22% dos negros com segundo grau e 8% dos que frequentaram a universidade" (p.11). Tais dados —seria quase desnecessário referir— apontam para uma tendência e não para uma regra.

¹⁰¹ Em depoimento à revista *Raça Brasil*, agosto de 1997, p.33.

¹⁰² Revista *Raça Brasil*, agosto de 1997, p.33.

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

surge uma conversa muito interessante: as loiras são "aguadas", diz um dos alunos¹⁰³. Não sabemos o que ele quer dizer exatamente com isso. A professora lhe diz que isto varia de mulher para mulher. Um segundo aluno diz que isto já é um mito. Porém o primeiro diz que ele tem fontes, que ele próprio já fez e sabe. Um terceiro aluno, em continuidade, diz que as loiras sentem menos prazer que as morenas¹⁰⁴, que elas ficam menos excitadas. O primeiro diz que é pela "aguaceira". Uma das alunas diz que um rapaz casou com uma loira gelada e que não agüentou ficar casado por um ano. Aquele primeiro aluno complementa sua fala dizendo que as "catarinhas" também são assim. Mas o terceiro que havia falado diz que as catarinhas são iguais as daqui. O primeiro rebate e diz que elas gostam mais. Ele diz, ainda, que é por isso que tem tanto negrão andando com loira.

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

O terceiro rebate a colocação e diz que isto é em função das loiras. O primeiro, na mesma direção, diz que é verdade. A

¹⁰³ Quem diz é o mesmo aluno que referiu que o seu colega não era feio porque tinha uma loira, que, por sua vez é o mesmo que disse que sua filha tinha uma *Barbie* loira. É também ele que dirá, logo a seguir, que "...é por isso que tem tanto negrão andando com loira".

¹⁰⁴ O termo *morena* é indefinido, pode representar tanto uma mulher de pele branca com cabelos pretos, quanto uma mulher negra. Na verdade ele é um termo que está na "fala do povo", ele não existe na classificação do IBGE. O termo adotado, segundo esta classificação, para designar as pessoas de cor entre o branco e o negro é *pardo/a*, mas esta designação não é aceita —as pessoas não se identificam com ela— e as pessoas preferem se autodenominar (ou serem chamadas) de *morenas*, em todas as suas variações. O termo *pardo* carrega, inclusive uma conotação negativa: de cor entre branco e preto; branco sujo, duvidoso - vide dicionário Aurélio. A demógrafa Valéria Leite, quando entrevistada pela *Folha de São Paulo* (Datafolha - Racismo Cordial, 25 de junho de 1995), revelou que a "Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), feita em 1976, detectou 135 cores diferentes da população brasileira". Dentre as variações para o termo *moreno/a*, reproduzidas na matéria publicada pela *Folha*..., cabe destacar: *morena bem chegada*, ... *bronzeadada*, ... - *canelada*, ... - *castanha*, ... - *clara*, ... - *cor-de-canela*, ... *jambo*, ... *escura*, ... *fechada*, ... - *parca*, ... - *roxa*, ... *ruiva*, ... *trigueira*, *morenada*, *jambo*, *moreninha*, *morenã* (p.5).

professora refere nunca ter ouvido isto, assim com também um quarto aluno e eu.

O terceiro aluno diz que a prova de que isto é verdadeiro está em que ninguém nunca falou isso das morenas e, portanto, isto existe. Que ninguém diz que pegou uma morena gelada. Outros dois alunos referem que nunca ouviram falar em tal coisa. Já outros quatro [entre os quais aquele que vem sendo denominado de segundo aluno] referiram conhecer o fato, mas que não sabem a razão disto.

Um destes últimos quatro alunos diz que isto vem de muitos anos, que é de pessoas antigas. Aquele terceiro aluno diz ter andado por vários estados e que isto não é só aqui, que isto é muito comentado (*Diário de Campo*, 31/03/97, p.142).

A frase, "...é por isso que tem tanto negrão andando com loira", referida por este mesmo aluno que afirma que as loiras são aguadas, remete-nos para uma outra discussão, mas ainda situada nesta mesma narrativa que vem enfatizando a supremacia branca. Esta diz respeito à classificação das mulheres em *quentes* ou *frias*. Da mesma forma que os homens negros são considerados hipersexualizados, também as mulheres negras —em uma versão "mais brasileira": a mulata¹⁰⁵— o são (vulcão sexual/sexo selvagem/quentes). Em oposição, as loiras são tidas como frias/geladas¹⁰⁶.

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

¹⁰⁵ Em matéria intitulada *Nuances do Racismo*, a revista *Marie Claire* de maio de 1997, tratou das questões que dizem respeito às mulatas brasileiras; e, quanto ao uso deste termo, a matéria refere: "o cineasta Luis Carlos Barreto chegou a propor, durante uma reunião do Conselho de Cultura, órgão do Conselho de Cultura, em 1993, um projeto para varrer a palavra do dicionário. Ele explica: 'Mulata vem de mula. É o cruzamento de jumento com égua, foi criado pelo português que tinha relações sexuais com as negras'. Barreto defendia a substituição do termo por 'mestiça'" (p.60).

¹⁰⁶ A pesquisa Datafolha (*Racismo Cordial*, publicada em 25 de junho de 1995, p.7) revela que, para a pergunta "pelo que você sabe ou imagina, quem é melhor de cama, as brancas, as mulatas ou as negras?", a maioria dos entrevistados, 32% do total, considerou que a mulata é a "melhor de cama", que ela é a tal. Embora estes dados não refiram, de modo algum, a "verdade", ou o que "realmente acontece", apresento-os a fim de "dar consistência" ao discurso que elege e apresenta a mulata como produto nacional.

homens negros preferem as loiras—, isto compõe materialidades que dão suporte ao discurso que lhe constitui.

Dobrando-se à branquidade

Talvez a questão política mais importante, mas não tão evidente nas narrativas, da representação de negros, mulheres, gays, deficientes físicos etc, nos discursos hegemônicos que tomam a cor branca (ou ausência de cor), o masculino, a heterossexualidade etc, como parâmetros de normalidade, como dados naturalmente, seja a "feitura" de dobras (do discurso) sobre tais grupos, constituindo suas identidades a partir de tais visões "naturais". Mary Louise Pratt (1992) utiliza o conceito de *autoetnografia* para caracterizar o modo como os povos colonizados passaram a representar a si próprios incorporando os valores dos colonizadores, mais especificamente, representando a eles próprios como os colonizadores os representavam e, neste sentido, incorporando, também, uma posição subalterna em relação a eles, posto que "se os textos etnográficos são os meios pelos quais os europeus representam para si os seus outros (geralmente subjugados), os textos autoetnográficos são aqueles que os outros constróem em resposta, ou em diálogo com aquelas representações metropolitanas" (1992, p.7). Tanto na etnografia, quanto na autoetnografia —que se insere naquela narrativa— é característico o regime de oposições que define o *outro* em relação ao colonizador como o natural: branco (ausência de cor)/de cor; civilizado/selvagem; adulto/menino; racional/instintivo; mente/corpo¹⁰⁷; vestido/nu etc.

¹⁰⁷ Haraway (1989, p.52) discute como a noção de organicismo na biologia, que pressupõe uma divisão hierárquica de trabalho (de desenvolvimento de funções entre células, órgãos, sistemas etc) é tomada, também, para explicar e justificar a hierarquização na sociedade. Um exemplo característico desta utilização é, justamente, a dicotomia mente/corpo. À primeira cabe as funções "mais elevadas" (de comando, organização), ao segundo, "menos elevado" (mais carnal e, portanto, mais próximo ao pecado —o discurso religioso que se cruza), cabe o desempenho daquelas funções. No conjunto eles funcionam como um todo, mas há uma divisão de valores e

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

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

Recorro a este conceito de autoetnografia e a esta "mimetização" ou "arremedo" da branquidade, para discutir os modos pelos quais os discursos sobre um ideal de corpo branco, loiro e magro¹⁰⁸ —em um país como o Brasil, onde a miscegenação é intensa, mas onde também o racismo permanece forte— se impõem como naturais, como atingíveis por qualquer um/a, como se fosse um ato de consumo acessível aos/às que dispõem de recursos —*basta consumir tal ou qual produto que lhe deixa com os cabelos mais lisos, com a pele mais clara e sedosa; "produza-se", porque o consumo é sinônimo de gratificação* (Willis, 1997, p.135 e seg.).

É evidente, nas diferentes pedagogias culturais (cinema, revistas, comerciais e telenovelas), a ausência de negros ocupando diferentes posições na vida cotidiana. Nas telenovelas, os negros e as negras ocupam, usualmente, o lugar de empregados/as, ou são colocados/as em situações

funções... Tal noção é transposta para a sociedade a fim de justificar a "naturalidade" das diferenças sociais.

¹⁰⁸ Em depoimento à revista *Marie Claire*, de maio de 1997, a dirigente do Movimento Crioula, Lúcia de Castro, em relação a um dos segmentos do movimento —*Eu sou neguinha*—, que dá apoio às adolescentes vistas como marginais, diz: "essas meninas têm uma imagem de sucesso: Xuxa. Elas não gostam do corpo, detestam o cabelo. Fizemos um teste para saber o que achavam bonito nelas. A resposta: só o que não identifica a cor, os olhos, as unhas, a palma das mãos" (p.66).

que visam discutir, exatamente, a questão do preconceito racial em narrativas que em nada "fogem" às formações discursivas que constituem a branquidade como o natural¹⁰⁹.

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

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

Susan Willis (1997), ao analisar o lugar da cultura afro-americana na cultura do consumo, a partir de um referencial marxista "situado" nos *Estudos Culturais*, cita a própria hooks para distinguir o racismo daquilo que se entende por supremacia branca: "o termo mais útil para denotar a exploração de pessoas de cor nesta sociedade". Segundo Willis, "...a supremacia branca é a única forma de tentar entender a exploração dos negros como consumidores". Supremacia esta que sugere igualdade de raças, pelo menos ao nível do consumo, pois uma vez que os modelos são brancos, "...as versões negras dos modelos culturais brancos são necessariamente secundárias e não têm integridade cultural¹¹⁰. A réplica negra¹¹¹ assegura, e

¹⁰⁹ Gilberto Silva (1997, p.23) cita o excerto de uma entrevista da repórter global, Glória Maria, na qual, em relação ao espaço ocupado pelo negro na TV, afirma: "não concordo que o espaço (na TV) tenha aumentado. Pelo contrário, tem até diminuído. (...) Não vejo nenhuma diferença. O negro continua sendo preterido. O que há é um quebra-galho de vez em quando para a coisa não ficar muito acintosa. O fato de haver uma família negra numa novela, como na 'Próxima Vítima', só mostrou a força do preconceito. (...) 'Oh, finalmente uma família de negros na TV'. É porque realmente se tratava de um ET. Se fosse algo normal ninguém se espantaria".

¹¹⁰ "Negros não fazem propagandas em revistas de branco. Todo mundo usa pasta de dente, mas só as loiras anunciam. A negra só consegue chegar lá na posição de mulata, seminua. É uma exploração —mas é um mercado" (Depoimento de Lúcia de Castro à revista *Marie Claire*, de maio de 1997, p.66-68).

¹¹¹ E aqui ela fala especialmente acerca das bonecas negras.

não subverte, a dominação" (p.141), que, segundo Willis, está "estritamente ligada à mídia, e esta à gratificação gerada pela mercadoria". Neste sentido ela pergunta: "podemos conceber a cultura de massa como cultura negra? Ou a cultura de massa é, por sua própria definição, branca, aberta a uns poucos negros? Podemos sequer pensar em admitir a mídia como forma capaz de expressar a identidade afro-americana?" Na ausência de uma sólida cultura negra, argumenta ela a partir de Toni Morrison, os negros acabam fazendo 'ajustes' com a cultura branca de massa (p.132) —como tornar-se menos preto/a, mais clarinho/a, como diria aquele aluno, a fim de não assustar as crianças.

Willis (op. cit.) ainda discute o consumo ligado à moda, especialmente ao consumo de grifes —"...a maneira pessoal de indicar uma identidade específica"— (p.133) e refere que "até recentemente não havia dúvida de que, como a moda era apresentada por modelos brancas, comprar uma etiqueta de grife significava comprar uma identidade branca" (p.134). Ela ressalta que a entrada de modelos negras nas principais revistas de moda americanas pode ter representado um abrandamento na hegemonia cultural branca, mas que "ele nunca foi totalmente conseguido porque a alta moda circunscreve a identidade étnica e racial ao caracterizar as pessoas de cor diferente como exóticas" (p.134). Na mesma direção, ela lembra que, hoje, os negros estão presentes em todas as formas de publicidade, mas aculturados numa equação branca; que os anúncios de revistas negras espelham exatamente o mesmo formato, a mesma disposição de modelos, as mesmas legendas etc, —enfim, a mesma narrativa— características das revistas brancas (p.134).

Tal análise também é verdadeira para as revistas brasileiras, dentre elas a, já referida, *Raça Brasil* —embora ela represente uma "conquista", em termos de representação, para a discussão de questões relativas à "opção política" pela negritude, insere-se nos mesmos modelos de matérias e anúncios apresentados nas revistas que se destinam (re-apresentam) as pessoas brancas. A título de exemplo, cabe destacar o anúncio "da família" de produtos *AmericanHair*, da Embeleze, que apresenta exatamente aquela

lógica, anteriormente desenvolvida, do *antes* e do *depois*. Ocupando três quartos da página está a fotografia de uma mulher negra jovem, de cabelos longos com aparência de molhados, sorrindo; sobre a fotografia, está a legenda: "adoro pensar que, neste momento, ninguém no mundo sabe o que passa pela minha cabeça". No um quarto restante encontramos, à esquerda da página, a fotografia da mesma mulher antes do uso de *AmericanHair* — "olha como eu era antes de *AmericanHair*"—; nesta fotografia, menor que as conhecidas 3x4, seus cabelos estão muito volumosos. Encontramos também, à direita da página, a fotografia da família de produtos *AmericanHair* e ao centro encontramos o texto que refere a beleza como um reflexo da alma, que pode ser percebido no rosto e, neste caso, também nos cabelos. Para que seus cabelos possam refletir sua alma, ela usa *AmericanHair*, ele

...dá aos meus cabelos que são difíceis e rebeldes, cachos naturais, versáteis e cheios de suavidade. Com *AmericanHair*, eu me transformei na mulher que sempre idealizei, completamente feliz, bonita e radiante. E o melhor: é exatamente assim que as pessoas me vêem¹¹².

No entanto, qual é o ideal de mulher desejado? Por que cabelos crespos e volumosos, característicos da raça negra, não podem refletir, também, o espelho da alma?

As colocações e perguntas de hooks e de Willis, longe de serem exclusivas da cultura americana, são também pertinentes em nosso contexto, uma vez que, aqui também, são raras ou nulas as produções que enfatizam os negros vivendo suas vidas diárias, com suas histórias e culturas. Talvez, tal ausência seja devida, justamente, à impossibilidade de se representar qualquer grupo dito minoritário a partir dos discursos nos quais nos constituímos como raça branca (em oposição à raça negra). Nesta direção, mais uma vez retomo aquelas perguntas que dizem respeito ao caráter político da representação: "*quem pode falar o quê para quem em que lugar?*" (Pinto, 1989, p.39), que remetem para a discussão das

¹¹² O referido anúncio está publicado à página 19 da Revista *Raça Brasil*, ano 2, n. 12, 1997.

condições de produção de tais representações. A discussão acerca de uma política de representação passa, precisamente, por discutir estas naturalizações do que seja considerado bonito/a, por exemplo, e perguntar-se: isto sempre foi assim? É, de alguma forma, trazer a história dos processos de produção de significados, que não se dão sem lutas, mas, antes, se travam em complexas redes de poder, onde diferentes discursos se entrelaçam para constituir verdades sobre os corpos.

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

A partir de tais colocações, argumento que a identidade negra, tal como pode-se dizer, *grosso modo*, os movimentos negros vêm enfatizando, não passa de uma *comunidade imaginada* (Anderson, 1993). E é

imaginada porque, como refere Benedict Anderson (op. cit.), os membros desta comunidade jamais conhecerão a maioria de seus "compatriotas"¹¹³, não os verão ou sequer ouvirão falar deles, "mas na mente de cada um vive a imagem de sua comunhão" (p.23). Assim, considerar a negritude fundada na ancestralidade africana, "resgatando" —produzindo— suas línguas, suas histórias, seus costumes etc, é uma atitude política importante —talvez, indispensável— nas questões relativas ao estabelecimento de representações da negritude —que em relação às da branquidade, poderiam ser chamadas de alternativas—, mas igualmente importante é referir que tal identidade negra é, antes, uma adesão política e não algo que venha inscrito na cor da pele.

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

¹¹³ Anderson (op. cit.) discute a nação, o sentimento de nacionalismo; o termo 'compatriota' situa-se neste registro.

Da cor de Deus?

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

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

Certamente, junto com outros discursos, o "poderoso" discurso religioso exerceu uma função profundamente marcante na naturalização de posições na ordem social e econômica, bem como em várias outras dimensões. A "fala de Deus", cumpriu e cumpre na produção de subjetividades um papel crucial. A estória, recontada pelo mesmo aluno que falou acerca da *Barbie*, em um contexto em que ele dizia não ser racista — apesar das inúmeras piadas que sempre contava sobre os negros¹¹⁴—, reproduzida na passagem a seguir, como uma *pedagogia cultural*, produziu saberes que foram se "densificando", junto a outros discursos (de diferentes ordens, dentre os quais o biológico, explicando a diversidade de raças, exerceu função importante) sobre a raça.

...ele, então, falou da história de Adão e Eva, que ambos eram brancos. Perguntei como ele sabia que eles eram brancos. Diz ele que esta é a história da bíblia. A professora diz que existe uma explicação da ciência. Ele se questiona, ao falar que nunca viu uma foto de Jesus que não fosse branco, se Jesus não poderia ter sido negro ou amarelo. Ele conta a história¹¹⁵, que alguém teria lhe contado sobre a origem das raças. Segundo esta história, Jesus (ou Deus) havia criado a todos de barro e como estavam escuros, criou uma poça de água onde eles

¹¹⁴ Por exemplo, "quando negro era gente? Quando alguém bate no banheiro e ele diz 'tem gente'" (*Diário de Campo*, 12/07/96, p.25), ou "Agora vão fazer clones de negrão e do cabelo farão bombril e da pele sapato" (*Diário de Campo*, 24/03/97, p.130).

¹¹⁵ História que eu mesmo ouvi quando era pequeno, contada por uma tia-avó.

poderiam se lavar; os primeiros que chegaram ficaram brancos, houve aqueles/as que só pegaram os respingos nos seus corpos, lançados pelos outros em corrida —estes são, segundo ele, aqueles negros com manchas brancas. Disse-lhe que isto era uma doença de pele chamada vitiligo. Ele continua: aqueles que, como ele, ficaram por último, têm só a palma das mãos e a sola dos pés brancos. Perguntei se ele acreditava nesta história. Ele diz que há uma explicação da ciência... (Diário de Campo, 19/11/96, p.105)¹¹⁶.

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

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

¹¹⁶ Uma outra versão desta estória, agora como piada, foi contada por este mesmo aluno: O que Deus fêria com o monte [de 'gente'] de barro que queimou, que ficaram negros. Alguém teria

Então Deus disse: "façamos o homem à nossa imagem e semelhança" (Gênesis)

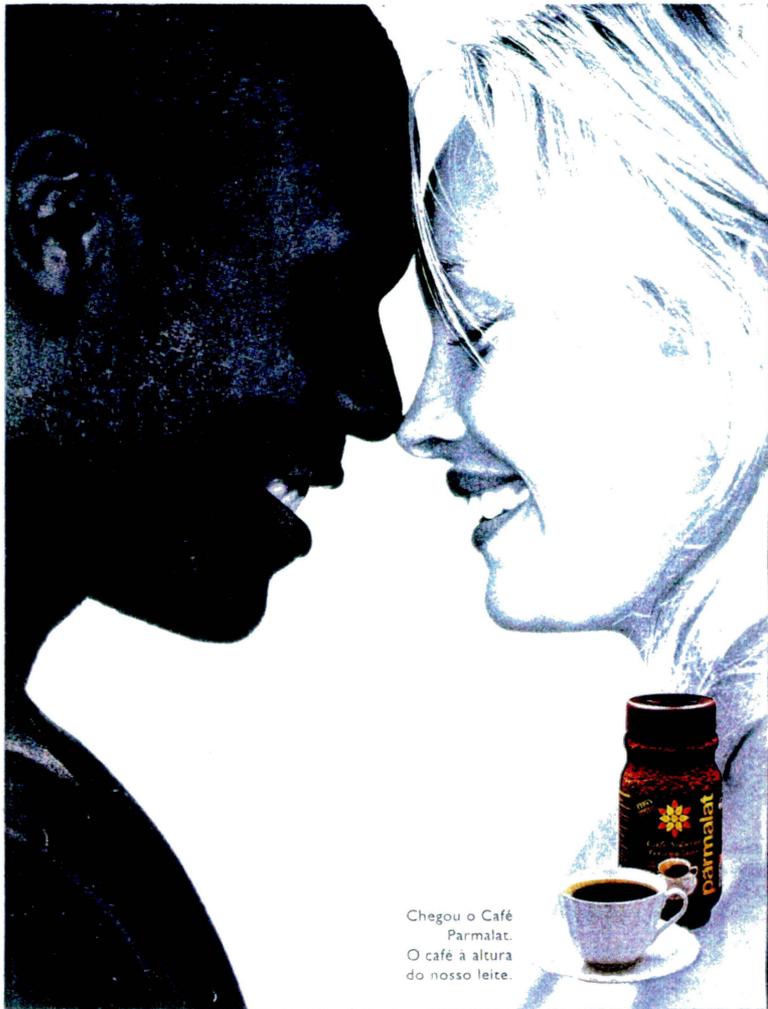
Se a semelhança externa é negada —através da representação— pela diferença da cor da pele, há, ainda, a possibilidade que sejamos iguais internamente —como naquela citação, em nota de rodapé, que fiz da música de Sting, "we share the same biology"; sendo biologia entendida, aqui, como interioridade (organismo).

Em certa ocasião, na aula, quando os/as alunos/as estavam realizando uma atividade que requeria o desenho de seus corpos em tamanho natural, completando-o com tudo que eles/as achavam que este tinha, um dos alunos (o mesmo que falou da *Barbie*, que falou dos negros andando com as loiras, que por sua vez, foi o mesmo que falou sobre a criação das raças...) pergunta —em verdade mais a si mesmo— se os negros eram de cor diferente por dentro. Naquele momento alguém respondeu que não, que éramos todos iguais. Fiquei com a pergunta "na cabeça" e lembrei-me do anúncio dos três corações humanos apresentado pela *Benetton* (fig. 3). Na aula seguinte levei o anúncio e disse que tinha algo para lhe mostrar...

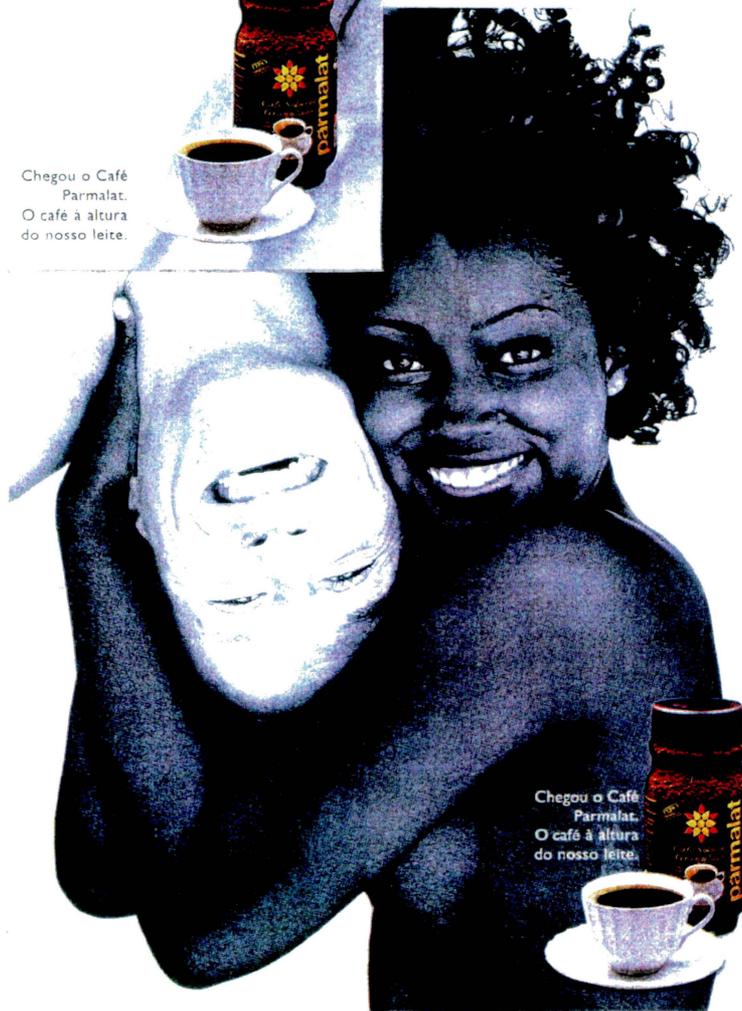
quando, então, ele disse: 'é de nego? Eu não gosto de nego'. Mostrei o anúncio a ele perguntando se sabia o que estava escrito. Ele respondeu perguntando se *black* era cabelo. Respondi que não, que significava negro, que *white* era branco e que *yellow* era amarelo. Entretanto, ele olhou o coração com o dizer *black* e disse que era mais escuro do que o outro (o do branco), e que o outro (amarelo) também era amarelo (mais amarelo do que o branco) (*Diário de Campo*, 07/11/96, p.86)¹¹⁷.

Lhe sugerido que atirasse para cima, os que voassem seriam urubus, os que se agarrassem nas árvores seriam macacos (*Diário de Campo*, 12/09/96, p.25).

¹¹⁷ Meu devir-professor atuou fortemente aqui, minha pretensão era a de ensinar-lhe sobre a não diferença entre os seres humanos, independentemente de raça. O anúncio funcionou como uma "prova" de que estas diferenças não existem, tal como propõe a própria *Benetton*. Em relação à forma de publicidade em si, uma das críticas que pode ser levantada em relação à *Benetton* é que ela se apropria, através das imagens, da diferença, criando um espetáculo que, promove a venda de seus produtos (Hall, 1997b, p.273).



Chegou o Café
Parmalat.
O café à altura
do nosso leite.



Chegou o Café
Parmalat.
O café à altura
do nosso leite.

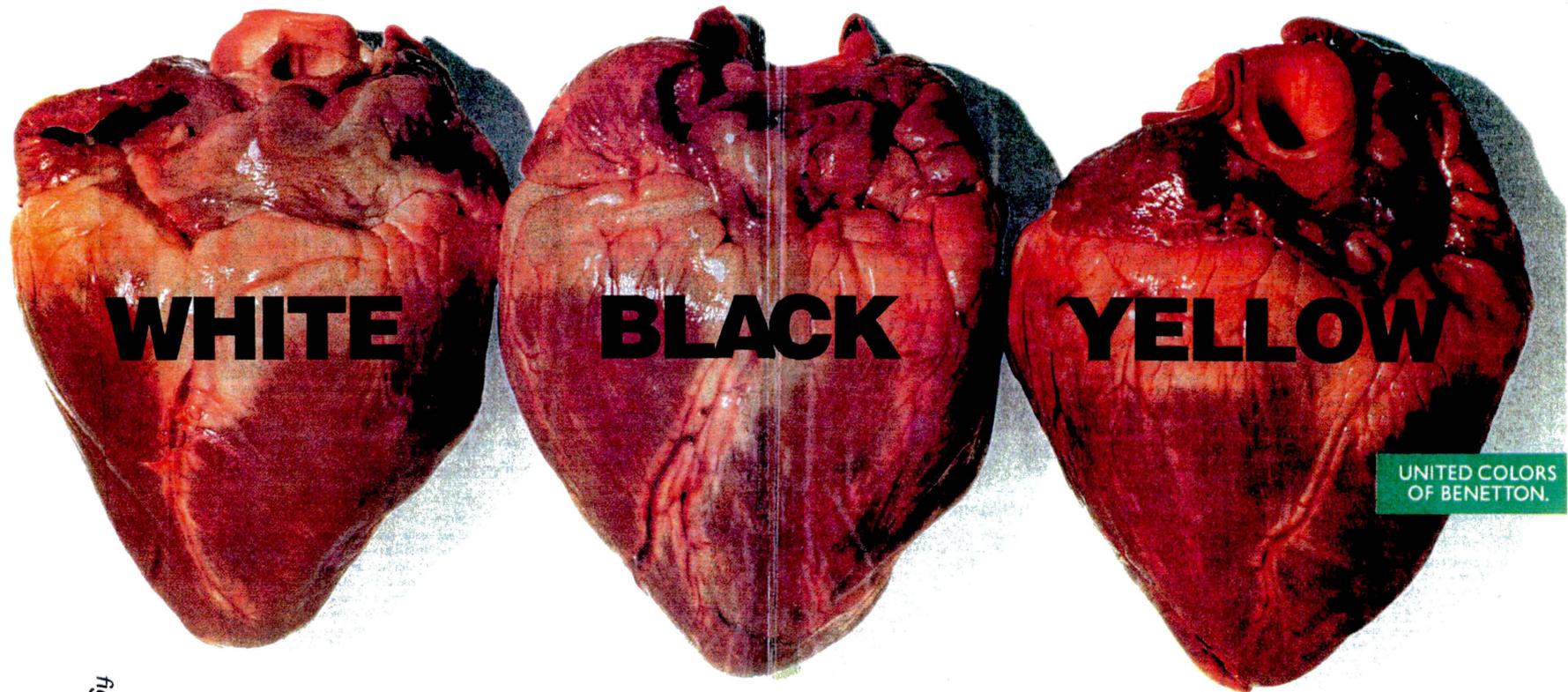


figura 3.

UNITED COLORS
OF BENETTON.

© 1994 United Colors of Benetton and Benetton Group SpA. All rights reserved. Printed in Italy.

A *dobra* à marca da diferença de cor, levada ao extremo, de forma cordial/amistosa pela supremacia branca, faz com que vejamos diferenças até onde elas, supostamente, não estão, ao menos macroscopicamente —no anúncio em questão, elas estão nos nomes: *black, white, yellow*. Apontar as diferenças, contudo, é o "novo trabalho" da biologia... atualizar "velhos enunciados" deste século acerca das diferenças entre os seres humanos: de *raça* (1900-1930s)¹¹⁸ para *população* (1940-1970s), de *população* para *genoma* (1975-1990s) (Haraway, 1997). Considerando este mapeamento das categorias biológicas em voga, em cada um de seus tempos, penso ser produtivo apresentar, a partir de Haraway (op. cit.), algumas das práticas instauradas por cada um deles: de *taxonomias, árvores genealógicas* (r) para *freqüências gênicas* (p), desta para *base de dados genéticas* (g)¹¹⁹; de *craniometria* (r), para *medições dos marcadores de freqüência sanguíneos do sistema ABO* (p), deste para *mapeamento genético* (g); da *raça como real e fundamental para a ciência e para a cultura popular* (r) para a *raça como categoria ilusória construída pela má ciência* (p), desta para a *raça como um acessório de moda para a 'United Colors of Benetton'* (g); das *árvores genealógicas familiares* (r) para a *família universal do homem* (p), desta para o *Projeto Genoma Humano (Man™)* (g)... (p.219-221).

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

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

¹¹⁸ Com a demarcação destes tempos, Haraway enfatiza as categorias de investigação que norteavam, em termos gerais, as pesquisas biológicas.

¹¹⁹ (r), (p) e (g), correspondem, respectivamente, às categorias biológicas em voga: *raça, população e genoma*.

permanecem na memória recente, nas narrativas que constituem a raça negra e, além delas, nos discursos que constituem a branquidade como norma.

*...Ó mar, por que não apagas
co'a esponja de tuas vagas
de teu manto este borrão?...
Astros! Noite! Tempestades!
Rolaí as imensidades!
Varrei os mares, tufão!...¹²⁰*

¹²⁰ Excerto do poema *O navio negreiro* de Castro Alves, aqui cantado por Caetano Veloso. Livro. São Paulo: Polygram, 1997.

8. PASSAR TRABALHO ENVELHECE...

Pensar o trabalho

Uma das recorrentes cobranças que me fiz nesta pesquisa —fruto das diferentes marcas teóricas que me interpelaram— foi quanto à análise da "categoria" trabalho. Parecia que, por tê-la realizado junto a um grupo de trabalhadores/as metalúrgicos/as, eu tivesse que, necessariamente, tratar das questões relativas ao mundo do trabalho: elegê-las, enfatizá-las; denunciar a precariedade das condições, a exploração da força de trabalho, o uso da "mais-valia" do corpo... Uma análise nos moldes dos pressupostos da *Teoria Crítica*, atentando para uma perspectiva que visasse a conscientização do/a trabalhador/a de sua condição de oprimido/a, para que, conscientizado/a, ele/a se engajasse, de alguma forma, na "luta" por um trabalho mais digno, mais livre, menos opressor. Uma de minhas tentativas foi, então, mostrar que também outros olhares eram possíveis —aqueles sobre a "raça" e sobre o gênero, que enfoquei anteriormente—, que tais "coisas" estiveram sempre operando, mas os "olhos investigativos" só viam relações de trabalho, relações de dominação etc —talvez, por ter uma categoria 'trabalho' definida previamente. Categoria esta que acabaria por "dar nomes" ao que o olhar (etnográfico) estava a procurar, interpretando/traduzindo aquilo que ele via por tais lentes. E, além disso, quiçá, possa dizer que o trabalho seja vivenciado por eles/as como um espaço onde se dão múltiplas relações (de amizade, troca de informações, namoro...) e não daquela que entendemos através das teorizações que o constituem como um objeto de pesquisa. Isso pode ser inferido a partir dos dados empíricos: nos registros do *Diário de Campo* pode-se constatar que as questões relativas ao trabalho, da forma como ele é tradicionalmente

pensado, foram poucas vezes abordadas —talvez não com a frequência que eu estivesse esperando. Expectativa esta que era fruto da forma como se falava daquele grupo: um supletivo, uma matemática, uma história *de e para* trabalhadores/as metalúrgicos/as; uma "literatura" que falava sobre trabalho e saúde etc. As vozes do grupo, porém, falavam mais das questões relativas à "raça" e ao gênero. Uma das perguntas que poderia me fazer neste momento seria: porque (então) esta insistência em falar sobre o 'trabalho', se estou a dizer que ele era pouco falado, que há poucos registros? É possível, contudo, traçar alguns "caminhos de pensamento": um deles é quanto esta "escassez" de abordagem do trabalho —ao menos nas aulas de ciências—, quando ele é tão marcado no nome do curso —supletivo para trabalhadores/as metalúrgicos/as¹²¹—, no planejamento da coordenação pedagógica e, conseqüentemente, das professoras; o outro, é que, talvez, estes/as estudantes vivam o trabalho como mais uma dimensão cotidiana de suas vidas do que, propriamente, um campo (engajado) de lutas e contestações —e, talvez, seja isso que precise ser mostrado.

Quando eles/as "falavam" sobre os ideais de beleza, de branqueamento, de posições do homem e da mulher na cultura etc, eu reconhecia os discursos que estavam em operação na constituição do lugar de negro/a, de mulher etc. Pelo contrário, como pouco se falou sobre trabalho desta forma consciente, contestatória, minha *leitura* deu-se, aqui, a partir de outros textos; não mais uma fala engajada, mas, antes, uma leitura da máquina, da repetição, da dor... Em função disto, a escrita deste capítulo se caracteriza por um "traduzir" destes textos. Quando enfatizei a beleza e o branqueamento, ressaltando as questões de gênero e "raça", por exemplo, as falas eram de outro lugar. Elas estavam muito mais ligadas aos discursos que constituíam tais posições. Aqui, embora os discursos (do trabalho, do neoliberalismo, da automação etc) também estivessem presentes, a *leitura* do texto deu-se muito mais por uma leitura da máquina, do movimento e da passagem de tempo —daquilo que se repetia. Em função disto, optei por

¹²¹ Embora esta não seja a designação oficial, é desta forma que o curso é falado/constituído na escola.

apresentar, na última seção deste capítulo, aquelas passagens¹²² do *Diário de Campo*, em que eles/as falavam sobre o ambiente de trabalho. Essas passagens compõem, por assim dizer, um segundo texto, que não se aparta daquele que vem sendo apresentado como o "principal"; como "a leitura".

Não obstante, é preciso também dizer que não fui à fábrica observá-los/as trabalhando em suas máquinas —extensões de seus corpos: braço biônico, força amplificada—; tampouco penso que precisaria¹²³. Minha incursão até lá não revelaria uma *realidade* que, em sala de aula, não estava a se apresentar. Talvez com isso pudesse descrever o espaço, falar um pouco mais do barulho e do calor desprendido das máquinas, do suor escorrendo-lhes do rosto etc. Foram, antes, meus olhos de ter visto tais coisas em outros momentos —de ter sido subjetivado por tais discursos—, no cruzamento/intertextualidade com "esse pouco" que foi falado, que constituíram as questões que aqui elegi para trabalhar. É a partir delas que discuto a relação humano/máquina, a repetição, a dor, as promessas de emancipação e progresso dos tempos modernos...

Tempos modernos?

*Não me iludo
tudo permanecerá do jeito que tem sido
transcorrendo, transformando,
tempo e espaço navegando todos os sentidos...*¹²⁴

Se moderno é, aqui, entendido no interior de suas narrativas — progresso constante através da razão e da ciência, crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre,

¹²² Adaptadas quanto ao estilo de escrita, precisamente para comporem o texto que é aqui apresentado.

¹²³ Embora tenha feito uma visita ao Departamento de Pessoal para esclarecer alguns pontos do convênio firmado entre a escola e a metalúrgica, não tive acesso aos setores de produção.

¹²⁴ GIL, Gilberto. *Tempo Rei*. In: *Gilberto Gil Unplugged*. Manaus: Warner Music Brasil, 1994.

emancipação e libertação política e social, ampliação do espaço público através da cidadania, mobilidade social... (Silva, 1995b, p.245)—, então, de *moderno*, este tempo não guarda traço algum. Talvez seja este um tempo pré-moderno, ou, se admitirmos, um tempo de contradições, com todos os tempos navegando o espaço em todos os sentidos, podemos referi-lo como um tempo pós-moderno; um tempo de estilhaçamento, de fragmentação, e 'paradoxalmente', de globalização... Talvez, como diz Bruno Latour (1994), nunca tenhamos sido modernos e, neste caso, nunca seremos pós-modernos —estranho jogo este, o do discurso, que, com suas feitura de dobras, nos faz crer que somos alguma coisa; que constrói materialidades, jeitos de ser/pensar/estar no mundo. E se, antes, nunca tivermos sido modernos; ou se 'jamais fomos modernos' (Latour, 1994), o que nos restaria, então?

Quimera esta, a deste tempo, em que acreditávamos cada coisa em seu lugar, que cada um/a teria o que lhe cabia... É claro, a história de tais 'naturalizações' não foi sem lutas e sem contestações; muitos corpos foram marcados pelo sofrimento e pela dor, muitos outros pela 'língua' que lhes/nos ensina, pela polifonia de falas, lugares e posições: os discursos sobre o papel natural da mulher na maternidade e cuidado dos filhos e das filhas; sobre o higienismo e a profilaxia da raça (branca, de origem europeia, não-pobre); sobre a hierarquia na sociedade —divisão de corpo e mente, entre o que pensa e o que carrega peso (*executa*)... organicismo presente nas narrativas biológicas deste século (Haraway, 1989).

Com a lógica cartesiana aprendemos um *método* para decompor a "realidade", separar o que é mera observação daquilo que é observação sistemática, objetividade de subjetividade. *Grosso modo*, pode-se dizer que o pensamento moderno ocidental se ergueu a partir de tal fundamento. Cremos, então, em cada coisa em seu lugar, cada conhecimento isolado e neutro dentro do campo de sua disciplina. Para melhor apresentar esta situação, tomo como exemplo a exposição de mamíferos em um museu de história natural¹²⁵. Em princípio, acredita-se que um museu, como uma

¹²⁵ Faço menção, aqui, ao importante trabalho de Donna Haraway, "*Teddy Bear Patriarchy: taxidermy in the Garden of Eden, New York City, 1908-1936*" (in Haraway, 1989), onde ela

instância cultural, é um local onde se reúne um conjunto de saberes/produtos da humanidade, não tendo, portanto, nada a ver com questões (políticas) de eugenia, raça, classe e gênero; a exposição de mamíferos estaria lá *apenas* para nos mostrar/ensinar sobre a vida dos animais, o ambiente em que vivem, como vivem etc. 'Aprendemos' a separar as coisas, a ordenar e a classificar: trabalho de uma tradição biológica, cujo início é creditado a Lineu e que, com ampliações e traduções, permanece atual. Dissecar/classificar para conhecer, do macro ao microscópico, do tecido à célula, da célula ao gene, do gene às moléculas —sonho de totalidade, de descobrir a essência, de se aproximar do criador¹²⁶; o *Projeto Genoma Humano* é a tentativa mais ousada desta aproximação.

Mas, e se, como vimos no trabalho de Haraway (1989), as coisas, os conhecimentos, os seres vivos e não-vivos etc nunca estiveram separados? E, se eles sempre estiveram entrelaçados, o que seria de nossa compreensão do que vem a ser a modernidade e a pós-modernidade, que se contrapõe aquela?

Para Bruno Latour (1994) estamos, todos/as, envolvidos/as em uma mesma história, em uma mesma *rede*, na qual conhecimentos isolados não são possíveis. Pelo contrário, no seu entendimento, os híbridos que delineiam tramas de ciência, política, economia, direito, religião, técnica e ficção não cessam de se proliferar, mas "os analistas, os pensadores, os jornalistas e todos os que tomam decisões irão cortar a fina rede, desenhada pelo vírus¹²⁷, em pequenos compartimentos específicos, onde encontraremos apenas ciência, apenas economia, apenas generalidades, apenas piedade, apenas sexo" (p.8).

analisa a exposição de mamíferos do *African Hall* do *American Museum of Natural History* como um texto e lê, em tal exposição, as "lições didáticas" sobre nacionalismo, imperialismo, masculinidade, juventude e classe social. Segundo ela, os homens envolvidos na sua idealização, construção etc, "construíram dioramas deles próprios" (ibid., p.56).

¹²⁶ Haraway (1989) refere que Lineu tinha a si próprio como um segundo Adão, mais precisamente, ele era "...o 'olho' de Deus, que poderia dar boas representações, verdadeiros nomes, assim, reformando ou restaurando a pureza dos nomes perdidos pela primeira sina de Adão" (p.9). Renomear os animais era um modo de dar crédito à ordem da natureza, "para purificar o olho e a palavra" (ibid.).

¹²⁷ Latour se refere a uma notícia sobre o vírus da AIDS, a qual divide espaço, na página do jornal, com outras denominadas políticas, econômicas etc.

Em *rede*, conexão, plugados, hibridizados é como nos encontramos; rizomas do/no mundo —nos tornamos humanos em tais conexões de língua, com seus tempos, seus espaços, sempre articulados. Esta complexa rede é exemplificada por Latour a partir da camada de ozônio. Ele diz:

aperte o mais inocente dos aerossóis e você será levado à Antártida, e de lá à Universidade da Califórnia em Irvine, às linhas de montagem em Lyon, à química dos gases nobres, e daí, talvez, à ONU, mas este fio frágil será cortado em tantos segmentos quantas forem as disciplinas puras: não misturemos o conhecimento, o interesse, a justiça, o poder. Não misturemos o céu e a terra, o global e o local, o humano e o inumano. 'Mas estas confusões criam a mistura —você dirá—, elas tecem o mundo?' —'Que sejam como se não existissem', respondem os analistas, que romperam o nó górdio com uma espada bem afiada. O navio está sem rumo: à esquerda, o conhecimento das coisas, à direita, o interesse, o poder e a política dos homens (p.8).

Latour ainda nos mostra que perante tais "tramas", por falta de opções, isto é, por não vermos "saídas" —uma vez que nos constituímos em tais *regimes de verdade*—, nos autodenominamos sociólogos, historiadores, economistas, cientistas políticos etc... das ciências e das técnicas. Mas,

qualquer que seja a etiqueta, a questão é sempre a de reatar o nó górdio atravessando, tantas vezes quantas forem necessárias, o corte que separa os conhecimentos exatos e o exercício do poder, digamos a natureza e a cultura. Nós mesmos somos híbridos, instalados precariamente no interior das instituições científicas, meio engenheiros, meio filósofos, um terço instruídos sem que o desejássemos; optamos por descrever as tramas onde quer que estas nos levem. Nosso meio de transporte é a noção de tradução ou de rede. Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas (ibid., p.9).

Embora, a partir dos aportes, advindos dos Estudos Sociológicos da Ciência e dos Estudos da Ciência (*Science Studies*), admita-se que os fatos científicos sejam construídos, Latour argumenta que eles não podem ser reduzidos ao social, pois estão povoados por objetos mobilizados para

construí-los: é a noção de *actante* que entra em cena. Contudo, antes de falar sobre ela, retomo a questão inicial: são, estes, tempos modernos?

Latour lembra que o sentido de moderno está atrelado à passagem do tempo: "através do adjetivo moderno, assinalamos um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução no tempo". Neste sentido, moderno é significado como algo que vem em oposição a um passado tido como arcaico e estável; representa, também, uma luta entre os vencedores e os perdedores, os modernos e os antigos —os que evoluíram e os que não (nas versões do darwinismo social poucas décadas atrás); os que podem competir, porque têm QI para isso, e os que não podem, lembraria eu, pensando nas insistentes narrativas sobre a inferioridade intelectual de mulheres, de negros e de pobres.

Para Latour, a palavra 'moderno' designa dois conjuntos de práticas totalmente diferentes —cuja eficácia residia, precisamente, na permanência da sua distinção. Hoje, contudo, as distinções não operam com tanta força: fronteiras borradas, territórios invadidos, certezas dissuadidas... Outros tempos. Mas caso consideremos tais práticas em separado —como a modernidade nos ensinou— assim podemos caracterizá-las: de um lado, conjuntos de práticas que operam por 'tradução', criando misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura (eis aqui os *actantes*); de outro lado, os conjuntos de práticas que criam, por 'purificação', duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a dos humanos, em um extremo, e a dos não-humanos em outro. Ao primeiro conjunto Latour chamou de *rede*, ao segundo chamou de *crítica* (ibid., p.16).

Na argumentação de Latour, *rede* e *crítica* sempre estiveram operando no mesmo espaço-tempo e a ação de separá-las é uma operação tipicamente moderna. Segundo ele, a partir do momento em que começamos a olhar simultaneamente "para o trabalho de purificação e o de hibridização, deixamos instantaneamente de ser modernos, [e] nosso futuro começa a mudar" (p.17). No entanto, este olhar simultâneo não pressupõe, unicamente, deixar de ser moderno hoje, mas, também, deixar de sê-lo no pretérito, justamente porque *rede* e *crítica* nunca deixaram de operar. A

hipótese de Latour é que o trabalho de purificação possibilitou o de tradução: "quanto mais nos proibimos de pensar nos híbridos, mais seu cruzamento se torna possível" (ibid.). Segundo ele, este é o paradoxo da modernidade. Mas,

se [a] modernidade foi assim tão eficaz em seu trabalho de separação e de proliferação, porque ela está enfraquecendo hoje, nos impedindo de sermos modernos de fato? (...) Se não podemos mais separar o trabalho de proliferação e o trabalho de purificação, o que iremos nos tornar? Como desejar as Luzes sem a modernidade? (Latour, op. cit., p.17)

Para Latour, responder a tais questões passa por distinguir entre os pré-modernos, os modernos e os pós-modernos naquilo que eles têm de durável e de fatal (ibid).

Para o referido autor, a modernidade, muitas vezes definida pelo humanismo, "seja para saudar o nascimento do homem, seja para anunciar sua morte", esquece, neste processo, "o nascimento conjunto da 'não-humanidade' das coisas, dos objetos ou das bestas, e o nascimento, tão estranho quanto o primeiro, de um Deus suprimido, fora do jogo. A modernidade decorre da criação dos três" (ibid., p.19). Latour se coloca, então, perante um.a série de questões: acreditar na constituição moderna ou não; defender o trabalho de purificação; estudar o trabalho de mediação e o de purificação e deixar de ser realmente moderno. A partir destas considerações, e por não acreditar na Constituição moderna —que escreve com "C" maiúsculo para distingui-la da outra que define os humanos e os não-humanos, suas propriedades e suas relações, suas competências e seus agrupamentos (ibid., p.21)—, pergunta-se se ele próprio não seria um pós-moderno. Mas em resposta ele diz que o pós-modernismo

é um sintoma e não uma solução. Vive sob a Constituição moderna mas não acredita mais nas garantias que esta oferece. Sente que há algo de errado com a crítica, mas não sabe fazer nada além de prolongar a crítica sem, no entanto acreditar em seus fundamentos. (...) [Os pós-modernos] sentem que vieram 'depois' dos modernos, mas com o desagradável sentimento de

que não há nada depois (p.50) (...) Os pós-modernos não mais acreditam nas razões que lhes permitiriam denunciar e indignar-se (p.51) (Latour, op. cit.).

Segundo este autor, quando passamos a estudar de perto o trabalho dos híbridos, bem como o trabalho de eliminação destes mesmos híbridos. "Percebemos então que jamais fomos modernos no sentido da Constituição, [que] a modernidade jamais começou, [que] Jamais houve um mundo moderno" (p.51). (Embora possamos dizer que os discursos nos constituíram como modernos). E ele prossegue em suas considerações:

esta atitude retrospectiva, que desdobra ao invés de desvelar, que acrescenta ao invés de amputar, que confraterniza ao invés de denunciar, eu a caracterizo através da expressão não moderno (ou amoderno). É um não moderno todo aquele que levar em conta ao mesmo tempo a Constituição dos modernos e os agrupamentos de híbridos que ela nega (Latour, 1994, p.51).

Mas como lembra Latour, "os híbridos, os monstros, os mistos cuja explicação ela (a Constituição) abandona são quase tudo, compõe não apenas nossos coletivos mas também os outros, abusivamente chamados de pré-modernos". Ele argumenta que nunca deixamos por completo a velha matriz antropológica, seja porque as luzes da crítica marxista não mais explicam o mundo, seja porque a autocrítica da pós-modernidade não dá conta de suas questões; mas "que sempre foi assim, que jamais fomos nem modernos, nem críticos..." (...) " *Potencialmente' o mundo moderno é uma invenção total e irreversível que rompe com o passado...*" (ibid., p.51, ênfase minha). Uma *invenção* muito concreta, que produziu saberes, que produziu sujeitos...

As colocações de Latour são instigantes, produtivas, no sentido de constituir outros modos de enfocar/constituir a "realidade". Creio que pude, com ele, pensar um pouco acerca do tempo da modernidade, o que ela produziu/produz... Mas quase todo uso foi assim, usei aquilo que compreendia, que conseguia tornar meu, articular com outras coisas. Sobretudo, penso que tais colocações são importantes para pensarmos a

relação humano-máquina (*cyborgs*), como nos constituímos nestes tempos híbridos, tempo de *redes* —e os discursos assim constituem. Ao olharmos pela "janela da TV", as imagens nos "falam" de um tempo de contradições, de uma quebra de promessas, de uma insistência da fome apesar da ciência/tecnologia, de um relaxamento da força física para o trabalho e um aumento dela como fim estético... Elas nos falam de juventude, saúde, quebra da monotonia/aventura... Elas nos fazem olhar com suspeita para

a dor, o envelhecimento, a repetição

Ao observar a natureza, o ciclo das águas, as estações do ano, a reprodução dos animais e das plantas, as ondas do mar etc, podemos ter a falsa impressão de que as coisas na natureza se repetem, que há um padrão estável no tempo e no espaço que garante a repetição e que, além disso, é condição indispensável de sua permanência. Poderíamos dizer que nos faz bem acreditar que as coisas se repetem, que elas têm um padrão de acontecimento previsível, mapeável, calculável etc. No entanto, para que haja um padrão é necessário, também, o estabelecimento de um método que permita, novamente, repetir aquilo que foi observado/operado por alguém; à ciência coube o desenvolvimento de tal método. Foi/é na cisão entre o teórico (científico) e o aplicativo (tecnológico) que tais questões se situaram/situam —eles que, como vimos acima, sempre foram uma coisa só, embora os discursos da ciência nos tenham feito vê-la como um campo neutro, inocente, que busca, acima de todos os interesses, 'a verdade', afastando-se, assim, da técnica —comprometida, interessada, que pode servir 'ao bem ou ao mal'.

Desde Newton, os cientistas buscam princípios mecânicos de repetibilidade. A experimentação, a possibilidade de repetir é dos "fundamentos" do método científico; seu princípio básico é: se qualquer um pode reproduzir o que já foi feito, então o resultado obtido pode ser dado

como verdadeiro. Contudo, repetir experimentos não é uma tarefa tão fácil, são necessárias uma série de padronizações, ter, enfim, um padrão (de medidas, de tempo, de calibragem de aparelhos, de técnica do pessoal envolvido; de células humanas e não-humanas patenteadas etc). Segundo Harry Collins, "nós fizemos a repetição, é um erro pensar que ela já existia (...) se você acreditar que a repetição já existia, uma das coisas nas quais vai acreditar é que nós somos o mesmo tipo de mecanismo repetitivo do mundo mecânico que fazemos"¹²⁸.

Embora haja a repetição, e embora a máquina imprima no corpo do homem/da mulher o seu ritmo, a sua cadência de produção, ela (a máquina) "funciona no tempo presente mas está fora do tempo, não tem o sentido do tempo, não pode, como o homem, modificar-se em função do que foi e com vistas ao que será" (Santos, 1994, p.49).

Laymert Santos (1994, p.46) enfatiza as relações de produção entre o homem e a máquina, não as de exploração. Para tanto, ele traz o exemplo do zoopraxiscópio de Edward Muybridge: extensão/ampliação do olho humano que percebe uma realidade, até então, inexistente¹²⁹. Dessa forma, ele enfatiza a criação de outros mundos, assim como o mundo microscópico, o mundo das cores abaixo e acima dos comprimentos de onda visíveis pelo olho humano (raios ultravioletas, raios infravermelhos), dos ultrasons, dos raios-X, das imagens interiores do corpo humano (o *inner space*) e exteriores ao planeta Terra (o *outer space*), que produziram e produzem subjetividades muito particulares deste tempo de hibridizações homem-máquina, em que "o homem e o aparelho souberam se expor, juntos, à sua presença, souberam servir de correia de transmissão para que ela [a realidade] se manifestasse" (ibid.).

¹²⁸ Os dois parágrafos acima "inspiram-se" no vídeo "Repita Comigo", um dos quatro filmes da série "White Heat" produzida e dirigida por Chris Durlacher (BBC de Londres em associação com o *Discovery Channel*) e apresentada no Brasil pelo GNT em 1996. A citação de Harry Collins também foi retirada deste programa.

¹²⁹ Santos (ibid.) refere o que "o engate olho humano-olho mecânico desvelou: Muybridge vê surgir a imagem inédita, a que mostra o esboço de voo de um cavalo em pleno galope, com as quatro patas no ar".

No entanto, a mesma máquina que encanta pelo movimento, pelo ritmo e som cadenciados do motor, imprime, também, na vida do humano destes últimos 200 anos, um ritmo exterior completamente novo, que se coloca como o cadenciador do ritmo interno: fusão de ritmos —o que é máquina e o que é homem/mulher? Desmanche de fronteira, proliferação de híbridos, *cyborgs*... Organicismo deste tempo: *humano pensante*: no comando e mesmo subordinado/disciplinado pelo movimento de repetição da máquina, mantém seu controle (é ele que liga e desliga, tem autonomia para isso); *máquina operante*: executa as operações impressas em sua memória, mas ela também imprime seu ritmo ao humano. Humano e máquina se fundem em um só corpo —corpo fordista? Corpo *cyborg*? Organicismo deste tempo: *humano operante/máquina pensante*!

Santos (ibid., p.47) fala também de um recalque das *metamorfoses da percepção* —ele toma o termo de Walter Benjamin—, que seria atribuído à grande dificuldade do homem moderno de superar a relação senhor-escravo que mantém com a máquina: "com efeito, parece que o homem não consegue abandonar essa espécie de braço-de-ferro que tem jogado com os objetos técnicos" (ibid.). Santos enfatiza não o sentido da denúncia/de exploração da máquina sobre o humano. Pelo contrário, ele fala de uma ampliação da potência de percepção, para ir ao encontro, para unir ambos. Não lhe interessam, as críticas feitas à mecanização/automação, lhe interessa antes, discutir a relação homem-máquina como uma forma de colher informação (ibid., p.48); informação esta nunca fixa, nunca permanente, mas uma informação do seu tempo. Ela seria, então, "esse algo mais que faz toda a diferença e nos permite saber onde estamos e para onde tendemos. A informação seria aquilo através do qual o mundo nos fala dele e de nós, se sabemos estar prontos, e silenciosos, para ouvir" (ibid., p.48). Santos aborda, como já referi, a relação homem (inventor/criador)-máquina (inventada/criatura), por este motivo,

...importa destacar não o valor calculável, quantitativo, da informação —aqui entendida como processo, capacidade de transformar as propriedades da velocidade, do calor, da

vibração, da memória, da luz em informação—, mas sim o seu valor qualitativo, propriamente incomensurável, que se encontra no âmago da relação entre o homem e a máquina (1994, p.46).

A questão talvez seja: o que ouvimos? O que se diz sobre esta relação homem-máquina quando nos referimos à introdução de CNC —controle numérico computadorizado— em uma metalúrgica? Máquina polivalente esta, que faz o serviço de 140 braços humanos —70 homens/mulheres fora da produção.

[Uma das alunas falou que já vai se aposentar]...Perguntei se ela iria parar de trabalhar. Ela diz que não, que vai continuar até eles a mandarem embora. Pergunto, então, desde quando ela tem carteira assinada, uma vez que agora ela tem 36 anos. Ela diz que desde os 13 anos, que seu primeiro emprego foi em um frigorífico, depois trabalhou 5 anos em um outro local e que já está há nove anos na metalúrgica. Que ela gosta muito de trabalhar lá, que o lugar é muito agradável, que nem se vê o tempo passar. Fala, além disso, que no seu setor (o 15) trabalham 70 pessoas, mas que antes da entrada do CNC já houve o dobro. Pergunto-lhe o que vem a ser o tal do CNC —contagem numérica computadorizada. Ela me diz que é a linha de montagem. Ela também fala que é a responsável pelas peças que todo o seu grupo produz, cerca de 6 pessoas. Estas peças precisam ser medidas num projetor, onde se verifica se a peça está nas medidas exatas, se 3 das 5 peças de cada lote de 600 não estiverem dentro dos padrões, a produção está perdida. Estas medidas são feitas várias vezes ao dia, de duas em duas horas. E é ela quem encabeça esta produção. (...) Diz que está neste setor porque a produção está atrasada, que logo que a regularizarem passará para outro, uma vez que, "quando está bem em um lugar, te mandam para outro", comenta ela. Por tal motivo, ela já passou por diferentes lugares, gatilho, cano etc..., que se aprende muito, que há 186 canos diferentes de armas, e que agora deve ter mais. Fala do calibre de muitas armas, de diferentes peças. Diz ainda que ela trabalha no primeiro pavilhão (de cima), que nos outros dois se faz a pistola. Pergunto se fazem também aqueles pesos para academia de musculação, diz ela que não, que aquilo é feito só em São Leopoldo, mas depois diz que não sabe, que não há tempo para visitar outros setores e ver o que fazem. Diz para eu visitar a firma, que as professoras já foram lá (Diário de Campo, 29/10/96, p.80).

Não, não é minha pretensão responder a tais questões, elas são amplas demais e já não é mais possível "pegar" só um lado da história, só o

econômico, o político, o pessoal, o técnico etc. Com Latour (1994) aprendemos que tais questões estão tramadas em imensas redes, imersas e emersas, onde conseguimos ver —talvez pelo treinamento do olhar que tivemos— só dinheiro, só política, só interesse, só técnica. Se faço tais perguntas é apenas para poder "viajar", um pouco, no que se diz/ouve.

Uma coisa talvez seja certa: a relação com a máquina não é igual para todos. Diversos e diferentes discursos falam sobre tal relação, que se corporifica de diferentes modos, tais sejam nossos modos de acesso à informação, à técnica, às possibilidades de trabalho, ao lugar que ocupamos etc. Penso, sobretudo, que Santos (ibid.) trabalha mais sobre a criação/invenção da máquina pelo homem, do que propriamente sobre o uso que esta, após ter sido criada, adquire para outros/as homens/mulheres. É mais ou menos isso que é possível depreender desta citação que ele faz de Gilbert Simondon:

o homem, intérprete das máquinas, é também aquele que, a partir de seus esquemas, fundou as formas rígidas que permitem à máquina funcionar. A máquina é um gesto humano depositado [isto é, ela resulta de um fenômeno mental], fixado, que se tornou estereotípiia e poder de repetição (apud Santos, 1994, p.48).

As máquinas perpetuam assim uma determinada operação humana que a constituiu,

entre o homem e a máquina que funciona existe uma relação de isodinamismo (...) na verdade, a verdadeira relação analógica é entre o funcionamento mental do homem e o funcionamento físico da máquina. Esses dois funcionamentos são paralelos, não na vida cotidiana, mas na invenção (ibid.)

Mas se a relação de isodinamismo se dá no momento da invenção — se embarcarmos no tempo moderno: no campo da ciência/do teórico—, o que se pode esperar do momento da aplicação da máquina —se continuamos embarcados no tempo moderno: no campo da técnica/do aplicativo? A

relação de isodinamismo permanece? Que tipo de relação se estabelece, então, entre humano e máquina? É claro, sempre há uma "linha de fuga" — para usar o termo de Deleuze—, que faz rizoma, que contamina a "simbiose" da relação. Mas este tempo de "simbiose", de adaptação à máquina, lhe deixa marcas: são dores, são L.E.Rs —Lesão por Esforço Repetitivo, eis a epidemia de uma nova doença profissional; originada, essencialmente, da inflamação aguda dos ossos e de suas articulações e que pode, a longo prazo, causar a paralisia das mãos dos empregados (Virilio, 1996, p.118).

Uma das alunas lá do supletivo fala da tendinite em seu braço e mão direitos, a qual, segundo ela, já é crônica. Ela refere já ter tomado diferentes medicamentos, que já tomou voltaren, já passou cataflam, que já enfaixou, mas que não adianta, que toda vez que ela movimentava o braço começa a doer novamente. Eu lhe pergunto se não há médicos na empresa que tratem disso. Ela diz que sim, mas que não há jeito porque a tendinite já é crônica. (Diário de Campo, 29/10/96, p.81). Um outro aluno passa extrato de catinga de mulata¹³⁰ no ombro em que sente dor, o que, segundo ele, alivia-o em pouco tempo (Diário de Campo, 07/11/96, p.88).

¹³⁰ O emprego do termo *cattinga* (de mulata) rendeu uma conversa bastante interessante acerca dos cheiros e também acerca da razão desta planta ter este nome. Conversa esta que reproduzo a seguir: "...Ele diz que deve ter alguma razão para este nome, mas perguntou à professora porque tinham dado esse nome à planta. Ele, então, começou a falar de asa, que outro dia estava no ônibus e que sentiu um cheiro estranho e quase pediu para o cara ao seu lado baixar os braços, quando então cheirou a si mesmo e viu que era o seu próprio cheiro. Disse que não usa desodorante porque aí sim fica com cheiro, que só usa *minancora*. Falou, em resposta a uma pergunta feita pela professora, que achava que nós tínhamos uma *cattinga* como as ovelhas têm, porque elas possuem uma glândula perto das axilas e outra perto da parte de trás; "que quando retiram é uma carne podre que fede, que é preciso retirar isso se não a carne fica com gosto". Quase todos/as alunos/as foram falando sobre cheiros. Ele disse que acha que, se tirarmos estes "locais" que têm cheiro, nós não teríamos mais cheiro. Pergunto se eles gostam destes cheiros. Eles/as dizem que não. Um segundo aluno fala que cheiro ruim afasta e que cheiro bom dá vontade de abraçar. Um terceiro conta que tinha um cara que trabalhava com ele que não adiantava tomar banho, pois ficava com cheiro da mesma forma. A professora pergunta se a alimentação tem algo a ver com o cheiro. Falam então do alho e da cebola que deixam cheiro no hálito, mas a professora refaz pergunta e uma das alunas diz que é possível sentir na transpiração. Falam também, que é possível sentir-se o cheiro de alguém que fuma, especialmente se não fumamos. Um quarto aluno diz à professora que, como professora de ciências, ela tem que saber responder sobre o porquê a planta se chamar *cattinga de mulata*. Ela diz que não sabe. Aquele primeiro aluno fala que foi um colega (um 'velhinho') que lhe trouxe esta planta numa espécie de extrato, que serve para passar onde se sente dor. Ele disse que passa no ombro, onde ele tem uma dor no osso (tendinite ?) e que a dor passa logo em seguida. Falou ainda que este velhinho não comercializa, porque precisaria ter plantação de *cattinga de mulata* e que esta planta está em extinção. Ainda, quanto a esta questão do cheiro, (...), um quinto aluno falou que faz o seu "guri" dormir e, quando tem que sair, tira sua camiseta e deixa-a com ele, que, assim, pelo cheiro, pensa que ele ainda está ali (Diário de Campo, 07/11/96, p.88-89).

É mais deste tipo de relação, que não é isodinâmica, que falo: pode-se falar de relação isodinâmica entre humano e máquina, de invenção, quando diante dela é preciso que se produza 1000 peças/dia/homem-mulher? É mais a repetição (de posição, de movimento, de tempo) e seus efeitos (ritmo externo ao corpo, que se sobrepõe ao biológico; tendinite, dores nas costas e nas pernas; velhice; L.E.R.) que está em jogo aqui.

Um dos alunos tem que fazer 1150 armas por dia¹³¹. Ele refere que se permanecer sentado a produção diminui; que o supervisor tirou-lhes as cadeiras para que trabalhassem melhor. Ele diz que faz 133 armas/hora e ganha com isso um 'tempinho' para ir em outros lugares (Diário de Campo, 10/03/97, p.123).

Outros três alunos trabalham no setor final, de montagem e testagem de armas, o único climatizado da empresa. Um deles diz que eles tiveram que fazer abaixo-assinado para que tivessem cadeiras. Ele diz que agora tem cadeira com rodinhas e apoio para os pés (ibid.).

Ainda, um outro aluno, cujo desenho abre este capítulo, trabalha em pé durante mais de 8 horas e produz 960 armas/dia (ibid.). Ele, que havia falado em outra ocasião que não trocava nenhuma parte do seu corpo, nem mesmo a perna que lhe dói —devido a um acidente—, diz que a maioria tem dor nas pernas, que "se não puseram, mentiram" (Diário de Campo, 12/11/96, p.94).

Eles/as falam também do barulho, não só o de suas máquinas, mas o "barulho de fundo" de todo o setor. Um deles comenta sobre o uso dos abafadores de ruído, ao qual ele e, também, outros nunca se adaptaram. Um segundo aluno diz que os abafadores são "estupradores" de ouvido. Eles comentam, ainda, que os abafadores são inadequados, no verão são muito quentes e, no inverno, aquecem demais os ouvidos provocando dores quando são retirados e se entra em contato com o ar frio da rua. No meio desta conversa, um terceiro aluno, que trabalha em outra metalúrgica —que fabrica painéis, talheres etc— comenta que fazia poucos dias que 400 funcionários/as haviam sido demitidos/as e que dentre eles/as havia muitos/as com problemas de audição (Diário de Campo, 10/03/97, p.124).

Como refere Virilio (1996), "...vivemos hoje, graças à força informática das 'máquinas-transferência', sob o ritmo da automação pós-

¹³¹ Quando eles/as referem o número de armas (dia, hora), isto não significa a arma acabada/pronta, mas, antes, os componentes que farão parte desta.

industrial". É, também, da obra de Virilio (op. cit.) que tomo a seguinte fala de um operário têxtil:

'faço seiscentas vezes o mesmo gesto por hora. Quando tínhamos as velhas máquinas, podíamos parar um pouco. Agora, é um computador que comanda a linha de montagem e estabelece os ritmos' (p.118).

Lógica capitalista, produzir mais em menos tempo. Isto já se tornou chavão referir. Mas embora isso seja feito e todos o conheçamos, a mesma lógica reveste-se com outras roupagens: tempos de informática/automação; tempos de globalização, de maior competência; tempos de excelência (ISOs)...

Um aluno estava vestindo uma camiseta da metalúrgica, onde estava escrito "certificado de qualidade ISO 9001". Perguntei, então, se a empresa já havia recebido o certificado e, em que isto modificava sua situação. Ele e os demais alunos disseram que a empresa já tem a ISO 9002. Este mesmo aluno brincou e disse que só ele havia ganho aquela camiseta por ter sido eleito o melhor funcionário. Os outros disseram que era mentira dele. (...) Alguns alunos disseram que há algumas empresas que já tem a ISO 14000, mas que essas são as que protegem o ambiente e que a única que tem aqui é a Riocell. Um outro aluno, que ainda não havia se manifestado, e o que estava vestindo a camiseta referiram que estes certificados não mudam muita coisa, pois eles pagam para os "caras" do INMETRO que fazem a vistoria e, que é só no dia em que esta se realiza que usam todos os equipamentos de segurança necessários. O "da camiseta" falou, inclusive que, até uns dois meses atrás, não havia protetores de ouvido para todos/as funcionários/as (Diário de Campo, 05/05/07, p.151).

Tempos de maior produtividade...

Ginástica na empresa: vão fazer 10 minutos antes de começar a "pegada", ou seja, antes de trabalhar. Uma das alunas foi quem falou sobre isso, dizendo que agora começaria a fazer ginástica. Os demais alunos também começaram a falar. Um deles disse que é para esquentar os músculos, para não dar tendinite. A professora lhe diz que "é para render mais" e para mim comenta que é o mesmo sistema japonês. Digo que sim e que está bem dentro dos programas de QT (Qualidade Total).

Ela diz, ainda, para aquele aluno que ao fazerem isto eles ficam mais produtivos (Diário de Campo, 12/11/96, p.95).

Tempos que não se marcam só no corpo físico, na dor, no envelhecimento, mas também no "corpo organizacional", no corpo coletivo dos/as trabalhadores/as.

[Quando tiveram que medir uma bobina de papel para construir uma linha de tempo da história evolutiva da Terra] ...os grupos se organizaram na própria aula, dispondo as classes em fileiras para dispor a bobina de papel e marcar (medir), com régua e trenas, os períodos e as eras (geológicas) que copiaram em seus cadernos. Um dos grupos ficou no fundo da sala e montou um tipo de produção em série, na qual em uma extremidade uma aluna segurava uma ponta, na outra outro desenrolava (já com a bobina enrolada no pé de uma cadeira), enquanto que os demais marcavam na fita as metragens necessárias para demarcar os períodos. A aluna referiu este processo de trabalho que desenvolveram como 'linha de montagem' (Diário de Campo, 10/09/96, p.05).

A empresa funciona assim, não somente como um espaço-tempo de trabalho, onde se vende a "mais-valia do corpo", antes ela é também profundamente educativa. Assim como na escola, há horários a cumprir, tarefas a fazer, hora de trabalhar sozinho/a, hora de trabalhar em grupo (em equipe), horário para comer, ir ao banheiro, para conversar —e há estratégias para que não se converse—, há hora de ir perante o diretor... E ele fala que as coisas não estão indo bem, fala do governo, que é preciso que eles/as se doem mais, que há muitas pessoas querendo aquele emprego, pessoas melhor habilitadas para desenvolver uma função exequível por uma criança de três anos¹³², que o desemprego está grande... Mas ela não é

¹³² Isto é, obviamente, uma brincadeira em torno da fala de Henry Ford. Em relação à linha de montagem, ele teria declarado que o trabalho de qualquer trabalhador era tão fácil de realizar que qualquer estúpido poderia aprendê-lo em dois dias, e que, além disso, por não exigir força física, uma criança de três anos poderia fazê-lo (Santomé, 1994, p.17). A filosofia fordista de trabalho enfatizava que aquelas tarefas que outrora precisavam de mão-de-obra especializada, quando divididas e subdivididas poderiam ser desempenhadas por qualquer pessoa sem formação específica, o que pressupunha salários mais baixos também (ibid., p.18). Em relação aos dias atuais, ou pelo menos em relação a esta empresa, esta lógica parece estar se invertendo. Em função das exigências impostas pelos programas de qualidade total, o nível de escolaridade dos funcionários tem crescido, mas os salários têm permanecido em baixos patamares, estando atrelados a um outro discurso que se une a este da qualidade: o/a

educativa por estas coisas que se vê com "olhos de ver" —simples comparação entre funcionamento da escola - funcionamento da fábrica—, mas, antes, por aquilo que estes discursos (do trabalho, da globalização, do neoliberalismo, do tempo, da organização, do espaço físico, da hierarquização de posições, do ritmo da máquina...) inscrevem nos corpos, tornando-os mais eficientes, "mais sábios" —leia-se *treinados/adaptados*— em relação ao que eram anteriormente. Uma "sabedoria" que deixa suas marcas, mas que não pode ser ensinada, porque, como materialidade, se faz sobre cada corpo, se *dobra* e constitui o que ele é.

Tempos que se marcam diferentemente nas histórias de cada um deles/as. Engajamentos em lutas pela melhoria das condições de trabalho, de segurança, de estabilidade, de formação. É interessante, neste sentido, observar as seguintes respostas, dadas pelos/as alunos/as do supletivo à pergunta "de modo geral, na sua empresa, como é o ambiente de trabalho?", presente no questionário que eles/as respondem em entrevista com a coordenadora do supletivo. Em maioria, eles/as dizem que é muito bom, calmo, ótimo, muito bom e organizado, bom e divertido etc... No entanto, um aluno e uma aluna, diretores sindicais, respondem a essa pergunta de forma diferente. Ela diz: é "ruim, a empresa não tem preocupação com os trabalhadores". Para ele, é "muito barulhento e poeirento" (Diário de Campo, p.48).

Uma outra faceta de tais inscrições, em parte já apontada, é a questão da dor e do envelhecimento... Na sala dos professores, a professora da turma comenta comigo e com outra professora que a questão da dor e do trabalho está muito forte e presente para um dos alunos —aquele que diz que sua perna dói. Ela diz isso porque hoje ele falou que acredita que as pessoas ficam velhas devido ao trabalho. Nós o questionamos dizendo que uma pessoa que não faz nada também envelhece, mas ele diz que não é a mesma coisa. Uma aluna diz que o envelhecimento depende mais do sofrimento das pessoas, de elas terem passado trabalho. Um terceiro aluno concorda com esta colocação. Muitos deles, e aquela aluna em particular, referem que a vida no campo é melhor. Um dos alunos, que segundo a professora estava meio dormindo, até acordou para falar que seu pai (que vivia no campo) tinha 85 anos e que não parecia velho, que havia muitos de 40 anos que pareciam mais velhos do que ele. A professora de português ainda falou que eles falaram que aqueles/as que começavam a trabalhar na roça com 6 anos já são velhos/as com 40 anos. Segundo ela, em verdade, os/as

funcionário/a precisa mostrar suas condições, precisa competir, produzir mais, "filiar-se" à filosofia da empresa etc.

alunos/as queriam dizer que aos 40 anos já é difícil para eles encontrarem emprego, que eles/as já têm pouca resistência (Diário de Campo, 19/11/96, p.105-106, grifos meus).

Mas também não são só estes discursos que estão concorrendo na constituição destes sujeitos. Retomando as considerações que empreendi no primeiro parágrafo deste capítulo devo, agora, dizer que eles/as não são só trabalhadores/as, são também, ou antes, homens e mulheres, pais e mães, estudantes, líderes em seus locais de trabalho... E estes diferentes discursos se cruzam e se entrecruzam compondo-os de uma forma singular. Eles/as já não podem mais ser definidos/as com o simples rótulo de trabalhadores/as-metalúrgicos/as, tampouco estudantes de supletivo... Eles/as são tudo isso (a forma como os/as denominamos), mas ainda são mais, tudo aquilo que não se pode ver e dissecar, embora eles/as possam, apesar disso, ser reconhecidos/as nas passagens que aqui apresentei.

9. UM OLHAR EM RETROSPECTO...

E, chegado este momento, o que posso mais dizer?

Houve um começo, há um fim... —doce ilusão da razão!

Não é possível precisar o começo, marcar uma exata data em que tudo se esboçou como possibilidade: o corpo como o tema de minha dissertação. Foram muitos ensaios, diferentes roteiros até chegar a este, que aqui, apresentei. Para traçá-lo, foi necessário aprender ir aprendendo que a realização de um trabalho acadêmico, a escolha do tema, o enfoque que dei a ele, as categorias que esbocei, os procedimentos que empreguei, as análises que construí, enfim, que tudo isso não se apartava de minha vida, mas que, antes, tudo se entretecia em um mesmo fio, em uma mesma rede —onde não houve um início preciso, onde talvez haja um fim. Um fim que é só o prenúncio de outras 'viagens', o começo de outras propostas. Se eu construí este trabalho, ele também me construiu... Escrevendo-o, eu me escrevi. Esta foi uma de suas dimensões.

Uma outra dimensão diz respeito às possíveis contribuições que este *olhar* que constituí sobre o corpo possa significar para o estudo desta temática, no que se refere às possibilidades de análise que ele apresentou. Procurei mostrar, a partir de *minha leitura*, algumas das categorias que foram se esboçando, criando sentido à medida que a investigação avançava. Certamente, elas não são as únicas, tampouco "as melhores", antes, elas dizem respeito —se entrelaçam— a outras questões, clamam por outras análises. Penso, sobretudo, que diferentes pessoas, ao lerem o *Diário de Campo* em seu "estado bruto", poderiam ver outras coisas, estabelecer outras relações, dar novos sentidos àquilo que *li* como uma beleza que vinha de dentro, um preto que se queria mais clarinho, ou o trabalho que era significado como repetição, passagem de tempo/envelhecimento.

Cada um destes eixos (como em alguns momentos já referi) pedia que andasse por outros fios, buscasse aportes de pelos menos três grandes campos: gênero, "raça" e trabalho. Embora nenhum deles fosse tratado como um tema central, foram todos explorados, a partir dos rastros que apontavam para a possibilidade dessa tessitura... um *Olhar caleidoscópico sobre o corpo*.

Um olhar que em diferentes momentos era sujeito (ou "vítima") de suas próprias crenças: classificar, organizar, entender "realmente" a verdade daquelas falas... São verbos que, também, aqui se escreveram, foi com eles que, de certa maneira, iniciei meu percurso etnográfico. Deles precisei me despojar (reconhecendo os limites da constituição de tal operação), neste exercício de ir trocando de bagagem para poder vislumbrar as mesmas/outras paisagens, descobrir outros olhares sobre o que via, deixar-me misturar aos fluxos que a viagem desenhava tornando-me também um viajante, cujos roteiros no mapa (planejamentos que traçava) se reconfiguravam em seus desvios. Tentei me aventurar na experimentação de ser um *etnógrafo-viajante*, cuja preocupação, então, era também me deixar "encantar" pela paisagem. Uma paisagem não de todo desconhecida, mas, de alguma forma já habitada pela familiaridade das falas já ditas, das imagens já vistas, das histórias já contadas... *Um preto mais clarinho, um trabalho que envelhece, uma beleza que vem de dentro*. São falas simples, quase unânimes, (quase) verdades inofensivas. Como conseguiram este status? Como se naturalizaram? Que significados tramam estes dizeres? Que subjetividades eles produzem? Tais questões foram sendo produzidas a partir de meu encontro com o grupo de estudantes (trabalhadores/as-metalúrgicos/as) ao investigar representações de corpo. As falas e as perguntas delas decorrentes se constituíam na fronteira entre o que era classificado como biológico ou cultural; se produziam em um espaço educativo-formal e se resignificavam nas práticas culturais externas a ele — assim, elas se faziam educativas também. O "mundo da cultura" (já significado de tantas formas) que é conformado e, muitas vezes, silenciado no espaço escolar, emerge na aula de ciências (como em qualquer outra) nas

imagens de revistas, nas fotografias, nos trabalhos em grupo, nos relatos individuais etc, os quais, ao "falarem" sobre algumas representações de corpo, revelavam que elas se inseriam em uma ampla rede de significações. Percebia, também, que elas não estavam pressupostas na escola, no currículo, no conhecimento biológico que se refere à materialidade de músculos, ossos e vários compartimentos (corpo escolar).

Ao mapear fragmentos destas redes, tentei apresentar alguns dos discursos que supus operarem na constituição daqueles/as estudantes. Nesta ação, alguns pré-conceitos e expectativas em relação ao grupo —as falas restritas ao e inspiradas no mundo do trabalho— revelaram-se no mínimo insuficientes ou inadequados para lidar com a complexidade daquele espaço feito de pessoas, representações, objetos, interpretações, dizeres...

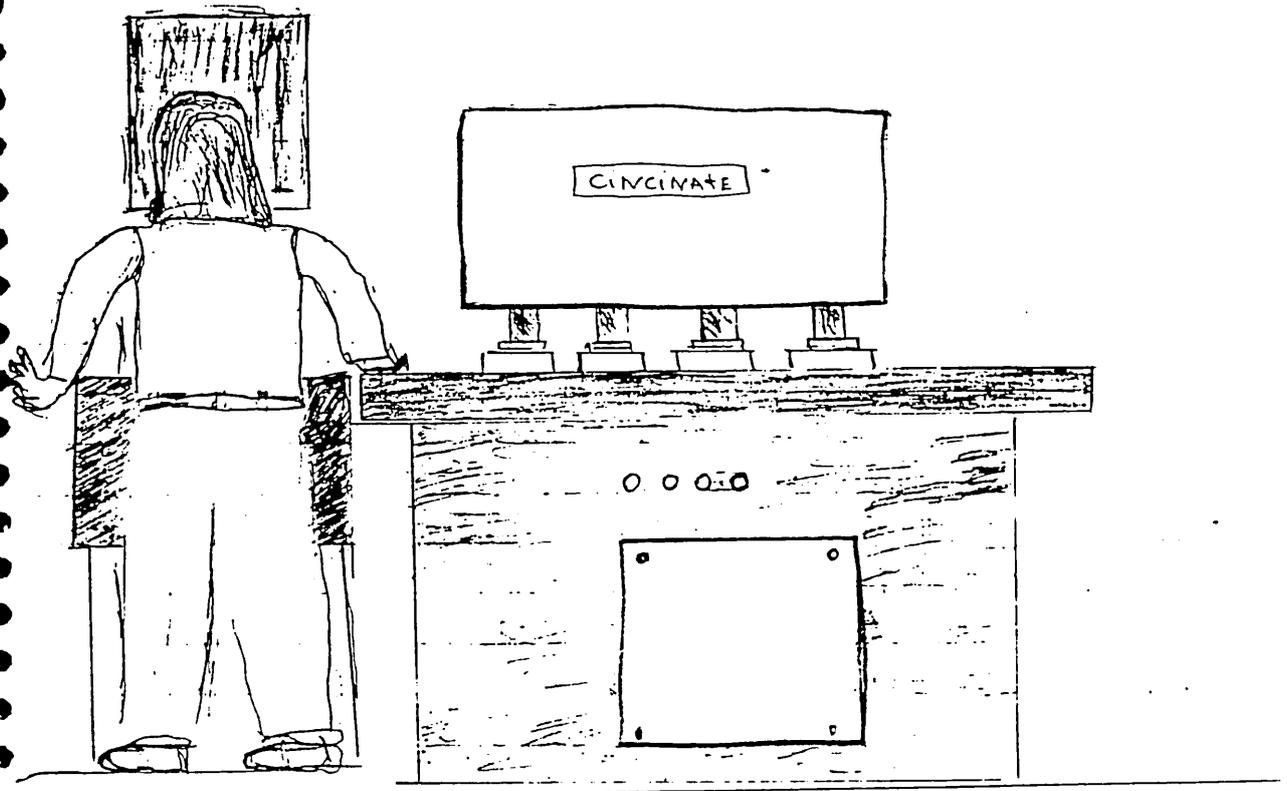
Para além do mundo do trabalho, outros mundos habitavam aquela sala de aula, não só aqueles que a constituíam, mas, antes, (e penso que isso é o importante) os que se atualizavam nos *ditos* que ali eram referidos. Perceber a sutileza destes dizeres encarnados no corpo, escritos por diferentes instâncias culturais, experimentar as diferentes intensidades constituem a beleza e o desafio da viagem... Viagem que, de certa forma, está representada neste trabalho por dois textos, duas paisagens complementares. Uma resultante de minha estada lá no Supletivo, quando, então, observei, descrevi, constitui uma história daquilo de que participava. Outra, resultante de um processo de criação/de escrita que teima, *aqui*, em se finalizar, definir, concluir...

A vida é uma tapeçaria que elaboramos enquanto somos urdidos dentro dela. Aqui e ali podemos escolher alguns fios, um tom, a espessura certa, ou até colaborar no desenho.

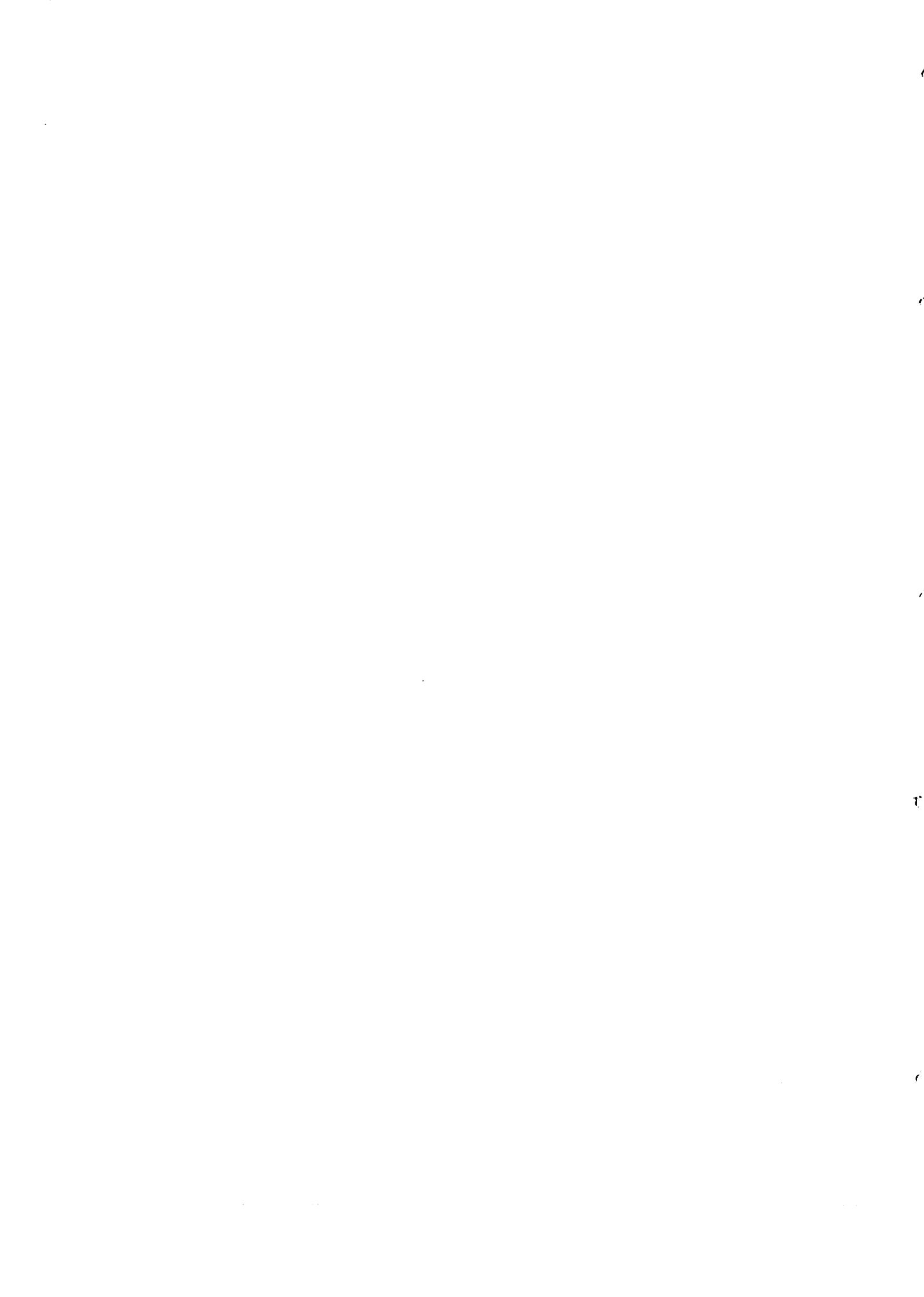
Linhas de bordado podem ser cordas que amarram ou rédeas que se deixam manejar: nem sempre compreendemos a hora certa ou o jeito de as segurarmos. Nem todos somos bons condutores; ou não nos explicaram direito qual o desenho a seguir, nem qual a dose de liberdade que podíamos —com todos os riscos— assumir (Lya Luft, 1996, p.105).

MEU TRABALHO

Eu trabalho em uma fábrica, que tem quatro dispositivos para fazer oito armações de revólver .38 ou .44.



Total: 960. ps



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHUTTI, Luis Eduardo Robison. Imagem e fotografia : aprendendo a olhar. In : LEAL, Ondina Fachel (Org) *Corpo e significado : ensaios de antropologia social*. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1995. p. 431-442.
- ALCALAY, Ron. *Morphing out of identity politics : Black or White and Terminator 2*. [On line]. World Wide Web: <http://www.hss.cmu.edu/bs/19/Alcalay.html> [21/11/97].
- AMARAL, Marise Basso. *As representações de natureza e a educação pela mídia*. Porto Alegre : UFRGS/FACED, 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas : reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México : FCE, 1993.
- ANN KAPLAN, E. *Looking for the other : feminism, film, and the imperial gaze*. London : Routledge, 1997.
- APPLE, Michael. Consumindo o outro : branquidade, educação e batatas fritas. In : COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Escola básica na virada do século : cultura, política e currículo*. São Paulo : Cortez, 1996. p.25-43.
- BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa : Edições 70, 1970.
- BIZZO, Nélio M. Vincenzo. Eugenia : quando a biologia faz falta ao cidadão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, fev. 1995. p. 38-52.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor —identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.71-96, 1996.
- BRUNER, Edward M. The ethnographer/tourist in Indonesia. [On line]. World Wide Web: <http://www.nyu.edu/classes/tourist/brun-ind.dos> [14/08/97].
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 21, 1988. p.133-157.

- CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e cidadãos : conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 1995.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares : reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.
- CORRIGAN, Philip R.D. The making of the boy : meditations on what grammar school did with, to, and for my body. In : GIROUX, Henry. *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. New York: State University Press of New York, 1991. p. 196-216.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In : VEIGA-NETO, Alfredo José (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre : Sulina, 1995. p.109-157.
- De CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano : as artes de fazer*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo : Brasiliense, 1988.
- _____. *Crítica e clínica*. São Paulo : Editora 34, 1997. Cap.1: A literatura e a vida, p.11-21.
- DÍAZ, Esther. *Michel Foucault : os modos de subjetivação*. Buenos Aires : Almagesto, 1992.
- _____. *La filosofia de Michel Foucault*. Buenos Aires : Biblos, 1995.
- DUARTE, Elizabeth Bastos. Propõem-se... contatos imediatos : a construção da imagem corporal nos anúncios classificados. In : SILVA, Ignácio Assis. *Corpo e sentido: a escuta do sensível*. São Paulo : UNESP, 1996. p. 177-184.
- DU GAY, Paul ; HALL, Stuart ; JANES, Linda ; MACKAY, Hugh ; NEGUS, Keith. *Doing Cultural Studies : the story of the Sony walkman*. London : The Open University/Sage Publications, 1997.
- DYER, Richard. *The matter of images : essays on representation*. London/New York : Routledge, 1993.
- FABIAN, Johannes. Presence and representation : the other and anthropological writing. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 16, n. 4, 1990. p. 753-772.

- FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. O retrato de si. In : LEAL, Ondina Fachel (Org.) *Corpo e significado : ensaios de antropologia social*. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1995. p. 417-430.
- FISCHER, Rosa Maria B. O capricho das disciplinas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.47-66, 1994.
- _____. *Adolescência em discurso : mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre : UFRGS/FACED, 1996. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1995a.
- _____. O sujeito e o poder. In : DREYFUS, Hubert ; RABINOW, Paul (Org.) *Michel Foucault, uma trajetória filosófica : para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo : Martins Fontes, 1995c. Cap. 1: Las Meninas, p.18-31.
- GEERTZ, Clifford. *Estar lá, escrever aqui*. *Diálogo*, São Paulo, v. 22, n. 3, p.58-63, 1989.
- GIACOMINI, Sonia Maria. Beleza mulata e beleza negra. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, número especial, p.217-227, out., 1994.
- GILMAN, Sander L. Black bodies, white bodies : toward na iconography of female sexuality in late nineteenth-century art, medicine and literature. In : DONALD, James ; RATTANSI, Ali (Org.) *'Race', culture and difference*. London : Sage/The Open University, 1992. p. 171-197.
- GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro : Vozes, 1995a. p.85-103.
- _____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro : Vozes, 1995b. p.132-158.
- GRAY, Noel. 'The kaleidoscope: shake, rattle and roll'. [On line]. World Wide Web: <http://kali.murdoch.edu.au/~continuum/6.2/Gray.html> [23/05/97].

GRUBER, Michael. Map the genome, hack the genome. *Wired*, San Francisco (USA), p.152-156/193-198, october, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro : DP&A Ed., 1997a.

____. *Representation* : cultural representations and signifying practices. London : The Open University/Sage Publications, 1997b. Introduction, p. 1-11; cap. 1: The work of representation, p. 13-74; cap. 4 : The spectacle of the 'other', p. 223-290.

feminista

HARAWAY, Donna. *Primate Visions* : gender, race, and nature in the world of modern science. New York : Routledge, Chapman & Hall, 1989.

____. *Simians, cyborgs, and women*. New York/London : Routledge, 1991.

____. The promises of monsters : a regenerative politics for inappropriate/d others. In : GROSSBERG, Lawrence ; NELSON, Cary ; TREICHLER, Paula (Org.) *Cultural Studies*. New York/London : Routledge, 1992. p.295-337.

____. *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan^o_Meets_Oncomouse^o*. New York : Routledge, 1997. Chapter 6 : Race : universal donors in a vampire culture, p.213-266.

HAYLES, Katherine. The theater of representation. [on line]. World Wide Web: <http://englishwww.humnet.ucla.edu/Individuals/Hayles/cusp.html> [11/07/97].

hooks, bell. Representing whiteness in black imagination. In : GROSSBERG, Lawrence ; NELSON, Cary ; TREICHLER, Paula (Org.) *Cultural Studies*. New York/London : Routledge, 1992. p.338-346.

____. Bone black: memories of girlhood. [on line]. World Wide Web: <http://www.the-womens-press.com/extracts/bone.htm> [01/12/97].

KING, Joyce. A Passagem Média revisitada : a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros. In : SILVA, Luiz Heron ; AZEVEDO, José ; SANTOS, Edmilson (Orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996. p.75-101.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo : Perspectiva, 1995.

- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O Sujeito da Educação : estudos Foucaultianos*. Petrópolis : Vozes, 1994. p.35-86.
- LAQUEUR, Thomas W. 'Amor veneris, vel dulcedo appeletur'. In : FEHER, Michel ; NADDAFF, Ramona ; TAZZI, Nadia (Org.) *Fragmentos para una Historia del Cuerpo Humano* (parte tercera). Madrid : Taurus, 1990. p. 90-131.
- LATOURETTE, Bruno. *Jamais fomos modernos : ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo : Editora 34, 1994.
- LENOIR, Timothy. A ciência produzindo a natureza : o museu de história naturalizada. *Episteme*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p.55-72, 1997.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo : Editora 34, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação : uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis : Vozes, 1997.
- LUFT, Lya. *O rio do meio*. São Paulo : Mandarim, 1996.
- MAGLI, Patrizia. El rostro y el alma. In : FEHER, Michel ; NADDAFF, Ramona; TAZZI, Nadia (Org.) *Fragmentos para una Historia del Cuerpo Humano* (parte segunda). Madrid : Taurus, 1991. p.87-127.
- MARTIN, Emily. Body narratives, body boundaries. In : GROSSBERG, Lawrence ; NELSON, Cary ; TREICHLER, Paula (Org.) *Cultural Studies*. New York/London : Routledge, 1992. p.409-423.
- MARTIN, Monica ; FONDEVILLA, Fabiana. El increíble hombre virtual. *Viva - La Revista de Clarín*, 19 de octubre de 1997, Buenos Aires, Argentina. p. 68-73.
- MATURANA, Humberto ; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento : las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago do Chile : Editorial Universitaria, 1984.
- McROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro : Vozes, 1995. p.39-60.
- McWILLIAM, Erica. Pedagogies, technologies, bodies. In : McWILLIAM, Erica; TAYLOR, Peter G. (Org.) *Pedagogy, technology, and the body*. New York : Peter Lang Publishing, Inc., 1996. Introduction, p.1-22.

- MOREIRA, Antônio Flávio ; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez, 1995. Cap. 1: Sociologia e teoria crítica do currículo : uma introdução, p.7-37.
- NELSON, Cary ; TREICHLER, Paula ; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais : uma introdução. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro : Vozes, 1995. p.7-38.
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney, ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo : Hucitec, 1989.
- POLLOCK, Griselda. Missing women : rethinking early thoughts on images of women. In : SQUIERS, Carol (Org.) *The critical image : essays on contemporary photography*. Seattle : Bay Press, 1990. p.202-219.
- PÓLVORA, Jaqueline Britto. O corpo batuqueiro : uma expressão religiosa afro-brasileira. In : LEAL, Ondina Fachel (Org.) *Corpo e significado : ensaios de antropologia social*. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1995. p.125-137.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação : estudos Foucaultianos*. Petrópolis : Vozes, 1994. p.173-210.
- PRATT, Mary Louise. *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. London : Routledge, 1992.
- PROUST, Antoine. Fronteras y espacios de lo privado. In : ARIÈS, Phillipe ; DUBY, Georges (Org.) *Historia de la vida privada*. Madrid : Altea, Taurus, Alfaguara, 1989. p.94-113.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental : transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo : Estação Liberdade, 1989.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *O prazer justificado : história e lazer* (São Paulo, 1969/1979). São Paulo : Marco Zero (em co-edição com o MCT-CNPq), 1994.
- _____. *Políticas do corpo*. São Paulo : Estação Liberdade, 1995. Apresentação, p. 11-18; cap. 7: Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. p. 121-139.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalización e interdisciplinariedad : el curriculum integrado*. Madrid : Ediciones Morata, 1994.

- SANTOS, Laymert Garcia dos. O homem e a máquina. *Imagens*, São Paulo, n. 3, p. 45-49, dez., 1994.
- SCHIEBINGER, Londa. Skeletons in the closet : the first illustrations of the female skeleton in eighteenth-century anatomy. In : GALLAGHER, Catherine ; LAQUEUR, Thomas (Org.) *The making of the modern body : sexuality and society in the nineteenth century*. Los Angeles : University of California Press, 1987. p. 42-82.
- SFEZ, Lucien. *A saúde perfeita : crítica de uma nova utopia*. São Paulo : Unimarco/Edições Loyola, 1996.
- SILVA, Gilberto Ferreira da. *Ara Ki Njò : o corpo que está dançando : repercussões educativas de grupos infantis de dança afro-brasileira*. Porto Alegre : FAGED/UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- SILVA, Kátia Maria da. O corpo sentado : notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola. *Trajetos*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.95-109, 1994.
- SILVA, Petronilha. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares — dilemas e possibilidades. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 32, p.25-34, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social : territórios contestados. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro : Vozes, 1995a. p.190-207.
- . O projeto educacional moderno : identidade terminal? In : VEIGANETO, Alfredo José (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre : Sulina, 1995b. p.245-260.
- . *A poética e a política do currículo como representação*. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, dezembro de 1997, mimeo. 38p.
- SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Rio de Janeiro : Vozes, 1995. p. 61-84.
- SMITH, Marlene; PETRARCA, Julie. A Washington ripple interview with bell hooks. [On line]. World Wide Web: <http://nimue.wustl.edu/~ripple/issues/9.2/bell.html> [01/12/97].

- STAR, Susan Leigh. O poder, a tecnologia e a fenomenologia das convenções. Ou : de ser alérgica às cebolas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, n. 46, p.69-107, 1996.
- STEINBERG, Shirley. Kindercultura : a construção da infância pelas grandes corporações. In : SILVA, Luiz Heron ; AZEVEDO, José ; SANTOS, Edmilson (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre : SMED, 1997. p. 98-145.
- THWAITES, Tony ; DAVIS, Lloyd ; MULES, Warwick. *Tools for cultural studies : an introduction*. Melbourne : Macwillian Education Australia Pty, 1994.
- TYLER, Stephen. Acerca de la "descripción/desescritura" como un "hablar por". In : REYNOSO, Carlos (Compilador) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona, Espanha : Editorial Gedisa, 1992. p.289-294.
- TURNER, Bryan S. *El cuerpo y la sociedad : exploraciones en teoría social*. México : Fondo de Cultura Económica, 1989.
- VARELA, Francisco ; THOMPSON, Evan ; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente : las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, Espanha : Editorial Gedisa, 1992.
- VARELA, Francisco. *Limiares do contemporâneo (Entrevistas)*. In : COSTA, Rogério (Org.)... São Paulo : Escuta, 1993. p. 72-97.
- VARGAS, Cláudia D. ; MINTZ, Vânia ; MEYER, Mônica. O corpo humano no livro didático ou de como o corpo didático deixou de ser humano. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 8, p.12-18, 1988.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. Onde pensas tu que vais? Senta-te! - Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade e Cultura*, Lisboa, n. 6, p.23-46, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre : Sulina, 1995. Cap. 1: Michel Foucault e educação : há algo de novo sob o sol? p. 9-56.
- Olhares... . In : COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos : novos olhares sob a pesquisa em educação*. Porto Alegre : Mediação, 1996. p. 19-35.
- *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

VIRILIO, Paul ; LOTRINGER, Sylvere. *Guerra Pura : a militarização do cotidiano*. São Paulo : Brasiliense, 1984.

VIRILIO, Paul. Entrevistas, Revista Manchete (Vídeo América), s/d.

.... *A arte do motor*. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

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

YOUNG, Robert M. Science, ideology and Donna Haraway. [On line]. World Wide Web: <http://www.shef.ac.uk/uni/academ...aff/rmyoung/papers/paper24h.html> [10/01/97].

DISCOGRAFIA

ALVES, Castro. "O navio negreiro". CD *Livro* - Caetano Veloso. São Paulo: Polygram, 1997.

ANTUNES, Arnaldo; BRITO, Sérgio; MIKLOS, Paulo. "Miséria". *Senhas* - Adriana Calcanhoto. Sony Entertainment do Brasil, 1992.

BRITO, Sérgio; FROMER, Marcelo. "Palavras". *Titãs Acústico* - MTV. Manaus: Warner Music Brasil, 1997.

GIL, Gilberto. "Tempo Rei". *Gilberto Gil Unplugged*. Manaus: Warner Music Brasil, 1994.

PAZ, Octávio. "Blanco" (versão de Haroldo de Campos). *Barulhinho bom: uma viagem musical* - Marisa Monte. Manaus: EMI Brasil, 1996.

VELOSO, Caetano. "Haiti". *Tropicália 2*. São Paulo: Polygram, 1993.

CRÉDITOS DAS ILUSTRAÇÕES

- *Capa*: montagem a partir de fotografias publicadas em revistas e jornais. Ao compô-la, tive o objetivo de representar diversos e diferentes corpos: de jovens, de velhos/as, de homens, de mulheres, de crianças, de gays, de outras culturas, famintos, afetados pela guerra, de esportistas, de prostitutas, policiados etc. Propositadamente, quase todos os corpos são fragmentados, apresentando alguma expressão, um "desenho" de perna, um olhar etc.

- *abertura*: Lilith de W.A. Dwiggins (1880-1956); à página 429 da obra organizada por FEHER, Michel ; NADDAFF, Ramona ; TAZZI, Nadia. *Fragmentos para una Historia del Cuerpo Humano* (parte primera). Madrid : Taurus, 1990.

- *abertura do capítulo 3 - 'Mapas de poder e identidade: o corpo como uma narrativa'* : "O homem-livro" do filme *O livro de cabeceira*, de Peter Greenaway; à página 20 da revista *Cinema*, São Paulo, n. 2, v. 5, 1997. (Ampliada e modificada).

- *figura 1*: anúncio publicitário publicado às páginas 6 e 7 da Revista *Cláudia Corpo*, de setembro de 1997.

- *abertura do capítulo 6 - 'A última moda é ser bonita por dentro'*: o anúncio, veiculado à página 65 da revista *Nova Beleza*, set./out., 1997, faz parte da campanha "Ação Criança", promovida pela Unesco.

- *abertura do capítulo 7 - 'Um preto mais clarinho...'*: anúncios publicitários do leite e café Parmalat, veiculados na Revista *Veja*, durante o mês de dezembro de 1997.

- *figura 2*: Revista *Capricho*, 21 de dezembro de 1997, p.73.

- *figura 3*: "Três corações da Benetton", anúncio publicitário, veiculado na Revista *IstoÉ*, abril de 1996.

- *abertura do capítulo 8 - 'Passar trabalho envelhece'* : desenho de um dos alunos do supletivo, representando seu local de trabalho, a função que exerce, a posição em que trabalha, bem como o número de peças que produz por dia.

- *Referências bibliográficas*: marionetes inacabadas de W.A. Dwiggins, à página 445 da obra organizada por FEHER, M. et al. (op. cit.).

