

GÊNERO, IDENTIDADE E CULTURA



GT 05

MOVIMENTOS FEMINISTAS NA CIDADE DE RECIFE-PE: NOVOS SUJEITOS SOCIAIS E PRÁTICAS POLÍTICAS NA ATUALIDADE

Ana Cecília Nascimento Cuentro;

Orientador: Gustavo Gomes da Costa
Universidade Federal de Pernambuco
cecicuentro@gmail.com

Resumo: Neste texto apresento algumas discussões e problematizações sobre a construção da identidade feminista de novos sujeitos na contemporaneidade e suas práticas políticas no cenário dos movimentos feministas na cidade de Recife- Pernambuco, a partir da análise do grupo FeminismoAgora!. O FA! surge em 2013, a partir da iniciativa da ONG feminista SOS-Corpo Instituto para Democracia, com o objetivo de aglutinar, incentivar e fomentar indivíduos e coletivos que estavam surgindo naquele momento em um grupo de autorreflexão feminista. O FA! se constrói enquanto um grupo de mulheres jovens diverso, quanto à raça, classe social, sexualidade e territorialidade e vem se destacando no contexto dos movimentos feministas recifenses. Na primeira parte apresentarei algumas problematizações sobre o FA! e o campo no qual está inserido e levantarei alguns questionamentos: porque a luta feminista se faz necessária nos dias de hoje ainda? Porque as mulheres jovens sentem a necessidade de se autoidentificarem feministas? O que elas querem, afinal? Na segunda parte do artigo situarei a discussão teórica acerca dos conceitos de gênero, identidades e feminismos. O presente trabalho abordará questões teóricas e análises incipientes quanto ao campo de pesquisa, pois se trata de um projeto de mestrado em andamento.

Palavras- chaves: Identidade, Feminismos, Gênero, FeminismoAgora! e Ação coletiva.

Introdução

Não há dúvidas de que hoje as mulheres ocupam múltiplos espaços da vida social, circulam pelo espaço público, estão em quase todas as profissões, optam pela maternidade e assumem sua sexualidade com mais desenvoltura que há setenta anos (RAGO, 1996). “As mulheres já conquistaram tudo” bradam as manchetes das revistas. Tendo em vista esse cenário promissor e de avanços, como explicar a permanência dos movimentos feministas? O feminismo ainda se faz necessário enquanto ideologia, prática e dispositivo de resistência política?

Diante de seu acúmulo histórico, suas lutas e trajetórias distintas entre os movimentos e suas concepções, quem são os sujeitos legitimados a falar em nome do feminismo? Quais são as suas práticas?

O objetivo desse trabalho será compreender a formação da identidade feminista, suas novas práticas e ações coletivas no movimento feminista da cidade de Recife a partir do estudo do grupo “FeminismoAgora!”. O grupo formado há três anos, surgiu a partir da iniciativa da ONG feminista SOS Corpo - Instituto para a Democracia, com os objetivos de agrupar mulheres jovens de classes sociais, raças, sexualidades, idades diversas no intuito de fomentar debates dentro do feminismo e incentivar coletivos em processos de construção através de diferentes formas de atuação política. A ideia era fomentar antigas e novas discussões sobre teorias e práticas feministas e estimular a atuação de coletivos como, por exemplo, o Coletivo Marcha das Vadias Recife, cujas integrantes compõem o grupo.

A formação desse grupo evidencia novas identidades feministas, práticas e saberes em um contexto totalmente adverso à aceitação dos feminismos no cenário político nacional. De um lado, a crença social de que as mulheres já conquistaram tudo e por isso não há mais razão nas lutas feministas. Do outro, o recrudescimento dos fundamentalismos religiosos que encampam cada vez mais políticas que retrocedem direitos já conquistados pelas mulheres (RAGO, 1996). Neste cenário, mulheres majoritariamente jovens reivindicam para si a identidade feminista e os questionamentos que se colocam para mim são: compreender como se constrói a identidade feminista de mulheres através do processo de vivência do grupo “FeminismoAgora!”, identificando quem são e como constroem as suas ações coletivas e quais as práticas políticas do grupo no campo feminista na cidade de Recife, perceber em que medida essas mulheres vem transformando a sua vivência em grupo enquanto feminista, em práticas

políticas de mobilização e resistências através da ação coletiva, o que trazem de novo ou de (re) atualização de antigas práticas a fim de manter a vitalidade dos movimentos feministas, e por fim, após tantas décadas de enfrentamentos e lutas pela emancipação feminina, o que ainda falta conquistar? O que querem essas sujeitas? Quais seus projetos políticos?

Para tanto, situo esse debate na perspectiva da *Terceira Geração* do feminismo, dentro da concepção epistemológica pós-estruturalista feminista. A partir de um lugar de fala, enquanto mulher e feminista engajada que compõem este grupo e o Coletivo Marcha das Vadias- Recife, dentro de um saber localizado historicamente (HARAWAY, 1995) como base para o fazer científico acadêmico em diálogo com outros saberes e conhecimentos construídos pelas mulheres nos seus diferentes espaços.

Metodologia

A escolha metodológica pelo FA! se deu porque acredito que o grupo pode me trazer caminhos pelos quais percorrer na tentativa de conhecer/reconhecer quem são as sujeitas dos feminismos hoje na capital pernambucana. Compreendo, dessa forma, também a importância de localizá-lo no cenário político da cidade e em relação a outros grupos e coletivos que vem surgindo vertiginosamente desde 2011. Ressalto que, a partir dessa data, ano da primeira Marcha das Vadias em Recife o cenário político refloresceu, pois é notório que desde o período de redemocratização ao final dos anos 80 até a primeira década do século XXI os movimentos sociais de maneira geral, em especial, os feministas passaram por um longo processo de institucionalização retomando com mais força o espaço público, as ruas a partir desse momento na capital pernambucana. O FA! é composto por mulheres, majoritariamente jovens, de classes sociais, raças, territorialidades e sexualidades distintas, são estudantes, autônomas, funcionárias públicas e desempregadas, organizadas ou não em coletivos. Por dois anos o grupo fez parte de um projeto guarda-chuva denominado Cirandas Feministas incentivado pela União Europeia e apoiado pela ONG feminista SOS-Corpo Instituto para a democracia; com base na pedagogia feminista e em oficinas de autoreflexão (SILVA, 2015), os encontros eram mensais e buscavam incentivar a construção individual das participantes e também as suas ações coletivas. Ao término do projeto, no início de 2015, o grupo decidiu continuar organizando-se autonomamente levando em frente às construções e laços consolidados ao longo dos dois anos. Hoje as atividades do grupo vão

desde a realização e publicação de revistas, dois materiais foram lançados, à organização de eventos e participação em atos políticos. As questões que me levam ao FA! também dizem respeito a rede à que o grupo está relacionado, pois a maioria das mulheres que compõem o grupo hoje integram outros coletivos e grupos políticos, como o bloco carnavalesco Ou Vai Ou Racha, Coletivo Marcha das Vadias Recife e Cabelação PE, atuando também como aglutinador de diversas forças e atuações políticas.

Como se trata de um projeto de mestrado em andamento, o campo está se iniciando e os frutos que venho colhendo estão sendo apresentados no decorrer desse trabalho, sobretudo, no que tange a discussão teórica, de reconhecimento das sujeitas e do campo no qual me insiro. A metodologia dessa pesquisa forja-se na concepção de ciência corporificada, na qual o saber localizado não paira sobre a realidade, mas se faz dentro dela (HARAWAY, 1995; SPIVAK, 2010). Situo, a partir daí, o meu trabalho na abordagem qualitativa da pesquisa participante e dentro do campo feminista, que se constrói no seio desta abordagem e em diálogo com os movimentos de mulheres e feministas e objetiva construir saberes que a estes estejam relacionados; em um processo dialógico em que teoria e prática caminham lado a lado (SILVA, 2015). A escolha pela pesquisa participante dá-se para que eu possa estabelecer uma relação adequada com o campo em questão, o grupo “FeminismoAgora!”, visto que, construo uma relação de proximidade com as participantes, pois sou uma delas e integro o campo a partir desta localização juntamente ao papel de pesquisadora. Através desse lugar, a forma como venho alimentando o trabalho se dá principalmente através das contribuições construídas coletivamente nas reuniões e encontros políticos. Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente farei um mapeamento do cenário político feminista, compreender quais grupos e coletivos existem hoje e quais atividades vem desenvolvendo para melhor situar o contexto no qual o FA! se insere. Posteriormente, me apoiarei em dois métodos utilizados na pesquisa qualitativa: entrevistas em profundidade e observação participante (DENZIN; LINCOLN, 2006). As entrevistas serão realizadas com cinco mulheres que participam do grupo desde o princípio ou a ele estão relacionadas desde então, a fim de tentar compreender como se constrói a identidade feminista, como ocorre o reconhecimento e autoidentificação a partir do relato delas. A observação participante será com base nas reuniões periódicas, ações e atos políticos que o grupo participa; além da análise dos materiais produzidos por elas ao longo desses dois anos. Pretendo a partir dessas escolhas metodológicas compreender melhor como se configura o campo feminista hoje no Recife de

maneira geral, adentrando às questões propostas a partir do FA!. A metodologia não está fechada e diz respeito à complexidade do campo no qual me insiro, me aponta caminhos, mas está longe de conferir certezas.

Resultados e discussões

A minha problemática centra-se em como os sujeitos feministas contemporâneos constroem as suas identidades feministas e quais as suas práticas políticas e ações coletivas na cidade de Recife, a partir do grupo “FeminismoAgora!”. Para isso, farei uma breve análise do sistema sexo-gênero, discussão fundamental para construção teórica e política dos movimentos feministas euro-americanos e suas influências nos movimentos feministas no Brasil a partir da década de 1970. Compreendendo que a construção identitária do sujeito feminista ocorre simultânea e dialogicamente às práticas políticas vivenciadas por esses sujeitos. Para situarmo-nos viveríamos atualmente um momento denominado de *Terceira Geração* ou *Terceira Onda* do feminismo que se inicia a partir dos anos 1990. Esse demarcador encontra suas bases históricas nas teorias euro-americanas e tem como características principais: a quebra com a categoria universal e homogênea de mulher, compreendendo que essa denominação teve a sua importância no início das lutas feministas até a década de 1970, cujo intuito era que as mulheres se reconhecessem umas nas outras a partir da construção desse Outro negado e a desestabilização desses sujeitos. Ainda na *Segunda Geração*, em meados dos anos 1970 podem ser encontradas as raízes desse momento a partir do debate radical proposto pelas feministas negras e lésbicas que desde então já apontavam para a invisibilidade e marginalidade a que a categoria mulher as empurrava.

Esses tensionamentos provocaram a desestabilização da categoria hegemônica da mulher, branca, ocidental e heterossexual. Paradigmas basilares às ideologias feministas, como a universidade e o patriarcado, são postos a prova e desse processo emergem sujeitas antes silenciadas, e os desdobramentos da quebra desses silêncios desenvolveram os caminhos pelos quais os movimentos e as teorias feministas vêm trilhando até os dias de hoje.

Todos os significados ocidentais e modernos de gênero se enraizaram a partir da perspectiva exposta no livro *O Segundo Sexo - Volume I e II* - de Simone de Beauvoir, da qual a principal máxima para os pensamentos iniciais e construções sobre a condição da mulher foi retirada: não se nasce mulher, torna-se mulher. O livro escrito na década de 1940, período da Segunda Guerra,

inspirou a eclosão, no pós-guerra, de movimentos de mulheres empenhados na concepção de mulher como um coletivo histórico, sujeito em processo e capaz de controlar e mudar os rumos de suas trajetórias.

Os esforços se concentraram em retirar dos corpos e das histórias das mulheres o peso do determinismo biológico perpetrado em seus corpos historicamente. A negação de tudo que relacionasse a mulher à natureza feminina, ao passo que objetivara romper com a naturalização da subordinação feminina, proporcionou a solidificação de um pensamento dicotômico e binarista, cujo raciocínio se construiu através dos seguintes pares opostos: Natureza x Cultura; Mente x Corpo; Racional x Emocional. O sistema sexo/gênero se estruturara, naquele momento, a partir da construção social do gênero/identidade feminina em contraposição ao determinismo do sexo biológico, que aprisionara as mulheres em um corpo marcado e sexualizado. A ideia era, principalmente, mostrar que da mesma forma que o sexo masculino foi construído através de uma perspectiva social e histórica, o sexo feminino também, não sendo, portanto, uma construção natural e advinda dos deuses. As mulheres assim como os homens eram construções sociais. Judith Butler (2003, p. 26), vai afirmar que o sistema sexo/gênero é concebido, desse modo, através de uma “lei inexorável da cultura” que constrói culturalmente a imagem ou símbolo da mulher, identidade de gênero. Cria-se, dessa forma, o domínio imaginável do gênero, cuja construção social do ser mulher possa ser homoganeamente inteligível, compreensível e dialogável, a partir de um determinismo social compreendido dentro dos limites hegemônicos da linguagem racional e através de uma universalidade indistinta e conseqüentemente presumida de mulheres (BUTLER, 2003). O que deveria libertá-las de qualquer coerção e categorização que as aprisionasse em um único modus operandi de agir e ser, um destino tornou-se um novo padrão, formulado à margem de suas contextualizações e marcadores de raça, classe e sexualidade. Descorporificou-se corpos que permaneciam corporificados e sexualizados e por isso oprimidos e violados. O que Butler (2003, p. 31) vai chamar de um “imperialismo epistemológico” baseado em padrões hegemônicos de dominação, ao utilizar-se da racionalidade masculina dicotômica, que não reconhece as especificidades culturais de vivências de opressão, do ser mulher e das formas de emancipação. A respeito deste sujeito mulher universal\unificado\homogêneo, as feministas negras já confrontavam os feminismos hegemônicos, brancos e classistas que desconsideravam as suas experiências como mulheres negras. bell hooks (2014) na década de 1970, nos Estados Unidos, faz uma reflexão pertinente à problemática que se apresenta, ao expor que mesmo diante

da negação da demarcação sexual feminina, esta sempre existiu e que negar os demarcadores pelos quais as mulheres se situam, seria negar as diferenças existentes entre nós. Raça, classe, sexualidade, territorialidade e geração nos localizam enquanto sujeitos e não podem ser por isso transversal, mas categorias interseccionais junto ao gênero (PISCITELLI, 2008). As diferenças existem no ser mulher, enquanto identidade e dentro dos movimentos nas lutas feminista. E negar a corporalidade desses sujeitos, objetivando libertá-los de um destino biológico reservado às mulheres é igualmente nos aprisionar em um lugar ou posição social unitária que nos violenta, pois nega os distintos e desiguais locais onde nos situamos socialmente. Através de feministas negras como bell hooks (2014) essas denúncias passaram a ecoar dentro dos movimentos e a desestabilizar o sujeito mulher e os sujeitos dos feminismos. Quem eram as mulheres que falaram em nome da luta feminista? (SPIVAK, 2010). A unidade categórica para a luta, a quem serviu e a quem serve? A perspectiva emancipatória cunhada dentro do próprio feminismo desde as denúncias do feminismo negro e lésbico até a chegada do pós-estruturalismo (HARAWAY, 2004) desestabilizou as exigências da construção de um sujeito mulher que presumiria o sujeito feminista, demonstrando dessa maneira as limitações da política da identidade; as consequências coercitivas e reguladoras dessa construção não suportaram mais as próprias limitações. Essa identidade pré-discursiva (BUTLER, 2003) formou o sujeito centrado do feminismo e não abriu espaço para gêneros marginais ou em discordância com as identidades fixadas de homem e mulher. As feministas brancas e anglo-americanas tornaram-se a identidade representativa do feminismo e da luta feminista, pois foi a partir das suas construções identitárias de gênero que a mulher enquanto sujeito político, social e histórico tomou corpo. Em nome da unidade política em defesa da mulher - qual mulher? - construiu-se uma espécie de unidade prévia à prática política - relacionada às ideias de irmandade ou sororidade (hooks, 2014), ao partir do princípio de que somos todas mulheres/irmãs e juntas podemos superar a opressão machista. Onde está a perspectiva emancipatória aí? O ideal de emancipação forjado na dominação e silenciamento de outras mulheres? Nesse sentido, o que se constatou é que o discurso ocidental e eurocêntrico por muito tempo colonizou - e ainda coloniza - as mentes e os corpos das mulheres negras, do terceiro mundo, não ocidentais, não brancas, não heterossexuais, que definitivamente não cabem dentro de uma categoria guarda-chuva que se esforça para ser plural, mas que não o é efetivamente. Quais mulheres cabem dentro dos feminismos? As problemáticas a respeito da política da identidade em torno do sujeito mulher não foram

superadas com a chegada dos anos 1990 e das teorias feministas pós-estruturalistas (BUTLER, 2003). E ainda se configuram uma celeuma para movimentos feministas dentro e fora do Brasil, e considero, dessa forma, uma problemática atual sobre a qual desejo centrar o meu olhar. E tentar compreender quem são as sujeitas que se autoidentificam feministas no cenário recifense e a partir de que lugares e saberes constroem essa identidade que não é fixa nem fixada, mas em constante movimento.

Atualmente podemos constatar a defesa de duas discussões centrais que tem mobilizado a problemática das políticas identitárias. Por um lado há a defesa de que nós mulheres continuemos a nos identificar enquanto uma categoria sólida, pré-discursiva, que precede a ação política. Uma identidade essencial que habita em cada mulher e que conseqüentemente nos motiva ao reconhecimento e a luta (COSTA, 2002). Do outro lado a compreensão de que essa essência pré-discursiva que nos une em uma forte irmandade não existe, o que existe é um reconhecimento através de ações e práticas políticas, permeada de diversidades e desigualdades. Diante dessa problemática histórica e bastante complexa, Chantal Mouffe (1992) afirma que não há uma identidade transparente e racional que prescindia o sujeito, tal como proposto pela modernidade; o que existe são identidades contingentes e precárias, fixadas temporariamente na intersecção da posição dos sujeitos e dependentes de formas específicas de identificação e subordinação. A autora afirma ainda que não há uma essência do sujeito que presuma a sua identificação e ação política, dessa forma, compreende-se o sujeito como “agente social” (MOUFFE, 1992, p. 32), entidade constituída por posições e localidades temporárias e não fixadas num tempo e espaço pré-determinados e estanques. O movimento seria de descentralização e conseqüente recentralização dos sujeitos, cujo foco repousaria na necessidade de articulação entre eles através de vínculos históricos, contingentes e variáveis a partir da fixação parcial de identidades mediante pontos nodais (MOUFFE, 1992, p. 33). Os pontos nodais permitiriam articulações e fixações parciais em torno da categoria mulher sem recorrer às formas ontológicas e artificiais de unidade. A mulher como posicionalidade, constituída enquanto sujeito politicamente situado nas suas intersecções de classe, raça, sexualidade, territorialidade, dentre outros demarcadores, que, ao não fixar o sujeito em um tempo e espaço estanque, permite a fluidez na ocupação desses espaços sociais e políticos e articulações mais orgânicas, menos artificiais, pois presumidas em uma essência de mulher falaciosa. Da mesma maneira que o sujeito não pode ser presumido a ação política coletiva também não. A ação

coletiva, assim compreendida, não seria forjada dentro das metanarrativas políticas ou na relação direta, como causa e efeito, entre micro e macro estrutura ou sujeito e sociedade, tal qual um jogo de perguntas e respostas. Sem intermédio, situada na subjetividade de cada sujeito, na simbiose de sua razão\emoção e nas motivações para a prática política. O sujeito que se sente impulsionado a agir coletivamente porque compreende corporificadamente as suas urgências (TOSOLD, 2012). Da mesma maneira que o sujeito político é desestabilizado, reestabelecido e construído a partir da sua localização e, por isso, não presumido, mutável e constantemente em processo, o direcionamento da sua ação não poderia ser pensado de outra forma e sem considerar a centralidade da subjetividade como força motriz. Portanto, o sujeito autoidentificado feminista não será necessariamente um agente político e atuante nos movimentos. A questão é de que maneira politizamos as nossas emoções ao compreendermos que estas motivam as nossas ações enquanto um conhecimento bruto, situado e não mediado, tornando nossas ações coletivas não universais e contextualizadas com a dimensão individual do sujeito que a pratica (TOSOLD, 2012). Nesse sentido, longe de negar as contingências históricas e políticas nas quais as lutas feministas se forjaram tanto no centro quanto nas periferias do mundo. Mas, me questiono acerca do que aprendemos e como continuar a construir os caminhos emancipatórios das lutas hoje ao compreendermos o sujeito político enquanto agente social (MOUFFE, 1992) precário, marginalizado, fluído, colonizado, não branco, não heterossexual e multifacetado? Como pensarmos politicamente, a partir disso, a negação do sujeito ontológico da mulher sem negar às mulheres o protagonismo da luta feminista, respeitando as suas experiências? Como pensar ações políticas e coletivas diante dos lugares não estanques? Compreendendo as mulheres em sua infinitude, desigualdades e saberes/poderes distintos. Como as lutas feministas se forjam a partir dessas localizações?

Conclusões

O cenário político dos movimentos feministas na cidade de Recife vem se modificando rapidamente desde 2011, como já dito mais acima, uma quantidade significativa de grupos e coletivos feministas surgiram e todas, a partir da auto-identificação enquanto feministas, afirmam esse lugar de fala e atuação política. Coletivo Marcha das Vadias Recife, Coletivo Feminista Diadorim, Cabelação PE, Colativa, FA!, Periféricas, Ou Vai Ou Racha, Poder Feminino Crew, Faça Amor Não Faça Chapinha dentre outros, vem trabalhando pelo empoderamento

feminino, das mulheres negras e lésbicas, com enfoque na libertação sexual, pela autonomia e pelo fim da violência contra as mulheres. Grupos e coletivos majoritariamente de mulheres jovens vem ocupando os espaços da cidade, a partir de novas construções políticas e o que isso tem a nos dizer? E o FA! nesse contexto como se desenvolve? Como essas mulheres constroem as suas identidades feministas marginais e latino-americanas, a partir da fluidez, vivacidade e mutabilidade que transbordam nas vivências e construções individuais e coletivas do ser feminista? Articulações tecidas nos afetos e em tocas subjetivas, em potencialidades autônomas que pulsam.

Para além da força de cada grupo e coletivo em se articular e construir espaços representativos acredito que a importância histórica dos movimentos feministas de Pernambuco alimentam um terreno fértil para o surgimento e crescimento de grupos e coletivo novos. Outro ponto fundamental que se apresenta para mim é qual o papel desempenhado por essas identidades feministas e suas ações coletivas e práticas políticas na construção da cidadania e da democracia no Brasil contemporâneo? Essas são algumas das questões que pretendo compreender ao longo da pesquisa. Questionamentos que se tornam cada vez mais atuais e importantes diante do cenário político que viemos enfrentando em que o conservadorismo e recrudescimento religioso tentam acabar com as forças e resistências dos movimentos sociais em especial, dos movimentos feministas, mas não tem conseguido e pelo contrário, ao invés de padecer, nós resistimos e ressurgimos cotidianamente e a cada confronto.

Referências Bibliográficas:

BUTLER, Judith: "Problemas de Gênero- Feminismos e subversão de identidades", Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, Terceira Edição, 2003.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 19, p.59-90, 2002.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Orgs). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

HARAWAY, Donna: "Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra", Campinas, Cadernos Pagu, Edição 22, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio para a perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 1995.

HOOKS, bell: “Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo”, Rio de Janeiro, Plataforma Gueto, 2014.

MARIA DA SILVA, C.. Inquietações feministas: desafios metodológicos e epistemológicos nos processos de pesquisa. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 21, p. 385-421, ago. 2015.

MOUFFE, Chantal. **Feminismo, cidadania e política democrática radical**. Debate Feminista. São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 29-47, 1992.

PISCITELLI, Adriana: Interseccionalidades, categorias de articulação e experiência de migrantes brasileiras, **Revista de Pesquisas e debates em Ciências Sociais**, Goiás, v. 11, n.2, p. 263-274, jul. 2008.

RAGO, Margareth. **Adeus ao feminismo?** Feminismo e Pós-modernidade no Brasil. Cadernos, AEL, n. 3, p. 12-43, São Paulo, 1996.

SPIVAK, Gayatri: **Pode o subalterno falar?**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

TOSOLD, Léa. **Emoções e performance**: Contribuições da teoria feminista para o entendimento da ação coletiva. Trabalho preparado para II Seminário Discente da Pós-Graduação em Ciência Política da USP, para apresentação na mesa “Novas dimensões da ação coletiva à luz das interações entre atores sociais e instituições participativas: mecanismos, efeitos e difusão”, em 27 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/SemDisc2012/12-3>>.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM TERESINA: O FEMINISMO COMO RESPOSTA À REPRESENTAÇÃO DA MULHER-MÃE

Carolina Alves Leite
Universidade Federal do Piauí – UFPI
carol.qiso@gmail.com

Resumo: Diante dos aspectos que tornam a cidade de Teresina, capital do Piauí, uma cidade que transita entre o arcaico e o novo, se faz relevante evidenciar a conjuntura da sociedade que nela habita e que identidades têm sido construídas em meio aos seus ambíguos trejeitos. Nesse sentido, Teresina guarda particularidades quando se desvenda como uma capital mais feminina, inclusive pelo nome. O presente artigo resgata das traças históricas dos costumes o que torna a mulher teresinense o espelho da própria cidade. De início, resguardada na domesticidade da maternidade submissa, a identidade feminina pouco se mostrava singular, até que as ideias feministas despertaram uma reflexão e assim tal identidade mostrou faces diversas. Ser mãe configurava-se como uma dentre tantas, não mais encarcerada em regras que asseguravam a dominação masculina e os bons costumes da pacata Teresina. Com o feminismo alcançando maior esquematização ao redor do mundo, a mulher-mãe cada vez mais passa a ressignificar sua condição e cada vez mais percebe não se prender a uma fixidez, sem abandonar o tradicional, mas ansiando o novo, a mulher-mãe teresinense é representada em várias, pensando sua identidade nas diferenças. O artigo utiliza das definições de Castells (2002) de identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto para explicar as representações das diversas fases, bem como o trajeto das identidades femininas teresinenses, além de apontar como o movimento feminista foi importante para essa construção.

Palavras-chave: Teresina, Maternidade, Feminismo, Identidade.

1 Introdução

Teresina é uma cidade relativamente pequena em relação às grandes metrópoles brasileiras, em que as pessoas se conhecem e encontram-se com muita facilidade. Sem perder seu ar provinciano, “volta e meia” é possível ver Teresina adentrar o novo, contrastando com o retrógrado, em seu cotidiano, na conceituada educação, no próspero setor de saúde, na política de raízes coronelistas, no precário transporte público, nas rodas de bares e restaurantes a qual tanto se servem seus/suas habitantes, entre outros. As raízes patriarcais parecem ser, muitas vezes, quase ofuscadas pelos vultos transgressores dos/as que pensam e sentem diferente às novas roupagens de seu tempo, reagindo as possibilidades trazidas pelo feminismo, vistas ainda como subversivas por uma maioria.

A identidade de Teresina, moldada no século XX, é produto do labor intenso e apaixonado de estudiosos e habitantes da cidade, que produziram escritas sobre sua sociedade e a cultura. Evidencia-se certo simbolismo em sua representação enquanto uma cidade feminina e maternal, cheia de anseios de liberdade e de autonomia, presa na simbiose passado-presente, cultura-natureza, aconchego dos voltam após anos estudando e trabalhando fora.

Segundo Queiroz (2006), Teresina é a cidade-menina, grávida de desejos e irresistível poder de sedução, é imagem exacerbada da poesia local, na música e mesmo na crônica midiática cotidiana. A transformação do espaço urbano, realça o embate com a natureza a ser dominada. Tal contraste é visível ao resgatar seu surgimento como um marco da novidade do aglomerado urbano e ao mesmo tempo, a sua constituição através de uma administração provincial, além da vida comercial industrializada em paralelo ao cotidiano religioso (QUEIROZ, 2006). Em Teresina, o velho se une ao novo, a tradição à novas práticas.

Dessa forma, sendo a identidade, segundo Castells (2002), construída a partir da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso, realizar-se-á o resgate através dos acontecimentos históricos retratados nos estudos de Castelo Branco (2013), Castelo Branco (2008) e Cardoso (2006), consideradas referência nos estudos de gênero do estado do Piauí, sobre costumes e memórias de Teresina, a trajetória histórica da mulher teresinense, do final do século XIX até meados da década de 1980 e assim será observada como vem sendo moldada a identidade da mulher-mãe teresinense de classe média e como o feminismo vem imbricando essa condição, considerando as interpelações às quais tais mulheres

estão envolvidas. O presente artigo figura em uma pesquisa em andamento a avançar mais sobre os eventos contemporâneos, mas até o momento faz uma montagem da identidade da mulher teresinense, a partir do que se tem coletado bibliograficamente, para em seguida, realizar coleta em campo sobre a contemporaneidade.

Tal resgate dessa identidade teresinense terá relevância tanto científica por gerar novos conhecimentos sobre a realidade feminina na capital, além de evidenciar as concepções feministas há muito inviabilizadas, como também relevância prática com intuito de desconstruir preconceitos arraigados na lógica do que é tradicional na ainda provinciana Teresina, quanto ao universo da maternidade.

Existia uma identidade fixa da mulher teresinense de classe média antes das mesmas serem impactadas pelas conquistas e concepções feministas? Ou as mulheres só cumpriam papéis que lhe eram dados e a partir do momento em que se inquietam com as privações a que eram submetidas é que se constrói uma identidade?

2 As identidades femininas que se moldam e se deixam moldar na pacata Teresina

Segundo Castelo Branco (2008), no final do século XIX e início do século XX, milhares de pessoas migraram de áreas rurais para Teresina na expectativa de melhores condições de vida, com maiores oportunidades no mercado de trabalho e melhores condições de educação. Nessa época, apesar dos esforços para romper com velhas estruturas e assim tornar Teresina uma cidade próspera com perspectivas que engrandecessem o Piauí, e do fato de ser capital fazer da cidade um ponto de referência em recursos provenientes de diversas áreas do país, já se evidenciava fortes vínculos com as sociabilidades rurais do período colonial, tendo uma economia com laços com a renda proveniente das fazendas e sítios.

A Igreja Católica e os intelectuais letrados da época procuravam desenvolver uma prática discursiva sobre as identidades de gênero e as relações familiares, principalmente no tocante aos papéis femininos e a constante ameaça de que estes viessem a apresentar significativos deslocamentos e assim desequilibrar a dominação masculina que ditava os corpos. Os intelectuais preocupavam-se em cultivar um sentimento de perda do poder simbólico e a legitimação do afeto à organização social do passado (CASTELO BRANCO, 2008).

Com isso, nas primeiras reivindicações de mulheres em meados do século XIX, não se evidenciava nas lutas até então, o lado privado das obrigações socialmente instituídas às mulheres (JÁCOME, 2007). Esse primeiro momento é conhecido como Primeira Onda do Feminismo, inscrevendo uma primeira fase de denúncia da opressão à mulher exercida pelo patriarcado e afirmando o caráter de humanidade das mulheres. No início se tratava da luta pela igualdade, associada aos ideais revolucionários da burguesia pela “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, já evidenciando uma tendência de excluir as diferenças consideradas naturais entre homens e mulheres (NAVAZ; KOLLER, 2006).

Enquanto o feminismo preocupava-se com a igualdade, em um contexto em que a industrialização colocava em discussão questões sobre a emancipação feminina, havia um ar de desestabilização social em Teresina, consubstanciado por homens que detinham um pensamento contrário as ideias feministas (CASTELO BRANCO, 2008).

A necessidade de demarcação dos espaços sociais masculinos e femininos é estratégia fundamental para os homens reforçarem a manutenção de seus privilégios, forjando reproduções de modelos homogêneos nas práticas cotidianas e discursivas. Então, no momento de transição e reformulação dos modos de organização familiar e dos papéis de gênero, os homens desejavam criar fronteiras bem definidas entre os campos de ação masculinos e femininos (CASTELO BRANCO, 2008).

Quando o feminismo passa a adentrar campos mais subjetivos da vida das mulheres e passam a surgir questionamentos acerca da maternidade, surge uma preocupação maior da parte desses homens intelectuais letrados da época, pois a maternidade bem como o campo doméstico é vista como *locus* sagrado e as críticas das feministas à maternidade compulsória eram interpretadas pelos intelectuais como recusa feminina ao exercício de papéis do cuidado com a casa e os filhos/as que asseguravam a estabilidade e dominação masculina (CARDOSO, 2010).

Até então, as mulheres ocupavam lugar secundário na sociedade teresinense, tendo uma educação restrita às classes mais abastadas, voltada ao aprendizado de funções e papéis na família que estabeleciam os bons comportamentos nos espaços de elite. Na segunda metade do século XIX, surge a necessidade de as famílias obterem melhores condições de instrução, com isso a educação feminina foi ganhando um olhar voltado para leitura, escrita, música, arte e literatura, para que assim a sociedade começasse a implantar uma nova postura perante a educação da mulher, mas sem perder de vista o intuito de resguardá-la no lar e no cuidado com os filhos (CASTELO BRANCO, 2013).

No início do século XX, a vivência das moças se resumia a poucos anos de estudo, com o objetivo de instruir as mulheres à comportamentos dedicados à vida religiosa e sacrifícios pela família, casamento em tenra idade e toda uma significação da vida mediante os papéis tradicionais femininos, a vida da mulher teresinense era moldada para a maternidade (CARDOSO, 2003).

Enquanto cobradas a se comportar de acordo com as demandas patriarcais, muitas mulheres ao longo da história, não se encaixavam no modelo imposto de mulher e mãe. É aí que os discursos sobre emancipação feminina começam a se fazer mais presentes na sociedade. Com isso, a identidade da mulher teresinense se situava no campo da identidade legitimadora, que Segundo Castells (2002), é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.

Na década de 1920, as mulheres passam a aderir de forma mais acentuada a novos comportamentos sociais que não se limitavam aos rígidos padrões cristãos. A década de 1920 foi emblemática quanto a inserção da mulher teresinense no mercado de trabalho, se dando principalmente pelo magistério. O ensino do primário passa a ser visto como um campo aberto ao trabalho feminino, considerando a ideia de uma vocação feminina e de um “instinto materno” em saber ensinar e lidar com crianças (CASTELO BRANCO, 2013).

Outro campo que interpelou as mulheres de Teresina para a inserção no mercado de trabalho foi o jornalismo, Castelo Branco (2013) conta que no início do século XX, com o jornal *Borboleta* (1904–1906), as mulheres se utilizavam para abrir espaços intelectuais e aprimoramentos culturais, bem como ressaltar o significado da instrução para mulheres, inclusive, para que pudessem cumprir melhor suas funções de mãe. Nesse quesito, evidencia-se nesse veículo que as mulheres de Teresina buscavam a educação formal para além dos ares religiosos e domésticos, mas ao mesmo tempo estavam comprometidas em utilizar desses novos aportes de conhecimento, para cumprir suas obrigações maternas em casa.

Nessa perspectiva, é visível a ênfase na maternidade na reivindicação de direitos. A grande dimensão que a maternidade ocupou nas teorias desenvolvidas pelos primeiros movimentos de mulheres em sua luta pela cidadania, também permeava concepções de feminismo em Teresina. A condição de mãe era enfatizada para reivindicar direitos, sobretudo, à educação.

Quanto a emergência da demanda por educação de diversos níveis e acessível a todas e todos de diversas classes, junto ao crescimento da urbanização, Teresina configurava-se como a cidade com maiores possibilidades de acesso à educação. Entrando também nessa jangada, a população feminina buscava sua

ascensão mediante a escolarização de nível médio e superior, objeto de aspiração a partir do final dos anos 1940 (CARDOSO, 2003).

Uma questão que começa a surgir diante da possibilidade de inserção das mulheres em níveis mais avançados de educação e no mercado de trabalho, é sua relação com os papéis tradicionais femininos de mãe, esposa e dona-de-casa. Os discursos sobre os modos de ser das mulheres assinalavam diferentes olhares, ora que deveriam priorizar os papéis domésticos acima de tudo, ora que poderiam conciliar o casamento, a maternidade e a vida acadêmica profissional sem afrontar a moral e os bons costumes (CARDOSO, 2003).

Com a legitimação do ensino superior para mulheres como algo positivo e projeção para um futuro, os territórios existenciais femininos em Teresina vão se constituindo além da maternidade. Dessa forma, as estudantes universitárias em Teresina por volta da década de 1940, passam a construir seus cotidianos de formas diferentes do que era esperado, ampliando os espaços de lazer, participando do movimento estudantil, escrevendo, refletindo, participando de movimentos culturais, constituindo suas próprias individualidades, criando condições para que se pensassem e refletissem enquanto mulheres (CARDOSO, 2003).

No final da década de 1950, com as relações senhoriais cedendo lugares às relações capitalistas e a intensificação da urbanização e industrialização que impacta Teresina, o investimento em educação feminina se consubstanciava em um modelo alternativo e legítimo para a vida das mulheres e assim estas começam a assumir lugar central na esfera pública. A profissionalização feminina começa a dar visibilidade ao novo papel da mulher, o de profissional (CARDOSO, 2003).

Paralelamente, processavam-se os esforços para reforçar a busca pelos papéis tradicionais femininos, com o intuito de circunscrever a atuação das mulheres no espaço privado. A estratégia discursiva valorizava a maternidade, a infância e a domesticidade, assim muitas mulheres sentiam-se obrigadas a abandonar o trabalho para se dedicar exclusivamente à maternidade, evidenciando-se a predominância do trabalho público feminino como algo transitório (CARDOSO, 2003).

Em Teresina, entre os anos 1950 e 1960, a virgindade feminina era tida como valor fundamental, a trajetória feminina estava circunscrita na manutenção dos valores relativos ao corpo e à sexualidade. No cenário de efervescência dos anos 1960, a maternidade e o casamento eram ainda vistos como parte da essência feminina, em Teresina, emergem discursos que têm o intuito de reforçar a ideia de que mesmo com as mudanças e conquistas das mulheres, estas

deveriam permanecer primordialmente na dimensão da casa, sendo as funções profissionais e acadêmicas menos importantes. Com isso se instalava o discurso da desestruturação familiar causada pelas problemáticas da conciliação entre o desenvolvimento intelectual, o acesso ao mercado de trabalho e o ser mãe (CARDOSO, 2003).

Dessa forma, para as mulheres o trabalho no espaço público, mesmo incorporado como prática legítima da sociedade, tem significados diferentes do ato de trabalhar exercido pelos homens. Para a mulher o trabalho público é extrair e complementar, para o homem é fundamental e construtor identitário de sua existência. Mais uma vez, a insistência pela busca do predomínio da mulher no espaço privado e da constituição de uma identidade feminina exclusivamente voltada para a maternidade e o lar, demonstra o masculino ameaçado em perder seu espaço de poder simbólico.

Para as mulheres das classes abastadas de Teresina, existia a possibilidade de criar identidades alternativas em que a maternidade e o casamento não assumiam posições tão centrais em suas vidas e já não figuravam os únicos projetos. Assim, por volta da década de 1960, Cardoso (2003) observou a partir de escritos femininos em veículos da mídia piauiense da época, que a identidade da mulher piauiense se configurava tanto na incorporação de uma profissão, como pela conservação dos papéis tradicionais da maternidade e do casamento. Então, a profissionalização se restringia às mulheres fora dos padrões, pois o modelo feminino típico e ideal se caracterizava pelo desenvolvimento do “instinto materno”, da bondade e da resignação acima dos anseios profissionais.

Em um cenário de inquietação e rompimento com os costumes da sociedade tradicional, emerge a Segunda Onda do Feminismo, impulsionada nos anos 1960, inserindo o pensamento crítico sobre a naturalização da condição da mulher, das relações de poder e de gênero, e denunciando que a opressão sofrida pelas mulheres acontece em dimensões pessoais, sociais e políticas (JÁCOME, 2007). Ocorre então o deslocamento da preocupação com a igualdade para a preocupação com a diferença e a identidade (HITA, 2002).

Em face disso, em Teresina, passavam a ser possibilitados diversos deslocamentos no mundo feminino, para algumas mulheres a maternidade constava como uma mera possibilidade, para outras, principalmente as de famílias mais abastadas, o casamento era com a carreira e o emprego. Enquanto predominava o perfil de moças ingênuas que almejavam dar rumo em sua vida com filhos/as e um esposo “bom partido”, emergiam as moças questionadoras que eram contra-modelos e não priorizavam maternidade e casamento. Assim,

constitui-se um perfil ambíguo da identidade feminina teresinense, escrita entre o público e o privado.

Essas mulheres passaram a ter mais atribuições, fragmentando seu tempo e fazendo surgir o sentimento de culpa por não se dedicarem com mais afinco aos filhos/as. Essa sensação era emblemática na vida das mulheres da década de 1960, que eram culpabilizadas pelos problemas com os filhos, a casa, o casamento e a família. Tal discurso se fortalecia e produzia instabilidade social com a difusão da ideia de mulher envolvida em uma jornada tripla entre o trabalho, a casa, o marido e os filhos, destacando a impossibilidade desta em desempenhar bem todos os papéis, por estarem principalmente comprometidas com o trabalho fora do lar (CARDOSO, 2003).

Elencava-se assim uma hierarquia dos papéis das mulheres, em que a maternidade é colocada no topo emergencial da lista de funções obrigatórias a serem desempenhadas. A estratégia discursiva em cima disso, pretendia demarcar diferenciações entre os papéis masculinos e femininos, permitindo até que a mulher teresinense formatasse atuação pública, mas de maneira limitada, com a condição de priorizar a predominância doméstica.

É na segunda fase da Segunda Onda do Feminismo, que ao se preocupar com a cultura, este acaba atraído pela política de identidade. Considerando que a identidade, para Castells (2002), é o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os indivíduos podem não só constituir uma identidade como podem ter identidades múltiplas, no caso da mulher-mãe-esposa, as autoras dessa identidade multifacetada estabelecem acordos e negociações para estabelecer suas identidades e assim constituir fontes de significado para elas próprias, construídas por meio do processo de individuação da mulher que tem se dado.

Nesse sentido, a identidade mãe é internalizada e tal autodefinição coincide com um papel social que a mulher desempenha, assim, mesmo sendo a identidade uma fonte mais importante de significados que os papéis sociais (CASTELLS, 2002), a identidade da mãe se concretiza a partir do momento em que as mulheres colocam como mais importantes essa autodefinição antes de qualquer outra faceta.

Nesse sentido, é importante lembrar da distinção entre identidade e papéis, segundo Castells (2002), que elenca que os papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade, dessa forma, a importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende das negociações e acordos entre indivíduos e essas instituições

e organizações, por sua vez as identidades constituem fontes de significado para os próprios atores que dela se utilizam, por eles originadas e construídas por meio do processo de individuação. Nesse sentido, a identidade de mãe, coincide com o papel social de mãe, pois o ser mãe é tradicionalmente uma autodefinição muito importante de significado na vida de uma mulher.

Desse modo, mulheres que eram mães e profissionais ao mesmo tempo, forjavam arranjos conciliatórios, a fim de exercerem múltiplos papéis, inclusive subjetivos, em articular seu estado psicológico para transitar entre vários polos. Não se havia a possibilidade de ficar restrita em uma única tendência social. Uma das estratégias utilizadas, é a rede de solidariedade feminina familiar e o trabalho realizado pelas empregadas domésticas, que estabeleciam condições para que as mulheres pudessem investir em suas profissões sem comprometer muito o clima organizacional da família (CARDOSO, 2003).

Os dilemas e ambiguidades que permeavam as identidades das mulheres faziam parte do processo de individualização e singularização feminino. A opção pelo espaço público muitas vezes se constituía da ausência dos papéis tradicionais, em que mulheres profissionais optavam por uma carreira e a condição de permanecer solteira (CARDOSO, 2003). Tal condição, adquire diferentes significados, tanto o de escolha própria e autonomia como o de incompletude, vista de forma negativa. Essa questão aponta mais uma característica que delinea a identidade múltipla da mulher em Teresina, recheada de polaridades.

Ainda na Segunda Onda do Feminismo, com o conceito de gênero (herança cultural) se distinguindo analiticamente do conceito de sexo (herança natural-biológica), surge a necessidade de afirmar as diferenças e especificidades entre os gêneros, o direito à diferença da mulher em relação ao homem, no sentido não apenas dos direitos universais, como também dos direitos específicos de mulheres (HITA, 2002).

Na década de 1980, o movimento de mulheres em Teresina, apesar de tímido e pouco proeminente, teve consolidação significativa em termos de consciência política. Ignoradas pelos parlamentares da época e emanadas das dificuldades em fazer com que mais mulheres fizessem reflexão e somassem-se a luta, as mulheres teresinenses resistiam e insistiam em reivindicar melhores condições de vida e demonstravam certa preocupação com as identidades femininas e com o rompimento dos papéis sociais tradicionais (FONTINELES & MEDEIROS, 2011).

Nesse sentido, o movimento de mulheres em Teresina demonstrava consciência política mesmo sem o ritmo das causas feministas já pontuadas

teoricamente ao redor do mundo. Não mesmo importante, o movimento demonstrava-se não-homogêneo quanto ao perfil das integrantes, participavam mulheres casadas, solteiras, prostitutas, divorciadas, viúvas ou qualquer mulher que compactuasse com as causas defendidas pelo grupo (FONTINELES & MEDEIROS, 2011).

Assim, a década de 1980, demonstra que as mulheres em Teresina passam a ocupar o espaço político, provocando mudanças no viver cotidiano da cidade e fazendo com que se considere que os espaços femininos se reconfiguravam, bem como os papéis e assim as identidades femininas. Nesse sentido, ainda era muito dificultoso que a mulher ocupasse os campos públicos sem sofrer restrições, tanto que ainda sofriam tentativas de deslegitimação dos detentores homens do poder, com isso eram obrigadas a negociar com a estrutura vigente, ora portando-se como mães e esposas, ora envolvidas na política (FONTINELES & MEDEIROS, 2011).

A identidade da mulher teresinense na década de 1980, era a identidade de resistência, criada por mulheres que se encontram em posições desvalorizadas e estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência, dentre estas as respostas feministas (mesmo que não autodenominadas, pegavam emprestados suas estratégias) em base de princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade (CASTELLS, 2002).

Nessa ótica da diferença e da identidade, o debate feminista começa a argumentar que não se tratava apenas de diferenças entre homens e mulheres, mas também de diferenças entre distintos tipos de mulheres. Falar de mulher no singular enquanto um sujeito único e universal aparentava um grande problema, assim a preocupação não mais está voltada à diferença e sim às diferenças entre mulheres.

Com isso, fala-se ainda de uma Terceira Onda do Feminismo, que surge em meados dos anos 1990 e perpetua até os dias atuais, cuja proposta concentra-se na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade em identidades. O desafio nesta geração do feminismo é pensar, simultaneamente, as igualdades e as diferenças na constituição das subjetividades masculina e feminina em âmbito global. Nesta terceira fase do debate, observa-se intensamente a intersecção entre os movimentos políticos de luta, a academia e o ciberativismo.

Nesse sentido, essa fase do feminismo fará com que as mulheres constituam uma identidade de projeto, que segundo Castells (2002), é construída quando os sujeitos interpelados pela terceira onda utilizam-se das discussões culturais ao seu alcance e constroem uma nova identidade capaz de redefinir

sua posição na sociedade e assim busca a transformação de toda a estrutura social. Com isso, o feminismo abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher e passa a fazer frente ao patriarcalismo e toda a sua estrutura de produção, reprodução, sexualidade, personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram (CASTELLS, 2002).

É a partir das reflexões mais abrangentes da terceira onda do feminismo que se pretende dar continuidade à assimilação dos demarcadores identitários das mulheres-mães de Teresina na contemporaneidade. Na atual conjuntura, que os meios de comunicação de massa têm veiculado a atuação da mulher na sociedade contemporânea, sob a nova perspectiva do empoderamento feminino, justificada pela maior participação na vida pública. Ao tempo disso, as mulheres são destacadas como propulsoras da mudança no âmbito privado, devido ao grau de consciência que adquirem por meio de suas lutas e reconhecimento de seus direitos, impulsionando mutações no contexto familiar.

3 Conclusões

A dinâmica da identidade feminina em Teresina é construída em um contexto marcado por relações de poder, de início pode-se falar de uma identidade legitimadora fixa, moldada nos aparatos tradicionais do início do século XX, se dando com um conjunto de organizações e instituições sociais, dentre elas a maternidade, bem como com uma série de atores sociais estruturados e organizados que reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural.

A partir do momento que as mulheres em Teresina vão conquistando espaço nos âmbitos educacionais e políticos e sendo interpeladas pelas concepções feministas, percebe-se uma individualização e uma diversidade de identidades, dando origem a formas de resistência coletiva das mulheres diante da opressão e privação de espaços, constitui-se assim as identidades de resistência, defensivas nos termos das instituições e ideologias dominantes, revertendo o julgamento de valores e reforçando os limites da resistência (CASTELLS, 2002).

Quanto ao que se intensifica em Teresina na contemporaneidade, buscar-se-á fazer uma coleta futuramente, mas ao que se pode observar de uma Teresina que já se figura impactada pelas aceleradas tecnologias da informação, os feminismos na terceira onda já articulam muitas discussões e mudanças pela cidade, caminhando entre o sutil e o avassalador, em uma cidade com síndrome de passado e sede de futuro.

Referências

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Vol. 2, 3ª ed., Tradução: Klaus Brandini Gerhardt, Ed Paz e Terra, Santa Efigênia, São Paulo, SP, 2002, Cap. 1, pp. 21-84, Cap. 3, pp. 141-165.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. **Sufrágio, Educação e Trabalho: o Feminismo na imprensa em Teresina nas décadas de 1920 e 1930**. História Revista, Goiânia, GO, v. 19, n. 2, UFG, p. 103-128. abril. 2014.

_____, Elizangela Barbosa. **Múltiplas e Singulares: História e memória de estudantes universitárias em Teresina (1930-1970)**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

_____, Elizangela Barbosa. **Identidades de gênero, amor e casamento em Teresina (1920-1960)**. Tese, UFF, Niterói, 2010. Disponível em: www.historia.uff.br/stricto/td/1218.pdf em 29 de janeiro de 2016.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres Plurais**. 3. ed, Teresina: EDUFPI, 2013.

_____, Pedro Vilarinho. **História e masculinidades: a prática escriturística dos literatos e as vivências no início do século XX**. Teresina: EDUFPI, 2008.

HITA, Maria Gabriela. **Igualdade, identidade e diferença(s): feminismo na reinvenção de sujeitos**. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de.; COSTA, Rosely Gomes.; RAMIREZ, Martha Celia (Coords). Gênero em matizes. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

JÁCOME, Márcia Larangeira. **Apontamentos sobre a ação dos movimentos de mulheres por direitos no Brasil na Segunda Metade do Século XX**. In: JORGE, O. Romão; ATHIAS; ANTUNES, Marta. (Orgs.). Olhar Crítico sobre Participação e Cidadania: trajetórias de organização e luta pela redemocratização da governança no Brasil. 1ªed. São Paulo: Action Aid! e Editora Expressão Popular, 2007, v. 02, p. 187-222.

NARVAZ, M. KOLLER, S. **Mulheres vítimas de violência doméstica:**

Compreendendo subjetividades assujeitadas. *PSICO*, v. 37, n. 1, pp. 7-13, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161476.pdf>. Acesso em 11 de julho de 2015.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Do singular ao plural**. Recife: Edições Bagaços, 2006.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva.; MEDEIROS, Jayra Barros. **Movimento de Mulheres:** (Re)construindo subjetividades femininas em Teresina, Piauí (1980). *Fronteiras, Dourados, MS*, v. 13, n. 24, UFGD, p. 237-252, jul./dez. 2011.

A IDENTIDADE FEMININA “MÃE-CUIDADORA” E AS ESTRATÉGIAS DE CUIDADO: AS VULNERABILIDADES SOCIAIS QUE ENVOLVEM CASOS DE CÁRCERE PRIVADO NA SAÚDE MENTAL

Diaponira Vitória da Silva Santos
Universidade Federal do Piauí
diavip18@hotmail.com

Lúcia Cristina dos Santos Rosa
Universidade Federal do Piauí
luciacsrosa@gmail.com

Resumo: O presente artigo analisa a construção histórica da identidade feminina e seus reflexos sobre as estratégias de cuidado em saúde mental, especialmente nos casos que envolvem cárcere privado. À mulher, historicamente, cabe prestar cuidados a crianças, idosos, pessoas com deficiência e/ou transtorno mental, contribuindo para o bem-estar social dos seus membros, recaindo sobre esta o peso maior na definição da família como “parceira” do Estado nas diversas políticas públicas de proteção social e na política de saúde mental. Inicialmente, explicita-se a relação mulher, cuidado e saúde mental, apresentado posteriormente a metodologia utilizada para a construção desse artigo e, finalmente, são expostas algumas compreensões sobre as vulnerabilidades sociais que envolvem o cárcere privado e as mulheres enquanto principais cuidadoras das pessoas com transtorno mental.

Palavras-Chave: Identidade Feminina, Mães-Cuidadoras, Cuidado, Saúde Mental, Cárcere Privado.

Introdução

Os papéis exercidos por homens e mulheres são construídos socialmente e por isso sofrem modificações constantes pelo tecido social em que vivemos.

Porém, apesar dos grandes avanços nas políticas públicas em geral, especialmente na saúde mental com o redirecionamento da assistência à pessoa com transtorno mental, observa-se que o papel doméstico da mulher e os estereótipos do feminino são reforçados.

A mulher que, historicamente, teve sua identidade ligada à maternidade e ao cuidado, continua sendo a principal responsável por prestar cuidados às crianças, idosos, doentes, pessoas com deficiência e/ou transtorno mental.

Rosa (2008) ao pesquisar sobre o transtorno mental e o cuidado da família, aponta que a mãe figura como a principal cuidadora e que, na sua ausência ou impossibilidade, a filha/irmã, frequentemente a mais velha, assume o lugar da mãe, evidenciando, portanto, que o cuidado é majoritariamente um encargo da família de origem e que pesa sobre as mulheres.

Assim, o presente artigo busca refletir sobre a identidade feminina de “mãe-cuidadora” e identificar quais as estratégias de cuidados são utilizadas pelas mulheres, verificando as vulnerabilidades que envolvem o cuidado da pessoa com transtorno mental em cárcere privado. É necessário compreender a complexidade do cuidado direcionado à pessoa com transtorno mental e como isso implica na forma de cuidar que foi, historicamente, sendo elaborada pelas famílias, em especial, pelas mulheres:

A necessidade de prover cuidado ao portador de transtorno mental esteve historicamente associada, de um lado, à função que o hospital psiquiátrico tem cumprido nas respostas do Estado à questão social; e de outro, às funções “naturalizadas” na esfera da reprodução social que a família tem exercido. Mas também tem um componente de gênero, pois majoritariamente é um cargo atribuído e assumido pela mulher (ROSA, 2008, p. 280).

A questão de gênero não pode ser desconsiderada, visto que o cuidado está intrinsecamente ligado à identidade feminina e as mulheres, responsáveis por prestar assistência ao seu familiar, buscam, na ausência do Estado, em seus espaços privados, meios de lidar com as complexidades que envolvem o transtorno mental, tais como: desconhecimento, desorientação, expectativa frustrada de cura, tentativas de controle, superproteção, medo, ociosidade.

Questões como essas, levam-nas a tentar soluções que são práticas e próprias de uma cultura manicomial, levando a casos que caracterizam o cárcere privado, “Quanto mais medo o cuidador tem do PTM e mais se preocupa com a segurança, mais restringe sua área de circulação. Isola-o no ambiente doméstico ou recorre à internação (...)” (ROSA, 2008, 282).

Nessa perspectiva, é necessário compreender as vulnerabilidades sociais que envolvem os casos de cárcere privado na saúde mental sob a ótica da questão de gênero, visto que a política de atual, define a família como parceira e co-responsável na assistência e cuidado com a pessoa com transtorno mental, recaindo sobre as mães-cuidadoras a função de cumprir com esse papel de agente de proteção social em conjunto com o Estado e, por que não dizer, na ausência dele.

Metodologia

O estudo em questão foi realizado a partir de um levantamento bibliográfico relacionado ao tema trabalhado, assimilando-se os conceitos e explorando os aspectos já publicados em livros, documentos, periódicos, internet, entre outros.

Resultados e discussão

As mudanças trazidas pela Reforma Psiquiátrica que não afetam somente e os serviços de saúde mental, mas atingem diretamente as relações e as representações sociais que envolvem a pessoa com transtorno mental, a família, o Estado e a sociedade. As mulheres, tendo enraizada a identidade de “mãe-cuidadora” sofrem o impacto de tal mudança, pois, o Estado, através das políticas públicas, ao mesmo tempo que redesenha e em parte condiciona a própria organização e divisão do trabalho no interior das famílias, também reproduz as diferenças, inclusive as de gênero. (TEIXEIRA, 2010).

Gomes (2012) analisa o lugar que a família ocupa nas políticas sociais contemporâneas, evidenciando a necessidade de entender a família e seu movimento de organização-reorganização, visto ser um grupo social que mantém estreita relação com o contexto sociocultural. Por isso, a autora chama atenção para os novos desafios trazidos pela Reforma Psiquiátrica, que postula a família como parceira dos serviços de saúde mental, mas, que historicamente esteve invisível na abordagem dos serviços, que nem mesmo se preocupou em conhecer o perfil sociodemográfico desse grupo.

Gomes (2012) ainda destaca os efeitos do projeto neoliberal tanto no âmbito do trabalho quanto em relação à minimização do Estado nas políticas de proteção social agravando as vulnerabilidades sociais que afetam diretamente a família e as funções sociais a ela destinadas.

Nessa perspectiva, Teixeira (2010) observa que a família é parceira explícita do Estado na proteção social, mas, esse grupo tem limites de variadas ordens, haja vista que sua capacidade de prover cuidado está diretamente vinculada à proteção social que recebe do Estado. No contexto do Welfare State meritocrático brasileiro, as famílias exerceram papel fundamental na provisão de cuidados e proteção social a seus membros, mas, com as intensas mudanças sociodemográficas em seu seio, e dificuldades em articular o “cuidado comunitário”, tal como postulado na política de saúde mental, arrisca-se desenhar o “familismo” nas políticas públicas de saúde mental, sobrecarregando o grupo familiar da pessoa com transtorno mental. Isto ocorre, porque ainda não foi realizada uma avaliação explícita sobre o impacto do cuidado comunitário sobre o grupo familiar e ainda está em construção o lugar e as “parcerias” com as famílias na abordagem da saúde mental.

A política da saúde mental em curso define a família como parceira no cuidado, delegando a ela novas tarefas, ocasionando sobrecarga, seja ela física, emocional e/ou financeira. Isso ocorre porque a família sofre duplamente como os feitos das reformas estruturais do projeto neoliberal, tanto nas mudanças relacionadas ao mundo do trabalho quanto às relacionadas à restrição da participação do Estado nas políticas de proteção social, os quais vulnerabilizam a família e afetam as funções a ela destinadas.

Ressalta-se que essa sobrecarga familiar é sentida em especial pelas mulheres, visto sua identidade de “mãe-cuidadora” e cria dificuldades para que elas conciliem as responsabilidades profissionais e familiares.

Rosa (2008) aponta O dispêndio de tempo para o cuidado reflete diretamente na vida econômica da mulher/cuidadora que, em sua maioria, não trabalha fora de casa, tendo como principal atividade a de ambulante que, mesmo caracterizada por precária relações de trabalho e ganhos incertos, permite maior flexibilidade de horário, possibilitando maior disponibilidade de tempo para o provimento de cuidados a pessoa com transtorno mental.

Nessa perspectiva, Teixeira (2010) afirma a necessidade de uma política familiar adequada às mudanças na sua estrutura e à diversidade crescente dos arranjos familiares, enfatizando a necessidade de uma:

política que tenha uma orientação “amistosa” em relação às mulheres, no sentido de ser “desfamiliarizante” e que, portanto, ofereça uma rede de serviços sociais de apoio às famílias, liberando as mulheres de suas responsabilidades domésticas que, historicamente, restringiram sua inserção no mercado de trabalho. (TEIXEIRA, 2010, p. 71)

Rosa (2005) ressalta que a política de saúde mental encontra-se em transição, observa-se a coexistência do novo modelo com o anterior, assim como contradições e crises próprias de todo processo de mudança, aliadas ao jogo político, que, em muitos momentos, repõem em cena antigas práticas manicomiais.

Nessa transição da política de saúde mental, é que se observa a falta de estruturação dos serviços e dispositivos para se efetivar, de fato, a rede de atenção psicossocial articulada com as demais políticas públicas legitima as famílias e as mulheres, enquanto “mães-cuidadoras”, a reproduzirem em suas próprias casas, por meio do cárcere privado, elementos da cultura manicomial como privação de liberdade e de cidadania, segregação, controle do sujeito (SILVA; SOUSA; VERAS et al, 2015).

O cárcere privado, entendido como “confinamento de um sujeito em um cômodo particular isolado” (DRAGO, 2010), mais especificamente da pessoa com transtorno mental, surge como estratégia de cuidado para as “mães-cuidadoras” diante das diversas demandas apresentadas como as situações de crise vividas, dificuldades materiais da vida cotidiana, expectativa frustrada de cura, complexidade do relacionamento com a pessoa com transtorno mental, desconhecimento da doença propriamente dita, abordagens ainda insatisfatórias dos serviços de saúde mental na atenção a esse grupo.

O cárcere privado pode ser visto como estratégia ainda diante do sentimento de insegurança e desconforto devido à imprevisibilidade das ações da pessoa com transtorno mental e à expectativa de que algo súbito pode acontecer a qualquer momento, resquícios do ideário de incurabilidade e periculosidade social ligado ao adoecimento mental.

Vale destacar também que o cárcere privado como estratégia de cuidado ocorre também diante da relação de força física desigual quando a pessoa com transtorno mental é homem e a cuidadora mulher. Outro aspecto relacionado ao cárcere, está na tendência de andarilho, apresentada pela pessoa com transtorno mental que, faz com que, pela multiplicidade de riscos a que estão

expostos no espaço da rua, a mulher/cuidadora perceba-o como desprotegido e indefeso (ROSA, 2008) e, assim, encontrem no cárcere privado uma forma de proteção, tanto para elas quanto para eles.

Rosa (2005) destaca que a abordagem em relação à família da pessoa com transtorno mental e, ressalta-se aqui especialmente às mulheres, na condição de parceira e co-responsável pelo cuidado, ainda está em processo de construção e é permeado por limites, possibilidades e desafios. Porém, nota-se que, como já afirmado anteriormente, as “mães-cuidadoras” necessitam de suporte social para assumir suas funções, ou seja, necessitam da ampliação e diversificação da rede social e da intersetorialidade nas diferentes políticas públicas para responder as “múltiplas expressões da questão social que demarcam uma conjuntura adversa e perversa para a família brasileira a qual tem sobre si a responsabilidade de um parente com problemas psíquicos” (GOMES, 2012, p.3).

Nessa perspectiva, Dimenstein e Liberato (2009) afirmam que é necessário investir na saúde mental como uma questão social que requer “uma rede de recursos com amplo leque de estratégias interdependentes, não só sanitárias, mas de suporte social, de moradia, de geração de renda, de potencialização dos recursos comunitários e etc” (DIMENSTEIN e LIBERATO, 2009, p. 9) e, assim, promover a inclusão social e o combate ao preconceito, abrindo as portas dos cárceres privados, oferecendo os dispositivos, atenção e apoio necessários a ela e a suas cuidadoras.

Conclusões

A Reforma Psiquiátrica Brasileira defende uma nova modalidade de tratamento que reorganiza não só a política e os serviços de saúde mental, mas também as relações e representações sociais que envolvem a pessoa com transtorno mental, a família, o Estado e a sociedade. Porém, ainda existe, como herança da cultura manicomial, práticas de isolamento e exclusão social, frente às dificuldades em transformar práticas, saberes, imaginário familiar e social e a concretização de uma rede de serviços substitutivos de base territorial e comunitária que atendam às necessidades da pessoa com transtorno mental e suas cuidadoras.

Dentre as práticas de isolamento, encontra-se o cárcere privado que, até os dias atuais, aparece como uma resposta ao transtorno mental em um contexto social em que cada vez mais o Estado se ausenta do seu papel de agente na proteção de direitos e às famílias, em especial às mulheres, resta buscar soluções extremas para os problemas enfrentados (SILVA; SOUSA; VERAS et all, 2015).

É necessário compreender que essa discussão não pode ser percebida em sua individualidade e imediatividade, necessitando que a visão de como e em quais circunstâncias o cárcere acontece seja ampliada: Como afirma Saraceno *apud* Carlotto (2015):

“cidadãs incompletas” do ponto de vista dos direitos sociais e da própria possibilidade de acesso e ação na cidadania política correm o risco de parecer cidadãs inadequadas e más, quando por motivos objetivos e subjetivos, não tem condições de cobrir as necessidades que lhe são confiadas, não porque são cidadãs, mas porque são mulheres dentro da família e da comunidade (CARLOTO, 2015, p. 106).

Isso significa que mesmo com o anseio da Reforma Psiquiátrica de cuidar em liberdade, os casos de cárcere privado ainda constituem desafio, pois não se deve apenas culpabilizar famílias e mulheres/cuidadoras que utilizam-no como estratégia de cuidado diante da complexidade que envolve cuidar de uma pessoa com transtorno mental.

É necessário avaliar não de forma microfamiliar, mas de forma macrossocial qual atenção é destinada para as famílias e mulheres/cuidadoras para que estas cumpram seus papéis tão cobrados pelo Estado, sociedade e até por si mesmas, por terem a maternidade e a esfera doméstica como principais componentes de sua identidade.

A partir do estudo realizado, evidencia-se, como aponta Teixeira (2010), a necessidade de uma orientação “amistosa” das políticas públicas em relação às mulheres, no sentido “desfamiliarizante”, incluindo serviços de cuidados, socialização, educação primária, proteção, entre outros itens que acabam recaindo sobre o trabalho não pago das mulheres. Só a partir da efetivação de uma rede de cuidados comunitários como prevê a política de saúde mental, as portas dos cárceres privados serão abertas, respeitando os direitos e a cidadania tanto da pessoa com transtorno mental, como de suas cuidadoras.

Referências

CARLOTO, C. M. Programa Bolsa família, cuidados e o uso do tempo das mulheres. IN:- MIOTO, R. C.T; CAMPOS, M. S; CARLOTO, C. M. (orgs). **Familismo, direitos e cidadania: contradições da política social**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 179-210.

COLVERO, Luciana de Almeida, et all. Família e doença mental: a difícil convivência com a diferença. **Revista Da Escola De Enfermagem Da Usp**. São Paulo, v. 38, n. 2, p.197-205, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v38n2/11.pdf>. Acesso em: Agosto de 2014.

DIMENSTEIN, M.; LIBERATO, M. Desinstitucionalizar é ultrapassar fronteiras sanitárias: o desafio da intersetorialidade e do trabalho em rede. **Cad. Bras. Saúde Mental**, vol 1, nº 1. Jan-abril 2009. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Desinstitucionalizar-%C3%A9-Ultrapassar-Fronteiras-Sanit%C3%A1rias-o/45739707.html>. Acesso em: Fevereiro de 2015.

DRAGO, G. D. **Internação Psiquiátrica**: tratamento, cárcere privado e constrangimento ilegal. Jus Navigandi, ano 15, nº 2404, 30 jan. 2010. Disponível em <http://jus.com.br/revista/texto/14284>. Acesso em: Agosto de 2014.

GOMES, T. B. O processo de valorização da família na política de saúde mental: beneficiária ou refém no contexto das mudanças estruturais contemporâneas. **Revista Acadêmica da Escola Superior do Ministério Público do Estado do Ceará**. Fortaleza, ano. N. 2. Ago/dez 2012.

RIBEIRO, Marli; et all. Familiares de usuários vivenciando a transformação do modelo assistencial psiquiátrico. **Estudos de Psicologia**. Maio-Agosto/2009, 133-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n2/a06v14n2>. Acesso em: Agosto de 2014.

ROSA, L. A inclusão da família nos projetos terapêuticos dos serviços de saúde mental. **Psicologia em revista**. Belo horizonte. v. 11, n. 18, p. 205-218, dez/2005.

_____. **Transtorno mental e o cuidado da família**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, A. M. B; et all. Cárcere privado: desafios para atenção primária e psicossocial no norte do Piauí. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**. Florianópolis. v. 7. n. 16. p. 117-136. 2015.

TEIXEIRA, S. M. Políticas públicas para a família: o desafio da superação do subdesenvolvimento em serviços de apoio à família. **Ser social**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 63-87, jul/dez 2010. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewArticle/4137. Acesso em: Fevereiro de 2015.

CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS 1950: ENTRE O CONFORMISMO E A SUBVERSIVIDADE

MARTINS-SUAREZ
fchiozzini@hotmail.com

F.C.; FARIAS, R.C.P.
Universidade Federal de Viçosa
farias.rcp@gmail.com

Resumo

O presente artigo trata de uma reflexão sobre o papel de esposa e mãe esperado da mulher pela sociedade ocidental em meados do século XX em confronto com os interesses pessoais destas mulheres. Suas insatisfações abrem o campo de possibilidades de mudanças trazidas por **ações feministas**. Este estudo foi feito com base na análise do filme *O sorriso de monalisa*, a luz dos conflitos de personagens de ideias divergentes quanto a dualidade tradição/modernidade na década de 1950 e a possibilidade de realização pessoal e felicidade fundamentado no que se compreende atualmente como discussão de gênero. Palavras chave: Feminismo, Gênero, Papel Social

Introdução

O acesso à vida universitária **possibilita** à mulher a oportunidade de reorientar seu papel social. Representa um momento de transição de uma vida que deixaria para **trás o** destino reduzido ao papel de mãe e dona-de-casa, com base na **educação** tradicional recebida e recebida socialmente.

A possibilidade de vivenciar a universidade abria novas perspectivas, e com isso, oportunidade de se reinventar. É evidente, entretanto, considera Pontes (2004), que esta nova situação trazia **também muitos conflitos que ameaçavam dilacerar o estilo tradicional familiar, uma vez que novos hábitos e** revelações de novos conhecimentos eram apresentados à estas moças.

A sensação de estar na **contramão** do papel social feminino de mãe cuidadora, esposa dedicada a família e aos afazeres domésticos, era um obstáculo para o ingresso e investimento na vida universitária. Era uma miscelânea de sentimento que atingia a mulher interessada em mudar seu futuro com base no conhecimento e na liberdade que a vida universitária proporcionava.

Para o homem, esta situação não existia. Até mesmo porque este papel que a mulher alcançava **às custas de muitas angustias, já era consolidado ao homem. O homem sempre foi** visto como aquele que ocupa o papel social, público de decisões dentro de um ambiente externo arrojado que o proporciona conhecimento e troca.

Então, o sentimento de culpa assombrava a mulher. Seria impossível abandonar de um dia para a noite **hábitos sócias** construído e reproduzidos por gerações. Entretanto, mesmo as **custas de muita insistência de sua parte e desconfiança por parte da sociedade**, relembra Pontes (2004), a mulher foi, e ainda está angariando seu espaço.

Esta situação retrata os anos da década de 1950, não só no Brasil como também nos Estados Unidos. A mulher enfrentou dificuldades para que a sociedade simplesmente aceitasse sua entrada na universidade, e mesmo agora que a mulher atua como docente e estuda sem estranhamento por parte da sociedade, sua barreira é a da **dedicação e conciliação**. Atualmente, a mulher não precisa necessariamente optar, mas a sociedade não deixa de cobrá-la por uma escolha ou por outra.

Ilustrando esta problemática, a o filme americano *O Sorriso de Monalisa* produzido em 2003, dirigido por Mike Newell e escrito por Lawrence Konner e Mark Rosenthal propõe uma instigante reflexão.

O foco central do filme é a vida da mulher dos anos 1950, época em que o conservadorismo regulava a sociedade, e subversivo era o nome dado àqueles que não reproduziam os preceitos tradicionais.

O filme enfoca as dúvidas, conflitos e insatisfações das mulheres quanto a valorização e imposição que a sociedade americana da **década de 1950** sobrepunha às mulheres brancas e de classe média quanto ao desempenho de um papel estrito de esposa, mãe e dona de casa.

A trama permeia a vida da mulher jovem, estudante de uma instituição exclusivamente feminina chamada Wellesley College, que busca no casamento, e não em sua futura carreira, visibilidade social. Uma singularidade, no entanto, é o **enfoque às** possíveis mudanças na atuação social feminina.

Por se passar nos arredores de um curso de história da arte, o filme, paralelamente aborda a arte moderna¹ e a vida doméstica das meninas, com o intuito de explorar o senso crítico das alunas e propor uma reflexão sobre a definição e o valor que cada um agrega aos trabalhos artísticos de acordo com a maneira como se sente tocado por ele. O intuito da obra cinematográfica é promover a incursão de uma mudança no pensamento típico da posição da mulher na segunda metade do século passado e dar visibilidade a estudante universitária como um indivíduo que enxerga no saber uma forma de preparar-se para participar na sociedade por um prisma transformador.

Desta forma, *O sorriso de Monalisa* propõe indagações mediante ao papel feminino na sociedade de uma maneira simétrica e criativa, a fim de fazer com que as personagens do filme, e os telespectadores, enxerguem estas mudanças como espelho uma da outra.

O sorriso tímido: a reprodução dos papéis tradicionalmente femininos

O filme começa com a viagem de trem da personagem principal, a professora Katherine Watson, interpretada pela atriz Julia Roberts. A professora parte de Oakland com destino uma das mais conceituadas e tradicionais universidades femininas dos EUA dos anos de 1950, Wellesley College, no estado de Massachussets, palco de toda a trama.

1 Expressão artística do final do século XIX. Os artistas adeptos desta corrente buscaram o rompimento das regras na busca de um novo estilo capaz de expressar a vida moderna. No filme analisado, este termo serve de contraponto a arte clássica.

Convidada a lecionar a disciplina História da Arte, a professora graduada em uma universidade liberal da Califórnia, durante o percurso até seu novo destino, concentra-se na imagem da obra **Les Demoiselles d'Avignon**² de **Pablo Picasso que se caracteriza pelo olhar marcante que duas** mulheres, prostitutas, representadas na pintura, lançam a quem as olha como se, envoltas em dúvida, pedissem aprovação de quem as contempla. Não tão diferente da aprovação que Srta. Watson iria buscar em seu destino, **uma universidade de ideias muito diferentes do seu local de origem.**

Com pensamentos avançados para a época, a professora se depara com uma escola que valoriza e reproduz o comportamento tradicional através de aulas de oratória, elocução e postura. Um tipo de educação que se assemelha a “*um curso de boas maneiras disfarçado*”, como vocifera a personagem, pois preza mais pela conduta impecável da boa dona de casa do que pela formação de uma futura artista plástica.

Este tipo de pedagogia faz coro com Betty Friedan (1971) quando defende que o estudo universitário não necessariamente prepara as mulheres para seu ingresso no mundo profissional, de maneira significativa pois, muitas vezes o próprio educador, com ar aprovador, afirmava que a universidade é o melhor lugar para as mulheres encontrarem marido.

Desta maneira, o tradicionalismo da instituição era mantido como parte dos mecanismos coercivos da escola para a boa formação da esposa tradicional de classe média. Em um trecho do filme, uma enfermeira foi expulsa por dar um método contraceptivo a uma aluna. “*Contraceptivos no campus, enfermeira encoraja promiscuidade*”, disse a diretora.

Dentro dos parâmetros desta universidade, as meninas eram preparadas para o casamento e, mesmo inseridas na sala de aula, seu foco dentro da instituição era encontrar um bom marido e serem esposas prontas a servi-los de uma maneira submissa, conforme ditava os parâmetros da época. Sendo assim, ao utilizar a palavra “encorajar”, a diretora considerava que facilitar o uso de contraceptivos, iria totalmente contra ao que a universidade pregava, pois incitaria uma possível vida sexual nas meninas colocando-as desta forma em um papel que não era o que se compreendia por uma construção social da mulher respeitável.

2 O nome em português desta obra é **Senhoritas d'Avignon, pintada em 1907, representa prostitutas no bordel de Avignon em Barcelona. Foi** o marco do movimento cubista.

Não obstante, a mulher desta época tinha sua sexualidade negada (HALL, 1994), vivia a sombra do marido, sendo que seus desejos sexuais, de maneira nenhuma, poderiam ser levados em consideração. Mesmo a sociedade começando a se livrar dos casamentos arranjados, a mulher ainda ocupava uma posição de grande submissão em relação ao homem (ALVES et al., 1991).

É a problemática da conduta feminina direcionada ao casamento ou a sua individualidade que a professora começa a provocar na mente das meninas de Wellesley College. Um confronto entre o moderno, a liberdade, a felicidade e a capacidade de escolha e, por outro lado, a tradição, o conservadorismo, a abnegação coerciva da mulher tolhida e diminuída socialmente.

A trama do filme é narrada por Betty, a aluna que demonstra ter recebido maior influência do pensamento novo proposto pela professora. Ela tem o curso de sua vida³ mudado pelos ideais projetados por Srta. Watson, depois de muita **resistência e muito sofrimento**. Betty Warren apresenta a professora de uma maneira admirada, permitindo que o telespectador perceba que este é o seu depoimento depois das contribuições feitas pela professora sem sua vida. Ela inicia enfatizando o esforço de Srta. Watson em fazer parte do corpo de docentes desta universidade com o ideal de fazer a diferença em uma época em que a mulher era totalmente atrelada ao papel de esposa: *“Katherine Watson não foi para Wellesley para se acomodar, ela foi para fazer a diferença”*, sugerindo que sua vida foi uma grande ilustração do intento da professora.

Entretanto, para a escola, a professora era conhecida como alguém que *“compensava intelectualmente o que lhe faltava em prestígio”*, uma frase muito forte, mas que evidencia a importância de ela estar ajustada ao grupo de docentes por uma qualidade ou por outra. Como Srta. Watson expunha ideias diferenciadas a fim de *“fazer a diferença”*, ela não possuía o prestígio exigido em Wellesley, assim, era sua inteligência que havia a colocado lá dentro, valor também requisitado na época.

As análises de Betty Friedan (1971) cabem perfeitamente em muitos pontos deste artigo, pois a autora aponta que os conflitos por parte da crescente insatisfação da mulher advêm da conformação de sua vida em torno da vida do marido e filhos. A autora se baseia na generalização desta insatisfação pois,

3 De acordo com Erik H. Erikson, cada estágio da vida, que abrange todo o curso de vida (desde o nascimento até a velhice), apresenta uma tarefa ou um desafio principal relacionado ao “eu” e aos outros, e com o qual as pessoas devem lidar de alguma maneira.

para ela, ao ser capaz de falar sobre seus anseios e frustrações, a mulher começava a sinalizar seu desejo de construir para si uma vida de agenciada por ela.

A universidade de Wellesley reproduzia o ideal burguês norte americano. Fundamentando isso, Catherine Hall em seus estudos acerca dos costumes da sociedade burguesa, faz um percurso histórico ao explicar esta relação dual com base na crença de que cada um dos sexos nasce para ocupar distintas esferas, e pondera que esta divisão “era a regra da natureza, confirmada pelo costume e pelas tradições. Cada sexo, diferente por natureza, possuía suas características próprias, e qualquer tentativa de sair de sua esfera estaria condenada ao fracasso” (HALL, 1994, p. 70). Assim, a constituição sexual da pessoa selava seu destino, com isso, as mulheres estavam subordinadas aos seus maridos e o poder que lhes cabia era o de influenciar seus maridos, escutá-los e aconselhá-los.

A disciplina que a escola pretendia inculcar na vida das meninas, assim como o comportamento contido e dentro do espaço limitado da atuação feminina da época, estava atrelado ao tipo de conhecimento que a universidade prometia às mulheres que ali estudavam. Desta forma, a professora Katherine Watson tinha uma barreira imensa para quebrar com um caráter inovador e revolucionário, o qual será sua questão durante todo o filme, “fazer a diferença”.

O papel do professor em Wellesley era lapidar o conhecimento artístico das alunas, porém sem abrir espaço para sua opinião crítica, as posições que as alunas deveriam ter estavam registradas nos livros de aula. Como todas as meninas eram extremamente disciplinadas nas suas obrigações de estudante, dentro de um conteúdo tradicional de arte e de vida, não ousavam se opor.

Para confirmar este fato, em sua primeira aula, a professora Watson sentiu-se coagida pelo conhecimento que as alunas apresentaram sobre a história da arte. As expressões corporais das alunas demonstram seu objetivo de intimidar a professora jovem e inexperiente que representava uma ameaça os ideais da escola e delas mesmas. As meninas dispararam à Srta. Watson respostas prontas, rápidas e objetivas, como se em um ato de ataque se defendessem do novo.

Junto a isso, está a questão da disciplina das alunas, a qual era inquestionável. Fato que refletia a expectativa de uma sociedade que cobrava delas perfeição em suas ações, postura digna de futuras esposas “de respeito”, como se estivessem fadadas a respeitarem caladas ao que era pedido. Uma reprodução do que seria sua vida de esposa.

Mesmo estarrecida com a atitude das meninas, a professora seguiu com a aula, mas preparou uma recompensa para a aula seguinte. No segundo encontro,

Srta. Watson apresentou obras modernas, expressionistas, fotos e desenhos de família, fugindo do que estava dado na apostila. Frente a este tema, as alunas, pegadas de surpresa, ficaram sem respostas. A professora aproveitou o momento e provocando-as com questões que relacionavam a arte e a vida: o que é arte, quem define o que é arte, fazendo-as refletir sobre quem define os papéis que elas ocupam na sociedade.

Apesar do esforço da professora em tentar propor novos valores, as alunas se mostravam muito resistentes em aceitar que a construção de suas vidas poderia compreender uma dedicação a sua carreira também. Da mesma forma, também sentindo uma ameaça aos valores da escola, a diretora, ao perceber a ideologia da professora, sugere que ela use *“menos arte moderna”*.

Convidadas a reflexão, as alunas começaram a discutir o que é arte, quem decide, quais os tipos de arte podem existir, a existência de padrões ou não. Neste trecho do filme, emergiu a figura do professor como aquele que não apenas transmite a informação aos seus alunos, mas que de outra maneira, não se conforma com seu tempo e busca a todo instante uma possibilidade de mudanças no comportamento do aluno em termos políticos e sociais. *“Vamos tentar abrir nossas mentes para uma nova concepção”* diz Srta. Watson instigando suas alunas a pensarem criticamente invocando assim, a possibilidade da mudança.

2. O sorriso submisso: a mulher à sombra do homem

Betty Warren passa boa parte da trama preparando-se para o casamento, ela tem total apoio de sua mãe para dedicar-se primeiramente ao marido mesmo que isso custe a abdicação de uma possível carreira. Somado a isso, a mãe da personagem em questão motiva a filha a suportar o comportamento indiferente do marido e suas possíveis traições, pois ela imprime no pensamento de sua filha que a mulher da época deveria estar sempre bonita e preparada para servir seu esposo independentemente do que ele faça ou de como ele a trate. Convencida disso, Betty, apresenta uma felicidade de aparência, ela parece não conhecer o que é ser ela mesma e vive me prole de provar que sua *“felicidade”* é melhor do que de qualquer outra amiga que busque construir sua vida de uma maneira mais livre. Seria seu sorriso, assim como o da obra *Monalisa*, verdadeiro ou só uma questão de boa educação?

Após o casamento, Betty falta a muitas aulas, mas conforme uma de suas colegas explica *“a maioria dos professores faz vista grossa quando as alunas*

casadas perdem algumas das aulas". Este acontecimento é o início de um embate de ideias entre professora e aluna, as ideologias entram em conflito e, convidadas a refletirem sobre esta postura, as alunas se mostram constrangidas. Betty atinge a professora pedindo que *"não despreze nossas tradições só porque é subversiva"*, frase muito forte, pois este é um termo utilizado em questões acerca do feminismo e seus ideais revolucionários para descrever a mulher que não se encaixa nos padrões.

O fato da mãe de Betty reforçar a postura submissa da filha é uma demonstração de que esta é a vida que ela também conhecia, e desta forma, era isso que ela poderia passar para a menina, sem mostrar qualquer abertura com novos pensamentos e nova maneira de encarar a sociedade e a convivência entre homens e mulheres. O que se percebe neste momento do filme, é a reprodução no âmbito social e psicológico⁴.

De acordo com o autor francês Claude Dubar (1997), o qual sofre influência de Piaget ao compreender socialização como iniciada na infância, tal processo é "[...] fundamentalmente, o resultado de aprendizagens formalizadas, mas o produto, constantemente reestruturado, as influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização" (DUBAR, 1997, p. 9).

Solidificando ainda mais seu pensamento tradicional, a aluna Betty afirma: *"Nosso dever e obrigação é assumir nosso lugar no lar, criando os filhos que perpetuarão nossas tradições no futuro. Devemos ponderar que a Srta. Katherine Watson decidiu declarar guerra ao sagrado matrimônio. Sua doutrina subversiva e política encoraja nossas alunas a rejeitarem os papéis para os quais nasceram. Katherine está nos impedindo de fazer o que nascemos pra fazer"*.

Com este trecho, a aluna amarra o sexo da pessoa às suas funções sociais através do processo de socialização que se inicia na infância e segue na vida adulta se reproduzindo em todos os ambientes de interação dos indivíduos (DUBAR, 1997), assim a sociedade reproduz a ideia de que algumas funções são masculinizadas e outras feminilizadas.

Bourdieu (2005) reforça esta ideia com sua definição de *habitus*, ou seja, a reprodução inconsciente na forma de um "sistema aberto de disposições, ações e percepções que os indivíduos adquirem com o tempo em suas experiências sociais, além do indivíduo, diz respeito às estruturas relacionais nas quais está inserido" (BOURDIEU, 2005, p. 22). Para o autor, a ordem social não se trata de

4 Refiro-me a teoria psicológica do desenvolvimento humano, a qual considera o contexto, a cultura e as relações com outras pessoas e como contributos do desenvolvimento do indivíduo (DESSEN, 2011).

uma representação, mas sim de um sistema de estruturas que são reproduzidas objetivamente e subjetivamente, já que estão inscritas nas coisas, nos corpos, nas mentes, nas atividades e nas posições sociais. Estas estruturas organizam não apenas a realidade social, mas também as percepções e as representações que os indivíduos fazem desta realidade, de si mesmos e dos outros. Estas estruturas correspondem às próprias categorias de pensamento que os indivíduos utilizam para entender o mundo.

De acordo com Bourdieu (2002) na relação dominante e dominado, o dominante dita as regras, e em uma sociedade construída por homens, a simbologia do falo sustenta a relação dicotômica de superioridade em relação a mulher. Desta forma, o biológico dita o social e, a partir desta relação, o homem assume o papel social de regente dos jogos sociais. Dilema difícil de ser superado, de acordo com Freud (1974), uma vez que este fato categoriza a mulher como um “vir a ser” em relação ao modelo masculino.

Bourdieu (2002) não vitimiza nem a mulher e nem homem, pois considera que o papel de dominador também é um fardo, (BOURDIEU, 2002) uma vez que o homem é vítima da cobrança social de prover financeiramente a sua família. São as tarefas tidas como específicas de homem e mulher dentro da constituição familiar que cerceiam suas escolhas.

A questão da escolha entre a tradição ou o pensamento progressista, como a professora é definida no filme, pode ser analisada a partir de uma situação que envolve outra aluna, Joan Brandwyn. Esta jovem também recebeu educação tradicional, mas se destaca por parecer genuinamente tradicional por não sofrer influência familiar. Planeja seu casamento durante todo o filme a partir de um namoro consolidado e cheio de planos. No entanto, ela é aceita no curso de direito em uma renomada universidade de Yale, a aluna titubeia em seguir adiante com seu sonho profissional e acaba por declinar o convite.

Quando conta a sua colega Betty que foi aceita, a amiga fica chocada com o simples fato de Joan ter se inscrito para concorrer a vaga, pois não compreendia como ela, que estava com o casamento marcado, prestes a realizar “seu sonho”, poderia pensar em estudar em outra cidade deixando este sonho para traz. Ao mesmo tempo, Joan é incentivada pela professora a fazer os dois, estudar e cuidar da casa e do marido. Contudo, após ser aceita em Yale, a estudante percebe que prefere apenas estar casada. *“Você disse que a gente poderia ser o que quisesse, eu escolhi isso”,* diz ela à Katherine. *“É longe demais pra voltar e servir o jantar às 17h”.*

Esta passagem do filme é muito instigante, pois, ao mesmo tempo que mostra o pensamento tradicional dos anos 1950 presente no *habitus* da aluna, demonstra que a aluna não parece estar com dúvidas em relação à sua escolha ou sofrer com ela. O trecho do filme representa que a escolha consciente, mesmo sendo a escolha mais tradicional e menos crítica para o momento, se dá em função da aluna estar convencida de que esta é a escolha que trará felicidade a sua vida. Certa disso, Joan busca convencer a professora que casar-se e servir o jantar é seu sonho, assim ela será feliz e por isso faz esta opção.

Com isso, há uma reprodução da necessidade imposta pela sociedade que dita que a mulher precisa optar entre trabalho e vida doméstica. O fato de a aluna decidir pelo papel de dona de casa, representa sua liberdade de escolha, reverbera o ideal social de que deve ocupar a esfera privada, local onde ela poderia exercer suas funções de mãe e esposa, enquanto ao homem caberiam as decisões no âmbito público (HABERMAS, 2003).

Ademais, quando a professora afirma: *“Eu gostaria de me casar, mas se isso não acontecer, tudo bem”* deixa evidente a sua postura em relação a sua vida pessoal, um objeto interessante de estudo neste contexto. Katherine Watson é uma mulher de mais de 30 anos, bonita, solteira por opção nos anos 1950, não é contra o casamento, mas, representa a dúvida quanto a felicidade como fruto do casamento, pensamento tido como subversivo, mas característico da mulher crítica dos anos de 1950. Srta. Watson representa a insatisfação salientada por Betty Friedan (1971) como algo difícil de ser expressado, a autora pondera “[...] Que espécie de criatura seria ela que não sentia essa misteriosa realização ao encerrar o chão da cozinha? Envergonhava-se de que jamais chegava a saber que outras também a experimentavam. Se tentasse explicar ao marido ele não entenderia, pois nem ela própria se compreendia[...].” (FRIEDAN, 1971, p.20).

3. O sorriso aparente: mudança ou desconstrução de um comportamento

As alunas pareciam ter compreendido a proposta de “fazer a diferença” que a professora apresentava, apesar do constrangimento causado pela tensão, em oposição a situação de equilíbrio, que esta proposição de mudança carregava.

Ao mostrar imagens de propagandas da época que exaltavam a mulher como a “rainha do lar”, imagens que a relacionavam com culinária, serviços domésticos em geral e cuidado com filhos e marido de uma maneira sorridente

e complacente a este destino, a professora desperta nas meninas o interesse em reconstruir de seu papel.

Tais imagens fundamentavam a construção do que é ser mulher. Simone de Beauvoir (1970) pioneira do feminismo com sua frase célebre “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” vai de encontro ao pensamento das alunas do filme de que a mulher nasceria com papéis designados. A autora propõe o contrário, ou seja, que a identidade da mulher é formada no âmbito da cultura e, portanto, é histórica e social.

Da mesma maneira que foi construído o que “significa” ser mulher, a sociedade avalia como certo ou errado fatos e papéis que alguém algum dia quis que fosse assim, trata-se da construção social, reproduzida e assim, legitimada (DUBAR, 1997). O Com base nisso, a questão é que as escolhas que fazemos não são feitas por nós. O “certo” é certo segundo quem? A professora provoca: “*Família certa. Arte certa. Pensar certo*”. Considerando que tudo isso “*Dispensa o esforço de pensar por si mesma*”.

Mesmo certa de suas convicções e de seu objetivo em Wellesley College, Srta. Watson sente-se muito angustiada diante da resistência das alunas e mais ainda da universidade. Em vista disso, a professora começa a sinalizar sua frustração e desinteresse em continuar com suas ideias e, em um ato de desesperança durante uma de suas aulas, desabafa: “*Eu não sabia que exigindo excelência eu estaria desafiando os papéis para os quais vocês nasceram*”. “*Vamos abrir nossas mentes para ideias novas*”, enfatizando que um dos papéis do professor é fazer o aluno pensar de maneira crítica sobre a sua época.

O pensamento liberal explicitado pela professora encontrava obstáculos para a sua propagação dentro de Wellesley. Com isso, a própria professora questiona seu interesse em permanecer na escola, pois para ela **não faria sentido estar lá se não fosse** para fazer a diferença. A situação se agrava ao receber o convite repleto de exigências para continuar na escola. “*Exigência número 1: a senhorita ensinará o programa definido pelo chefe de departamento, Número 2: todos os planos de aula serão submetidos no início do semestre a aprovação e revisão, Número 3: a senhorita não dispensará conselhos fora da alçada de sua matéria a nenhuma aluna em nenhuma circunstância, e, finalmente, concordará em manter um relacionamento estritamente profissional com todos os membros do corpo docente*”.

Em virtude do teor das exigências, Katherine Watson conclui que não permaneceria lecionando em Wellesley College pois, percebeu não encontraria espaço para aplicar suas ideias inovadoras a fim de promover um outro futuro

às suas alunas. Até mesmo as meninas percebem isso, tanto que no final da trama, Betty, a mesma aluna que a confrontava durante toda a trama, declara sua admiração à professora e às suas ideias que abriam seus olhos para a construção de um novo futuro.

Considerações finais

O filme *O Sorriso de Monalisa* confronta a sociedade tradicional arraigada na cultura de pensamento sexista, baseado na desigualdade e submissão feminina originários da concepção da dominação masculina.

Mesmo se tratando de uma trama que representa a sociedade americana de meados do século XX, a problemática em questão se mantém bastante atual. Notícias e informações a respeito de violência doméstica ou de estupro cometidas pelo homem contra a mulher não são raras, o que justifica a relevância de chamar a atenção da sociedade para o assunto.

A relação entre homem e mulher, conforme mencionado no presente artigo, é dicotômica e valorativa. Construída socialmente para explicar a superioridade masculina com base em um fator biológico, a presença ou ausência do falo. Desta forma, manifesta-se relevante a indagação de por que este ideal permanece. Por que a mulher é compreendida socialmente como inferiorizada em detrimento ao homem? Por que a psicanálise compreende a mulher como o não homem?

Assim, o filme coloca em questão o papel da mulher na sociedade da década de 1950 com o intuito de sugerir um paralelo com o contexto atual.

É fato que muitas conquistas foram alcançadas pelas mulheres, mas a situação não é igualitária. A questão da diferença salarial explicita esta discrepância.

Ademais, o simples fato de fugir do padrão social, que dita que a mulher é dominada pelo homem, continua sendo um choque para muita gente, uma vez que a linha reta é confortável e evita riscos e choque dentro da sociedade.

Referências

ALVES, B. M. e PITANGUY, J. *O que é feminismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BIAGGIO, A. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1978.

BASSANEZI, C. *Virando as páginas, revendo as mulheres; relações homem-mulher e revistas femininas, 1945-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Difel, 1970.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina* 4ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CONGRESSO PORTUGUES DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. Que vida viver? Uma análise sociológica da felicidade: *anais do VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, p.236, 2008.

DESSEN, M.A.; ASPESI, C. C.; CHAGAS, J.F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar, in: DESSEN, M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. *A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUBAR, C. *A socialização: construções das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.

ERIKSON, E. H. e ERIKSON, J. *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRASER, N. “O que é crítico na teoria crítica? O argumento de Habermas e gênero”. In: Benhabib, S. & Cornell, D. (orgs.), *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro, Rosa dos Ventos, 1987.

FREUD, S. Sexualidade Feminina. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro: Imago, Vol. 21, pp. 257-279, 1974.

FRIEDAN, B. *A mística feminina*. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2003.

HALL, C. *A história da vida privada*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PAPALI, D. E., OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. 7ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTES, H. Modas e Modos: uma leitura enviesada de o espírito das roupas. In: MELO, H. P. M., PISCITELLI, A., WEIDNER, S., MALUF, V. L. P. (organizadoras). *Olhares Feministas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. 510 p. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154563por.pdf> Acessado em: 02/03/2016.

SAFFIOTI, H. Primórdios do conceito de gênero. *Cadernos Pagu*, nº 12. Campinas: Editora Unicamp, p. 157-163, 1999.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. de O., BRUSCHINI, C (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p.183-215, 1992.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e realidade. Vol. 20 nº 2. p. 71-99, 1995.

Fonte primária:

O SORRISO DE MONALISA. Direção: Mike Newell. Intérpretes: Julia Roberts; Kirsten Dunst; Julia Styles; Maggie Gyllenhaal; Ginnifer Goowin. Roteiro: Lawrence Konner e Mark Rosenthal. Música: Rachel Portman. Revolution Studios e Columbia Pictures, 2009. 1 DVD (159 min).

SER HOMEM E SER MULHER: PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DAS DESIGUALDADES ENTRE OS SEXOS COM E PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL THEONILIO GAMA – MACEIÓ/AL

Helisabety Barros Mendes da Fonseca
helisamendes@hotmail.com

Ilga Mota Barros
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ilgamota@hotmail.com

Resumo: O artigo é uma sistematização de um projeto de intervenção, organizado como atividade do Curso de Pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), coordenado pelo Núcleo Temático Mulher e Cidadania, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Tem o objetivo de socializar a experiência educativa realizada em uma escola pública estadual na cidade de Maceió/AL, com o Projeto de Intervenção intitulado “Ser HOMEM e Ser MULHER: problematizando as questões das desigualdades entre os sexos”. A pesquisa desenvolvida é pesquisa aplicada do tipo participante, a intervenção foi com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Refletiu-se sobre a categoria Gênero e seus desdobramentos, abrangendo discussões sobre a existência das desigualdades entre os sexos. Portanto, a intervenção com o(a) s discentes foi extremamente significativa para o processo de construção de uma sociedade mais igualitária e justa, pois as atividades possibilitaram o(a) s mesmo(a)s discutir a relação entre homem e mulher a partir do processo de atribuições de papéis e diferenças socialmente construídas. Dessa forma, a escola, como espaço de formação humana, configura-se como um ambiente privilegiado para reflexão e construção de uma nova visão da relação de gênero, por isso, faz-se necessário o fomento deste e outros temas relacionados à questão da diversidade no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Desigualdades, Escola.

Introdução

A escola, numa visão restrita, é entendida como instituição direcionada apenas à aprendizagem didática e gradualizada nas disciplinas convencionais. Ao contrário, ela é uma instituição social como outras e está inserida no contexto de relações sociais construídas culturalmente. Assim, está permeada por questões que vão além da ditadura de disciplinas, sendo também um espaço para estabelecer reflexões recorrentes no âmbito social.

Nesse sentido, se observarmos criticamente o nosso cotidiano, as pessoas e contextos que nos parecem mais familiares, possivelmente identificaremos que as mulheres ainda não ocupam – e não gozam – dos mesmos direitos que os homens. Isso se configura, por exemplo, quando verificamos que elas e eles não dividem, igualitariamente, as tarefas no espaço doméstico.

Segundo HIRATA (1986), a divisão sexual do trabalho orienta a formação escolar, influi na linguagem que nomeia os elementos do mundo do trabalho, definindo o que é masculino e feminino, a percepção sobre a família e sobre a política pública.

E, por isso, que a escola atribui e organiza significados da vida individual e coletiva da sociedade, simbolizando, pois, as atividades como “masculinas” e “femininas”. Esses gestos e atitudes relacionados à classe social, e/ou gênero são rotineiramente despercebidos e engendrados no processo de aprendizagem de forma a conceber e perpetuar valores e padrões de comportamento. Pensando nisso, a escola deve contribuir para não discriminação e preconceito contra mulheres e homens que não correspondam culturalmente ao que estabelece a sociedade.

Dentro desse contexto, o presente artigo traz um relato da experiência educativa, com o Projeto de Intervenção intitulado “Ser HOMEM e Ser MULHER: problematizando as questões das desigualdades entre os sexos”, organizado como atividade do Curso de Pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), coordenado pelo Núcleo Temático Mulher e Cidadania, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Desse modo, o objetivo é socializar a experiência educativa realizada com 50 estudantes da turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Theonilo Gama em Maceió/AL, durante a execução do Projeto de Intervenção intitulado “Ser HOMEM e Ser MULHER: problematizando as questões das desigualdades entre os sexos”. Para isso, inicialmente, descreveremos as estratégias de ação para execução do Projeto e, em seguida, apresentaremos os resultados

e análise dos dados, traçando algumas considerações sobre a percepção desses estudantes acerca dos papéis do homem e da mulher na sociedade.

É oportuno salientar, que a educação, conforme aponta Ruth Sabat (2010: 149) quando compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual.

Método

O Estudo é do tipo qualitativo e se constitui um relato de experiência, na medida em que se buscou observar o fenômeno, descrever e compreender o seu significado. O Projeto de Intervenção foi realizado na Escola Estadual Theonilo Gama, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Nesse trabalho foi realizada uma sequência didática estruturada em três etapas que abarcaram os conteúdos sobre a categoria Gênero. A intervenção foi realizada entre os meses de dezembro de 2015 e de janeiro de 2016. Cada etapa teve duração, aproximadamente, de duas horas aulas, totalizando seis horas de discussão da temática de forma intensa e participativa.

As intervenções ocorreram no horário da disciplina de História sob a responsabilidade da professora Ilga Mota Barros, a qual tem a carga horária de duas horas-aulas semanais. Considerando o conteúdo programático de História, foi reservado um horário semanal para a execução do Projeto “Ser HOMEM e Ser MULHER: problematizando as questões das desigualdades entre os sexos”, enquanto que o outro horário era utilizado para a composição do programa preestabelecido para disciplina.

A turma era composta de 50 discentes, sendo 30 do sexo biológico feminino e 20 do sexo biológico masculino, na sua maioria, com idade entre 14 a 16 anos. Para execução do Projeto foi criado um *Website* utilizando a plataforma *Wix*, onde foram publicados dois menus: questionário e curta metragem, disponibilizados para acesso entre os estudantes da referida turma.

O *Website* foi disponibilizado no seguinte endereço eletrônico: <http://helisamendes.wix.com/genero>. O questionário, publicado, tinha como objetivo conhecer a percepção do(a)s estudantes acerca dos papéis do homem e da mulher, enquanto que o curta metragem “Acorda Raimundo... Acorda”, tinha como objetivo debater sobre as desigualdades de gênero a partir da seguinte problematização: “E se as mulheres saíssem para o trabalho enquanto os homens cuidassem dos afazeres domésticos?”.

E, além disso, foi promovido em sala de aula um espaço de debate sobre a categoria Gênero que nos possibilitaram momentos importantes de reflexão a respeito do tema das relações de gênero e seus desdobramentos nos diversos contextos sociais. Para Larrosa, “o mais importante não é que se aprenda algo exterior, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva ao educando consigo mesmo” (1994, p.36).

Resultados e discussões

A execução do projeto de intervenção “Ser HOMEM e Ser MULHER: problematizando as questões das desigualdades entre os sexos”, teve como objetivo geral: “A promoção de um espaço de debate da categoria Gênero e seus desdobramentos, abrangendo reflexões sobre a existência das desigualdades entre os sexos, na tentativa de contribuir, no âmbito escolar, para o processo de construção de uma sociedade igualitária e justa pautada na equidade de gênero”.

O Projeto constitui de três etapas. A saber:

Etapa 1, foi disponibilizado o endereço eletrônico <http://helisamendes.wix.com/genero> em quem constava um link que o(a)s direcionavam para o questionário que tinha como objetivo conhecer a percepção do(a)s estudantes acerca dos papéis do homem e da mulher. Participaram da referida pesquisa, por meio do questionário online, cinquenta estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Theonilo Gama.

Os gráficos, a seguir, apresentam as características que compõem o perfil dos participantes, quanto ao gênero, faixa etária e estado civil. Verifica-se que entre os estudantes participantes, 30 eram do sexo biológico feminino e 20 do sexo biológico masculino.

Dessa forma, o número de mulheres é maior com relação aos homens na turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Theonilo Gama.

O gráfico acima demonstra que o(a)s estudantes tinham idades entre 09 e 20 anos. Sendo que, na sua maioria, a faixa etária era de 14 a 16 anos, Quanto ao estado civil, o gráfico seguinte revela a predominância de solteiro(a)s nessa turma, ou seja, 98% são solteiro(a)s e apenas 2% são casado(a)s.

Quanto a temática de gênero, o questionário foi composto por 10 frases que indicavam ações, como: “lavar pratos”; “trocar pneu de carro”; “cuidar dos filhos”; “jogar futebol”; “arrumar a casa”, dentre outras, com relação às quais existe como alternativa a resposta “Homem”, “Mulher” e “Ambos os sexos”, devendo cada participante assinalar a que melhor se aplica e/ou corresponde

segundo o seu ponto de vista, cujo as respostas foram organizadas em forma de tabela.

A tabela a seguir apresenta o percentual para cada uma das respostas assinaladas e que estão relacionadas às 10 ações indicadas.

AÇÕES		RESPOSTAS		
		H	M	Ambos os sexos
01	Lavar pratos	0%	16%	84%
02	Trocar pneu de carro	66%	0%	34%
03	Cuidar dos filhos	0%	18%	82%
04	Jogar futebol	24%	0%	76%
05	Arrumar a casa	0%	32%	68%
06	Lavar o carro	46%	0%	54%
07	Cozinhar	0%	28%	72%
08	Dirigir veículo	10%	0%	90%
09	Dançar balé	4%	46%	50%
10	Realizar pequenos reparos elétricos e hidráulicos em casa	72%	0%	28%

Com base nestes dados, percebe-se que, ainda que a resposta “Ambos os sexos” tenha tido maior ocorrência com relação as demais, o(a)s estudantes participantes da pesquisa, ainda trazem uma distinção de papéis de homem e de mulher. Veja que as opções: “2. Trocar pneu de carro”; “4. Jogar futebol”; “6. Lavar o carro”; “8. Dirigir veículo” e “10. Realizar pequenos reparos elétricos e hidráulicos”, as respostas ficaram divididas entre as alternativas “Homem” e “Ambos os sexos”, sem nenhuma ocorrência para a alternativa “Mulher”. Enquanto que para as ações: “1. Lavar pratos”; “3. Cuidar dos filhos”; “5. Arrumar a casa” e “7. Cozinhar” a opção “Homem” não foi escolhida por nenhum dos participantes. COSTA (2008) diz que:

Quando falamos relações de Gênero, estamos falando de poder. À medida que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, mantêm a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal.



Figura 1: Discutindo a temática sobre a construção social do “ser homem” e do “ser mulher”

Durante a 2ª Etapa, foi explanado sobre a temática de gênero e discutido junto ao público a construção social do “ser homem” e do “ser mulher”. Nessa etapa, o(a)s estudantes relataram várias percepções e experiências vividas a partir das diferenças socialmente construídas dos papéis de gênero. Evidenciamos que o(a)s aluno(a)s, na sua maioria, tem apresentado um discurso favorável a luta pela igualdade de gênero.

Por fim, foi apresentado, em sala de aula, o filme de curta metragem: “Acorda Raimundo... Acorda” (duração: 15 min), um curta que narra à história de Marta e Raimundo, uma família operária, seus conflitos familiares e o machismo, vividos num mundo onde tudo acontece ao contrário

Posteriormente, foi aberto um espaço para comentários sobre o filme: as cenas, situações, personagens etc. Em seguida, um debate com a seguinte problematização: “E se as mulheres saíssem para o trabalho enquanto os homens cuidassem dos afazeres domésticos?”.

Na ocasião, embasados pelas discussões que ocorreram anteriormente, houve uma grande participação do grupo, onde cada um defendia os seus pontos de vistas, muitas vezes, com ideias estigmatizadas do ser homem e ser mulher nos contextos sociais, mas, imediatamente, foi percebida a inversão dos papeis sugerida pela problematização.

Como o curta metragem desperta uma reflexão sobre muitos questões que estão ligadas a ele(a)s mesmo(a)s, a seus familiares, a seus colegas e a sociedade como um todo, inevitavelmente os alunos apresentaram relatos pessoais sobre a vivência familiar e foi possível perceber que grande parte do(a)s estudantes

são filho(a)s de pais separados e moram somente com a mãe. Durante o debate, alguns dele(a)s apresentaram os motivos que levaram a separação dos pais, como por exemplo:

“Minha mãe não obedecia ao meu pai saía com as amigas, aí não deu certo o casamento.” (sexo feminino)

“Meu pai era muito raparigueiro, gostava de festa e minha mãe não aceitava, mas ele nunca bateu nela.” (sexo masculino)

“Minha mãe era valente e brigava com o meu pai, aí ela acabou expulsando ele de casa.” (sexo feminino)



Figura 2: Exibição do curta “Acorda Raimundo... Acorda”.

Os motivos apontados por esses estudantes com relação aos conflitos conjugais de seus pais trouxeram ainda mais elementos para discussão sobre o papel da mulher, na luta pela conquista da igualdade de gênero e nos cuidados dos filhos. Nesse momento, também foi dito que a ocupação que algumas das mães exerciam atualmente eram atividades consideradas serviço de homem, como cobradora de ônibus, segurança e outras profissões que não eram comuns entre as mulheres.

Observou-se, através dos debates durante a execução do projeto de intervenção, que a temática das relações de gênero desperta muito interesse entre os estudantes, porém, ao mesmo tempo, demonstra contradições entre os discursos e as suas vivências e experiências nos contextos sociais, muitas vezes carregados de valores tradicionais hierarquizados do “ser homem” e do “ser

mulher”, haja vista que os mesmo relataram experiências pessoais que revelam essa dicotomia entre o discurso e a prática. Acredita-se que os resultados obtidos por esta experiência intervencionista tenha possibilitado momentos importantes de reflexão a respeito do tema das relações de gênero e seus desdobramentos no ambiente escolar, ainda assim revela-nos a emergência da necessidade de ampliar o debate sobre Gênero na escola.

Conclusão

O Projeto de intervenção foi uma das possibilidades de explorar a temática da categoria Gênero no ambiente escolar, as diferentes estratégias pedagógicas corroboraram na construção de espaços formativos de aprendizagem que propiciaram e/ou contemplaram a construção de sujeitos críticos, ativos, criativos, autônomos e construtores de uma sociedade mais igualitária.

Nesse contexto, a proposta de intervenção reafirma que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para reflexão e construção de uma nova visão da relação de gênero, por isso, a luta pela igualdade entre homens e mulheres deve partir da educação, do diálogo e da sensibilização do(a)s educando(a)s sobre a importância da igualdade de gênero entre homens e mulheres, visando evitar a propagação de práticas preconceituosas contra homens e mulheres que não correspondem aos valores e padrões de comportamentos estabelecidos socialmente.

Conclui-se que, a divisão dos papéis de homem e mulher é algo historicamente construído e que qualquer que seja a mudança nesse sentido, só é possível através da educação, da reflexão crítica, vale ressaltar Freire na “Terceira Carta Pedagógica”, (2000: 65-67), “[...] Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Referências

ÁVILA, Betânia; FERREIRA, Verônica (orgs.). Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres. Recife: SOS Corpo; Instituto Patrícia Galvão, 2014. Disponível em: <http://soscorpo.org/wp-content/uploads/livro_trabalho_versaonline-1.pdf>

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 37, nº 132,

p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>>. Acesso em: 19 de dezembro de 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para o consumo. In: LOURO, Guacira, Lopes, Jane Filipe, Silvana Goellner (Orgs). **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>

Curta metragem: “Acorda, Raimundo... Acorda.” Direção: Alfredo Alves; 1990; 15 minutos. Realização: Ibase e Iservídeo.

MULHERES NEGRAS, MEMÓRIAS E MUSEUS DE SALVADOR: SILENCIAMENTO NA CULTURA OU ESQUECIMENTO DA IDENTIDADE?

Joana Angélica Flores Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
joanaflores@gmail.com

Resumo do artigo: O presente artigo trata da ausência de mecanismos expositivos que promovam a valorização da imagem das mulheres negras através das representações nos museus de tipologia histórica de Salvador, contribuindo para o desenvolvimento de ações em torno da diversidade de gênero, a partir dos discursos construídos nesses espaços, e que reverbera na sociedade para o olhar negativo produzido pela historiografia oficial, ao negligenciar e ocultar a participação política, econômica e cultural dessas mulheres, no processo de desenvolvimento social do país. Destacaremos nesse trabalho, a ausência de elementos históricos, artísticos e culturais que evidenciem as trajetórias, narrativas e memórias desse grupo nesses cenários expográficos, quando ora ocupam o lugar de esquecimento, ora de silenciamento, ou quando não, têm os seus corpos como suportes de memórias ao sustentar os “balangandãs de crioulas”, as “roupas de escravas”, as “joias de escravas”, cujos cenários são construídos em torno da escravização para reforçar a superioridade das mulheres brancas em detrimento da inferioridade das mulheres negras, arraigada no imaginário coletivo cultural da sociedade. Nesse contexto, a discussão de cultura encontra no viés do estudo das representações e das identidades, o aporte teórico para analisar como os museus constroem o lugar atribuído aos objetos museológicos que tratam do universo feminino e configuram o papel hierarquizante que define os sujeitos nessas exposições, ao dar aos mesmos uma carga de referência histórico-cultural e legitimar o não lugar social das mulheres negras também nesses espaços de memória, em Salvador.

Palavras-Chave: Gênero, Mulheres negras, Identidade, Representação, Museus de Salvador.

Introdução

A discussão à qual nos propomos realizar nesse trabalho tem o desenvolvimento mais aprofundado na dissertação de mestrado¹, cuja base teórica para as questões de gênero, representações e identidade, buscou respaldar o tratamento dado à imagem das mulheres negras nos museus de tipologia histórica em Salvador.

Nesse cenário, algumas indagações como as que serão apontadas nesse artigo, no contexto da ausência da participação dos museus sobre a diversidade de gênero; o direcionamento para as formas de representações do feminino nas exposições quase sempre voltadas à figura da mulher branca e a sua superioridade, construída no imaginário coletivo, serão o pano de fundo para a validação dessas imagens pelos museus e como as mesmas também reverberam e corroboram para a desigualdade de gênero, classe e raça no país.

Ressaltamos que o estudo aqui apresentado traz como cenário para a compreensão do tema alguns objetos museológicas cujas representações estereotipadas e estigmatizadas de fragmentos do período da escravidão preservadas e divulgadas por essas instituições museológicas, trazem uma construção alegórica da imagem onde um misto de beleza e do exótico se contrapõem às mazelas criadas e permanecidas durante todo o período em que existiu aqui no Brasil e que se arrasta nos dias atuais, quando se coloca em evidência o lugar da mulher negra na sociedade.

Para tanto, devemos levar em consideração o lugar ao qual estamos tratando, os museus, por serem esses espaços, representantes de um tempo, responsáveis pela difusão da memória e pela preservação dos bens de caráter material que trazem imbricados em seus significados as narrativas de um tempo.

Esses objetos podem ser descritos fisicamente nas exposições museológicas de longa duração e assim permanecerem como símbolos de valorização de determinados grupos sociais e de fatos históricos ou podem ser esquecidos, por pertencerem a outros grupos não significativos e reverenciados pela historiografia oficial do país.

1 Dissertação intitulada “A representação das mulheres negras nos museus de Salvador: um diálogo em branco e preto”, defendida em 30 de outubro de 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Museologia da Universidade Federal da Bahia – PPGMUSEU/UFBA, sob a orientação da PhD Maria das Graças de Souza Teixeira da Universidade Federal da Bahia. Disponível na página <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18548>

Cabem aos museus o compromisso com a interpretação dos signos e dos significados, assim como lhes cabem, a (re) leitura de seus discursos a partir dos repertórios ideológicos, políticos e filosóficos trazidos pelos profissionais que compõem as equipes dessas instituições.

Desse modo, é de responsabilidade dos museus, facilitar a compreensão do público visitante em relação aos objetos, ao utilizarem-se dos recursos expositivos como luz, cor, textos, disposição dos objetos no circuito expográfico, contextualização do tema, construção dos lugares dos sujeitos no circuito etc. de modo a levá-lo a identificar o lugar da mulher negra de maneira não tendenciosa nessas exposições.

Ressaltamos que é papel das instituições museológicas, comunicar os seus acervos visando o desenvolvimento da sociedade, conforme o Estatuto dos Museus no Art. 1º, quando afirma,

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009)².

Logo, convém indagarmos que os museus aos quais nos reportamos nesse trabalho, cumprem parcialmente com as suas funções, por comunicarem os conjuntos e suas coleções de valor histórico, porém, numa perspectiva unilateral quando dispensa aos sujeitos determinados lugares pré-estabelecidos pelas narrativas construídas pela historiografia oficial do país, reproduzidas desde o início da criação desses espaços de cunho histórico no Brasil, - quando da criação do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro por Gustavo Barroso em 1922.

Esse modelo de instituição, cujo lema era a preservação dos bens representativos de uma nação e por seu caráter de espaço de educação não formal, ainda permanece a apresentar as suas coleções museológicas a partir de narrativas que levam o público somente ao deleite, ou mesmo, a esboçar sentimentos de prazer ou de recusa. Ainda teimam em enaltecer em seus discursos, os valores

2 Documento instituído pelo **Lei Nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**

políticos e ideológicos que comungam com a filosofia e o pensamento dos gestores e parceiros isentando-se de promoverem possibilidades de novas interpretações sobre os objetos ali expostos, deixando de cumprirem com o papel de meros depósitos de objetos fetiches.

O patrimônio feminino na Bahia: Sem nomes nem documentos

Nesses cenários expositivos, são estabelecidos o lugar e o não lugar de determinados sujeitos quando não os ocultam, ou interpreta-os a partir da masculinização ou feminilização dos objetos, de acordo com a mensagem que quer transmitir e o público alvo a ser alcançado. Atribuem-se aos objetos museológicos, os papéis de protagonistas sociais e destituem nesse contexto as mulheres negras desse cenário, cujo lema é o lado positivo, heroico, branco e responsável pelos fatos que marcaram a história e construíram a nossa sociedade.

Diante disso podemos indagar no sentido de nos alocarmos a partir dos referenciais que se apresentam para nós, dos signos eleitos pelos museus, como podemos trazer para o nosso cotidiano as memórias ali traduzidas, se naquele instante, há um deslocamento de narrativas, de cenas, de tempo?

Há uma tendência dos museus a deslocar determinados personagens dos fatos e dos lugares de reconhecimento político e cultural da história – como as mulheres negras, homens negros e crianças - e centralizar determinados sujeitos como únicos atores e atrizes sociais – homens e mulheres brancos (as) – e construir um enredo de tal forma a impor um único recorte do passado, provocando uma leitura somente saudosista de determinados grupos sociais, cujas representações se dão entre os mais variados contextos, desde a moda até o universo religioso, familiar, afetivo etc. Corroborar para essa assertiva o pensamento de Chambers (1990) trazido por Hall (2003) no contexto da Diáspora, ao afirmar:

Não podemos jamais ir para casa, voltar à cena primária enquanto momento esquecido de nossos começos e “autenticidade”, pois há, sempre algo no meio [*between*]. Não podemos retornar a uma unidade passada, pois só podemos conhecer o passado, a memória, o inconsciente através de seus efeitos, isto é, quando este é trazido para dentro da linguagem e de lá embarcamos numa (interminável) viagem. (CHAMBERS. 1990, apud. HALL, 2003, p.27-28. **Grifos do autor**)

A partir da reflexão trazida pelo autor, em relação ao sentido das lembranças, podemos compreender que os espaços de memórias aqui discutidos, promovem uma viagem ao passado através de suas exposições de longa duração³, silenciando fatos importantes desse passado, o que contribui para a ausência de elementos simbólicos que promovam uma maior proximidade do ponto de vista das trajetórias, narrativas e memórias entre as mulheres negras e os museus de tipologia histórica de Salvador.

Os museus, ao reproduzirem uma prática comum na sociedade, quando direcionam a leitura sobre temas voltados ao universo feminino para uma interpretação unilateral a partir da imagem dos corpos negros, utilizados na construção dos suportes expositivos e dos discursos e narrativas, favorecem uma análise reducionista e limitada do papel social desse grupo, e intensifica uma forma de identidade que somente reforça a imagem de subalternizado, servil e fisicamente forte.

Dessa maneira, pensar o sentido dessas representações, carece de uma reflexão a partir do lugar que ocupa os interlocutores desse diálogo entre sujeitos, objetos e instituições museais.

É nesse sentido que a discussão sobre cultura, nesse estudo, encontra no viés do estudo das representações a partir do pensamento trazido por Spivak (2010) no seu livro “Pode o subalterno falar?”, por nos levar a assumir o nosso lugar de fala enquanto mediadores (as) dos discursos entre os museus e o sujeito enunciado e por compreender que os profissionais de museus em certa medida, e a depender do lugar que ocupa na exposição, são coniventes com as propostas de discursos e das narrativas ali apresentadas.

Nessa perspectiva, reconhecer o museu como espaço de cultura e o lugar de fala de determinados sujeitos eleitos para serem seus porta-vozes, através dos objetos museológicos, nos coloca a criar mecanismos artísticos ou mesmo expositivos que tornem os discursos construídos em torno da representação das mulheres negras nessas exposições, aportando-se nas discussões de gênero, para compreender as várias formas de feminino apresentadas nesses espaços. Contextualizar de qual lugar o feminino se apresenta nos museus e de qual mulher tratam esses espaços de memórias?

Refletir sobre as práticas museológicas compreendendo os espaços dos museus históricos de Salvador, como mais um recurso didático para a construção

3 O termo “exposição de longa duração” evita, segundo Desvalleés e Marisse (2013) a conotação de permanência. O termo “exposição permanente” ainda é muito usado no Brasil e em Portugal.

de uma pedagogia mais libertadora e igualitária, neutralizando ou mesmo equilibrando as discussões cujos vieses, colocam as mulheres negras no patamar de invisibilidade cultural senão historicamente à parte das conquistas sociais.

Precisamos rever os discursos que foram disseminados nas escolas do nosso país até a primeira década dos anos 2000, quando foi necessária a criação da Lei 10.639/03⁴ além da Criação da SEPPIR⁵ e SEPROMI⁶ para assegurar, o respeito e a promoção da Igualdade racial.

Essas contribuições de caráter jurídico possibilitam compreendermos nesse sentido, que as formas de identidades as quais os sujeitos podem ou não apropriar-se, corroboram para que os museus construam os lugares atribuídos aos objetos museológicos que tratam do universo feminino de forma a identificar o papel não hierarquizante que define os sujeitos nessas exposições, dando de maneira equitativa a carga de referência histórico-cultural permitindo legitimar o lugar social das mulheres negras também nesses espaços de memória, em Salvador.

3. Conclusão

A partir das questões levantadas sobre os museus de tipologia histórica de Salvador, no que tange as formas de representações das mulheres negras, nas exposições museológicas de longa duração, que algumas abordagens do ponto de vista das questões de gênero ainda se encontram silenciadas, por se tratarem de investigações que trazem em suas especificidades metodológicas, o feminino imbricado nas discussões de raça e classe. Somamos a isso, a participação dos museus enquanto espaço de representação e poder, o que configura determinadas práticas que justificam as formas de tratamento dadas à imagem dos grupos sociais, definidos nessas ações museológicas como princípio da comunicação e da divulgação dos bens culturais no país.

Percebemos que a construção do lugar atribuído aos objetos museológicos que tratam do universo feminino, é resultante do papel hierarquizante que define os sujeitos nessas exposições e que é levada em consideração a carga

4 **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

5 Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Criada sob a Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003.

6 Secretaria de Promoção da Igualdade Racial - Criada sob a Lei 10.549, de 28 de dezembro de 2006.

ideológica, filosófica e política dos gestores e das equipes dos museus que atribuem às mulheres negras o lugar de coadjuvantes também nos discursos de memória.

Cabe nos debruçarmos sobre a intencionalidade das exposições museológicas como aspecto essencial no processo de musealização do objeto, levando em consideração o pensamento de Cury, ao afirmar que, *“apropriando-se dos princípios museológicos comunicacionais e educacionais de uma exposição* (CURY, 2005, p. 27) assumiremos a responsabilidade de transformar o objeto musealizado em um mecanismo que busque estimular à consciência crítica do visitante não o deixando somente à mercê da fetichização

Assim, nesse artigo, inserimos as Mulheres Negras e os Museus no cenário das discussões de gênero foi somente uma maneira de buscar ilustrar a não inserção de temas relevantes na construção do papel social dos Museus e na aplicabilidade de suas ações, a partir de temáticas tão discutidas pelas áreas das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas.

Evidenciamos a ausência de elementos que promovam uma aproximação entre teoria e museu a partir da análise das representações quando legitimadas nas exposições museológicas de longa duração e que corroboram por validar um pensamento ideológico em cada Museu. Necessitamos de avançar no contexto das significações dos objetos, quando nos colocamos a definir sujeitos como mais ou menos importantes, ainda que estejamos a reproduzir o discurso da importância da valorização da diversidade étnica e cultural.

Documentos foram elaborados nos últimos dez anos e reforçam a necessidade da participação dos museus enquanto espaços voltados também a atender às demandas educacionais, no sentido de participação como espaço de Combate à Discriminação Racial, dentre outros, que vão instituir que os museus se aproximem das discussões de raça e identidade, trazidas nessa discussão permitindo o fortalecimento da retórica no sentido de atualização das propostas expográficas com o intuito de atender à Lei 10.639/2003.

Ressaltamos nesse artigo a necessidade de um aporte teórico ainda mais substancial que possibilite revolver ou mesmo acentuar as discussões em torno de mecanismos teórico-metodológicos mais dialógicos que permitam contribuir para a construção de novos olhares sobre velhas imagens nos museus de Salvador.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial e de Combate a Intolerância Religiosa do Estado da Bahia.** Decreto de Lei nº 13.182 de 6 de Junho de 2014.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília: 2003.

BRASIL. **Estatuto dos Museus.** 2009 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DESVALLÉES, André. MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia.** Tradução e Comentários Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2013.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine de La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

NASCIMENTO, Rosana Andrade Dias do. **Museu histórico nacional:** a memória como instrumento do poder no estado novo. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_II/rosana_andrade_dias_do_nascimento.pdf Visitado em 09/05/2016

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

O DESIGN DE BRINQUEDOS PARA MENINAS E A CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES DE GÊNERO E RAÇA

Laila Raiana Santana Borges
lailaraiana@gmail.com

Orientador: Felipe Bruno Martins Fernandes
*Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres,
Gênero e Feminismo – PPGNEIM/UFBA*
fernandes.felipebruno@gmail.com

Resumo: O Design, como atividade humana capaz de interferir ativamente na produção de significados, tem uma grande importância na produção de representações culturais através dos seus produtos. O design de brinquedos infantis industriais é um forte exemplo de como significados relacionados a gênero, raça e classe são produzidos, reforçando valores que reproduzem a desigualdade. A partir da Antropologia da Infância, compreendemos o processo de socialização e o papel dessas representações culturais na construção das identidades e subjetividades das crianças. O objetivo deste artigo é entender como os brinquedos industriais, como objetos simbólicos da cultura, transmitem significados de gênero e raça reforçando a divisão binária de gênero presente na sociedade e o apagamento da representatividade negra.

Palavras-chave: design, brinquedos, gênero, identidade.

1. Introdução

Rosa para meninas e azul para meninos. Bonecas para meninas, carrinhos para meninos. É bastante óbvia a diferenciação por gênero que opera nos brinquedos infantis comumente expostos em vitrines de lojas e propagandas. Através do projeto de brinquedos infantis, o Design tem participação ativa na concepção dos discursos que atuam na construção do gênero. Os brinquedos são objetos semióticos que, segundo Carmen Rosa Caldas-Coulthard e Theo van Leeuwen (2004), são produzidos de acordo com significados sociais que variam histórica e culturalmente. Através da observação dos signos presentes nos brinquedos e se ancorando nas teorias feministas para trabalhar o conceito de gênero e na Antropologia da Infância para compreender o processo de aprendizado e socialização infantil, podemos entender como os brinquedos agem na construção de concepções de gênero e raça na infância.

O objetivo desse artigo é analisar como os brinquedos infantis constroem modelos de gênero e como essas representações atuam na construção da concepção do que é ser homem ou mulher e sua articulação com raça. O foco desse estudo são os brinquedos infantis produzidos industrialmente em larga escala e comercializados na maioria das lojas de brinquedos. Essa escolha se dá pelo fato do projeto de brinquedos ser uma área do design de produtos que através de uma metodologia específica produz objetos semióticos que interferem ativamente nas concepções de gênero das crianças. No entanto, esse aspecto quase nunca é levado em conta nesses projetos, o que não é surpreendente visto que pouca atenção é dada para as questões de gênero na área do Design. Ao analisar os valores sociais veiculados por essas representações percebemos que a produção de brinquedos reforça uma oposição binária de gênero ao designar características específicas para meninos e meninas.

O Design é uma atividade que a princípio busca atender às necessidades humanas através do projeto de produtos e serviços. Ao produzir objetos que irão compor a cultura material, o Design tem a capacidade de interferir ativamente na sociedade, modificando a dinâmica das relações sociais. Os objetos produzidos são veículos de valores sociais, portanto, ao projetar um produto estamos produzindo um discurso e conseqüentemente reforçando práticas sociais. O design industrial de brinquedos infantis são um exemplo de como os significados produzidos e veiculados através desses objetos contribuem para a manutenção das estruturas hegemônicas de gênero e raça presentes na sociedade.

Os brinquedos infantis são artefatos culturais produzidos através da prática do Design que veiculam valores acerca do gênero, reforçando concepções sociais acerca de homens e mulheres. Para Lucy Niemeyer (2003), o produto de design difunde valores e características culturais, sendo um portador de representações. A representação, para Stuart Hall (1997) é o processo através do qual membros de uma cultura usam sistemas de significação para produzir significado. Longe de serem uma mera reprodução dos valores presentes na sociedade, esses objetos produzem significados de gênero, atuando na construção de noções de masculinidade e feminilidade.

Os brinquedos transmitem mensagens acerca do meio social, incluindo as concepções de gênero, e esses significados são apreendidos pelas crianças através da socialização, em que as crianças internalizam os modelos de ser menina ou menino. O conceito de socialização, segundo Adriana Friedmann (2011), é crucial na Antropologia da Infância, que vê as crianças como atores sociais, recriando a sociedade e procura desvendar a partir de quais sistemas simbólicos a criança elabora sentidos e significados (ibid). Podemos analisar sua importância no processo de socialização e o seu papel na construção das identidades generificadas – ou seja, que se produzem a partir das relações de gênero (LOURO, 1997) - a partir do entendimento de que os brinquedos são portadores de significados sociais.

Para efetuar essa análise, abordarei o conceito de gênero e como ele é construído social e discursivamente, dando origem à dicotomia feminino/masculino, para investigar como os brinquedos infantis se estruturam através desse binarismo e funcionam como modelos representacionais de gênero. Em seguida, coloco uma discussão sobre a falta de representatividade negra no universo dos brinquedos infantis e em como as opressões de gênero e raça se articulam na formação da subjetividade de meninas negras.

2. Metodologia

Este artigo foi construído com base em observações realizadas em lojas de brinquedos presentes em grandes shoppings da cidade de Salvador – BA, onde foram observadas a disposição dos brinquedos na loja, a divisão das sessões e os tipos de brinquedos comercializados. Estas visitas ocorreram em período próximo ao Natal de 2015, e foram realizadas algumas conversas informais com vendedoras/es e clientes sobre os critérios mais utilizados na escolha de um brinquedo. Alguns brinquedos foram fotografados e os elementos que definiam um brinquedo como de menina ou de menino, analisados.

As teorias feministas pós-estruturalistas enfatizam o papel da linguagem na construção do gênero, já que a identidade generificada é construída através da linguagem (SCOTT, 1995). Podemos então considerar que os brinquedos infantis, sendo artefatos culturais, são textos, podendo ser lidos e interpretados. Ao entender a maneira como esses significados são produzidos, podemos examinar como os brinquedos atuam na construção das identidades das crianças, utilizando para isso alguns estudos da Antropologia e Sociologia da Infância (COHN, 2013; FRIEDMANN, 2011), que encaram o brincar como um processo crucial para o aprendizado e o desenvolvimento das identidades das crianças.

3. Resultados e discussão

Os resultados se dividem em três partes: a primeira aborda a construção das identidades generificadas; a segunda relaciona o projeto de brinquedos infantis à construção das identidades na infância, a terceira discute a questão racial no universo dos brinquedos infantis industrializados.

3.1. Gênero e a construção da identidade

Para compreender o modo como a sociedade se estrutura na divisão binária entre homens e mulheres, é necessário compreender o conceito de gênero e como são construídas as identidades a partir dessas categorias. É sobre essa divisão que se assentam os projetos de brinquedos infantis, que reproduzem a lógica binária de feminino/masculino.

O conceito de gênero surgiu como uma forma de fornecer uma ferramenta de análise adequada ao estudo das desigualdades das mulheres, e vem sendo muito discutido ao longo dos anos, apresentando divergências a depender da corrente teórica adotada, sendo que não existe uma maneira única de compreendê-lo. Porém, essa diversidade de conceitos têm em comum a noção de gênero como uma construção social, em oposição à ideia de que as diferenças sociais entre homens e mulheres são determinadas biologicamente. Para Donna Haraway (2004, p. 211), “gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta”. Portanto, este foi um conceito que permitiu que fossem investigados os meios através dos quais as diferenças entre mulheres e homens são constituídas, e também será utilizado para pensar como os brinquedos infantis atuam na construção dessas diferenças.

Para Joan Scott (1995), gênero deve ser utilizado como uma categoria analítica, diferentemente das abordagens preexistentes que eram meramente descritivas ou explicações causais da situação de opressão da mulher. A autora utiliza o pós-estruturalismo como teoria que dá suporte a esse conceito. O conceito de gênero desenvolvido por ela se divide em duas premissas básicas: 1. o gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas (representações simbólicas) entre os sexos; 2. gênero como forma nova de significar as relações de poder (SCOTT, 1995). Essa formulação trabalha com uma noção pulverizada de poder, à maneira de Michel Foucault (1977), substituindo a noção de um poder social unificado e centralizado. É dentro dessa noção que o conceito de gênero será trabalhado no presente artigo, atentando para as formas como são construídas as identidades de gênero e o papel dos elementos simbólicos e representações sociais nesse processo.

De acordo com Scott (1995), para se compreender o gênero é necessário articular a compreensão do sujeito individual com a organização social. Nesse processo, deve-se rejeitar os esquemas dicotômicos, e encarar a oposição binária não como algo real, mas algo construído e marcado por relações de poder. Para isso, é importante compreender como se constitui o sujeito, dentro de significados e de representações culturais. Portanto, examinar a forma como as identidades generificadas são constituídas é essencial para a desconstrução da dicotomia de gênero.

As representações de gênero presentes em nossa sociedade são na maior parte das vezes um reflexo dos modelos de gênero que se estabeleceram como hegemônicos. Essas representações são importantes na formação das identidades, pois são um veículo dos valores presentes na sociedade. Para Tânia Azevedo (2003), além das relações sociais e da mídia, é importante o papel que os filmes, livros, músicas, brinquedos e outros objetos simbólicos da cultura também possuem na produção e reprodução das representações de gênero. Os discursos sobre o masculino e o feminino existentes em um determinado contexto participam do processo de constituição dos sujeitos.

O meio em que a criança está inserida é crucial no desenvolvimento da sua identidade, já que os modelos de gênero são históricos e culturalmente específicos. Segundo Guacira Louro (1997, p.28) “em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos”. Esses significados são determinados pelas expectativas sociais em torno de homens e mulheres, e os brinquedos infantis, como objetos materiais da cultura reproduzem esses modelos.

É importante ressaltar, porém, que a criança não sofre esse processo passivamente, ela interage com o meio para criar sua própria identidade (DELGADO E MÜLLER, 2005). No entanto, esses modelos sociais hegemônicos veiculados pelos brinquedos infantis podem ser internalizados pelas crianças, que constroem sua identidade baseada nesses valores.

3.2. Brinquedos e gênero

Ao brincar, as crianças entram em contato com modelos e representações sociais. Uma das categorias de análise teórica mais utilizadas nos estudos das crianças é o brincar, que é uma atividade considerada “endêmica” da infância (CARVALHO & NUNES, 2007). De acordo com Tizuko Kishimoto e Andréia Ono (2008), é brincando que a criança se desenvolve, expressa sua individualidade e aprende explorando o mundo dos objetos, pessoas e cultura e o brinquedo é o material que dá suporte à brincadeira. Podemos então concluir que os brinquedos são importantes meios de aprendizado infantil, e é através deles que as crianças ingressam no mundo social.

Portanto, o brinquedo é um elemento importante no desenvolvimento, tanto na esfera cognitiva, quanto na socialização e na construção das identidades. Para Azevedo (2003, p.39), o brinquedo é essencial nos processos de socialização, simbolização e subjetivação e através deles “as crianças entram em contato com representações sociais, valores culturais, além de experienciarem práticas e relações sociais”. Portanto, através dos brinquedos e brincadeiras, a criança aprende valores culturais da sociedade em que está inserida. Em uma sociedade marcada por opressões de raça, gênero, classe, entre outras, esses objetos refletirão as ideologias de exclusão desse meio, contribuindo para a naturalização de preconceitos e estereótipos associados a grupos marginalizados.

Como visto em meu trabalho de campo, os brinquedos infantis são idealizados, produzidos e comercializados com uma divisão clara de gênero. Os brinquedos dirigidos a meninas e meninos diferenciam-se em relação às temáticas, às cores, às formas e ao tipo de estímulo. Podemos notar que os brinquedos dirigidos às meninas são geralmente uma réplica do mundo doméstico, estimulando relações de maternagem e cuidado, além de estimular um cuidado com a aparência e a beleza física. Os brinquedos dos meninos, além de possuírem temáticas mais variadas, geralmente estimulam o raciocínio, a agressividade e as situações de poder. Essas diferenças reafirmam as expectativas sociais em torno de mulheres e homens, contribuindo para a manutenção do binarismo de gênero e a heteronormatividade.

É importante notar que desde a embalagem, os brinquedos são dirigidos a um gênero específico. As cores são um importante indicativo do sujeito para o qual se dirige aquele determinado produto. Atualmente, como apontei no início deste artigo, há uma associação da cor rosa a meninas, o que faz com que a presença dessa cor induza a criança a interpretar aquele brinquedo como feminino. Esse tipo de estratégia direciona as crianças a brincarem apenas com certos tipos de brinquedos. Além disso, por vivermos em uma sociedade baseada na dicotomia homem/mulher, brincar com um brinquedo que não se dirige ao seu gênero é um fator de rechaço social, já que há uma rejeição daqueles indivíduos que fogem dos padrões pré-determinados de feminilidade e masculinidade. A atividade do brincar com qualquer tipo de brinquedo, portanto, além de não ser socialmente aceita, ainda é dificultada pela indústria ao fazer essa divisão extrema entre brinquedos de meninas e meninos.

Os brinquedos não são neutros, eles transmitem mensagens e valores sociais através da representação e são muito nítidas quais as concepções de gênero veiculadas pelos brinquedos industriais. Esses artefatos são capazes de construir conhecimentos sobre gênero, já que são peça fundamental no processo de aprendizado das crianças, que internalizam essas concepções através da socialização.

Da mesma forma, muitos outros valores sociais são reforçados através dos brinquedos, podendo contribuir para a manutenção de vários sistemas de opressão presentes na sociedade. Se os brinquedos são reflexo do meio em que estão inseridos, uma sociedade desigual produzirá brinquedos que disseminam discursos e representações que sustentam essa desigualdade. Isso pode ser notado claramente em relação à questão racial.

3.3. Brinquedos e a questão racial

Uma questão importante é a representação da figura humana no universo dos brinquedos infantis. Em relação aos brinquedos direcionados às meninas, foco desse trabalho, existe uma grande predominância de figuras humanas, já que bonecas compõem grande parte dos brinquedos dirigidos a esse público. Essas bonecas apresentam um padrão de beleza eurocêntrico, sendo em sua maioria altas, magras, brancas e com cabelos lisos, estando geralmente associadas com atividades de lazer, beleza e interações sociais, atividades associadas ao feminino.

A existência da discriminação racial é um fato que se expressa de várias maneiras na sociedade, inclusive no campo simbólico. O racismo é uma

ideologia muito presente no imaginário social, porém nem sempre é externalizado de forma explícita. Essa discriminação se apresenta sob diferentes formas dependendo do contexto histórico-cultural, sendo que no Brasil muitas vezes ela se manifesta de forma sutil e dissimulada.

Um discurso fortemente presente na sociedade brasileira e que tem reflexo na maneira como pessoas negras são representadas é a ideologia do branqueamento, que apostava na “purificação étnica” através de cruzamentos interracialis, e foi sofrendo alterações no imaginário social ao longo do tempo, tornando-se um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear, ou seja, alcançar os privilégios dos brancos por imitação (SILVA & BRANCO, 2011). Essa ideologia do branqueamento também se reflete na associação entre o sucesso e a cor branca, e o fracasso e a cor negra.

Um dos meios pelos quais essas ideias de inferioridade se perpetuam é através da mídia, pela inferiorização e estigmatização da imagem de negras e negros (MIRANDA, 2010), isso quando não ocorre a total invisibilização da população negra nos meios de comunicação de massa. Esse fato também é observado nos brinquedos infantis industriais, onde a representação de pessoas negras e de suas culturas é praticamente inexistente.

No processo da construção da identidade, os discursos racistas e sexistas também são incorporados no processo de aprendizagem, sobretudo através das brincadeiras e os brinquedos. Esses discursos podem produzir efeitos diferenciados de acordo com o gênero. Nas pesquisas brasileiras que envolvem a temática étnico-racial na infância, os exemplos mais contundentes com relação aos efeitos do preconceito e/ou discriminação na construção da subjetividade da criança negra provém das meninas, que se destacam na expressão de sentimentos de insatisfação e vergonha em relação a si próprias (SILVA & BRANCO, 2011). Não se ver representada no universo dos brinquedos pode levar a criança a uma desvalorização de si mesma, interiorizando os discursos dominantes que inferiorizam as pessoas negras.

No caso de meninas negras existe uma particularidade, porque além de sofrerem com as questões advindas da raça, ainda se cruzam as questões de gênero. As mulheres sofrem uma grande pressão para se encaixar nos padrões de beleza hegemônicos, sendo tão mais valorizadas quanto mais se aproximam desse ideal. Portanto, as mulheres estão mais sujeitas a serem avaliadas pela aparência física e instadas a alcançar um padrão de beleza instituído socialmente, que na sociedade brasileira ainda é um modelo eurocêntrico, onde a brancura é o padrão desejável.

As mulheres negras, portanto, estão ainda mais longe do padrão de beleza valorizado socialmente, o que contribui para o sentimento de autodesvalorização. Em um estudo conduzido por Marcella da Silva e Angela Branco (2011), meninas negras e brancas eram apresentadas a bonecas de vários fenótipos diferentes, e a partir da interação entre as crianças e os brinquedos, o que se verificou foi uma invisibilidade e desvalorização da boneca negra para todas as meninas, uma hipervalorização da boneca branca e uma desvalorização das características próprias por parte das meninas negras, evidenciando a assimilação de valores racistas presentes na sociedade. No caso das bonecas, fica evidente que a valorização do padrão de beleza dominante tem efeitos no desenvolvimento da autoestima das meninas negras.

Tomando por base o estudo de Silva e Branco (2011), podemos notar o quanto a ideia de inferiorização racial é perpetuada através dos brinquedos, e que a ausência de representações significativas de negras e negros nesse universo é causa e reflexo da ideologia racista presente na sociedade. Esse estudo encontra resultados semelhantes a outras pesquisas realizadas sobre efeitos dos comportamentos discriminatórios sobre as crianças negras, que incluem:

a construção de identidades como seres superiores (crianças não-negras) ou inferiores (crianças negras) e o conseqüente afastamento entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais; a interiorização de modelos racistas e sua reprodução em outros contextos sociais; a formulação do desejo de pertencimento ao grupo branco por parte da criança negra; a perda de um referencial a partir das próprias características e conseqüente construção de uma autoimagem negativa e o desenvolvimento de uma autocrítica acentuada (SILVA E BRANCO, 2001, p. 201).

Esses efeitos se somam à questão do gênero no caso das meninas negras, que sofrem com a imposição de um padrão de beleza que está presente na maior parte das representações de figuras humanas nos brinquedos infantis.

Nas observações de campo, notei que das poucas exemplares observadas, a maioria é composta por representações de bebês, sendo ainda mais difícil encontrar uma boneca negra como representante de alguma profissão. Nos poucos exemplares de bonecas negras presentes nas lojas, observa-se que elas geralmente são apenas uma versão da boneca branca com a cor da pele negra, não representando toda a diversidade fenotípica das mulheres negras, e reforça

a ideia de que certas características físicas são mais belas e desejáveis que outras. Tal invisibilidade e falta de referências positivas do negro no universo dos brinquedos infantis contribui para um sentimento de inadequação e auto-desvalorização nas crianças.

Além do mais, esses brinquedos refletem quase sempre uma cultura urbana e consumista. Os brinquedos dirigidos a meninas geralmente focam em atividades de compras ou lazer, com acessórios como carros e lanchas, emulando férias no Caribe ou compras em Miami, realidade esta que é distante da maior parte da população. O estímulo ao consumo é nítido em muitos brinquedos, tanto direta quanto indiretamente. A existência de acessórios extras, que geralmente são retratados na própria embalagem do brinquedo, criam na criança o desejo de possuí-los para tornar a brincadeira mais completa. Indiretamente, esses brinquedos incitam a um estilo de vida que se realiza através do consumo exacerbado.

Tendo em vista que a representação positiva de negras e negros é um fator importante para a sua valorização, e compreendendo o papel do brinquedo infantil na socialização e formação das identidades das crianças, bem como veículo de valores sociais, podendo a vir estimular a internalização das ideologias dominantes, é necessário atentar para representatividade negra nos brinquedos infantis. A pouca presença de figuras humanas negras evidencia a presença do modelo de superioridade branca presente em nossa sociedade, o qual gera consequências sociais e psicológicas graves para a população negra.

4. Conclusões

A construção das identidades de gênero é um processo histórico, social e contínuo, portanto os discursos e representações sobre homens e mulheres estão continuamente sofrendo transformações. É importante atentar para o papel das representações culturais nesse processo, e em como os artefatos culturais colaboram para reafirmar noções de gênero.

Os brinquedos infantis são parte importante na construção do gênero na infância, e estes reproduzem a oposição binária de gênero existente na sociedade ocidental. Esses brinquedos veiculam os valores sociais acerca do gênero presentes em nossa sociedade, construindo concepções acerca do que é ser menina ou menino.

As mensagens transmitidas pelas imagens e objetos da cultura muitas vezes contribuem para legitimar sistemas de dominação e exclusão social. Em relação

aos brinquedos infantis, se observa uma reafirmação de noções de gênero hegemônicas, padrões de beleza excludentes e a invisibilização da negritude. A ausência de modelos positivos de gênero e raça nos brinquedos infantis permanece pouco questionada por conta da naturalização do sexismo e do racismo.

Apesar da importância dos brinquedos no processo de socialização, essas questões ainda são pouco pautadas, e estes seguem sendo veículos de modelos hegemônicos heteronormativos, sexistas e racistas. Este trabalho pretende fomentar a discussão acerca do papel desses artefatos na construção das identidades das crianças, a fim de se pensar alternativas na produção, consumo e utilização desses brinquedos. Por ser um elemento tão importante na construção das identidades, é importante que na prática projetual de brinquedos infantis essas questões sejam consideradas, a fim de não se reproduzir estereótipos de gênero e raça presentes na sociedade. É importante que os brinquedos representem padrões étnicos diferentes da norma eurocêntrica, e não transmitam noções de gênero que reforcem o binarismo, a fim de contribuir com a construção de práticas mais igualitárias.

Referências

[AZEVEDO, Tânia M.C.](#) *Brinquedos e Gênero na educação infantil: um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. São Paulo, 2003.

CALDAS-COULTHARD, C.R.;VAN LEEUWEN, T. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v.4, número especial, 2004.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias – um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 02, 2013 (p. 221-244).

DELGADO, Ana Cristina, MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1977.

FRIEDMANN, Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. *Revista Veras*, São Paulo, v. 1, n. 02, p. 214-235, 2011.

[GARCIA, Juliana L., TOSCANO, Carlos.](#) *Gênero na educação infantil: uma análise de acontecimentos em sala de aula na perspectiva histórico-cultural.* IX ANPED Sul, 2012.

HALL, S. The Work of Representation. *Representation: cultural representations and signifying practices.* London: Sage; The Open University, 1997.

HARAWAY, D. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, jun. 2004.

[KISHIMOTO, Tizuko M., ONO, Andréia T.](#) *Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. Pro-posições.* [SciELO Brasil.](#) Campinas, 2008.

[LOURO, Guacira Lopes.](#) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

[NIEMEYER, Lucy.](#) *Elementos de Semiótica Aplicados ao Design.* [Rio de Janeiro, 2AB, 2007.](#)

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, jul./dez. 1995, p. 71–99.

SILVA, Marcella P. D. da; BRANCO, Angela U. Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada. In: *Psico*, Porto Alegre, v.42, n.2, p.197-205, 2011.

SER MULHER, SER HOMEM: IDENTIDADES E VIOLÊNCIAS

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Souza Couto
Faculdade Amadeus
cidabasc@hotmail.com

Resumo

A violência nas escolas assusta e preocupa pais e professores. De modo semelhante, a violência contra as mulheres tem atingido níveis alarmantes e cada vez mais cruéis, revelando sua face masculina e a vulnerabilidade a que estão propensas as mulheres dos diferentes segmentos sociais, expondo um problema de crescente agravamento na sociedade brasileira. Diante desse quadro, este artigo apresenta as representações de alunas e alunos do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Aracaju (SE) sobre o que é ser mulher e o que é ser homem. Para tanto, utiliza trechos da pesquisa desenvolvida pela autora durante o doutorado em Educação, através da qual buscou identificar a construção das identidades de gênero de alunos e alunas do ensino médio e a relação com as violências nas escolas. Compreende-se que no cotidiano escolar ocorrem interações entre os diversos sujeitos proporcionando a troca de aprendizagens importantes na formação das identidades de gênero, aqui apreendidas como construção social que ocorre em meio às inúmeras relações mantidas cotidianamente. O estudo de caso de cunho etnográfico permitiu a observação sistemática de situações corriqueiras confrontadas posteriormente com a entrevista em profundidade e registros do diário de campo. Nos depoimentos são reveladas as agruras de ser mulher e de ser homem, num contexto social em que o incentivo à masculinidade pautada em padrões tradicionais imprime nos homens representações de identidades de gênero que têm nas expressões da violência um dos principais suportes na construção dos processos identitários no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Identidades de Gênero. Representações Sociais. Violências nas Escolas.

Introdução

Refletir acerca da construção das identidades de gênero no âmbito escolar implica situar a escola e os sujeitos no contexto mais amplo no qual vivenciam experiências compartilhadas em interações permeadas por elementos culturais marcadores das representações de si e do outro.

A violência nas escolas assusta e preocupa pais e professores. De modo semelhante, a violência contra as mulheres tem atingido níveis alarmantes e cada vez mais cruéis, revelando sua face masculina e a vulnerabilidade a que estão sujeitas as mulheres dos diferentes segmentos sociais, expondo um problema de crescente agravamento na sociedade. Diante desse quadro, este artigo apresenta as representações sociais¹ de alunas e alunos do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Aracaju (SE) no que se refere ao que é ser mulher e ao que é ser homem. Para tanto, utiliza trechos de pesquisa desenvolvida pela autora durante o doutorado em Educação, mediante a qual buscou identificar a construção das identidades de gênero de alunos e alunas do ensino médio e sua relação com as violências nas escolas.

Adota-se a concepção de identidade defendida por Stuart Hall (2005), para quem as identidades não são fixas e acabadas, elas são fluídas e intercambiantes, são processos que se constituem e se reconfiguram em inúmeras facetas, formando mosaicos com muitas arestas e lacunas que são preenchidas através das experimentações vivenciadas intermitentemente ao longo da vida. Portanto, analisa-se aqui um retrato identitário de uma das etapas da vida dos jovens entrevistados num local específico: a escola. Há que se destacar que não existe aqui nenhuma pretensão em afirmar que o futuro das suas identidades de gênero e as correlações com a violência está determinado, fadado a seguir um curso linear.

De modo análogo, adota-se como pressuposto que, os/as alunos/as integrem em outros ambientes socializadores além da escola, os quais também são responsáveis pela sua formação, deles recebendo, provocando e (re)apresentando alterações significativas para a constituição das suas identidades. Por conseguinte, considera-se que o conceito das representações sociais pode ser utilizado pelas diversas áreas das ciências humanas, principalmente no âmbito da educação, por tratar-se de:

1 A construção do objeto nesta pesquisa, na perspectiva da teoria das representações sociais teve como ponto de partida a teoria originalmente defendida por Moscovici (2009), trabalhado posteriormente por Denise Jodelet (2002) e também disponível em produções de autores/as brasileiros/as: Spink, (1993); Jovchelovitch & Guareschi (1994); Sá (1996, 1998), entre outros.

[...] importante instrumento na análise da realidade social, uma vez que ele permite vislumbrar as concepções que os grupos constroem a respeito do mundo. Num momento marcado por incertezas e perplexidade, as representações sociais podem atuar de forma significativa na compreensão de questões contemporâneas, tais como, violência, juventude, movimentos sociais, minorias, entre outros. (HOROCHOVSKI, 2004, p. 105).

Portanto, ao pesquisar as representações sociais de alunas e alunos do ensino médio quanto ao que é ser homem e o que é ser mulher, tendo como objetivo identificar conexões com as expressões da violência no cotidiano escolar, faz-se necessário apresentar os números da violência no Brasil de modo a contextualizar o cenário macrossocial de desencadeamento de inúmeras violências, destacando-se as violências perpetradas contra as mulheres, as quais se configuram, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2011), como verdadeiros atos de feminicídio, termo usado para designar toda violência contra a mulher que leva ou pode levar à morte. O termo comporta atos desde o assédio verbal ao abuso emocional, físico ou sexual. Para a ONU (2011) – o feminicídio geralmente envolve o assassinato intencional pelo simples fato de tratar-se de mulheres.

No que se refere à gravidade do crescimento de assassinatos contra mulheres a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Avante Brasil², destaca que em 2012, ocorreram 4.719 mortes de mulheres por meios violentos no Brasil, cerca de 4,7 assassinatos para cada 100 mil mulheres. Entre a década de 2002-2012, a média de crescimento anual de homicídios foi de 1,93%. O Instituto reitera que em 2012 ocorreram 393 mortes por mês, 13 por dia, mais de uma morte a cada duas horas.

Identificar que, aproximadamente, a cada duas horas uma mulher será morta aterroriza, ao tempo em que chama a atenção para os principais perpetradores de tamanha violência: aqueles com os quais a vítima mantém relacionamento íntimo. O Instituto Avante Brasil revela que em 70% dos casos, o assassinato é praticado pelos cônjuges (ou namorado, ou noivo, ou ex-noivos ou ex-maridos). Em adendo, reitera que a segurança e aconchego outrora associados ao lar são postos em xeque, uma vez que 68% dos homicídios ocorrem dentro de casa

2 Recuperado em 15 de agosto de 2014 de: <http://institutoavantebrasil.com.br/femicidios-no-brasil-aumenta-assassinatos-das-mulheres/>.

ou nas imediações da residência evidenciando os danos causados pela cultura patriarcal adotada por homens que não toleram ser contrariados ou rejeitados por suas parceiras. A mulher que decide finalizar um relacionamento afetivo corre riscos inimagináveis ao contrariar a ordem patriarcal em que o poder de decisão está nas mãos do homem.

Em sua primeira edição o Mapa da Violência: Homicídio de mulheres no Brasil – 2015, apresenta números assustadores da violência letal praticada, diga-se de passagem, por homens contra mulheres. O Mapa aponta que entre 2003 e 2013, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% na década. Essas 4.762 mortes em 2013 representam 13 homicídios femininos diários. Levando em consideração o crescimento da população feminina, que nesse período passou de 89,8 para 99,8 milhões (crescimento de 11,1%), vemos que a taxa nacional de homicídio, que em 2003 era de 4,4 por 100 mil mulheres, passa para 4,8 em 2013, crescimento de 8,8% na década.

Um dado ainda mais assustador refere-se ao artefato utilizado pelo algoz para assassinar a mulher: em 49% dos casos foram utilizados arma de fogo e em 34% objetos perfuro cortantes. O que levanta a hipótese de quão premeditadas foram essas mortes, uma vez que o assassino não usou as mãos, apenas, teve que arquitetar a maneira como poria fim à vida da companheira e, para alcançar o objetivo, necessitou de peças letais.

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2011), apresenta uma estimativa por demais preocupante: aproximadamente 70% das mulheres sofrerão algum tipo de violência de gênero no transcurso de suas vidas.

Apesar de todas as campanhas e recomendações das organizações mundiais contra a violência feminina, o que se vê (no Brasil) são números que crescem e preocupam cada dia mais. O número de estupros no estado de São Paulo, o mais rico e povoado do Brasil, por exemplo, ganhou proporções descomunais. Segundo dados da Secretaria de Segurança (SSP) de São Paulo, o crime de estupro foi o delito que mais aumentou nos últimos anos: de 2005 a 2012 houve um crescimento médio anual de 19,7%, o que significa uma alarmante evolução de 230%.

Os dados da SSP do Estado de São Paulo corroboram a pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea, 2014) a respeito da percepção sobre a violência contra a mulher, quando foram entrevistadas 3.810 pessoas. Quase três quintos dos entrevistados, 58%, responderam que “se as mulheres soubessem se comportar, haveria menos estupros”. Quando a questão é

se “casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família”, 63% concordaram, total ou parcialmente. Ou seja, os entrevistados entendem que a mulher provoca a violência, e no âmbito doméstico não deve haver interferência de estranhos em casos de violência.

Rafael Osório, diretor de Estudos e Políticas Sociais do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA, 2014), explicou que outras formas de violência estão sendo percebidas pela população. “Existe atualmente uma rejeição da violência física e simbólica – xingamentos, tortura psicológica –, no entanto, 42% das pessoas acreditam que a mulher é culpada pela violência sexual”, afirmou. Outro fator que chama a atenção são os casos de estupro dentro do casamento: “27% das pessoas concordam que a mulher deve ceder aos desejos do marido mesmo sem estar com desejo, esse é um dado perigoso”. Sinaliza que a mulher deve anular a própria vontade e “atender” ao desejo do companheiro para não provocar a sua ira. A culpabilização da mulher pelos diversos atores e instituições sociais contribui para justificar a violência da qual ela é vítima. (Ipea, 2014).

No estado de Sergipe é espantosa a incidência das violências contra as mulheres, resultando no ano de 2012, no registro de mais de 1.900 boletins de ocorrência, apontando para uma média superior a oito casos por dia. Em 2013 foram 3.065 casos e, até o mês de agosto de 2014, 1.629 boletins de ocorrência foram registrados somente na capital, Aracaju. De acordo com representantes da Delegacia de Apoio às Mulheres (DEAM) o aumento expressivo no número de denúncias de violências contra as mulheres deve-se, em boa parte, à Lei Maria da Penha³ que em muito tem contribuído para encorajar as mulheres que se veem reféns a denunciar o agressor. (Sergipe, 2013).

A violência contra as mulheres é construção sociocultural, datada historicamente, lastrada em relações assimétricas e desiguais de poder entre homens e mulheres. É criada e fortalecida nas relações sociais no âmbito público e privado, sendo assim reproduzida nas várias instâncias da sociedade e compõe o ordenamento heteronormativo e patriarcal da sociedade, o qual é entendido como a organização social na qual prepondera o poder masculino e a heterossexualidade como norma a ser seguida.

3 A Lei Maria da Penha (Nº 11.340 de 06/8/2006) estabelece que todo o caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime, deve ser apurado através de inquérito policial e ser remetido ao Ministério Público. Esses crimes são julgados nos Juizados Especializados de Violência Doméstica contra a Mulher, criados a partir dessa legislação, ou, nas cidades em que ainda não existem, nas Varas Criminais.

A sociedade ainda se organiza com base na dominação de homens sobre mulheres, submetidas à sua autoridade, vontades e poder. Nesse tipo de ordenamento social, os homens detêm o poder público e o mando sobre o espaço doméstico, assim como têm controle sobre as mulheres e seus corpos, de maneira real ou simbólica. Por maiores que tenham sido as transformações sociais nas últimas décadas, conforme destacado por Giddens (1991), com as mulheres ocupando os espaços públicos, notadamente nas universidades, o espaço doméstico permanece sendo o da privação da liberdade e da falta de autonomia feminina; privação estendida às instituições, linguagens, discursos que compõem a vida pública.

No que se refere ao cotidiano escolar, compreende-se que as relações entre os diversos sujeitos proporcionam a troca de aprendizagens importantes na formação das identidades de gênero, aqui apreendido como construção social (Scott, 1991), que ocorre em meio às interações inúmeras mantidas cotidianamente.

Apoiando-se em Michaud (2001), neste artigo considera-se violência

[...] quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em grau variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 2001, p. 10-11).

Ao adotar este conceito, compreende-se que as normas e os valores morais e éticos que delineiam determinada sociedade mudam de acordo com períodos históricos, daí existir uma fluidez no que se concebe como violência, desde que os contextos assim como os sujeitos envolvidos constroem representações que moldam suas culturas, seus modos de ser e de conviver com o Outro.

No que se refere aos estudos de gênero, verifica-se que as relações entre homens e mulheres permanecem sendo construídas em bases assimétricas e desiguais que conferem aos homens o lugar de mando e controle das relações; enquanto à mulher é designado o papel da submissão e obediência, configurando relações supostamente amistosas, mas nas quais as violências, em suas variadas expressões (sexual, simbólica, moral e psicológica) se constituem no pano de fundo para a eclosão da violência física e, por vezes, o assassinato de mulheres. Nessa perspectiva, mulheres são agredidas, violentadas e assassinadas por homens, devido, fundamentalmente, ao fato de serem mulheres,

constituindo-se, no imaginário social, em ato amplamente aceito e consolidado, uma vez que a mulher contrariou os ditames tatuados nas identidades masculinas.

Caminhos da pesquisa

Na tentativa de desvendar as conexões entre a construção das masculinidades e feminilidades de jovens estudantes elegeu-se como campo empírico uma escola da rede pública de ensino da cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe, localizada na região Nordeste do Brasil. Ao longo de seis meses, foram entrevistados 16 alunos e 17 alunas do ensino médio. A abordagem qualitativa da pesquisa permitiu quantificar as respostas ao tempo em que possibilitou a detectar sentidos e significados expressos por alunos e alunas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher e como a identidade de gênero atrela-se às inúmeras expressões da violência no âmbito escolar. Neste sentido, o estudo de caso de cunho etnográfico adotado comportou a observação sistemática de situações corriqueiras, dentro e fora das salas de aula, confrontadas posteriormente com a entrevista em profundidade e registros do diário de campo. Os depoimentos foram gravados e transcritos na íntegra, de modo a conservar a originalidade das falas. Há que se destacar que o nome da escola assim como os nomes dos alunos e alunas foram omitidos, no sentido de manter sigilo sobre suas identidades.

Utilizou-se a técnica de pesquisa etnográfica (André, 1995), por entender ser esta capaz de contribuir para desvendar as diversas facetas do cotidiano escolar de modo a traçar um percurso, durante o processo da pesquisa, em que a neutralidade da pesquisadora não fosse questionada, tornando-se imperativos a imparcialidade e o estranhamento das situações familiares assim como a familiarização com as rotinas e práticas capazes de revelar em profundidade um caso específico que pode vir a contribuir para a compreensão e entendimento de outros estudos sobre a violência nas escolas.

Em suma, ao utilizar esta técnica, “trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos” (ANDRÉ, 1995, p. 48).

Consultadas sobre como veem os colegas homens 60% das alunas emitiram considerações semelhantes às elencadas a seguir: Tem

uns que são grossos, às vezes mal educados, violentos. Fazem umas brincadeiras violentas, com as meninas; qualquer coisa que acontece falam que vão matar, que vão bater, que fulano vai apunhar. (Aluna 3º ano).

Os homens são machistas, só pensam neles, não *pensa* na gente, entendeu? Não dá conselhos, não são muito de conversar, só pensam neles. São egoístas. (Aluna 1º ano);

Acho que eles são machistas porque agem de um jeito como se só eles pudessem mandar ali, como se fosse a área dele, ninguém pudesse mais liderar, só ele. (Aluna 3º ano);

Homens?!?! São intoleráveis. Pelos olhares, pelo modo como eles falam, na paquera, no assédio são muito grosseiros. (Aluna 2º ano);

Acho que os homens são um pouco autoritários, mesmo os daqui da escola; eu acho que já é uma coisa cultural, né? Do homem dizer que é mais forte; geralmente os homens acham que tem o poder nas mãos. Vejo isso nos comentários, nas conversas. Acho que o mundo ainda é muito machista, infelizmente. (Aluna 1º ano);

Nos depoimentos coletados entre as alunas, verifica-se a prevalência da representação de masculinidades pautada em componentes identitários associados à violência. Nesse sentido, ser homem é: ser agressivo, violento, grosseiro, egoísta, autoritário, e machistas⁴.

De acordo com Grossi (2004, p. 6) para a composição da masculinidade, digamos que preponderante, em nossa cultura, a agressividade constitui, desde a tenra idade, componente intrínseco na construção da identidade masculina, uma vez que “já na composição da identidade de gênero na infância observamos como o masculino se funda pela hiperatividade dos meninos, que se confunde seguidamente com agressividade”. Isso implica que a agressividade seja agregada na condição de componente identitário masculino, reforçado e sedimentado nas interações sociais realizadas no contexto escolar transformando-se em violências perpetradas entre homens, mas também sobre as mulheres dentro e para além dos muros das escolas.

4 De acordo com Heilborn (2000), o machismo refere-se à ideia de prestígio e extremado poder masculinos, cujo exercício se dá ao colocar a moral no centro e completo controle femininos. O lado exemplar manifesta-se através da desvalorização prática e simbólica da mulher, expressa na possibilidade do uso da violência.

Consultados sobre como veem as colegas mulheres, 67% dos alunos emitiram considerações análogas às elencadas a seguir:

- Ser mulher é a mulher fazer seu papel que é o papel de todas as mulheres que é cuidar da família, compartilhar seu amor e seu carinho com o próximo. (Aluno 1º ano);
- Pra mim, ser mulher é mais difícil, né? Porque a sociedade tudo incuti na mulher, o preconceito é todo contra a mulher: não pode usar saia curta, mulher não pode ter muitos namorados e homem não. Ninguém vai comentar se um homem, um filho, chega em casa cinco horas da manhã, mas se é mulher, uma filha, todo mundo comenta. Acho que a mulher tem que se preocupar mais com o comportamento, com as regras. A sociedade cobra mais das mulheres do que dos homens. (Aluno 2º ano).

De modo geral os alunos representam as mulheres como cuidadoras, amigas, carinhosas e dedicadas à família. Características estas não associadas aos homens, revelando uma construção da identidade que permanece sendo lastrada em dicotomias que distinguem fundamentalmente o que deve ser competência do homem e o que é apropriado às mulheres, destinando às mulheres cuidados, sentimentos e afetos; e aos homens a responsabilidade com a sustentação da família, a guarda da moral e da honra feminina. Estas características expressam um dos modelos de honra o qual diz respeito ao poder econômico que um homem deve ter para sustentar sua família. Ele deve ocupar o lugar de provedor que é esperado e reconhecido como um dos valores centrais da masculinidade, o responsável pela manutenção da família. (GROSSI, 2004).

Confirmando as conclusões expressas por Grossi (2004), as representações dos alunos sobre o que é ser homem revelam estar voltadas para o cumprimento de responsabilidades e deveres:

- É ter responsabilidade, estudar, ter uma formação profissional, ter um emprego, saber assumir suas coisas, resumindo é ter responsabilidade. (Aluno 1º ano);
- É assumir responsabilidades que a mulher não pode assumir: manter a família através do trabalho *embora eu veja mudanças* na relação entre homens e mulheres, assim, sobre quem sai e quem fica em casa. (Aluno 3º ano);

Hoje em dia é difícil um homem de verdade; existe homem por aí que não tem a capacidade de manter uma família, de tentar crescer na vida, pensar no futuro. (Aluno 2º).

Ao contrário das alunas, os alunos (30%) pouco associam masculinidade e violência na escola, para eles é parte da construção cultural fazer uso da força, impor sua vontade e solucionar conflitos de modo violento, assim como assediando as mulheres. Há que se destacar que a maioria deles percebe a violência em sua forma letal e danosa, aquela que machuca, sangra e deixa marcas.

Não posso generalizar os homens porque tem diferenças. Mas eu vejo que tá tudo muito banalizado, pessoas batendo em outras simplesmente pela intolerância ao diferente. (Aluno 2º ano);

- Aqui na escola os meninos tratam as meninas como se fossem objeto sexual, simplesmente isso. Eles olham para as meninas e só veem o desejo. Precisam aprender a dominar isso. (Aluno 3º ano).

Mas, em determinados casos, embora afirmem rejeitar a violência contra as mulheres, admitem que algumas delas a merece, devido a, supostamente, agirem errado:

Uma mulher é como uma rosa onde o homem não pode por a mão. Tem que *guardar ela* pra sempre. Hoje em dia a gente vê que tem pessoas que pegam as mulheres e fazem coisas que não devem, machucam, batem, matam, maltratam. Tem mulher que tem seu erro, né? (Aluno 2º ano);

Acho que as meninas são mais comportadas meninas são bem tranquilas, algumas fogem do normal,...; fugir do normal é usar roupa muito curta, gostar de se aparecer, mas não são todas não. (Aluno 1º ano);

As meninas não se valorizam. Elas dão a entender que também querem aquilo, que querem ser assediadas pelos meninos. Tem as roupas e o andar sensual da mulher. Também não é só culpa dos homens. Não é um lado só que tem culpa desta situação, são os dois lados. (Aluno 3º ano);

São bonitas, são inteligentes, mas, precisam aprender a se valorizar porque hoje em dia a gente vê muitas mulheres se desvalorizando,

como a gente vê muita música aí difamando elas e elas ainda danças e acham engraçado. (Aluno 2º ano);

Embora os alunos associem beleza à feminilidade, preocupam-se muito mais com a própria honra e a possibilidade de tê-la afetada, desde que as meninas, supostamente, não se valorizam ao expor o corpo ou adotar comportamento não compatível com a condição feminina esperada. Sobre a construção do masculino e a honra como aspecto formador da identidade masculina, concorda-se que:

Os sentimentos definidores das relações de gênero no mundo mediterrâneo, do qual somos caudatários, se dão em torno do complexo moral da honra e da vergonha. (...). A honra masculina é construída de modo dependente da mulher, da sua postura e comportamento social. Portanto, a mulher de respeito é aquela que honra o marido, que o faz homem. (GROSSI, 2004, p. 12).

Desse modo, na representação social da identidade masculina expressa pelos alunos, a preservação da honra masculina depende exclusivamente das mulheres, sendo que os homens precisam controlar as mulheres, seja ele o pai, o irmão, o namorado, companheiro para garantir essa preservação. Em suma, o poder masculino é expresso através do controle da virtude imposto às mulheres: “(...) virtude que é reconhecida publicamente pela categoria respeito. Uma mulher de respeito é, portanto, uma mulher que está adequada aos comportamentos reconhecidos socialmente como femininos”. (GROSSI, 2004, p. 13). Ao ter o poder de controlar a mulher questionado, seja pela mulher ou por outro homem, eles reagem com violências múltiplas capazes de levar à morte as mulheres que tanto afirmam admirar.

Não se pode deixar de mencionar que, na atualidade, a estética corporal reveladora dos atributos dos corpos das mulheres insere-se como um dos aspectos que definem a feminilidade nas mulheres. Atualmente, por exemplo, são as academias de ginástica que constituem, para muitas mulheres, um espaço ritualizado da construção do “ser mulher”. Portanto, “[...] a beleza é um dos elementos centrais da constituição da feminilidade no modelo ocidental moderno, pois é ela que permitirá à mulher se sentir desejada pelo homem” (GROSSI, 2004, p. 11).

Neste sentido, já não basta mais ir ao salão de beleza para sentir-se feminina. Na atualidade as cirurgias plásticas para aumento de seios, modelagem das nádegas, mediante a colocação de silicone, a lipoaspiração das gorduras indesejáveis são rotinas nos consultórios de cirurgiões plásticos que atendem mulheres de todas as idades insatisfeitas com o corpo e que buscam, através da intervenção cirúrgica, atender aos ditames correntes do que deve ser um corpo feminino bonito. Corpo modelado para ser desejado pelos homens, para seduzir e atrair aquele que poderá a vir a ser, quem sabe, o seu algoz.

Conclusões

Nos depoimentos coletados entre alunos e alunas do ensino médio são reveladas as agruras de ser mulher e de ser homem num contexto social em que o incentivo à masculinidade, fortemente pautada em padrões tradicionais, imprime nos homens representações de identidades de gênero que têm nas expressões da violência um dos principais suportes na construção dos processos identitários no cotidiano escolar. Há que se registrar que estas representações são claramente percebidas e sentidas indistintamente do sexo e/ou idade do/a entrevistado/a. Neste sentido, justifica-se a violência como parte intrínseca à masculinidade, sendo, por vezes, explicada na fala dos alunos por tratar-se de expressão necessária à afirmação masculina na defesa da honra e demonstração de poder.

Na contemporaneidade, a escola encontra-se frente a desafios de ordem pedagógica e administrativa devendo garantir a apropriação de conhecimentos, mas também enfrentar desafios próprios do seu tempo e da comunidade a que atende, inerentes às mudanças aceleradas que a modernidade em sua fase tardia (GIDDENS, 1991), desencadeia diuturnamente, o que a torna instituição também responsável por administrar a convivência social da parcela geracional mais atingida, que são os jovens adolescentes. Eles e elas vivem num mundo cuja quantidade de informação disponível não encontra precedentes em outras fases da história da humanidade, mas por vezes não sabem como traduzi-la em conhecimento útil à construção de identidades genuínas. Carecem da mediação, da orientação e da maturidade dos adultos que compõem a escola, lugar de educação formal secundária, representado pelos docentes. Estes, por vezes também encontram-se imersos em dilemas e conflitos da ordem do conhecimento sobre si e sobre os outros.

A escola é local onde circulam informações, conhecimentos e práticas culturais, tornando-se um espaço de interação em que diversas linguagens interagem e se chocam e, com elas, os conhecimentos sobre as mudanças operadas no entendimento das relações entre os gêneros, os quais buscam, cada vez mais, que sejam lastradas em parâmetros de respeito e de reconhecimento aos direitos humanos de homens e mulheres, indistintamente da orientação sexual. É também lugar de negociação e diálogo, importantes na administração de conflitos, de modo a que prevaleça a não-violência ao serem enfrentadas as contradições que permeiam os processos de construção das identidades masculinas e femininas, sem que uma negue a outra.

Na atual fase da modernidade, abre-se para a escola nova frente de trabalho, de formação e sensibilização de seus docentes e discentes de modo a cumprir um dos seus papéis: o da formação humana para a vida em sociedade. Para tanto, faz-se mister voltar-se para seus procedimentos internos no sentido de (re)desenhar-se, (re)definindo seus projetos, seus objetivos, em suma, sua identidade. Ao assim proceder, contribui enormemente para a construção das identidades de gêneros dos jovens em bases equânimes vez que, ainda, encontram-se envolvidas por parâmetros patriarcais que designam ao masculino o papel fundamental de exercício do poder e de mando sobre as mulheres, poder este inúmeras vezes traduzidos em violência fatal contra as mulheres.

Referências

ANDRÉ, M.; Elisa D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

INSTITUTO AVANTE BRASIL. **Femicídio no Brasil**: aumenta o assassinato de mulheres. Recuperado em 15 de agosto de 2014 de: <http://institutoavantebrasil.com.br/femicidios-no-brasil-aumenta-assassinatos-das-mulheres/>.

GROSSI, M. P. Masculinidades: uma revisão teórica. **Revista Antropologia em Primeira Mão**. N. 75. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004, p. 4-37.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEILBORN, Maria Luiza. Violência e mulher. In VELHO, Gilberto e ALVITO, Marcos (Orgs.). **Cidadania e violência**. 2. Ed. Ver. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV, 2000.

HOROCHOVSKI, M. T. H. Representações sociais: Delineamentos de uma categoria analítica. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (2), janeiro-junho/2004, pp. 92-106. Recuperada em: 10 outubro 2012, de: www.emtese.ufsc.br.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA APLICADA – IPEA. **Tolerância social à violência contra as mulheres**. Recuperado em 15 agosto 2014, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Bernard Ltda, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (2011) – ONUBR. **Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. ONU Mulheres**. Recuperado em 15 agosto de 2014 de: <http://onu.org.br/onu-no-brasil/onu-mulheres/>

SCOTT, J. (1991). **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1991.

SERGIPE. **Relatório da Delegacia de Apoio às Mulheres**. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres de Sergipe. Aracaju, 2012.

WAILSEFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de Mulheres no Brasil. 1ª Edição, Brasília, 2015.

O PODER DISCURSIVO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO

Roxane de Alencar Irineu
Universidade Federal de Sergipe
roxaneirineu@gmail.com;

Danilo Araujo de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe
danilodinamarques@hotmail.com

Resumo: A linguagem fixa os lugares dos gêneros e determina suas respectivas qualidades, atributos e comportamentos, delimitando aquilo que é “natural”. As instituições de ensino são consideradas como estruturas de poder e o exercem no discurso e pelo discurso. Este ensaio tem como objetivo refletir sobre como a linguagem e, muitas vezes, a ausência desta se constrói no espaço educacional e fixa características e identidades de gênero. Metodologicamente tem-se como referência para tais reflexões os argumentos de Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Rogério Junqueira e Michael Foucault. O dito e também o não-dito, objeto deste estudo, cria a “norma” dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais e da sexualidade possível, além de instituir que àquele que não se identifica com a tal “norma” é considerado o “outro”. Na ausência da linguagem o “um” é o masculino e heterossexual, uma identidade específica é naturalizada e transformada em algo imperceptível e na sua falta de percepção se cala e se omite. Pode-se concluir que a repetição de atos e discursos socialmente estabelecidos como próprios de um gênero constrói a identidade de gênero. Porém, a força da linguagem para além de reproduzir a dominação e a opressão gera também resistências e contestações e, desta forma, se percebe o caráter múltiplo do discurso.

Palavras-chave: Educação, Discurso, Gênero.

Introdução

Trata-se de um equívoco a ideia da linguagem utilizada apenas para nomear as coisas, ela é, isto sim, uma ferramenta de subjetivação, de expressão de relações, poderes, lugares, instituindo, produzindo e fixando as diferenças. Como diz Louro (2014) a linguagem usa as pessoas muito mais do que as pessoas a usam. E ao seguir regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que se faz de expressões consagradas, supõe-se que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação, no entanto, a linguagem é o campo mais eficaz e persistente onde se institui as distinções e as desigualdades, tanto porque atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como também porque nos parece sempre muito “natural”.

Neste texto, optou-se por utilizar o @ nas terminações de palavras que convencionalmente ao se referir à população como um todo, elege-se o masculino como padrão universal. Entende-se que este fato invisibiliza a mulher e outros grupos e pessoas que não se percebem nessa categoria. Busca-se, portanto, trazer para o texto todas as expressões de gênero e não eleger uma determinada categoria em detrimento de outra na perspectiva da desnaturalização.

As instituições de ensino são espaços considerados como estruturas de poder, em que o poder é exercido no discurso e pelo discurso, sendo a educação um campo importante do “poder simbólico”- poder capaz de estabelecer uma ordem e definir um sentido imediato do mundo (BOURDIEU, 1989). Nesta perspectiva, este ensaio pretende refletir sobre o discurso e o seu poder de instituir regras, lançando um olhar sobre a constituição de identidades de gênero no espaço educacional.

Propõe-se, então, um exercício de desnaturalização, de desconfiança, para ultrapassar a estrutura elementar da língua para se perceber como sujeitos e sentidos são investidos pela língua e pela história, em um processo amplo e complexo de constituição de identidades e subjetivações.

A linguagem corrobora para a construção das identidades sociais, nossas identidades são construídas na e pela linguagem. Segundo Vygostky (1989), o desenvolvimento do indivíduo se apresenta como resultado de um processo socio-histórico-cultural, enfatizando o papel da linguagem humana enquanto principal instrumento de sistema simbólico e essencial para o conhecimento e a mediação da relação sujeito-objeto. Na mesma direção, Bakhtin (2003) ressalta que temos a influência da cultura sobre a linguagem e também a ação da linguagem sobre o desenvolvimento da cultura. O discurso linguístico resulta em

formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado determinado social e historicamente. Assim, a forma de expressão de um sujeito sobre determinado objeto em dado espaço-tempo vem, necessariamente, carregada de certezas, preconceitos, julgamentos e de uma suposta identidade.

Considerando, pois, o espaço escolar como um espaço onde construímos identidades, o investimento na linguagem é um importante aspecto a ser percebido nesse mecanismo, seja para nomear, caracterizar sujeitos, delimitar espaços, proibir, coibir, permitir, e essas ações são permeadas pelas relações de poder. Portanto, professores, livros e práticas didáticas influenciam as mentes dos alunos e futuros profissionais (DIJK, 2015).

Sendo a escola um espaço de socialização, um dispositivo de poder, ela tem sido uma ferramenta para manutenção de ideologias. Bourdieu (1999) afirma que o currículo está baseado na cultura dominante. É necessário compreender como as ideologias dominantes estiveram presentes no currículo ao longo da história, como as pessoas se percebiam e construíam suas identidades fixas de subordinação e não questionavam seus espaços, pois “[...] através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (SILVA, 1999, p.107). Nesse sentido, os sujeitos são, portanto, resultado de um processo cultural e social que a escola produz e reproduz continuamente.

Louro (2014), ao pensar sobre a escolarização dos corpos e das mentes, reitera a importância de@s docentes ficarem atent@s para as suas linguagens, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo contidos e instituídos por ela e questionando sempre as relações de poder compartilhadas no espaço escolar. Pode-se citar como exemplo do sexismo da linguagem as próprias regras gramaticais, quando privilegiam o masculino em detrimento do feminino, utilizando o termo “homem” para se referir a ambos os sexos e também quando chamam de alunos para tratar do menino e da menina, omitindo, desta forma os termos “mulher” e “aluna”. No ensino superior, seguindo a mesma lógica, tratam por pesquisadores todos os alunos e alunas que realizam seus projetos de pesquisa, reforçando e mantendo a norma aprendida nos primeiros bancos escolares de que o homem é o universal e o ponto de partida. Portanto, a linguagem não só oculta o feminino, mas também reforça as adjetivações atribuídas aos sujeitos, pelo uso do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e analogias feitas entre determinadas qualidades dos gêneros.

Acrescenta-se a isso a linguagem não dita, àquilo que é silenciado, os sujeitos que não são, seja porque não tem os atributos desejados pela “norma”,

seja porque não podem existir e, conseqüentemente não devem ser nomeados. Como exemplo disso cita-se @s homossexuais, em que as instituições optam por não falar, negando a sua existência, reconhece-@s, isso sim, no entanto como desviantes. Butler (2003) denomina de “abjetos” os corpos e as sexualidades que fogem à norma, pois a heterossexualidade funciona como padrão e promove na ausência de linguagem uma violência simbólica contra os que se desviam desta. Desviantes também @ são, @s negros, @s pobres, as mulheres, não por serem a minoria em termos quantitativos, mas por estarem à margem daquilo considerado como regra, o universal, o centro e, portanto, por não serem reconhecidos os seus valores na e pela linguagem.

As identidades de gênero estão continuamente se construindo e se transformando em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, construindo os sujeitos como masculinos ou femininos, organizando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. E essas construções são transitórias e articulam-se às histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça e de classe (LOURO, 2014).

Butler (2003) reforça que gênero é sim o resultado de construções discursivas, por isso, faz um apelo à liberdade dos corpos que precisam, para tanto, serem livres do discurso que os constitui ou, simplesmente existirem em um mundo que os nega pelo discurso. @ excluído é produzido no discurso, seu lugar é o silêncio que se realiza na injustiça de não poder existir, ele habita e confunde-se com o corpo. Portanto, segundo a autora, o sujeito é resultado de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística.

Assim como gênero é uma construção, para Butler (2003) o corpo também o é. O corpo não é um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ele também é uma construção, portanto, pode-se dizer, a partir desta concepção, que corpo não tem uma existência anterior à marca de seu gênero. E, por outro lado, gênero não se deduz de um corpo, não é natural, não é algo que somos, mas algo que fazemos. O gênero é efeito de discursos e é performativo, uma contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos, no interior de um quadro regulatório, que se cristaliza ao longo do tempo.

Ao pensar a escola como uma instituição que constrói corpos nos e pelos discursos que circulam na produção de saberes a partir de práticas de vigilância e controle para naturalizar comportamentos, percebe-se como esse dispositivo opera em função de um trabalho disciplinar que irá legitimar verdades. “Para

garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos” (LOURO, 2015, p. 84).

Os espaços na escola são rigidamente marcados, horário de entrar e sair, de levantar e sentar-se, de falar e pensar, de correr, de gesticular. Cria-se modelos de comportamento, denomina-se indisciplina, agrupa-se por sexo, raça, idade, classe social, prepara-se o corpo para a sociedade, ensina-se a falar e calar, ouvir e ser ouvido. Tudo isso seguindo a continuidade sexo-gênero-sexualidade que nasce por e através dos corpos.

Concebendo então a escola como um campo disciplinador e normatizador, que constrói sujeitos com base em identidades polarizadas a partir das teorias em uso aqui e dos discursos proferidos a partir delas deve-se desconstruir e questionar esse currículo tradicional que não contempla os sujeitos que estão em trânsito por essas identidades ou que se identificam fora delas, evidenciando esses outros sujeitos que sempre estiveram à margem de uma lógica binária que se tornou escassa para compreensão dessas identidades que não se ajustam nesses espaços delimitados e regulatórios que naturalizam uma heteronormatividade, fazendo com que as demais performances que fogem desse parâmetro sejam percebidas com um desvio ou ainda tornem esses sujeitos ininteligíveis.

Segundo Hall (2004), as identidades sociais estão sujeitas a uma historicização radical e encontra-se em constante processo de transformação. Ela é construída dentro e não fora do discurso, em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas. As identidades sociais são construídas por meio da diferença e, portanto, na relação com o outro, na relação com aquilo que não é, com aquilo que falta. O termo identidade social significa, por um lado, o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam comunicar ou convocar o indivíduo para que assuma seu lugar como sujeito social de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que constrói o sujeito sobre o qual se pode “falar”. Nesse sentido, Foucault (1987), em *Vigiar e Punir* ressalta que a disciplina fabrica indivíduos e tem o poder de tomar os indivíduos como objetos e instrumentos de seu exercício. Assim o processo de fabricação de sujeitos é contínua, sutil e quase imperceptível. Portanto, a tarefa mais urgente da linguagem na relação sujeito-objeto-sujeito de construção da identidade social é desconfiar do que é tomado como algo eminentemente “natural” ou biológico.

Foucault (2012) trata o poder não como uma entidade estável, coerente ou como uma unidade, mas em termos de “relações de poder”. O poder não existe por si só, ele existe enquanto relação, é uma prática social e é constituído

historicamente. Ele menciona que as relações de poder são desiguais e móveis; seu funcionamento decorre do estabelecimento de relações desiguais e assimétricas; são intencionais e não-subjetivas, bem como é exercido tanto sobre dominantes quanto sobre dominados. Michel Foucault (2012) considera que o poder não é possuído por alguém, mas é antes uma relação fluída que permite o uso da força (física ou simbólica): coerção, persuasão, negociação ou barganha difundindo-se e ramificando-se em micropoderes relacionais.

E nessa lógica, a fala desempenha um papel crucial no exercício do poder, que se manifesta tanto direta quanto indiretamente. O poder na sua forma direta exerce-se por meio de justificativas, argumentos, promessas, exemplos e outros instrumentos retóricos que aumentam a probabilidade de @s receptores formarem as representações mentais desejadas. E o poder manifestado de maneira indireta no discurso, a partir da representação na forma de expressão, descrição ou legitimação dos atores do poder ou de suas ações e ideologias. O poder discursivo é persuasivo e, portanto, exibe uma correlação direta entre a abrangência do discurso e a abrangência do poder: os sem-poder costumam ter controle apenas nas conversações do dia a dia e são meros receptores passivos do discurso oficial e midiático. Os poderosos têm acesso a uma variada gama de modos dialógicos formais, impressos, de escrita e de fala e, em princípio conseguem atingir um grande número de pessoas. Logo, o poder é tanto exercido quanto reproduzido no e pelo discurso. (DIJK, 2015).

Os questionamentos trazidos aqui provocam à percepção da escola como um lugar construído pela linguagem que fazendo uso das relações de poder tentam produzir sujeitos, seus lugares e suas performances.

E ao perceber que se trata de uma construção, deve-se questionar e expor os discursos dominantes e assim ressignificar a linguagem. A ação de questionar e resistir poderá enfraquecer a ordem regulatória que é repetidamente propagada e, desta forma, os corpos estranhos ao subverter a normatividade no espaço escolar, ultrapassam a ideia do tolerar, do aceitar. E, desta forma, afirmam sua existência, se apropriam também da linguagem para mostrar suas performances, subvertem ideias e fazem pensar o impensável pela lógica. Os mesmos corpos quando subvertem a essa norma ultrapassam a lógica da sexualidade e causarão igualmente, impactos em uma diversidade de espaços, influenciarão e radicalizarão um domínio cultural que instituiu modos de pensar e de estruturar o conhecimento. E por fim, questionando as fronteiras, indagando quem é reconhecido e quem a cultura se recusa conhecer resistirão ao discurso impositivo. A legitimação que é conferida aos sujeitos pelos currículos ao ser desconstruída

força uma lógica dominante e propõe um acolhimento a perguntas inquietantes e curiosidades permanentes que passam a subverter e gerar mudanças que estão em movimento constante de questionamentos.

As possibilidades que essas discussões trazem é perceber também o potencial da escola subvertendo esse eixo definido para reproduzir ideais normativos, para em vez disso, ampliar o fazer pedagógico e seu olhar sobre o mundo e sobre as multiplicidades de performances que os sujeitos podem ter e assumir sem prescrições, sem precisar estar centrado em uma única definição, de forma estática. A perspectiva de questionamento e de estranhamento das normas trazidas para o currículo através da linguagem é um anseio por transformações da/na sociedade e concepções de cidadania que cruzam naturalizadas e naturalizando identidades para reforçar enquadramentos.

Considerações finais

Nessa ligação inseparável entre linguagem, cultura, verdade e poder no ambiente escolar são ensinados cotidianamente os modos de ser mulher e ser homem a partir de discursos generificados. Em distintos graus e modos, por vezes sutis e tantas outras explicitamente, os sujeitos são convocados a se posicionarem através de práticas de auto-observação. Essa observação gera a percepção do caráter múltiplo da linguagem e, como consequência, a resistência e a contestação podem surgir. Além de surgirem também a compreensão de que as identidades não cabem em formatos incididos no processo de controle.

A linguagem historicamente foi usada como ferramenta de subjetivação para inventar verdades e perpetuá-las, construindo identidades com base em uma lógica binária, que contorna os corpos dos indivíduos e tentam produzir significados fixos nos sujeitos. No entanto, na contramão dessa lógica, performances contestadoras surgem para mostrar que esses sentidos escapam e que as performances que surgem, fora de uma norma instituída propõem a dúvida e a contestação de uma suposta naturalização.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da punição**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomáz Tadeu (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 103-133.

LOURO, G. L. Uma sequência de atos. **Revista Cult**. Nº6, ano 19, São Paulo, 2016.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MILTRE, S. M. *et al.*, Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**. vol. 13, p. 2133-2144, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

IDENTIDADE GAY NO DISCURSO RELIGIOSO DO PASTOR PENTECOSTAL SILAS MALAFAIA¹

Tiago Vieira Fernandes de Paiva²

Ana Paula Rabelo e Silva³

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar de que maneira o pastor pentecostal Silas Malafaia constrói a identidade gay em seus discursos orais em seu programa de TV Vitória em Cristo, tendo como uma das principais preocupações a violação da dignidade da pessoa homossexual. Para a análise dos discursos de Malafaia, buscou-se o pressuposto teórico da Análise do Discurso de Patrick Charaudeau (2008; 2009), mais especificamente o seu contrato de comunicação. O contrato de comunicação é resultado de características inerentes a situação de troca: os dados externos e os dados internos. Além dos conceitos de Análise do Discurso, foi necessário utilizar Hall (1999) para uma reflexão sobre o conceito de identidade cultural. A pesquisa qualitativa, desenvolvida como trabalho de conclusão de curso, deu subsídio para o desenvolvimento deste artigo. Os discursos analisados foram retirados da internet, tanto do site pessoal do pastor, quanto na mídia social *Youtube*. Pôde-se entender, ao final, que Silas Malafaia é responsável por uma série de discursos com teor homofóbico, pois demonstra hostilidade psicológica e social contra os indivíduos que sentem desejo ou mantêm práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Identidade; Homofobia; Contrato de Comunicação.

1 O presente artigo é resultado de parte da pesquisa desenvolvida durante a fase de conclusão do curso de Jornalismo, sob a orientação da professora Naiana Rodrigues e co-orientação da professora Ana Paula Rabelo e Silva.

2 Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Faculdade 7 de Setembro.

3 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, Professora da Faculdade 7 de Setembro.

Introdução

Um estudo piloto realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁴ (IBGE) no ano de 2009, em quatro estados (Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco) e o Distrito Federal, com mais de 5 mil pessoas com 10 anos ou mais, levantou dados sobre o uso do tempo. A pesquisa usou como indicador o tempo do brasileiro dedicado ao consumo de informação e descobriu que 85% desse tempo são gastos exclusivamente em frente à TV. Em média, por dia, o brasileiro passa duas horas e trinta e cinco minutos na frente da televisão. Entre os brasileiros com 60 anos ou mais, esse tempo sobe para três horas e três minutos. Isso mostra que, no Brasil, a televisão é, sem dúvida, o meio de comunicação mais abrangente e, conseqüentemente, o que exerce maior influência sobre as diferentes camadas sociais.

Nos últimos anos, o pastor Silas Malafaia vem ganhando destaque na mídia por suas declarações polêmicas a respeito de questões ligadas aos direitos dos gays e a sua influência sobre a bancada evangélica na Câmara dos Deputados. Malafaia tem participado de programas de televisão de diferentes gêneros: programas de entrevistas, telejornais, programas de auditório e programas de entretenimento.

O movimento gay no Brasil, em contrapartida, mesmo não possuindo os mesmos espaços na TV, tem conseguido chamar a atenção da mídia por meio de suas lutas contra a discriminação e a defesa dos direitos humanos de homossexuais. Isso tem ocorrido, por exemplo, por meio das Paradas Gays que têm como um de seus principais objetivos promover a visibilidade da comunidade gay “a fim de mostrar à sociedade global o poder de arregimentação deste segmento populacional enquanto cidadãos e massa potencial de eleitores e consumidores.” (MOTA, 2004).

O Projeto de Lei da Câmara 122/06, ou PL 122 como é conhecido, também tem atraído os olhares da mídia e de religiosos fundamentalistas como o pastor Silas Malafaia. O Projeto foi apresentado em 2006, pela então deputada Lara Bernardi, e tem por objetivo criminalizar a homofobia. Até hoje o texto tem causado polêmica entre os evangélicos e os católicos, pois eles acreditam que, se aprovado o projeto, os homossexuais passariam a ter privilégios sobre os heterossexuais e o direito de liberdade de expressão seria cerceado.

4 Sobre a pesquisa do IBGE, disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/decimo_segundo_forum/uso_tempo_2009.pdf Acessado em 19 de novembro de 2013.

Ano passado, especialmente, o tema do casamento civil igualitário pautou a mídia brasileira, pois o Superior Tribunal Federal decidiu que o casamento gay é legal no Brasil⁵. A decisão criou precedentes onde, juridicamente, gays podem se casar no Brasil, tendo sua união estável reconhecida pela justiça, garantindo direitos como: pensão, herança, comunhão de bens e previdência. A decisão também tem facilitado a adoção de crianças por casais homoafetivos e pode facilitar a aprovação da PL 122.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira o pastor pentecostal Silas Malafaia constrói a identidade gay em seus discursos orais de opinião emitidos em seu programa de televisão Vitória em Cristo. Foram escolhidos três programas exibidos em semanas aleatórias, mas que têm em comum a temática gay, especialmente o tema da homossexualidade na bíblia, o Projeto de Lei da Câmara 122/06 e a união civil homossexual. Em seu programa, Malafaia pode ocupar uma bancada enquanto âncora ou pode exibir um de seus sermões ministrados do tempo da igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo.

Para a análise, usaremos o conceito de identidade cultural proposta por Hall (2011). Também abordaremos a propagação do discurso religioso pentecostal na mídia televisiva. Para entender melhor esses discursos, recorreremos principalmente ao contrato de comunicação de Patrick Charaudeau (2009). Finalmente, propomo-nos a analisar os discursos produzidos pelo pastor pentecostal Silas Malafaia em quatro semanas aleatórias, considerando válidos apenas os textos orais de opinião emitidos no momento de pregação do programa “Vitória em Cristo”, seja no púlpito, enquanto pastor, seja na bancada enquanto âncora do programa. É importante dizer que só serão considerados os discursos que versam sobre as questões relativas à homossexualidade. Como grande parte desses discursos deprecia os homossexuais, buscamos conceituar homofobia usando as ideias de Daniel Borrillo (2010). Para a análise do discurso de Malafaia, usamos o pressuposto teórico da Análise do Discurso de Patrick Charaudeau (2009), mais especificamente o seu contrato de comunicação. Levando em consideração que o autor não propõe nenhum método de Análise do Discurso, estabelecemos variáveis possíveis que permitirão a análise. São elas: dados internos e externos na produção do discurso.

5 Sobre a decisão do Superior Tribunal Federal a respeito do casamento entre pessoas do mesmo sexo: http://www.stj.gov.br/portal_stj/publicacao/engine.wsp?tmp.area=398&tmp.texto=103687. Acessado em 19 de novembro de 2013.

1 Identidade cultural

No presente trabalho, trazemos uma reflexão do que é identidade. Para isso, recorreremos às concepções de identidade cultural propostas por Stuart Hall (2011). Esse exercício nos possibilitou entender melhor o modo como o pastor Silas Malafaia constrói em seus discursos a identidade gay.⁶

Para entender a identidade cultural na pós-modernidade, é preciso entender como o lugar do sujeito mudou ao longo do tempo. Hall (2011) observa então, três tipos de sujeitos: o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo é aquele centrado na razão. Nele, a identidade é inata e, ainda que se desenvolva durante a vida, continuará sendo a mesma. Nessa concepção, o sujeito é unificado e coerente. Esse sujeito aparecerá em boa parte da nossa discussão a respeito de identidade.

No sujeito sociológico, a identidade se constrói a partir da relação com outros sujeitos. Hall (1992, p. 12) explica que esse sujeito “ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” Essa ideia, contudo, apresenta uma dificuldade: nessa construção identitária mútua, tanto os sujeitos quanto a sociedade estão alinhados. Logo, como ocorre no sujeito do Iluminismo, tornam-se ambos unificados e previsíveis (HALL, 1992).

O sujeito pós-moderno, no entanto, é apresentado como não possuindo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Nas palavras de Hall (2011), na pós-modernidade,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2011, p.13)

Esse sujeito pós-moderno é descentralizado, diferente do sujeito do Iluminismo e do sujeito Sociológico. O período pós-moderno tem gerado muitas e diferentes identidades e, conseqüentemente, transformações significativas nas instituições modernas, à família patriarcal é umas delas, por exemplo, apegada

6 Entendemos a diferença do conceito de identidade cultural e social em relação ao conceito de identidade individual, mas tomamos a homossexualidade como uma prática social e, assim, adotamos o Hall (2011), mesmo estabelecendo um diálogo com o Butler (1990).

ao passado e aos antigos símbolos. Um dos símbolos mais preservados dessa sociedade é, sem dúvida, o patriarcalismo, sistema de organização familiar em que o homem é tido como o sujeito principal, o provedor e, por isso, teria mais direitos que os demais membros da família. Nesse sistema, as condições individuais dos membros da família não são priorizadas e a mulher costuma ocupar um papel inferior (MATOS, 2000).

Além das três concepções anteriormente descritas, é válido mencionar a presença do conceito de globalização em Hall (2011), uma vez que é fenômeno que tem causado significativas mudanças na sociedade. Abordaremos impactos que a essa globalização traz para a construção das identidades. No presente estudo abordamos como é possível que o sujeito descentralizado e globalizado busque a afirmação e o reconhecimento de suas identidades, especialmente, a identidade gay que é construída por meio de diferentes discursos.

1. 1 Sujeito descentralizado

Na modernidade, como vimos, o sujeito fundamenta-se na ideia de um indivíduo único e estável, senhor das capacidades da razão. Era um sujeito que rompia com o pensamento medieval à medida que se desenvolvia e adquiria conhecimento por meio da dúvida, mas permanecia essencialmente o mesmo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 1992). O sujeito iluminista é, portanto, fixo e estável, unificado e coerente. Mas, como questionou Judith Butler (1990, p. 37), “[...] o que alicerça a pressuposição de que as identidades são idênticas a si mesmas, persistentes ao longo do tempo, unificadas e internamente coerentes?”. A concepção desse sujeito moderno não pode mais se sustentar diante das intensas mudanças advindas com a pós-modernidade.

O que se mostrava organizado, hoje, apresenta-se muitas vezes caótico. As transformações pelas quais a sociedade pós-moderna vem passando estão dando origem a novas identidades que estão desestabilizando a velha ordem social. Nas palavras de Hall (2011, p. 7), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” O descentramento do sujeito moderno foi um dano irreparável nas noções de sujeito fixo e estável.

Hall (2011, p. 34-46) faz um esboço dos cinco principais avanços da história⁷ da teoria social, a que ele trata como “descentramentos”. Contudo não é objetivo de nosso estudo dedicarmos ao detalhamento desta descrição.

1.2. Identidades e globalização

Hall (2011) e Kathryn Woodward (2012) apresentam outro fator fundamental para o descentramento do sujeito moderno, que julgamos importante tratar, ainda que brevemente, neste trabalho: a globalização. As mudanças da política e da economia global têm provocado grande dispersão ao redor do mundo. Esse fenômeno não é novo, mas tem atingido proporções cada vez maiores. Impulsionadas por questões econômicas e políticas (crise na Europa, ascensão do BRICS⁸), pessoas de diferentes nacionalidades e identidades têm se espalhado pelo mundo e produzido diferentes resultados no que diz respeito à identidade:

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2012, p. 21).

Hall (2011) aponta algumas consequências diretas do surgimento de novas identidades frutos da globalização:

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global.

7 Os cinco descentramentos sugeridos por Hall são: o pensamento marxista, a teoria do inconsciente de Freud, a linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, o “poder disciplinar” do filósofo e historiador Michel Foucault e, por fim, o feminismo.

8 O site oficial do Ministério das Relações Exteriores do Brasil define BRICS como um agrupamento, propriamente dito, incorporado à política externa de Brasil, Rússia, Índia e China. Em 2011, por ocasião da III Cúpula, a África do Sul passou a fazer parte do agrupamento, que adotou a sigla BRICS. <http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/agrupamento-brics>

As identidades nacionais e outras identidades 'locais' ou particularistas estão sendo reforçadas pela *resistência* à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades - híbridas - estão tomando o seu lugar (HALL, 2011, p. 69).

Vimos até aqui que as velhas certezas do sujeito moderno, fixo e estável estão sendo questionadas e desconstruídas continuamente. Permitindo assim, o surgimento de novas identidades que buscam o seu reconhecimento social e sua afirmação enquanto identidades legítimas. É nesse bojo que emerge a preocupação com as identidades homossexuais, identidades também culturais.

1.3 Identidades em busca de reconhecimento

Os conflitos de Silas Malafaia com a comunidade gay em torno de seus direitos civis e de sua tentativa de deslegitimar a identidade homossexual têm exigido dessa comunidade uma busca por afirmação e reconhecimento de sua identidade sexual. Como observou Woodward (2012, p. 26): “a afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação.” A autora aponta dois caminhos possíveis para essa autenticação. Dentre as possibilidades, está a história, ou histórias e as mudanças sociais que começam a dar visibilidade às singularidades das identidades marginalizadas. Sobre o resgate da história do grupo cultural em questão, Woodward declara:

Ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado - possivelmente um passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece 'real' - que poderia validar a identidade que reivindicamos (WOODWARD, 2012, p. 28).

São comuns os esforços para se resgatar na história, personagens e fatos que contribuam para legitimar a identidade gay. Dentre esses esforços, estão a tolerância de povos antigos para com a homossexualidade, a presença de homens e mulheres gays importantes para o mundo das artes, da política, da filosofia e da literatura e os avanços dos direitos da pessoa homossexual na história recente.

Outro caminho para a busca do reconhecimento das identidades minoritárias é por meio das mudanças sociais. Essas mudanças não se referem às questões

econômicas. Woodward (1997) fala mudança social enquanto “deslocamento social”. Conceito que toma emprestado de Ernesto Laclau (1996). Ferreira (2011, p. 14) apresenta uma explicação do que vem a ser a ideia laclauiana de deslocamento: “deslocamento são situações que criam uma desestrutura. Os elementos de amarração são afrouxados precisando de um restabelecimento: o senso de identidade, a crise suturada.” A partir dessa concepção, compreendemos que um sujeito pode ocupar vários lugares sociais ao mesmo tempo. Um homem, por exemplo, pode ser pai, gay, funcionário e militante. As novas identidades podem buscar reconhecimento em diferentes lugares sociais e contextos sociais díspares fazem com que esse sujeito se envolva em distintos significados sociais (WOODWARD, 1997).

O que Malafaia e os demais religiosos conservadores não aceitam é que o sujeito gay pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos. Esse sujeito pode ser gay, pai e cristão ao mesmo tempo. Para eles, é, sobretudo, incongruente ser homossexual e religioso devoto.

Os movimentos sociais da década de 1960 são um marco na busca do reconhecimento das identidades minoritárias. Isso porque as divisões políticas, até então marcadas pelas classes, começaram a ser substituídas por interesses de identidades: “A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significava, como ela é produzida e como ela é contestada” (WOODWARD, 1997, p. 34). As identidades culturais de grupos excluídos e marginalizados começam a ganhar visibilidade, suas singularidades culturais começam a ser celebradas e suas opressões analisadas.

Como veremos em seguida, identificamos no discurso pentecostal, entretanto, uma grande resistência de aceitação dessas diferenças identitárias. Enquanto Hall (1992) e Woodward (1997) defendem que as diferenças são indispensáveis no processo de construção da identidade e que as diferenças tendem a nos tornar mais tolerantes, Silas Malafaia mostra-se ameaçado por tais diferenças e as combate. O pastor Malafaia não é o único – na mídia - a rejeitar a identidade gay.

2 Mídia e discurso religioso

A presença massiva dos grupos pentecostais no Brasil pode ser percebida a partir do alto investimento em espaços na mídia por meio da aquisição de rádios, jornais e canais e redes de TV e aumento do número de programas

nos canais comerciais, começando com a Igreja Universal do Reino de Deus. Segundos dados do IBGE, em 2010, 64,6% da população brasileira era católica. Houve uma queda de 12,2% em relação aos 73,6% de 2000. Há 50 anos, a religião católica era hegemônica, 93% da população se dizia católica. Em contra partida, houve um aumento em números absolutos de 16 milhões de evangélicos entre 2000 e 2010, especialmente os pentecostais. O crescimento dos evangélicos é apontado como a maior causa da queda dos católicos, embora o número de brasileiros que se declaram sem religião e os de religiões minoritárias também tenha crescido significativamente (ALVES, 2012).

No presente item, abordamos a propagação do discurso religioso pentecostal na mídia televisiva, especialmente os discursos do pastor Silas Malafaia que nos últimos anos tem empreendido uma ferrenha luta contra os direitos dos homossexuais, tema recorrente em suas falas. Para entender melhor esses discursos, recorreremos principalmente ao contrato de comunicação de Patrick Charaudeau (2009), especificamente à importância dos dados interno e externos na produção do discurso.

2.1 Sobre o discurso em Patrick Charaudeau

Para Charadeau (2009), o discurso ocupa-se com coisas além das regras e do próprio uso da língua. Ele é composto por “[...] atos de linguagem que circulam no mundo social que testemunham, eles próprios, aquilo que são os universos do pensamento e de valores que se impõem em um tempo histórico dado.” (p. 37)

Podemos entender que o discurso é resultado de situações em que se fala ou se escreve. Essas situações carregam em si a identidade do sujeito falante e a identidade do sujeito a quem se dirige a fala, suas intenções e até mesmo o suporte físico que permite a troca linguageira. (CHARAUDEAU, 2009). O discurso também é formado pela maneira como se fala. Nele, estão intimamente ligados os comportamentos dos sujeitos envolvidos no mundo social (os dados externos) e os elementos individuais e íntimos desses sujeitos (os dados internos).

2.2 Perspectivas do contrato de comunicação

Partimos da ideia de que o “televangelismo” é – também - um discurso. Esse discurso só se constitui a partir de um gênero particular. Neste trabalho, é preciso entender o televangelismo como gênero discursivo. Se todo discurso se

constrói em um tempo e em um lugares históricos e se o televangelismo é um discurso, deve-se considerá-lo sempre em uma situação de comunicação. Para que isso aconteça, os interlocutores devem identificar as permissões e restrições dos sistemas de formação do discurso religioso, sendo capazes de reconhecer os elementos que definem o gênero. “O necessário reconhecimento recíproco das restrições da situação pelos parceiros da troca linguageira nos leva a dizer que eles estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência” (CHARAUDEAU, 2009, p. 68). É o que o autor define como contrato de comunicação.

O contrato de comunicação é resultado de características inerentes a situação de troca: os dados externos e os dados internos. Os dados externos são compostos pelos comportamentos regulares dos indivíduos que estão envolvidos nesse processo de troca. Esses comportamentos são legitimados por outros discursos que lhes atribuem valor e sentido. Já os dados internos são os elementos que compõem o discurso em si.

Charaudeau (2006) organiza os **dados externos**, formados pelos comportamentos dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo de troca em quatro categorias de condição de produção linguageira: condição de identidade, condição de finalidade, condição de propósito e condição de dispositivo. Para entendermos melhor tais condições, buscaremos exemplos em nosso próprio *corpus*, os discursos do pastor Silas Malafaia. Todas essas condições são consideradas no item de análise dos discursos televisivos de Silas Malafaia.

A condição de identidade se define através das respostas às perguntas: “quem troca com quem?” ou “quem fala com quem?” ou “quem se dirige a quem?” Há uma identificação entre as partes, seja por meio de idade, sexo, etnia, cultura, status social, religião etc. Contudo, esses dados precisam ser relevantes ao ato de comunicação específico. Os atos de fala põem em prática as regras e os acordos que regulam as relações entre os indivíduos. O conjunto de regras, que faz parte do aprendizado dos sujeitos na sociedade, é passado por herança cultural. Nos discursos de Silas Malafaia essa condição pode ser facilmente identificada pois, para construir seus discursos, Malafaia parte de uma herança interpretativa judaico-cristã da bíblia, adotada pelos pentecostais. Especialmente no que diz respeito às questões de gênero.

A condição de finalidade responde à pergunta: “Estamos aqui para dizer o quê?”. Todo ato de linguagem tem um objetivo. Na comunicação linguageira, o objetivo é convencer uns aos outros de sua própria intencionalidade. É o que Charaudeau (2008) chama de ideal de persuasão em outra obra, “Linguagem

e discurso”, que “consiste em compartilhar com o outro (interlocutor ou destinatário) certo universo de discurso até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas”. Ao discursar em diferentes espaços, religiosos ou não, Malafaia deixa clara sua intenção: convencer o maior número possível de interlocutores de que a verdade está com ele, seja sobre casamento gay, seja sobre o aborto ou sobre diversos outros temas.

A condição de propósito se define quando se responde à pergunta: “Do que se trata?”. Todo ato de comunicação é construído a partir de um domínio do saber específico, tematizado. Os envolvidos nesse processo precisam concordar previamente com esses temas. Malafaia elegeu algumas temáticas para os seus discursos midiáticos. As questões ligadas aos direitos dos gays é uma delas.

Na condição de dispositivo, o ato de comunicação acontece em um espaço físico, se dá a partir de circunstâncias materiais específicas. É preciso responder às seguintes perguntas: “Em que ambiente se inscreve o ato de comunicação, que lugares físicos são ocupados pelos parceiros, que canal de transmissão é utilizado?”.

Silas Malafaia saiu dos espaços físicos tidos como religiosos (igrejas e praças públicas) para ocupar também outros espaços, como a TV. O pastor também não se limitou ao seu programa de TV, pois em muitos momentos figura em outros programas como convidado.

Os **dados internos** correspondem ao discurso propriamente dito. São eles que permitem responder à pergunta: “Como dizer?”. Esses dados são resultados do conhecimento que se tem do interlocutor ou destinatário. Isso inclui comportamentos, linguagem adotada, papéis languageiros. “Esses dados constituem as restrições discursivas de todo ato de comunicação, são o conjunto dos comportamentos languageiros esperado quando os dados externos da situação de comunicação são percebidos, depreendidos, reconhecidos” (CHARAUDEAU, 2009, p. 70) São entendidos a partir de três espaços de comportamentos relativos à linguagem: espaço de locução, espaço de relação e espaço de tematização.

No espaço de locução, o sujeito falante impõe-se como tal. Ele justifica o seu direito de poder se comunicar; em nome do que ele fala. Daí é estabelecida a sua autoridade na fala sobre os demais. Para os líderes religiosos pentecostais, o direito ao discurso tem origem sobrenatural - falam em nome de Deus e das Escrituras Sagradas cristãs.

No espaço de relação são definidas as identidades do locutor e do interlocutor, ou seja, quem deve falar e quem deve receber a fala. Essas identidades

são construídas a partir das relações desiguais, sejam elas de força, exclusão ou hostilidade. Quando se evoca autoridade divina, pretende-se criar uma relação de autoridade daquele que fala sobre o seu interlocutor.

No espaço de tematização são organizados os temas da troca linguageira. Nesse espaço, o sujeito falante deve assumir um posicionamento quanto ao tema proposto pelo contrato de comunicação, escolher o modo de intervenção e o modo como vai organizar o seu discurso. Isso, de acordo com as restrições situacionais de falante e interlocutor.

O ato de comunicação, contudo, não está, necessariamente, predeterminado pelo contrato de comunicação. Dentro desse contrato, há espaço para um projeto de fala pessoal e individual. Ambos são complementares. Um traz “seu quadro de restrições situacionais e discursivas, outro, desdobrando-se num espaço de estratégias” (CHARAUDEAU, 2009, p. 71). Isso transforma, necessariamente, o ato de linguagem em um ato de liberdade, mas sem deixar de exigir responsabilidade.

2.2.1 Sobre a finalidade do contrato de comunicação

Charaudeau (2009) defende que a finalidade do contrato de comunicação se estabelece a partir de certo conflito entre dois propósitos, que ele chama de visadas: “fazer saber” (ou visada de informação) e o “fazer sentir” (ou visada de captação).

Segundo o autor, “[...] a visada da informação consiste em saber fazer ao cidadão o que aconteceu ou o que está acontecendo no mundo da vida social” (CHARAUDEAU, 2009, p. 87). Essa é a visada que direciona toda atividade jornalística. Numa perspectiva midiática, isso deve ser feito por meio de dois tipos linguageiros: a descrição narração e a explicação. A primeira consiste em relatar o ocorrido, já a segunda, tenta expor a causa e as consequências desse ocorrido. Tanto uma como a outra enfrentam o problema da verdade; buscam informar, mas é preciso conquistar credibilidade. A discussão sobre a verdade aqui não é filosófica, problema sobre o qual se debruçaram muitos pensadores clássicos (Sócrates, Platão, Agostinho), modernos (Bacon, Descartes, Locke) e contemporâneos. A discussão é linguística, ou seja, é feita a partir de um dizer. Trata-se, portanto, de analisar o que tem valor de verdadeiro e o que valor de falso.

Essa tentativa no contrato de comunicação de mostrar o que é verdadeiro e o que é falso tem a finalidade de alcançar a credibilidade, convencer o outro do que está sendo dito e mostrado. Aquele que, supostamente diz a verdade,

consegue se firmar enquanto mídia confiável. São os que dizem o exato, que informam com precisão e não deixam espaço para dúvidas e questionamentos. São também os que dizem o que realmente aconteceu, revelam a intenção oculta dos discursos e fornecem as provas das explicações.

Se por um lado o contrato de comunicação apela para a racionalidade para fazer saber (visada da informação), por outro, é preciso fazer sentir (visada da captação). Esta se caracteriza pelo uso de recursos emotivos, apelo à afetividade do interlocutor, no alcance das paixões do público consumidor dessa informação. Essa visada nada mais é do que a dramatização da informação. Para essa dramatização, é preciso conhecer as crenças, comportamentos e anseios daqueles a quem deseja alcançar.

O curioso é que, segundo Charaudeau (2009) todo agente midiático depende dessa contradição para se manter. Ao mesmo tempo em que é preciso buscar uma racionalidade cirúrgica para se manter a credibilidade, também é preciso dramatizar a informação a fim de satisfazer o princípio da emoção. O discurso religioso, como veremos, está recheado dessa contradição. Busca-se em teorias biológicas (fazer saber) e no mito de Adão e Eva (fazer sentir), ao mesmo tempo, por exemplo, a legitimidade para o discurso heteronormativo.

3 Entre palavras de fé e homofobia

O presente item se propõe a analisar os discursos orais produzidos pelo pastor pentecostal Silas Malafaia em três semanas aleatórias: 08/10/2007, 18/01/2009 e 30/06/2013. Os vídeos somam um total aproximado de 40 minutos e foram coletados na rede social *Youtube*. Consideramos válidos apenas os textos orais de opinião emitidos no momento de pregação do programa Vitória em Cristo, seja no púlpito, enquanto pastor, seja na bancada enquanto âncora do programa. É importante dizer que só serão considerados os discursos que tratam da questão homossexual para verificarmos se estes são homofóbicos ou não.

A homofobia pode ser entendida como um conjunto de emoções e práticas negativas em relação à homossexualidade. Para Borrillo (2010, p. 13), a homofobia, assim como a xenofobia ou o racismo, “é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos.” E isso não se aplica apenas aos gays, “a homofobia mostra hostilidade não só contra os homossexuais, mas igualmente contra o conjunto de

indivíduos considerados como não conforme à norma sexual.” O Manual de Comunicação LGBT da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais define de maneira esclarecedora o que é homofobia:

A homofobia pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio irracional aos homossexuais, e, por extensão, a todos os que manifestam orientação sexual ou identidade de gêneros diferentes dos padrões heteronormativos. Consiste em um problema social e político dos mais graves, mas que varia de intensidade e frequência, de sociedade para sociedade. (*apud* MARTINS, 2009, p. 21)

Levando em consideração que Charaudeau não propõe nenhum método particular de Análise do Discurso, estabelecemos três variáveis possíveis que permitirão a análise de dados.

A primeira variável refere-se aos dados externos do discurso. Analisaremos o contexto social, o contexto das emissoras de TV e as quatro categorias de condição de produção linguageira: identidade, finalidade, propósito e dispositivo. Depois disso, também estabelecemos como variável os dados internos. Aqui, levaremos em consideração a identidade do locutor, a credibilidade do sujeito emissor, o uso que faz do apelo, a afetividade e a dramatização como recurso discursivo. Essas duas variáveis agindo concomitantemente construirão o sentido do discurso (CHARAUDEAU, 2009).

Os **dados externos** são formados pelos comportamentos dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo de troca linguageira, comportamentos confirmados pelos discursos que os legitimam e lhes dão sentido. Como explicou Charaudeau (2009, p. 68), “são constituídos pelas regularidades comportamentais dos indivíduos que aí efetuam trocas e pelas constantes que caracterizam essas trocas e que permaneceram estáveis por um determinado período”. Esses dados são divididos em quatro categorias de condição de produção linguageira: condição de identidade, condição de finalidade, condição de propósito e condição de dispositivo.

Como já dissemos, a condição de identidade é definida por meio das respostas às perguntas: “quem troca com quem?” ou “quem fala com quem?” ou “quem se dirige a quem?” Há uma identificação entre as partes, seja por meio de idade, sexo, etnia, cultura, status social, religião etc. O conjunto de regras, que faz parte do aprendizado dos sujeitos na sociedade, é passado por herança cultural.

Se observarmos os dados do IBGE de 2010, concluiremos facilmente que somos um país predominantemente cristão. Portanto, possuímos uma herança religiosa judaico-cristã. Como vimos em capítulo anterior, essa herança é uma das principais responsáveis pela construção da homofobia na atualidade, pois não concebe como legítima uma identidade sexual que fuja a norma heterossexual.

Em um de seus discursos feito no espaço de culto da igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo em que aborda a questão gay, Silas Malafaia estabelece uma identificação com a herança judaico-cristã de seus interlocutores. Vejamos:

[trecho 1 – 18/01/2009] A bíblia diz que Deus fez macho e fêmea. Criou, ou melhor, instituiu o casamento através da relação heterossexual e a família... Isto não é nenhuma aberração religiosa. A civilização humana tem perdurado até aqui por causa deste princípio bíblico. Por que se não houvesse casamento heterossexual e se não houvesse macho e fêmea, não seria possível a sobrevivência da raça humana.

Em outro momento, dessa vez em seu programa, atuando como âncora, Malafaia, ao falar sobre a aprovação do casamento homoafetivo, reitera:

[trecho 2 – 18/01/2009] Está pautada [a família]: um homem, uma mulher e sua prole. Casamento é um homem e uma mulher, o resto é par. Casamento é isso... Dar a um comportamento status de um casamento é uma vergonha... Que Deus tenha misericórdia da família brasileira .

Ao fazer afirmações dessa natureza, além de criar uma identificação com os interlocutores, Malafaia deslegitima a relação homoafetiva e a torna antinatural. Submeter qualquer orientação sexual à intervenções religiosas ou ideológicas é violar o direito a individualidade de qualquer sujeito. Para Borrillo (2010, p. 15),

Por ser um atributo de personalidade, a homossexualidade deveria manter-se fora de qualquer intervenção institucional; do mesmo modo que a cor da pele, a filiação religiosa ou a origem étnica, ela deve ser considerada um dado não pertinente na construção política do cidadão e na qualificação do sujeito de direitos.

Independentemente de tratar-se de uma escolha voluntária - como defende Malafaia -, influência do meio ou predisposição genética, o desejo sexual por pessoas do mesmo sexo ou por pessoas de sexos diferentes, quando levados em consideração correm o risco de tornar-se homofóbicos, pois passará a dividir e selecionar os indivíduos a partir disso.

A condição de finalidade responde à pergunta: “Estamos aqui para dizer o quê?”. Todo discurso tem um objetivo. No geral, esse objetivo é convencer uns aos outros de sua própria intencionalidade (CHARAUDEAU, 2008). Para persuadir um maior número de pessoas sobre a sua concepção de identidade gay, Silas Malafaia passou a inserir em seus discursos, dados que teriam origem em estudos sobre a genética. Para o pastor, não existe ordem cromossômica gay, existe apenas ordem cromossômica de macho e fêmea:

*[trecho 3 – 18/01/2009] Ninguém nasce gay. Não tem gene homossexual e, na genética e nem na psicologia e nem em lugar nenhum tem uma prova científica (de que alguém nasce gay)... **Não tem prova de que alguém nasce gay. Acabou .***

Fazendo assim, Malafaia usa como argumento de autoridade a voz da ciência para tornar o seu discurso mais credível, já que a ciência não é posta em xeque pelo senso comum. O pastor tenta, inclusive, criar uma definição de homossexual:

[trecho 4 – 18/01/2009] [...] são um homem ou mulher por determinação genética e homossexuais por determinação aprendida ou imposta. É uma questão comportamental .

Sendo assim, conclui, a homossexualidade é um comportamento, uma escolha e, portanto, passível de reorientação.

Como não poderia deixar de ser, enquanto pastor pentecostal, Malafaia recorre também à bíblia, portanto, à tradição judaico-cristã, para convencer seus receptores da abominação - palavra usada por ele mesmo - que é o comportamento homossexual:

[trecho 5 – 18/01/2009] A homossexualidade à luz da teologia e da Palavra de Deus é uma rebelião consciente contra a ordem divina da criação... Quando a bíblia trata da homossexualidade, ela trata

*como erro, pecado, perversão moral. Quer no Antigo Testamento, quer no Novo Testamento. Levíticos 18:22, diz lá que aquele que se deita com outro homem, abominação é ao senhor. E no 20:13 de Levíticos, a coisa é mais feia... **diz lá que o camarada que se deitasse com homem, os dois perdiam a vida. Lá atrás, a coisa era feia.***

O discurso do pastor alimenta o discurso do ódio, quando legitima ações de violência, no momento em que se apoia na bíblia, tanto Antigo quanto Novo Testamento, para falar de morte aos homoafetivos.

*[trecho 5 – 18/01/2009] Em Romanos capítulo 1, versículos 26 e 27: Por isso **Deus os abandonou às paixões infames. Porque até as suas mulheres mudaram o uso natural**, no contrário à natureza. E, semelhantemente, também os homens, deixando o uso natural da mulher, se inflamaram em sua sensualidade uns para com os outros, **homens com homens, cometendo torpeza e recebendo em si mesmos a recompensa que convinha ao seu erro** (18/01/2009).*

Ao tratar em seus discursos a homossexualidade como “erro, pecado e perversão moral”, Malafaia a coloca em situação de inferioridade em relação à heterossexualidade. Defende a tese do não-natural, portanto passível de ser combatido, segundo o discurso de senso comum. Caracterizando-se, portanto, em um discurso homofóbico e que induz ao ódio à pessoa homossexual (BORRILLO, 2010).

A condição de propósito responde à pergunta: “Do que se trata?”. Todo discurso é construído a partir de um conhecimento específico e tematizado do qual, acredita-se, se tem domínio. Os envolvidos nesse processo precisam estar de acordo com esses temas. Assuntos ligados à temática gay têm sido largamente discutidos pela sociedade brasileira e têm, portanto, pautado os discursos inflamados do pastor Silas Malafaia. Dentre eles, o Projeto de Lei da Câmara n.º 122/06 - ou PL 122, como ficou mais conhecido - que tem o objetivo de criminalizar a discriminação motivada exclusivamente na orientação sexual ou na identidade de gênero do indivíduo discriminado. Se for aprovado, haverá alteração na Lei de Racismo para incluir tais discriminações no conceito legal de racismo. Para Malafaia, porém,

[trecho 1 – 08/10/2007] A PL 122 quer criminalizar os que são contra a prática homossexual... 'É a lei da homofobia'. Mentira. É a lei do privilégio. Lixo de lei. É uma vergonha. É um acinte. É uma afronta contra a constituição brasileira. Quer atingir crença, quer atingir direitos de expressão, querem criminalizar a opinião .

Outro tema relacionado às questões gays e que tem ocupado espaços consideráveis da mídia nacional é a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Em maio deste ano, entrou em vigor a resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que obrigou os cartórios a realizarem casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Um mês depois, 231 uniões formais homoafetivas foram realizadas nos cartórios de registro civil de 22 capitais, conforme levantamento da Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen-Brasil)⁹. Para Silas Malafaia, no entanto, um casal de homossexuais não constitui família. Segundo o pastor, uma família só pode existir da relação entre casais heterossexuais:

[trecho 2 – 08/10/2007] Toda a história da humanidade está sustentada na família e só existe família pelas relações heterossexuais.

A concepção de família, centrada na heteronormatividade, não possibilita a aceitação de outras formas de organização familiar que, de fato, já existem na contemporaneidade. Para o pastor pentecostal, os valores da família (formada por pai, mãe e filhos, na sua concepção) estão ameaçados pela legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo e mais, para ele, homossexualidade, pedofilia e dependência química estão niveladas:

[trecho 6 – 18/01/2009] A verdade, minha gente, é que querem mudar as leis, querem mudar os valores da sociedade porque um grupo da sociedade tem uma prática. Agora imagine se toda prática deturpada, pecaminosa, imoral tem uma grande parcela da sociedade praticando, então nós vamos legalizar. Olha, legaliza a cocaína porque tem gente cheirando de dar de pau... Daqui a pouco vai ter alguém dizendo: 'legaliza a pedofilia porque tem

9 Levantamento disponível em http://www.arpensp.org.br/principal/index.cfm?tipo_layout=SISTEMA&url=noticia_mostrar.cfm&id=18429. Acessado em 15 de novembro de 2013.

muita gente praticando isso. Onde vai parar a sociedade se ela legalizar tudo? .

Para uma parcela da sociedade, a luta pelos direitos civis dos homossexuais é vista como ameaça à supremacia heterossexual, uma reivindicação pública de sua equivalência à heterossexualidade (BORRILLO, 2010). Malafaia faz uso de demandas como essas surgidas na sociedade para pautar os seus discursos. Com isso, esses discursos ganham sentido e legitimidade para uma parte considerável da sociedade e colaboram para entrar, cada vez mais, o reconhecimento democrático dos homossexuais.

Na condição de dispositivo o ato de comunicação se dá em um espaço físico, a partir de circunstâncias materiais específicas. É preciso perguntar: “Em que ambiente se inscreve o ato de comunicação, que lugares físicos são ocupados pelos parceiros, que canal de transmissão é utilizado?” (CHARAUDEAU, 2006, p. 70).

Os discursos televisionados de Malafaia analisados neste trabalho se dão em dois ambientes físicos específicos: o templo da Igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo, onde, atualmente, é pastor presidente e, a bancada do programa Vitória em Cristo, o seu programa de TV, onde ocupa a posição de âncora. Em ambos os espaços, há uma montagem cênica pensada de maneira a persuadir o público. No templo, Malafaia ocupa um espaço onde pode ser visto por todos os frequentadores. Com o microfone na mão, oscila entre a gritaria e a fala mais mansa. Caminha de um lado para outro, mas mantém-se sempre em posição de destaque. No programa, inquieto, ameaça levantar, mas permanece sentado, bate na bancada para demonstrar indignação, grita e usa recursos visuais como imagens das capas de jornais que deram ou não destaque para a Marcha para Jesus, por exemplo. E em momento algum se percebe qualquer intervenção ou interpelação por parte de seus interlocutores. É comum vê-lo reivindicar o direito de falar nesses espaços, visto que paga por eles.

Na bancada do programa Vitória em Cristo:

[trecho 1 – 30/06/2013] Eu estou num estado democrático, esse programa aqui é pago e eu tenho direito de me expressar como cidadão desse país.

O trecho 1, de 30 de junho de 2013, tem o conteúdo retomado em outubro de 2007, como podemos verificar no trecho 3, retirado do discurso proferido no púlpito da igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo:

*[trecho 3 – 08/10/2007] Pode querer me processar, pode querer gemer, **eu sei onde eu busco os meus direitos**, não tão falando com um idiota, não tão falando com um bobo. **Eu sei me defender**. Eu estou num **país livre, pago esse programa** e tenho o direito de expressar a minha opinião .*

As ideias de democracia (“país livre” e “estado democrático”) está presente nos dois fragmentos, bem como o argumento de autoridade, implicado pela sua capacidade de defender-se: “eu pago esse programa”, “eu sei onde busco os meus direitos”, “eu sei me defender”. O que precisa ser questionado é que o discurso do ódio não é discurso apenas, é crime. Tanto reconhece a possibilidade de infringir a lei que usa, já no discurso a ameaça implícita: “Não adianta me processar, eu conheço a lei e tenho como me defender”.

Ao afirmar que paga pelo programa e, portanto, tem o direito de dizer o que pensa, Malafaia nos faz entender que, para ele, a liberdade é direito capital e não direito civil. Nesse sentido, se os gays “pagassem” para serem “livres”, Malafaia reconheceria essa identidade como legítima? Malafaia tem provocado condutas e comportamentos que discriminam e excluem do processo democrático o sujeito homossexual.

Para que haja um contrato de comunicação, os **dados internos** são indispensáveis, característica de uma situação de troca. Os dados internos referem-se ao próprio discurso. São os dados internos que possibilitam responder à seguinte pergunta: “como dizer?”. De que modo, por exemplo, Malafaia vai tratar a questão homossexual de maneira que seus interlocutores sintam-se impelidos a aderir ao seu discurso? Os dados internos são resultados do conhecimento que o sujeito falante tem dos destinatários: comportamentos, linguagem adotada, papéis linguageiros e qualquer outro dado que contribua para a construção de um discurso persuasivo. Esses dados são entendidos a partir de três espaços de comportamentos relativos à linguagem: espaço de locução, espaço de relação e espaço de tematização.

Como já vimos, no espaço de locução, o sujeito falante justifica o seu direito de poder se comunicar e assim, estabelece a sua autoridade sobre os interlocutores. Malafaia justifica a autoridade do seu discurso contra os direitos homossexuais a partir de duas posições sociais que ocupa: pastor teólogo e psicólogo.

Enquanto pastor teólogo deve conhecer os mandamentos divinos contidos nas Escrituras Sagradas. Muitos cristãos deveriam supor, portanto, que Malafaia é conhecedor da vontade divina para a humanidade, fala em nome de Deus e, como pastor pentecostal, está cheio da autoridade de Deus (CAMPOS JUINOR, 1995). Ao iniciar o seu discurso, Malafaia se refere à homossexualidade. Note que o pastor fala de “Revelação”. Em uma das perspectivas teológicas, “Revelação” significa que Deus conduz os agentes humanos a falarem, de modo que, os seus discursos têm autoridade de “Palavra de Deus” (HELMINIÁK, 1998, p. 19). É essa autoridade que Malafaia evoca ao abrir seu discurso.

O título de psicólogo também é usado por Malafaia para fundamentar a autoridade do seu discurso homofóbico. Em diversos momentos, ele busca demonstrar conhecimento do comportamento humano, inclusive do comportamento homossexual, que, segundo o pastor, por se tratar de algo exclusivamente comportamental, pode ser orientado à heterossexualidade. Malafaia usa o pensamento de Freud para amparar os seus discursos sobre a reorientação homossexual:

*[trecho 2 – 30/06/2013]Freud, tão venerado, tão ‘uh’, nas escolas, nos cursos de psicologia, nos seus compêndios, ele trata de uma mulher homossexual e descobre que ela é homossexual por sua relação com a figura do pai e reorienta. **Vamos jogar dos compêndios de Freud na fogueira da inquisição do Conselho Federal de Psicologia.** Isso é uma vergonha. Isso é uma vergonha. Ideologizaram o Conselho Federal [de Psicologia]. Não tem na a ver com ciência. As ciências humanas viraram ciências exatas.*

Quando mistura, ora autoridade religiosa, ora sua autoridade científica, Malafaia está se legitimando tanto em termos “divinos” quanto em termos “terrestres” e humanos. Malafaia esbravejou também contra o Conselho Federal de Psicologia (CFP), pois, em fevereiro deste ano, o CFP manifestou publicamente seu repúdio às declarações homofóbicas do pastor e reiterou que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio ou perversão. Ao propor uma reorientação da identidade homossexual, Malafaia fere a dignidade humana da pessoa homossexual, pois força-as a aderir um padrão sexual supostamente correto e ainda incita o ódio para com os homossexuais, já que sua performance na TV é marcada pela raiva.

No espaço de relação são definidas as identidades e os espaços de quem deve falar e quem deve receber a fala. São identidades construídas a partir das desigualdades na relação, sejam elas “de força ou de aliança, de exclusão ou de inclusão, de agressão ou de conveniência com o interlocutor” (CHARAUDEAU, 2009, p. 71).

Os discursos de Silas Malafaia são conhecidos não apenas por seus pontos polêmicos, mas também porque são proferidos aos gritos, seja no púlpito, seja na bancada do programa. Ao gritar, Malafaia se coloca em posição de superioridade e intimida os interlocutores.

“ [...] diz-se que a voz, com suas características de timbre, de entonação, de fluência e de acentuação, é reveladora do que comumente é chamado de ‘estado de espírito’ de quem fala, isto é, dos movimentos que perpassam sua afetividade, sua interioridade oculta ou pelo menos invisível, a imagem que faz de si mesmo (e eventualmente dos outros) e até sua posição social. Assim, o locutor poderá parecer autoritário ou humilde, poderoso ou frágil, emotivo ou senhor de si, emocionado ou frio[...]” (CHARAUDEAU, 2009, p. 106-107)

Os gritos de Malafaia não são o único elemento pelo qual ele estabelece com os seus receptores uma relação de desigualdade e, conseqüentemente, uma posição de dominação. Isso também acontece quando embasa a autoridade do seu discurso na sua formação acadêmica: teólogo e psicólogo. Ao fazer isso, Malafaia tenta construir a imagem de quem tem competência e credibilidade para deslegitimar a identidade homossexual.

Considerações finais

De acordo com o que foi apresentado no referencial teórico desta pesquisa e, sobretudo, nos aspectos verificados durante a análise do corpus, julgamos coerente afirmar que conseguimos êxito em nosso propósito de analisar a maneira como o pastor pentecostal Silas Malafaia constrói a identidade gay em seus discursos orais de opinião emitidos em seu programa de televisão Vitória em Cristo. Nessa empreitada, o pressuposto teórico de Charaudeau (2009), mais especificamente o seu contrato de comunicação e as variáveis possíveis que estabelecemos, permitiram identificar os artifícios discursivos do qual o pastor se vale para persuadir seu público.

Compreendemos que os discursos de Silas Malafaia são homofóbicos e, mais, disseminam o ódio e a violência. O pastor pentecostal demonstra hostilidade psicológica e social contra os indivíduos que sentem desejo ou mantêm práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo. Malafaia rejeita todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico (inato, fixo e imutável). Numa sociedade pós-moderna que traz como marca identidades em permanentes mudanças, o comportamento do pastor é passível de análise não só do discurso, mas de outras áreas.

Esperamos que este trabalho inspire outras pesquisas e que promova discussões mais específicas sobre os diferentes discursos homofóbicos presentes na mídia brasileira. Quando não são alvo de chacotas ou associados a valores negativos de uma identidade sexual, os homossexuais, sua identidade e seus direitos são, muitas vezes, ignorados. Julgamos urgente que os profissionais de comunicação, independentemente do suporte em que atuam (tv, rádio, impresso, portais), estejam atentos para denunciar e corrigir um conjunto de práticas culturais e discursos que, ao transmitirem seus valores, fortalecem o preconceito e a discriminação contra gays e lésbicas.

Acreditamos, também, que este trabalho pode oferecer subsídios teóricos e práticos para combater a homofobia - que nada mais é do que uma ignorância que consiste em crer na supremacia da heterossexualidade - e para defender a democracia. A homofobia ameaça os valores democráticos de compreensão e respeito à dignidade humana, promove a desigualdade entre os indivíduos no sentido de valorização de um (o sujeito heterossexual) em detrimento do outro (o sujeito homossexual). Defendemos que o jornalismo tem o papel de preservar a dignidade e o valor da pessoa humana no contexto da comunicação. O Código de Ética da Associação Nacional de Jornais (ANJ) afirma em seus preceitos que o jornalista deve “defender os direitos do ser humano, os valores da democracia representativa e a livre iniciativa.” Concordando com isso, o Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros diz que é dever do jornalista: “opor-se ao arbítrio, ao autoritarismo e à opressão, bem como defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010

CAMPOS JUNIOR, Luis de Castro. **Pentecostalismo**: Sentidos da Palavra Divina. São Paulo: Àtica, 1995.

----- **As origens norte-americanas do pentecostalismo brasileiro**: observações sobre uma relação ainda pouco avaliada. Revista USP, São Paulo, n. 67, p. 100-115, set./nov. 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

----- **Discurso Político**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, Alves Ferreira. **Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**. Revista Espaço Acadêmico. São Paulo, 2011, nº 127, pp. 12-18.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011

LACLAU, Ernesto. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 2, vol. 1, out., 1986.

MARTINS, F. et al. (Orgs.). **Manual de comunicação LGBT**. Curitiba: Ajir, 2009.

MATOS, Aldari Souza de. **O movimento pentecostal**: reflexões a propósito do seu primeiro centenário. Fides Reformata, São Paulo, Ano 11, n. 2, p. 23-50, 2006.

MOTT, Luis. **ABC DAS PARADAS GAYS**: Cartilha com informações úteis de como potencializar as Paradas GLTBs. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/port/parada-sabc.php>. Acessado em 19 de novembro de 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12ª ed. Petrópoli, RJ: Vozes, 2012.

Links:

MALAFAIA, Silas. **Homossexualismo**: Parte 1. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EYHLYM3MhqU>. Acessado em 04 de novembro de 2013.

MALAFAIA, Silas **Homossexualismo:** Parte 2. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Tb4DxllyBMg>. Acessado em 04 de novembro de 2013.

MALAFAIA, Silas. **Homossexualismo:** Parte 3. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nCkUcw-dRIM>. Acessado em 04 de novembro de 2013.

MALAFAIA, Silas. **Vote Contra A Lei PL 122/2006.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=hQGKRqPwDRE>. Acessado em 05 de novembro de 2013.

MALAFAIA, Silas **Ativismo gay e as manifestações em todo o Brasil.** Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=QlqmbLZcozl>. Acessado em 05 de novembro de 2013.

MÚSICAS FAZEM APOLOGIA À PORNOGRAFIA DA VINGANÇA: UM DESSERVIÇO À LUTA DA IGUALDADE DE GÊNERO

Vivianne Albuquerque Pereira Cavalcante
Faculdade Pio Décimo – Aracaju
vialquerque@hotmail.com

Acácia Gardênia Santos Lelis
Universidade Tiradentes
aglelis@infonet.com.br

Resumo: O presente artigo visa a analisar o desserviço à luta da igualdade de gênero feito pelas músicas que enaltecem a pornografia da vingança, uma das formas atuais de violência contra a mulher. Essa forma de violência geralmente é utilizada pelo ex-parceiro, que se utiliza das mídias sociais para expor publicamente fotos e vídeos íntimos, obtidos em razão da relação de confiança existente entre ambos. Evidencia-se que algumas músicas na atualidade enaltecem esse comportamento violento, ao mostrar na pornô de revanche uma naturalização da exposição pública da mulher em sua intimidade, criando uma nova forma de submissão feminina nas suas relações interpessoais. Essa visão machista, retrógada e violenta é assim percebida como um desserviço à luta pela igualdade de gênero, que já alcançou grandes avanços, mas que a popularidade dos interpretes e do gênero musical, pode implicar na aceitação desse comportamento. Para a realização do presente estudo foi utilizado o método dialético, com uma abordagem qualitativa, através de pesquisa exploratória, que proporcionou aprofundamento do tema.

Palavras-Chave: Pornografia da Vingança; Gênero; Machismo; Violência.

1 Introdução

O presente estudo busca compreender o fenômeno da violência contra a mulher no contexto contemporâneo, através de uma nova modalidade de sua prática que é a Pornografia da Vingança. Não bastasse essa prática de violência de gênero presente na sociedade, praticada através das mídias sociais, a situação é agravada por sua naturalização veiculada por algumas músicas populares, que atingem grandes públicos. Apesar dessa modalidade de violência não ser tão recente, pois os primeiros casos noticiados datam dos anos de 1980, recentemente essa prática mostra-se muito mais frequente, ameaçadora, e de forma acentuada contra a mulher, denotando-se aí uma violência de gênero. Produto de uma construção histórica, a violência contra a mulher relaciona-se estritamente às discussões sobre gênero, relações de poder, classes, etnias, e vem, ao longo dos anos, diante das transformações sociais, moldando-se às experiências vividas por cada geração.

Constantemente são noticiadas publicações de fotos e vídeos pornô de pessoas, e na maioria dos casos de mulheres, que se mostram como uma vingança ou revanche pelo término do relacionamento. Percebe-se que o inconformismo pelo fim do relacionamento ou até mesmo a traição é concebido como autorizador de práticas violentas contra a mulher, seja contra sua integridade física, psíquica ou moral.

Essa conduta de revanche pornô recentemente foi tema de músicas nacionais, apresentada como um comportamento natural do homem após término do relacionamento. No decorrer desse trabalho, pretende-se compreender esse fenômeno como uma violência de gênero que se mostra como um desserviço ao movimento de igualdade de gênero, pelo grande alcance da propagação de ideias machistas.

2 Pornografia da vingança

A expressão “Pornografia de Vingança” equivale à *Revenge Porn* em inglês, também conhecida por “Pornografia de Revanche”, “Vingança Pornô” ou “Pornografia Não Consensual”,¹ é empregada, atualmente, para reportar às práticas de propalação de conteúdos audiovisuais (fotografias e vídeos) de pessoas

1 Existem outras denominações utilizadas, com menor frequência, para caracterizarem situações semelhantes: *sexting*, “vingança pornográfica”, *nudeselfies*, entre outras.

em situações de sexo ou nudez, sem o consentimento destas. Estes conteúdos podem ser obtidos sem o conhecimento da vítima, mas também com o conhecimento dela. Na grande maioria das vezes, a produção do material é feita em conjunto e consensualmente com a própria vítima quando das suas relações de intimidade com o agressor.

O primeiro caso de “Pornografia de Vingança” que repercutiu na mídia mundial ocorreu em 1980.² Aconteceu durante um acampamento, quando o casal americano LaJuan e Billy Wood fotografaram-se nus. Ao voltarem para casa, trataram de revelar o material e guardá-lo em seu quarto, num local que julgavam seguro. Algum tempo depois, um vizinho e amigo do casal, Steve Simpson, invadiu seu apartamento e encontrou as imagens de LaJuan nua, e resolveu enviá-las para uma revista especializada em publicação pornográfica para homens, a qual era composta por imagens de modelos não profissionais fornecidas pelos próprios leitores.

Para que as imagens fossem publicadas era necessário o preenchimento de um formulário, Simpson o fez com dados falsos, inclusive no que dizia respeito à sexualidade de LaJuan. Contudo, ao informar o número de telefone da vítima, divulgou seu contato verdadeiro, fato este que lhe gerou grande exposição após a publicação da revista, pois por diversas vezes recebeu ligações sendo assediada.³

No caso descrito, é preciso atentar que o responsável para o cometimento da “Pornografia de Vingança”, não foi o parceiro da vítima, mas outra pessoa com quem tinham vínculo de amizade.

Em meados dos anos 2000, o teórico Sergio Messina, através de pesquisa em grupos de fóruns da *UseNet*,⁴ constatou uma modalidade de divulgação pornográfica que denominou de *realcore*, que consistia de compartilhamento, entre usuários das redes, de material audiovisual cujo conteúdo era a exposição

2 TSOULIS-REAY, Alexa. **A brief history of revenge porn:** A few years ago, having your compromising photos fall into the wrong hands was a nightmare scenario. Now it’s a genre.. 2013. Disponível em: <http://nymag.com/news/features/sex/revenge-porn-2013-7/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

3 GOMES, Marilise Mortágua. **“As Genis do século XXI”:** Análise de casos de pornografia de vingança através das redes sociais. Orientadora: Cristiane Henriques Costa. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO. Monografia em Jornalismo.

4 Grupo pioneiro em Comunicação através da Rede de Computadores

de ex-namorados. Já no ano de 2007, o termo *Revenge Porn* foi incluído em um popular dicionário dos Estados Unidos, o *Urban Dictionary*.^{5,6}

Em 2008, o portal de vídeo *XTube*, conhecido por agregar gravações pornográficas de todo o mundo, anunciou em seu perfil na internet que recebia, semanalmente, entre duas e três queixas de mulheres que tinham suas intimidades expostas naquele canal.⁷

No ano de 2010, ocorreu a primeira prisão pelo cometimento de “Pornografia de Vingança”. O caso aconteceu na Nova Zelândia. O jovem Joshua Ashby, à época com 20 anos, usou o perfil de uma rede social de sua namorada e publicou fotos em que a mesma aparecia desnuda, em seguida alterou a senha do perfil para que a vítima não pudesse excluir a imagem. Condenado à prisão, a pena foi estabelecida da seguinte forma: quatro meses pela divulgação da fotografia em espaço público, ao qual cerca de 500 milhões de usuários cadastrados à época poderiam ter acesso e seis meses por ameaçar e coagir a vítima através de mensagens de texto com conteúdo insultuoso.⁸

No mesmo ano, Hunter Moore, morador da Califórnia, colocou no ar um site que autorizava seus usuários a publicarem fotos de outras pessoas nuas, mais precisamente, os parceiros que desejassem vingar-se de seus ex parceiros. A grande maioria das vítimas eram mulheres. Além disso, divulgavam o perfil do Facebook da vítima junto à imagem. Com cerca de 30 mil visualizações mensais e arrecadação do montante de 10 mil dólares mensais, em 2012 o site foi retirado do ar e o seu criador foi preso⁹.

Na Flórida, em meados de 2013, foi elaborada a primeira proposta de criminalização da Pornografia de Vingança, seria este considerado um crime grave e seria punido com cinco anos de detenção em regime fechado. Apesar da

5 GOMES, Marilise Mortágua. **“As Genis do século XXI”**: Análise de casos de pornografia de vingança através das redes sociais. 2014. Monografia (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://zonadigital.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2014/02/Monografia-Marilise-Gomes-vers%C3%A3o-final.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2016.

6 REVENGE PORN. In: **Urban Dictionary**. 2011. Disponível em: <<http://pt.urbandictionary.com/define.php?term=revenge%20porn>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

7 GOMES, op. cit.

8 GOMES, op. cit.

9 CANO, Rosa Jiménez (Brasil). EL PAÍS. **Rei do pornô vingativo é condenado a dois anos de prisão nos EUA**. 2015. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/05/internacional/1449298747_554805.html. Acesso em: 10 nov. 2015.

grande repercussão que o Projeto de Lei gerou, seus debates tiveram de ser suspensos, sem nenhum motivo aparente¹⁰.

Dos breves acontecimentos históricos suscitados, depreende-se que a prática da *Revenge Porn* é fato precedente ao surgimento da Internet, embora tenha sido assustadoramente difundido por ela.

No modelo de “Violência Pornográfica”, todos os gêneros são passíveis de vitimação. Não obstante, têm-se constatado que a volumosa maioria das vítimas são mulheres. No avanço de suas pesquisas, Franks¹¹ atesta que em cerca de 90% dos casos, são vítimas pessoas do gênero feminino.

Há um imperativo social que compele as mulheres ao retardamento sexual, obrigando-as ao estigma de recatadas e castas, enquanto ao sexo masculino é permitida a sexualidade plena, sendo, inclusive, causa de vanglória entre seus pares.

Consoante esta situação, Franks¹² afirma ser a mulher a principal vítima dessa nova modalidade de violência, a qual, além da exposição e constrangimento sofridos quando da divulgação de sua imagem, os danos à honra sofridos são imperiosamente maiores que aqueles sofridos pelos homens, pois o olhar cultural da sociedade tende a culpar a vítima que compartilha suas imagens, protegendo o agressor e impedindo a sua punição.

3 A marginalização da sexualidade feminina

Desde a infância, enquanto os meninos são educados para o uso da força física, valorização da agressividade, ações de dominação e realização, ainda precoce, de sua vida sexual, as meninas são conduzidas pelo caminho da submissão, passividade e sentimentalismo, a sua valorização está diretamente ligada à feminilidade, dependência e capacidade de sedução.

A vida sexual da mulher é percebida socialmente de forma diferente da vida sexual do homem. Para Beauvoir (1970) o órgão sexual masculino funciona como uma espécie de alter-ego, garantindo ao menino certa demonstração de autonomia: o menino mede o comprimento do seu pênis, compara com o de seus colegas a força do jato urinário. A menina, no entanto, não se vê encarnada

10 GOMES, op, cit.

11 FRANKS, op. cit., p. 9

12 FRANKS, op. cit., p. 13

em nenhuma parte de seu corpo, pois seu alter-ego é, segundo Beauvoir (1970), um objeto estranho: a boneca.

Ressalta Beauvoir que:

A civilização patriarcal votou a mulher à castidade; reconhece-se mais ou menos abertamente ao homem o direito a satisfazer seus desejos sexuais ao passo que a mulher é confinada ao casamento: para ela, o ato carnal, em não sendo santificado pelo código, pelo sacramento, é a falta, queda, derrota, fraqueza; ela tem o dever de defender sua virtude, sua honra; se ‘cede’, se ‘cai’, suscita o desprezo; ao passo que até na censura que se inflige ao seu vencedor há admiração. (BEAUVOIR, 1970, p. 112)

A sexualidade feminina só é admitida no âmbito no espaço íntimo, sob pena de recriminação social, enquanto que ao homem é admitida uma exposição pública, sem qualquer pudor. Esse entendimento é manifestado por Beauvoir, ao afirmar que,

Na boca do homem o epíteto fêmea soa como um insulto; no entanto, ele mesmo não se envergonha da sua animalidade, sente-se antes orgulhoso se lhe chamam macho”. O termo “fêmea” é pejorativo, não porque enraíza a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo (BEAUVOIR, 1970, p. 25)

Essa condição de inferioridade é vista por Pierre de Bourdieu como uma questão biológica,

A divisão entre os sexos parece estar –na ordem das coisas–, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas –sexuadas–), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2002, p. 15)

Essa marginalização da sexualidade da mulher, fez surgir uma nova forma de violência de Gênero, em decorrência do uso da liberdade e autonomia do corpo, contrário ao comportamento de recato socialmente prestabelecido à mulher. Isto porque, décadas atrás, o “macho” quando desafiado, rejeitado ou inconformado fazia uso da violência física para se autoafirmar, hoje, reage com a violência simbólica ao expor cenas da mulher em público.¹³

4 Músicas que enaltecem a pornografia da revanche

Ante as relações de poder que punham a figura feminina em uma situação de vulnerabilidade e inferioridade, é que eclodiram os primeiros movimentos em defesa da mulher, mais precisamente nos anos 80, do século XX, quando surgiram as noções teóricas iniciais sobre desigualdade de gênero. Os constantes estudos desenvolvidos nas academias e pela Militância Feminista da época, como afirma Grossi (1994) enfatizavam que não eram as diferenças biológicas entre mulheres e homens que fomentavam a violência de gênero contra a mulher, mas os papéis que cada um deles ocupava em uma sociedade de cultura essencialmente patriarcal.

Não é recente a ideia alimentada por obras musicais da imposição de recato social à mulher. A famosa frase atribuída a autoria a Nelson Rodrigues, “A mulher ideal deve ser dama na mesa e puta na cama”, já enaltecia a essa exigência.

No entanto, duas obras musicais contemporâneas também enaltecem essa exigência, ao apresentar a pornografia da vingança como temas de suas letras, são elas a “Vou jogar na internet” de Nandinho Lacoste e Mc Kalzin, interpretada por Mc Mateus e a outra é a de Max e Mariano, denominada “Eu vou jogar na internet”.

A primeira música possui a seguinte letra:

Vou jogar na net, Vou jogar na net
Peguei minha prima beijando um moleque
Vou jogar na net, Vou jogar na net
Peguei minha prima beijando um moleque

13 SERRANO, Pedro Estevam. Intimidade na internet e a violência contra a mulher. **Carta Capital**, 02/12/2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/intimidade-na-internet-e-a-violencia-contra-a-mulher-5565.html>. Acesso em: 04. nov. 2015.

Já tô ligado na dela, eu sei que ela é danada
ela tá enganando todo mundo lá de casa
tem maior marra de santa, vai de tarde, noite e dia se não beijar o
primo eu vou falar pra minha tia
já filmei no meu Iphone e passei pro meu Ipad
vou botar no youtube você beijando um moleque
Vou jogar na net, Vou jogar na net
Peguei minha prima beijando um moleque
Vou jogar na net, Vou jogar na net
Peguei minha prima beijando um moleque.

A música retrata a intenção de um primo denunciar a conduta de sua prima por ter beijado um garoto. A música recrimina a conduta social da menina, e ainda evidencia a repressão sexual feminina.

Essa música retrata uma forma de violência de gênero, não muito percebida, uma vez que essa não causou tanta repercussão social. No entanto, essa não foi a mesma sorte da segunda música. A música de Max e Mariano, uma dupla sertaneja Goiânia, denominada “Eu vou jogar na internet”, tem a seguinte letra:

*Eu vou jogar na internet
Nem que você me processe,
Eu quero ver a sua cara
Quando alguém te mostrar;
Quero ver você dizer que não me conhece.
Você mente que nem sente;
Semana passada mesmo, a gente ficou
Sem que você percebesse,
Eu gravei de nós um vídeo de amor.*

A dupla lançou a música através de um vídeo exibido no youtube, que evidencia uma conduta de vingança, prometendo jogar na internet, um vídeo íntimo do casal. O vídeo de lançamento exibido nas redes sociais, mostra de forma clara não só a promessa de vingança, mas também ensina como gravar o vídeo.

Após seu lançamento grande foi a repercussão reprovando o conteúdo do vídeo, e a atitude machista enaltecida no clipe musical. A exibição durou pouco mais de 24 horas, sendo retirada do ar pela produtora musical Criar Studio.

Após a repercussão negativa do vídeo, o site oficial da dupla divulgou a seguinte nota:

Nota de Esclarecimento:

Em virtude da grande repercussão que teve a divulgação de nosso primeiro clipe na internet e em consequência de muitas rejeições, resolvemos tirar do ar nosso vídeo de divulgação da música “EU VOU JOGAR NA INTERNET”.

O nosso intuito mostrando a nova música é relatar um momento vivido nos dias de hoje pela sociedade e jamais fazer qualquer tipo de apologia ao “revenge porn”. Nossas sinceras desculpas!

Nunca imaginávamos que isso aconteceria, nunca passou pela nossa cabeça tamanha proporção e negatividade, não somos a favor de revenge porn, e estamos a total dispor para esclarecimentos. (MAX E MARIANO, 2015)

Sem dúvida a letras das duas músicas trazem conteúdo machista e enaltecem o comportamento violento, estimulando uma conduta, que mesmo que não se enquadre em um tipo penal, é moralmente reprovável.

5 Os danos causados às vítimas

Os danos causados às vítimas da “Pornografia de Revanche” são imensuráveis e decorrem das extremas relações de confiança interrompidas pela conduta do agressor. Por essa acepção, diz Frank¹⁴, entre outras coisas, ser a “Pornografia de Vingança” mais uma modalidade substancial da violência doméstica, visto que o grande número de casos ocorre por ser o agressor o companheiro da vítima. São eles parceiros íntimos e afetivos, com os quais a vítima estabelece vínculos de confiança, divide suas experiências sexuais e mantém relacionamento estável. Permitir-se fotografar, neste sentido, seria uma liberalidade do casal, o consento na captação da imagem não seria permissivo à sua divulgação.

14 FRANKS, op. cit., p. 16

Para Franks¹⁵, o parceiro que utiliza o artifício da “Pornografia de Revanche”, busca muito mais que a simples exposição da vítima. Pretende promover humilhações, obrigá-la ao relacionamento, já que o material é usado, sobretudo, para favorecer chantagens e ameaças.

No Brasil, essa conduta ganhou significativa notoriedade quando expôs a atriz Carolina Dieckmann¹⁶. A repercussão do caso fez surgir a Lei nº 12.737 de 2012, que leva seu nome, por apelido. É preciso destacar, contudo, que o fato de existir a mencionada lei, não é suficiente para a punição daquele que comete a “Pornografia de Vingança”, primeiro por não ser esta uma conduta tipificada como crime, bem como por não tratar o diploma legal da conduta específica, mas sim daqueles que invadem dispositivos informáticos, interrompem serviços telegráficos e falsificam cartões. Estas situações, dificilmente, serão compatíveis com a conduta característica da “Vingança Pornô”.

6 O desserviço das musicas à igualdade de genero

Em tempos de ampla popularização da tecnologia, abre-se caminho para mais um ambiente de hostilidades contra a mulher. Em decorrência da velocidade com que as mensagens de texto e audiovisuais chegam a um indeterminado número de pessoas, disse Louis Rossetto¹⁷ fundador da revista Wired, em 1997:

O planeta estará todo interligado em rede, haverá um bilhão de cérebros conectados e teremos um impacto profundo nos seres humanos e no planeta – um impacto como nunca visto antes. Os computadores são dispositivos cerebrais e as redes são sistemas exonervosos que conectam a raça humana como um todo em tempo real e que geram consciência humana em escala planetária. Tudo que estou dizendo é: observem bem isso, prestem atenção aos sinais do futuro. Pensem em como isso vai afetá-los em sua vida.

15 FRANKS, op. cit.

16 No ano de 2011, a atriz brasileira Carolina Dieckmann teve fotos pessoais divulgadas por anônimos que acessaram seu computador. O caso originou a lei 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann), responsável por tipificar os chamados crimes informáticos.

17 Cf. PEREIRA, Ricardo Alcântara. Breve Introdução ao mundo digital. In: BLUM, Renato Opice [coord.] **Direito eletrônico**. São Paulo: EDIPRO, 2001, p.34.

Ocorre, contudo, que as pessoas não são educadas para lidar com esse mecanismo de comunicação mundial. O fácil acesso, a possibilidade do anonimato, a velocidade da divulgação de informações, entre outras situações, fazem com que a internet e as mídias sociais sejam campos férteis a uma nova modalidade de violência contra a mulher: a chamada “Pornografia de Vingança”, também conhecida por *Revenge Porn* ou “Pornografia de Revanche”.

A revanche pornográfica não é percebida por uma grande parte da população como violência. O que é evidenciado pelo agressor é a conduta “amoral” da mulher contrário aos princípios éticos e morais preestabelecidos socialmente. A publicidade de vídeos e fotos torna-se um espetáculo público que tem como objetivo principal reprovar a conduta moral da mulher. O tom sensacionalista da conduta reprovável da mulher é enaltecida pelas obras musicais que deixa passar despercebida a naturalização da conduta do agressor.

Essa naturalização da violência é um desserviço a busca da igualdade de gênero, uma vez que as obras musicais têm grande poder de assimilação da mensagem, que possibilitará a reprodução de comportamento.

Essa influência da música no comportamento humano é traduzida no dizer de Platão, ao afirmar que:

Platão e Aristóteles estavam de acordo em que era possível produzir pessoas “boas” mediante um sistema público de educação cujos dois elementos fundamentais eram a ginástica e a música, visando a primeira a disciplina do corpo e a segunda a do espírito. (GROUT & PALISCA, 2005, p. 21)

A influência da música no comportamento humano é assim de grande relevância, não só por atingir um número elevado de pessoas, mas também pela interferência comportamental.

7 Conclusão

As disparidades impostas culturalmente aos gêneros foram realçadas através da dominação patriarcal que delimitou padrões de comportamento, principalmente no que concerne às questões de sexualidade dos sujeitos.

A “Pornografia de Vingança” surgiu num contexto de inovações tecnológicas e possibilidades de comunicação instantânea entre os pares, abrindo caminhos para a criação de mais um ambiente de hostilidades contra a mulher.

Arelado à cultura patriarcal, esse fenômeno do século XXI encontrou sua base no histórico de violência contra a mulher, intensamente vivido ao longo de todos esses anos.

Abordar a violência de gênero é e sempre será um desafio, posto que a cada momento surgem situações que renovam o ciclo de propagação da violência. Analisar a realidade das mulheres vitimadas, ouvir seus depoimentos e perceber a dimensão que ganhou este debate reforça a necessidade de um aparato legislativo que ampare as vítimas e penalize rigorosamente seus agressores.

Por essa razão, conclui-se que as músicas que enaltecem a cultura de violência de gênero exercem uma influência negativa, prestando um desserviço à sociedade. Faz-se mister estimular produção musical que cumpra um papel educativo e humanitário, no intuito de exercer sua função social.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo – Fatos e mitos**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970.

BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins;

ANDREUCCI, Ana Claudia Pompeu Torezan. **Mulher, sociedade e direitos humanos**. São Paulo: Rideel, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160 p.

CANO, Rosa Jiménez (Brasil). EL PAÍS. **Rei do pornô vingativo é condenado a dois anos de prisão nos EUA**. 2015. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/05/internacional/1449298747_554805.html. Acesso em: 10/11/2015

FRANKS, Mary Anne. **Drafting na effective “revenge porn” law**. A guide for legislations, 2015. Disponível em: < <http://www.endrevengeporn.org/guide-to-legislations/>>. Acesso em 01 de out. 2015.

GOMES, Marilise Mortágua. **“As Genis do século XXI”**: Análise de casos de pornografia de vingança através das redes sociais. (2014) Monografia Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2014. Disponível em: < <http://zonadigital.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/>

2014/02/Monografia-Marilise-Gomes-vers%C3%A3o-final.pdf> Acesso em: 13 fev. 2016.

GROSSI, Miriam Pillar et al. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. Especial, n. 2, p. 473-474. Julho/1994. Semestral. Disponível em: <<http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/16179-49803-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

GROUT, Donald, PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 2005.

LACOSTE, Nandinho. **Vou jogar na internet (2015)**. Execução Mc Kalzin.. Disponível em <http://www.vagalume.com.br/mc-mateus/vou-jogar-na-net.html>. Data de acesso 16 de abril de 2016.

LIMA, José Afonso de; SANTOS, Claudiene. **Violência doméstica: vulnerabilidade e desafios na intervenção criminal e multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

MÃE DE JOVEM achada morta após vídeo íntimo reclama de ‘violação’. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2013/11/mae-de-jovem-achada-morta-apos-video-intimo-reclama-de-violacao.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MAX; MARIANO. **Eu vou jogar na internet**. Disponível em <http://www.maxemariano.com.br/#musicas>. Acesso em 16 de abril de 2016.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes . **Cadernos Pagu**, Campinas (SP): UNICAMP, v. 1, p. 201-248, 2014.

‘NÃO TENHO mais vida’, diz Fran sobre vídeo íntimo compartilhado na web. 17.11. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/11/nao-tenho-mais-vida-diz-fran-sobre-video-intimo-compartilhado-na-web.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

NASCIMENTO, Maria Lucidalva. Violência doméstica e sexual contra as mulheres. **Psiquweb**. Disponível em< <http://www.elacso.org>. Revisto em 2000. Acesso em 20 nov. 2015.

NÚMERO de denúncias de revenge porn quadruplicou em dois anos; Vítimas nas escolas têm entre 13 e 15 anos. 06/07/20015. **Estadão Conteúdo com Huffpost Brasil**. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/07/06/revenge-porn-dados_n_7734660.html>. Acesso em: 25 fev. 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, “Convenção de Belém do Pará”**. Adotada em Belém do Pará, Brasil, em 9 de junho de 1994, no Vigésimo Quarto Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

PARADA, Marília. **Cartilha sobre a violência contra a mulher**. Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) Seção de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/mulher-advogada/cartilhas/cartilha_violencia_contramulher.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PEREIRA, Ricardo Alcântara. Breve Introdução ao mundo digital. In: BLUM, Renato Opice [coord.] **Direito eletrônico**. São Paulo: EDIPRO, 2001.

PESSOA, Adélia Moreira. Violação da intimidade e violência contra a mulher. 2015. **EVOCATTI Revista**. [on-line] Disponível em: <http://www.evocati.com.br/evocati/internawsp?tmp_page=interna&tmp_codigo=635&tmp_secao=12&tmp_topico=direitocivil&wi.redirect=N025PE009HPOYXYHIW6A> Acesso em: 16 nov.2015.

REVENGE PORN. In: **Urban Dictionary**. 2011. Disponível em: <<http://pt.urbandictionary.com/define.php?term=revenge%20porn>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

RUBIN, Gayle. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: NARDI, P.; SCHNEIDER, B. **Social perspectives in lesbian and gay studies**. London: Routledge, 1998.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado nº 63 de 2015. Acrescenta artigo ao Código Penal, tipificando a conduta de divulgar fotos ou vídeos com cena de nudez ou ato sexual sem autorização da vítima e dá outras providências. Disponível em: <

<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119844>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

SERRANO, Pedro Estevam. Intimidade na internet e a violência contra a mulher. **Carta Capital**, 02/12/2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/intimidade-na-internet-e-a-violencia-contra-a-mulher-5565.html>. Acesso em: 04. nov. 2015.

TSOULIS-REAY, Alexa. **A brief history of revenge porn**: A few years ago, having your compromising photos fall into the wrong hands was a nightmare scenario. Now it's a genre.. 2013. Disponível em: <http://nymag.com/news/features/sex/revenge-porn-2013-7/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

WARREN, S.D.; BRANDEIS, L.D. The right to privacy. **Harvard Law Review**, v.4, n.5, Dec.1890. Disponível em: < <http://faculty.uml.edu/sgallagher/Brandeisprivacy.htm> >. Acesso em: 24 nov. 2015.