



“Tem que ter *yaoi*”: cultura pop japonesa, práticas de letramento e performances de sexualidades em sala de aula

Luciana Lins Rocha¹

Doutoranda – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da UFRJ

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar a hibridização de práticas de letramento escolar com aquelas ligadas à cultura pop japonesa a fim de abrir espaço para a discussão sobre performances de sexualidades nas minhas aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. Se a escola a legitima uma prática única de letramento e, consequentemente, um modo único de ser (a heteronorma), inserir tal discussão na escola se faz urgente. A pesquisa-ação aqui realizada aponta algumas mudanças na minha maneira de abordar o tema, mas poucos movimentos desestabilizadores da parte da turma no que concerne a concepções essencializadas sobre sexualidade.

Palavras-chave: performance, letramento, pesquisa-ação

Abstract: The present study aims at analyzing the hybridization between school literacy practices and those related to Japanese pop culture in order to make room for discussion about sexuality performances in a public school. If school legitimates a single literacy practice and, consequently, a single way of being (heteronormativity), inserting such a discussion in schools turns out to be urgent. The action research conducted here points to some changes in my way of approaching the theme, but few destabilizing moves from the class concerning essentialized conceptions about sexuality.

Key words: performance, literacy, action research

1. Introdução

Considerando que letramentos se definem pelas práticas, as relações entre as pessoas se fazem importantes na determinação dessas práticas. Fica assim marcada a imbricação entre letramentos e modos de ser/agir. A motivação para o presente trabalho partiu de duas questões: a não compreensão do letramento escolar como apenas uma de muitas práticas

¹ lulinsrocha@hotmail.com



possíveis e o apagamento de certas sociabilidades decorrente da legitimação de uma prática escolar única de letramento.

Dentre as sociabilidades tornadas invisíveis na escola estão aquelas ligadas às sexualidades, pois faz parte de um regime de poder excluir tal discussão das instituições disciplinares (MOITA LOPES, 2006). Quando a temática comparece, ela se orienta por questões de informação certa ou errada ligada a aspectos biológicos (SILVA, 1999), o que legitima a heteronormaⁱ e causa sofrimento a quem não se reconhece nela.

O presente trabalho busca discutir uma pesquisa-ação que focaliza a inserção de práticas de letramento ligadas à cultura pop japonesa na sala de aula a fim de criar inteligibilidade sobre as potencialidades da hibridização de práticas de letramento oficiais e não oficiais para a discussão sobre sexualidades. Coloca-se, pois, a seguinte questão de pesquisa: *Como as práticas de letramento não escolar hibridizadas ao letramento escolar possibilitam a discussão de performances de sociabilidades?*

Os resultados apontam a importância da legitimação de práticas de letramento não escolar e das formas de vida por elas evocadas enquanto possibilidades de desafiar ou redesenhar projetos de sociabilidades.

2. Fundamentação teórica

Práticas de letramento se relacionam fortemente com sociabilidades. Tal afirmação coloca em destaque algumas questões teóricas basilares no presente trabalho: 1- o entendimento de que letramento não configura uma prática única, já que se define pelas práticas nas quais as pessoas se envolvem; 2- definindo-se pelas relações entre as pessoas, letramentos nos dão pistas sobre modos de viver socialmente; 3- a prática comum das escolas em legitimar um único letramento acaba por autorizar apenas uma forma de vida relacionada a ele; e 4- empregando o termo sociabilidades (MOITA LOPES e BASTOS, 2010) em lugar de “identidades” marca-se a noção de que a performance está envolvida, de que não há essências anteriores ao discurso.



A noção de letramentos aqui defendida é orientada por uma visão de linguagem performativa, ou seja, enquanto ação social no mundo. Aparentemente usada para descrever estados pré discursivos, a linguagem por muito tempo foi compreendida como uma abstração ou um instrumento para mediar entre ontologia e percepção. No entanto, aquilo que parece ser uma mera descrição tem o poder de produzir o objeto sobre o qual fala (BUTLER, 2009 [1990]). Os estados supostamente “pré discursivos” se estabeleceram como fatos naturais pela repetição no modo como foram nomeados.

Longe de ser uma abstração, a linguagem é um ato material na medida em que ela faz nascerem corpos, sustentando ou ameaçando a sua existência. São possíveis apenas aqueles corpos que nomeamos e reconhecemos, o nosso próprio corpo só existe porque é reconhecido pelas outras pessoas (BUTLER, 1997). Estendendo essa discussão para o contexto escolar, podemos traçar um paralelo com uma questão crucial: a diversidade sexual. Ao definir currículos nos quais a heteronorma comparece como algo naturalizado, a instituição escolar está trazendo à vida corpos considerados “normais” e delegando à categoria de não humanos os corpos não nomeados. Como um(a) aluno(a) que não se reconhece na heteronorma apresentada como caminho único vai conseguir existir? Aí se apresenta um dos maiores desafios da instituição escolar na contemporaneidade: fazer com que todos(as) se encontrem no mundo social descrito em sala de aula (MOITA LOPES, 2002). A performatividade da linguagem (com as palavras ou o silêncio) se coloca, portanto, como condição de possibilidade ou restrição de modos de existir socialmente.

O entendimento de que a linguagem é performativa, de que sua performatividade demanda constante repetição e de que essa repetição sedimenta noções que acabam por parecer anteriores ao próprio ato de fala tem importante papel na discussão sobre as sociabilidades. A repetição de certas performances legitimadas socialmente acaba por naturalizá-las, travestindo-as de fatos naturais. É importante destacar que ao dizer que sociabilidades são performances não se está querendo sugerir que, por seguirmos roteiros já repetidos anteriormente, estamos subjugados(as) por eles, ou por quaisquer essências anteriores ao discurso. Estamos sempre nos remetendo a performances já encenadas, mas há espaço para ruptura e inovação. Isso acontece porque se o que somos depende do que fazemos, sempre se pode fazer diferente, apesar das limitações da prática cultural em que nos inserimos (PENNYCOOK, 2007).



Compreender sociabilidades como performances constitui uma perspectiva que apresenta alguns avanços em relação a entendimentos essencializados sobre a questão. Ao encenar sociabilidades, estamos agindo no mundo, abrindo possibilidades para redesenhar nossas vidas sociais, pois ainda que sempre sigamos roteiros já repetidos e ensaiados anteriormente, performance sugere algo que só existe na ação. Mesmo só existindo ao ser encenada, ela se remete a performances anteriores, a repetição é importante. Repetir, no entanto, é mais que espelhar: daí seu potencial transgressivo. Ademais, se a performance só existe ao ser encenada, não se remetendo a uma natureza essencial, sempre há a possibilidade de fazer diferente, ainda que haja constrangimentos à inauguração de novos sentidos (MOITA LOPES, 2008).

A performance repetida nas escolas de uma prática de letramento única levou à sedimentação dessa noção como **o letramento**. Desse modo, o discurso comumente defendido sobre letramento nas políticas educacionais e nos debates públicos o coloca como uma única maneira de se aprender a ler e escrever, pautando-se no texto escrito como entidade autônoma. Uma vez aprendida, essa habilidade teria o poder de capacitar os(as) alunos(as) a compreender qualquer texto e ter uma vida acadêmica bem-sucedida (OLSON e TORRANCE, 2009).

Em oposição ao letramento autônomo estaria uma perspectiva de letramento ideológico (STREET, 1984), compreendendo letramento numa ótica sociocultural, ou seja, o foco é no que as pessoas fazem, nas práticas nas quais estão envolvidas. Letramentos, portanto, configuram ação social situada (MOITA LOPES, 2005), são formas de agir no mundo que consideram os contextos sociais em que a ação acontece.

Se as práticas só fazem sentido nas relações humanas estabelecidas, podemos inferir que o contexto é sempre o(a) outro(a). Desse modo, as práticas de letramento envolvem um sentimento de pertença encenado na linguagem para marcar a relação com outras pessoas. Ser letrado(a) é ser reconhecido(a) como participante de determinado discurso, já que as práticas de letramento dizem quem somos (MOITA LOPES, 2002; KLEIMAN, 2003). Fica assim estabelecida uma relação importante entre elas e as performances de sociabilidades.

Apresentando uma única prática como “o letramento” a escola torna invisíveis práticas não oficiais e das quais os jovens amplamente participam. Como sugere Stone (2007),



negligenciar a importância dessas práticas nos impede de começar a entender quem tem acesso a elas e como estão construindo as vidas letradas dos(as) alunos(as). Ademais, desconsiderar tais práticas é negar a esses(as) jovens o direito de refletir sobre quem são – ou poderiam ser.

Privilegiar um modelo de letramento autônomo talvez explique a negligência da escola ao tratar questões de gêneros e sexualidades, ainda que existam orientações curriculares do Ministério da Educação brasileiro (MEC/SEF, 1998) indicando a discussão sobre o tema. O que se percebe na maioria das escolas é a conformação ao preconceito e às agressões como algo naturalizado ou a evasão dos “desviantes”. Desse modo, é importante que as várias maneiras de silenciar sejam substituídas por maneiras de se falar sobre as sexualidades enquanto performances de sociabilidades, a fim de que esses corpos silenciados tenham possibilidade de existir.

Faz-se necessário hibridizar, portanto, práticas de letramento não oficiais e oficiais a fim de se criar um espaço alternativo e transgressivo para reflexão sobre sociabilidades. A hibridização surge, assim, como uma possibilidade de teorização no espaço fronteiriço entre o global e o local, entre o dominante e o vernacular, para redesenhar futuros. Mais do que a mera justaposição de práticas de letramento, a hibridização nos apresenta aqui uma alternativa epistemológica com o objetivo de promover mudanças (CANCLINI, 1997; BRAH e COOMBES, 2000).

Nessa hibridização, a cultura pop japonesa, notadamente os mangás (histórias em quadrinhos) e animês (desenhos animados), têm papel crucial. Tais elementos da *japop* configuram práticas não-oficiais de letramento que se relacionam diretamente aos pontos centrais levantados até aqui: constituem uma prática de letramento sofisticadaⁱⁱ (YUI, 2004) não legitimada na escola (geralmente as histórias em quadrinhos fazem parte do currículo oficial, mas não se menciona o mangá); mobilizando milhões de jovens (é grande o número de comunidades para fãs de mangás/animês no *Orkut*, por exemplo); e tratando de uma variedade de assuntos geralmente considerados tabus ou marginais nas escolas, como homoafetividade (MOITA LOPES, 2002; MORI, 2007).

O fascínio que as personagens japonesas exercem sobre os(as) jovens brasileiros(as) pode ser explicado, em parte, pela divisão dos mangás em sub-gêneros de acordo com o seu



público-alvo (MOLINÉ, 2006). Além de tal variedade de temas para agradar a todos os tipos de público, Nagado (2005) aponta outro aspecto para o grande interesse pelos mangás e animês: personagens japonesas têm relacionamentos, dúvidas, envelhecem, adoecem, morrem. Isso as aproxima do público, pois é bem mais difícil se identificar com alguém que voe e tenha visão de raio-X. A partir do relaxamento da censura no Japão na década de 90 uma variedade de temas relacionados a sexualidades começou a surgir, apesar de os mangás sempre terem tratado temas considerados tabus, como a violência.

É importante apontar como a pesquisa acadêmica não tem acompanhado o crescimento das práticas *otaku/otome* (termos êmicos para designar fãs meninos e meninas, respectivamente). Há poucas investigações dedicadas a como esses(as) adolescentes se apropriam de elementos da cultura pop japonesa e os redistribuem em novas formas plenas de significados ancorados nas suas vidas (BLACK, 2008: 15).

3. Desenho de pesquisa

A opção pela metodologia da pesquisa-ação (MCNIFF, 1988; MOITA LOPES e FREIRE, 1998) se deu pela dificuldade encontrada em minha prática de professora de ensino básico ao lidar com a temática das performances de sexualidade, um desafio compartilhado por muitos(as) colegas e que essa pesquisa permitirá socializar. Tal metodologia é seguida quando o(a) professor(a) sistematiza a sua prática pedagógica com o objetivo de operar mudanças. A colega crítica e o pesquisador titulado, cujas presenças garantem rigor teórico-metodológico (THIOLLENT, 1986), compareceram nas figuras de uma colega de trabalho familiarizada com pesquisa em sala de aula e do professor orientador acadêmico.

O estudo se realizou nas minhas próprias aulas de inglês como língua estrangeira no ano de 2010. A escola é pública de ensino básico, situada na cidade do Rio de Janeiro, oferecendo desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Na instituição, optou-se por trabalhar inglês como língua estrangeira com foco na leitura, numa perspectiva que privilegia um modelo ideológico de letramento. Assim sendo, no Ensino Médio as aulas acontecem em português, trabalhando-se textos em inglês, que são agrupados por



tema em unidades didáticas por produzidas pela equipe docente da escola. Não se prioriza, portanto, a oralidade na língua estrangeira, mas sim procedimentos de leitura que permitam ao(a) aluno(a) construir significados ao se deparar com textos escritos em inglês.

A turma focal será identificada por “turma 13”, e foi escolhida por apresentar maior quantidade de *otakus* e *otomes*. A turma era formada de 19 meninos e 15 meninas entre 14 e 18 anos. No total, foram gravadas em áudio 36 aulas, 4 entrevistas com alunos(as) e 4 com a colega crítica. Em todas as aulas eu confeccionava diários de pesquisa, e em algumas aulas específicas pedia que alunos e alunas também os escrevessem.

A fim de dar maior significado à hibridização de práticas de letramento proposta, procurei inserir as discussões sobre sexualidades a partir de temas sugeridos no material didático. Ou o mangá / animê se relacionava ao tema discutido, ou apresentava questões formais de linguagem relacionadas ao que estava proposto. É importante mencionar que a abordagem dos materiais procurou seguir um arcabouço pedagógico (cf. anexo) que operacionalizasse a hibridização de práticas de letramento em consonância com a compreensão de linguagem, sociabilidades e letramentos aqui defendia.

4. Análise de dados

A fim de gerar alguma inteligibilidade sobre a questão norteadora da pesquisa procurou-se analisar os dados a partir de uma perspectiva de interpolação das escalas micro e macrosociais (AGHA, 2007). A noção de *footing* (GOFFMAN, 1981) é aqui empregada como proposta de análise micro, ou seja, das situações de fala. O *footing* pode ser definido, em linhas gerais, como o modo de um participante se colocar no discurso. Ao fazer isso, ele ou ela também posiciona os(as) outros(as) e aquilo o que está sendo dito. Isso acontece por meio de pistas semióticas (escolha lexical, predicação, modalização, prosódia, expressões faciais, gestos), chamadas por Gumperz (1992) de pistas de contextualização.

Uma análise micro, no entanto, nunca é apenas um foco local, já que um nível se encontra no outro, e a noção de enquadre (GOFFMAN, 1974) é aqui apontada como



possibilidade de analisar aspectos macro. O enquadre configura uma versão acordada acerca do que está acontecendo em determinado momento da interação. Essa interpretação acordada é orientada por sentidos sociais estabilizados disponíveis para determinado grupo, sendo os *footings* projetados de acordo com os enquadres.

Ao propor a análise da mudança de *footing*, Goffman reexamina noções clássicas como “falante” e “ouvinte”, oferecendo o formato de produção em seu lugar. O autor fraciona o papel de falante em quatro: **animador** – quem produz fisicamente o enunciado; **responsável** – quem é considerado(a) responsável pelo conteúdo proposicional do enunciado; **autor** – responsável pelo texto do enunciado e **figura/personagem** – a *persona* encenada pelo ato da enunciação (AGHA, 2007: 50). O clássico exemplo para ilustrar a distinção entre as tais funções é o porta-voz fazendo um pronunciamento do Presidente da República. O porta-voz é o *animador*, apenas pronuncia o texto, de *autoria* do assessor e de *responsabilidade* do presidente. No entanto, essas funções não são sempre facilmente distinguidas, no cotidiano a mesma pessoa pode atuar como animadora e responsável, por exemplo (GOFFMAN, 1974: 523).

Goffman discute muito apropriadamente o foco de atenção (GOFFMAN, 1981: 140) dos participantes da interação. Numa perspectiva inspirada no segundo Wittgenstein, o autor aponta a existência relacionada à atenção: aquilo que constitui foco de nossa atenção passa a existir. As noções de comunicação subordinada e dominante se relacionam ao foco de atenção, pois o que é dominante ou subordinado vai depender do foco de atenção dos(as) participantes da comunicação, e não do foco do(a) analista.

O foco da análise serão uma aluna e um aluno pela trajetória peculiar que tiveram ao longo do processo e também pelo papel de liderança que pareciam exercer no grupo. Xuxa e Arcanjo, a aluna representante e o aluno mais popular da turma, iniciam o ano atuando como animadores e possivelmente responsáveis por discursos do senso comum acerca das sexualidades.

Xuxa marcava seu *footing* de animadora e responsável por entendimentos do senso comum por meio principalmente da fala em tempo staccato. Na tentativa de problematizar a linguagem com a linguagem eu apontava à turma, por exemplo, as implicações do sufixo *-ismo* na palavra “homossexualismo” e a importância de evitar palavras ofensivas “viado” e “sapata” – as preferidas de Xuxa. Em resposta, aconteciam momentos como o que se seguiu. No dia 7



de maio, levei para a turma 13 algumas páginas do mangá *School Rumble*, cuja trama gira em torno de um grupo de alunos(as) de uma escola japonesa, sendo o foco um triângulo amoroso no qual a protagonista é apaixonada por um colega de classe que não tem conhecimento desse interesse, e o “valentão” da escola é apaixonado por essa protagonista, que também não sabe dos sentimentos dele. Sendo a protagonista apresentada como uma “garota normal” por ficar se apaixonando constantemente, e a discussão girou em torno dessa construção.

Nesse momento da aula discutíamos a paixão não correspondida da garota. Alguns(mas) alunos(as), alinhando-se ao senso comum, diziam que o alvo de sua paixão é gay por não perceber o interesse da estudante japonesa.

Excerto 1 - Aula do dia 7 de maio de 2010 ⁱⁱⁱ

1	professora	é interessante que o garoto não tá nem aí pra ela, ele nem olha pra ela, reparem o
2		olhar dele [não tá nem aí pra ela]
3	Helena	[ai, tadinha!]
4	Miguel	é viado
5	professora	já começou você de novo de novo com esses termos desagradáveis
6	Xuxa	HO-MO-SSE-QUE-SSUAL
7	profesora	só porque o garoto não está interessado em uma determinada garota ele é gay? (0.6)
8		eu hein!
((supressão de um trecho))		
9	professora	qual é o público-alvo desse tipo?
10	Helena	meninos
11	professora	ME-NI-NOS
12	Xuxa	HO-MO-SSE-QUE-SSUAIS
13	Aluno:	pode ser adolescente?
14	professora	adolescente
15	Xuxa	COM A SEXUALIDADE ABALADA
16	Turma:	hhh
17	Xuxa	ainda não definida

Excerto 2 - Aula do dia 17 de setembro de 2010

1	Xuxa	já pensou se todo mundo virar viado ((falando com Blair))
2	Blair	meu Deus!
3	Xuxa	e lésbica? HO-MO-SSE-QUE-SSUAL

Apesar de empregar o “termo desagradável” no excerto 2 (“viado”), Xuxa não o pronuncia em tempo staccato e tom de voz elevado como o faz com a palavra “homossexual” no excerto 1. Seu trabalho prosódico nos momentos de fala acima considerados parece indexicalizar certo sentido sobre as sexualidades: não importa como o chame, o personagem da história continua apresentando sexualidade desviante porque não agiu de acordo com o



entendimento de masculinidade hegemônica do senso comum. Se o termo desagradável incomoda a professora, Xuxa emprega o termo autorizado, e continua encenado o *footing* de animadora e responsável pelo discurso sobre sexualidades do senso comum. Como Helena oferece a resposta esperada, uso o destaque às sílabas ao repetí-la, empregando tempo staccato, que é iterado por Xuxa. Essa repetição (linha 12) se coloca como mais que imitação da professora. A performatividade da linguagem fica marcada nesse momento, ela repete não apenas o tempo staccato, mas também o seu enunciado da linha 6, marcando seu *footing* de animadora do senso comum e desafiando os novos sentidos que eu tentava apresentar à turma.

Ao empregar os recursos prosódicos mencionados, Xuxa se engaja em um processo elaborado de laminação com os *footings* projetados, processo esse que parece corroborar um alinhamento à sociabilidade homoerótica como identidade essencializada desviante de outra: o macho hegemônico. Em um enquadre de zombaria, a aluna indexicaliza com seu tom de voz mais alto, tempo staccato e repetição o desprezo pela nova perspectiva na proposta que começava a ser apresentada à turma. Desse modo, ela encena um *footing* de confronto em relação tanto à nova perspectiva quanto ao meu papel de professora.

Há nesses momentos de trabalho prosódico de Xuxa uma relação especial com o formato de produção goffmaniano: ela encena enquanto animadora tanto do senso comum quanto do discurso introduzido por mim enquanto legítimo em sala de aula para tratar as sexualidades. Se doravante não se fala mais em “viado”, Xuxa fala em homossexual, mas continua responsável por tal discurso associado ao senso comum ao apontar o personagem como um ator ilegítimo da masculinidade hegemônica. Seu emprego do tempo staccato por ser ainda apontado como uma pista de contextualização para marcar o duplo enquadre que orienta seus momentos de fala: “viado” é o termo disseminado no senso comum, e ali empregado para tratar de um assunto que, também segundo o senso comum e o letramento escolar, não é da competência da escola. Mas se eu legitimo esse tema na aula, a aluna emprega o termo autorizado (*homossexual*) com um elaborado trabalho paralinguístico que indexicaliza o seu não-alinhamento ao enquadre por mim apresentado.

Esse duplo enquadre orientador dos *footings* de Xuxa configura, ainda, um exemplo do que Agha (2007: 26) chama “tropo da agressão velada”. O autor aponta um trabalho semiótico engenhoso de uma personagem de Tolstoy para agredir disfarçadamente: ela emprega um tratamento hiperpolido com seu interlocutor, o que não seria o uso convencional pelo fato de



ser ela mais velha que ele. Apesar de olhá-lo com desprezo, essa agressão se disfarçava pelo uso polido dos pronomes de tratamento. Nos momentos de fala discutidos, Xuxa faz algo semelhante: ao empregar a palavra autorizada *homossexual*, sua agressão se dissimulava. No entanto, a prosódia (staccato e tom de voz mais alto) sinaliza mais que o *footing* discutido, ela indica também a possível agressão por detrás do véu da nomeação legitimada.

As agressões em tempo staccato de Xuxa foram recorrentes durante quase todas as discussões acerca de performances de sexualidade. Tão recorrentes quanto tais agressões eram as narrativas de Arcanjo ao se apresentar como legítimo ator da masculinidade hegemônica, agindo enquanto animador, responsável e autor: ele trazia à existência no contexto da aula um discurso pelo qual se fazia responsável, co-autorando o *script* para ele mesmo encenar. Uma de suas narrativas merece destaque, posto que é articulada à estilização:

Excerto 3 - Aula do dia 24 de maio de 2010

1	Arcanjo	((cantando em ritmo de pagode)) professora (.) eu te amo:: (0.2) me dê dez na
2		média:: (0.2) professora (.) eu te a(h)mo:: (0.3) me dê dez na média (0.4) aqui
3	Astolfo	oi (0.3) meu nome é Tiago (0.2) e(h)u sou um meni(h)no feliz (0.3)
4	Arcanjo	meu nome (.) ((começa a estilização)) [meu nome] é Jorge
5	Astolfo	[tudo começou]
7	Astolfo	((estilizando)) meu nome é Janete, [moro no quitinete], chupo chiclete
8	Arcanjo	[meu nome é Janete]
9		meu nome é Jorge (.) prazer
10	Alunos(as)	hhhh
11	Astolfo	° foi meu pai que morreu °
12	Arcanjo	((estilizado)) a vida é muito sofrida pra mim
13	Astolfo	° acho que vou me suicidar °
14	professora	((na frente da sala, não percebo essa conversa))
15		gente sexta-feira trazer apostila
16	Miguel	eu trouxe hoje
17	Arcanjo	((estilizado)) tchau

Arcanjo projeta *footings* laminados orientados por um enquadre de galhofa que começou a se desenhar com o “pagode bajulador”. Ele consegue levar seu interlocutor a se alinhar a eles, pois Astolfo começa uma narrativa sobre um “menino feliz”, metáfora empregada pelos alunos para pregar um homossexual e decorrente do significado da palavra “gay” em inglês. Fazendo isso, Astolfo se alinha à ideia de desvio sexual como Xuxa havia feito anteriormente. Arcanjo, entretanto, indica com sua estilização que a narrativa deve ser sobre



outra personagem (a travesti “Jorge/Janete”), e sua pista de contextualização é imediatamente aceita por Astolfo, que atua como co-autor da narrativa.

A estilização configura uma espécie de *keying*, processo que se dá quando os(as) interactantes agem de acordo com uma “chave” (*key*) de leitura da situação (GOFFMAN, 1974), chave essa que funciona de acordo com sentidos indexicais relacionados a formações culturais mais amplas. Desse modo, a estilização aponta para além de uma simples imitação, ela pode configurar um lócus privilegiado para estudar processos ideológicos (RAMPTON, 2001: 85). Ao encenar a travesti Jorge, Arcanjo laça mão de sentidos cristalizados no grupo do qual faz parte, e que dão a “chave” de leitura de sua performance. No caso em tela, a estilização faz sentido porque os(as) interlocutores(as) se remetem a sentidos naturalizados sobre travestilidade: sexo masculino biológico (meu nome é Jorge), tentativa de imitar uma voz feminina (o início da estilização na linha 9 arranca risadas pelo seu exagero coadunado ao nome “Jorge”), dificuldades sociais decorrentes do desafio às normas de sexualidade (a vida é muito sofrida pra mim - linha 12). Cabe destacar o contraste entre as risadas do grupo de jovens e a co-autoria de Astolfo nas linhas 11 (° foi meu pai que morreu °) e 13 (° acho que vou me suicidar°). Um corpo que não encontra condições de existência não pode continuar “vivo”^{iv} – e isso não apenas no letramento escolar, mas também na formação cultural da qual os(as) interactantes fazem parte.

A habilidade de Arcanjo em levar os(as) colegas a se alinharem aos *footings* propostos e seu domínio na definição dos enquadres são importantes no momento de fala que se segue. Depois de fazerem o exercício com o texto sobre um golpe ninja do personagem Naruto no qual ele se transforma numa mulher nua para seduzir seu oponente, a turma 13 assistiu a um trecho do animê no momento em que o personagem se transforma em mulher, e um AMV contando uma história alternativa na qual esse golpe estava envolvido. Quase ao final da aula, Arcanjo propõe uma hipótese:

Excerto 4 - Aula do dia 3 de setembro de 2010

((conversa paralela, não estou participando desse momento, ouve-se ao fundo minha conversa com outro grupo de alunos))		
1	Arcanjo	ÔÔ (0.2) alguém alguém de vocês teria coragem de <u>pegar</u> (0.3) como é:: o nome
2		daquele
3	Fernando	travesti?
4	Astolfo	hermafrodita?



5	Arcanjo	não (.) transexual
6	Boss	[inint]
7	Arcanjo	é que faz operação, vira mulher mesmo, só não tem útero
8	Miguel	AH JÁ PEGOU NÉ? ((entre a palavra “transexual” e esse turno de Miguel passaram-se 5 segundos nos quais os meninos envolvidos na conversa ouviram atentamente a suposição levantada por Arcanjo.))
9	Helena	ah o Ronaldo pegou
10	A. Orange	[inint]
11	Miguel	AMARROU O BARBANTE HEIM
12	Alunos(as)	hhh

O foco de atenção mantido pelo grupo de alunos em Arcanjo ao formular a hipótese “pegar transexual” é bastante significativo. Para um ator da masculinidade hegemônica, que anima e é responsável por sentidos essencializados sobre sexualidades (excerto 3), fazer essa suposição configura um abalo aos *footings* projetados anteriormente. Do deboche à sociabilidade de travesti à possibilidade de se envolver sexualmente com uma transexual, parece que houve um movimento desestabilizador. É importante mencionar que Arcanjo não parece se orientar por um enquadre de zombaria como no momento de sua estilização, o que corrobora a compreensão de que não há aqui total alinhamento à ideia de desvio sexual, como aconteceu no excerto 3.

Traveção, Jorge, Janete. Tudo isso parecia ser apontado pela turma como comunicação subordinada, “depoimentos”^v escusos no fundo da sala, conversas entre colegas enquanto realizavam tarefas de grupo. Era preciso trazer esses temas para a comunicação dominante, legitimá-los para que, colocando-se o foco de atenção nas performances “desviantes” elas passassem a existir no letramento escolar não como desvios, mas como problematizações do status de norma das performances legitimadas. Dentro da proposta de trabalhar sexualidades numa perspectiva de não-essencialização, a discussão de mangás e animês funcionou como mais um elemento para agir nesse percurso. Graças à variedade de performances de sexualidade que essas produções oferecem, foi possível desenvolver um trabalho específico sobre essa temática a partir de tais práticas não escolares, abrindo espaço para que a turma se identificasse com o mundo social autorizado em sala de aula (MOITA LOPES, 2002). Na última atividade realizada, trouxe para a turma as páginas iniciais do mangá *No Bra*, que trata da relação de um adolescente com seu amigo de infância que se tornou travesti.

Nessa última aula com mangás, Xuxa, a animadora do senso comum com seu staccato–agressão recorrente, surpreende:



Excerto 5 - Aula do dia 22 de outubro de 2010

1	A. Orange	(deixa de fazer apologia ao) homossexualismo
2	professora	homossexualIDADE cuidado com as palavras
3	A. Orange	quê?
4	professora	homossexualismo (0.2) esse sufixo [ismo]
5	A. Orange	[homossexuali]DA::DE
6	professora	ah melhor (0.4) esse sufixo ismo remete a doenças (.) à época em que estava na
7		lista de doenças
((supressão de um trecho))		
8	professora	qual é o assunto da história?
9	Boss	travestismo
10	A. Orange	homossexualismo
11	professora	bem a Roberta acha que o assunto é sexualidade (0.2)
12		alguém aí falou travestismo
13	Boss	fui eu
14	professora	[alguém aí falou]
15	Xuxa	[travestismo?] travestismo? ISMO? cuidado com as palavras
16	professora	° não tem outra palavra °
17	Helena	abusive relationships ((respondendo à pergunta sobre o assunto))
18	Xuxa	travestilidade
19	professora	travestilidade (0.3) obriga:da Xuxa

Em lugar de projetar o *footing* de animadora de sentidos naturalizados no senso comum, empregando recursos prosódicos para indexicalizar seu alinhamento a ele, Xuxa recontextualiza uma fala minha para marcar meu descuido com as palavras. Há aí a encenação de outro *footing*, o de animadora, responsável e autora de uma perspectiva que se distancia dos sentidos essencializados anteriormente animados por seus enunciados em tempo staccato. Seu trabalho prosódico no momento em foco é com a modulação do tom de voz na pronúncia do sufixo *-ismo* (linha 15): como eu poderia empregar o terrível sufixo tendo apontado os problemas relacionados a ele? A intervenção de Xuxa é apropriada e sagaz, lembrando-me o cuidado com a nomeação.

Esse momento de fala traz ainda mais um exemplo da iterabilidade da linguagem. Xuxa repete a minha fala (cuidado com as palavras), mas tal repetição parece apontar mais que a projeção do *footing* de boa aluna, principalmente depois que ela propõe nova nomeação (linha 18 - travestilidade). Repetindo a aluna também rompe certos sentidos relacionados ao letramento escolar, instaurando uma situação desestabilizadora: a aluna me corrigindo em tom enfático (alunos(as) que corrigem professores são geralmente predados como impertinentes); a professora tomando a correção como algo produtivo (além de repetir a



proposta, agradeço por ela); a turma problematizando a temática da travestilidade, que é posta no centro, enquanto comunicação principal.

Durante essa aula do dia 22 de outubro, alguns alunos(as) me diziam, com ironia, que esse mangá era muito didático, e eu respondia que seria o último mangá do ano, infelizmente sucumbindo à performance repetida do letramento institucional, que não legitima tais temas. No final da aula, depois que a turma saiu, Boss, Acaiah e Henry ficaram:

Excerto 6 - Aula do dia 22 de outubro de 2010

Henry	1	(você falou pra gente) ah gente é o último pô não vai ser o último não
Profa	2	é que a gente tem a matéria da prova pra terminar
Boss	3	oh professora eu tenho 15 mangás pra responder isso aí
Acaiah	4 5	((Acaiah pega o gravador e fica falando bem perto do microfone)) o brasi- você percebe que na aula de hoje
Henry	6	mas não pode ser o último mangá professora
Profa:	7	traz então ((falando com Boss))
Acaiah	8	os brasileiros e brasileiras tornam [qualquer merda de discussão]
Henry	9	[não tem que ser o último]
Acaiah	10	uma polêmica do caralho
Profa	11	perai (.) que que não pode no mangá?
Henry	12	não tem que ser o último [não tem que ser o último]
profa	13	[você quer saber o que vai acontecer]
Henry	14	tem que ter yaoi tem que ter de hentai
Acaiah	15	CO::M CERTE::ZA

Nesse momento, meu foco de atenção está em Boss, que, ao final, da aula, propõe-se a me explicar o mangá com base em seus conhecimentos *otaku*. Henry, no entanto, tenta nas linhas 3, 6 e 12 tomar o turno, e sua insistência culmina em uma repetição bastante significativa do enunciado “não tem que ser o último (mangá)”. Seu esclarecimento na linha 14 indexicaliza o quanto os letramentos não escolares podem nos ajudar a compreender quais



performances são silenciadas pelo letramento escolar, pois ele pede que mangás com temática gay (*yaoi*) e pornográfica (*hentai*) sejam usados.

Esse breve momento de fala, que poderia passar despercebido por ter acontecido depois do término oficial da aula, mostra que apagar da escola certas sociabilidades não significa que elas deixaram de existir e constituir as vidas dos(as) alunos(as). O breve episódio parece corroborar o entendimento de que letramentos evocam formas de vida, pois Henry viu no trabalho com os mangás a possibilidade de nomear performances de sexualidades silenciadas no letramento escolar, possibilidade ratificada pela fala enfática de Acaiah na linha 15.

5. Considerações finais

Por questões de escopo e espaço, não foi possível detalhar a trajetória dessa pesquisa. Em linhas gerais, é possível apontar um esboço de mudança na minha prática de sala de aula: os longos turnos empregados para reprimir a turma no início do ano foram substituídos por tentativas de desestabilizar os discursos sedimentados, dando mais espaço para as falas dos(as) alunos(as). Se os significados são negociados publicamente, de muito pouco adiantaria palestrar e esperar que a turma absorvesse uma nova perspectiva sem interação.

Deixando de lado os sermões e a ansiedade por efeitos seguros foi possível realizar uma viagem sem destino certo, na qual a viagem importava mais que a chegada. A sedimentação de visões normativas sobre as sexualidades no senso comum aliada ao silêncio da escola sobre o tema tornam qualquer tentativa de intervenção difícil se realizar em apenas um ano letivo, como foi o caso aqui. Realizar a pesquisa-ação me possibilitou observar pequenos abalos nos discursos essencializados da turma, que não podem ser desconsiderados dadas as questões já colocadas.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de se encarar a cultura popular como lugar de letramento. Se a cultura popular é água em que os(as) jovens nadam (WILLIAMS, 2009), faz-se urgente voltar o olhar para as práticas de letramento ligadas a elas para começar



a entender o que está motivando nossos(as) alunos(as) e em quais formas de vida eles e elas circulam. Desconsiderar as práticas ligadas à cultura popular é silenciar na escola aquilo que faz a vida ter sentido: o acesso a outros modos de viver socialmente, e, conseqüentemente, a possibilidade de se reinventar, de desenhar e redesenhar futuros.

6. Anexos

1- Arcabouço pedagógico para abordagem dos mangás e animês (WALLACE, 1992; MOITA LOPES, 2002 e 2006; FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2010):

- 1- Qual o sub-gênero do mangá /animê? (*shonen, shoujo, cross-gender, yaoi...*)
- 2- Qual a fonte do texto?
- 3- Quem é o mangaká?
- 4- Por que escreveu sobre isso?
- 5- Qual o assunto tratado? O mesmo assunto poderia ser tratado de forma diferente?
- 6- Como os elementos visuais colaboram na maneira de contar a história?
- 7- É possível perceber que a história está sendo contada do ponto de vista de uma personagem específica? Qual?
- 8- Como as outras personagens são vistas por essa? Como essa personagem se coloca em relação às demais?
- 9- Quais pistas linguísticas podem justificar a resposta à questão anterior?
- 10- Quais identidades^{vi} sexuais são percebidas nesse texto?
- 11- Como se pode percebê-la? (posicionamento das personagens, linguagem empregada, elementos visuais)?
- 12- Outras identidades sociais são indicadas no texto? Quais e com que objetivo?
- 13- Em que espaço social a prática discursiva está acontecendo? Em outros espaços as identidades sexuais apresentadas poderiam ser diferentes? Como?

2- Convenções de transcrição baseadas em Schegloff (1997)

- (.) pausa breve, menos de 2 segundos. Mais que isso é indicado pelo número em segundos
[] falas sobrepostas
(()) comentários da pesquisadora
() segmento em que há dúvidas sobre a transcrição
[inint] inaudível
Caixa Alta – tom de voz elevado
: alongamento de vogal
- interrupção brusca
= engatamento
Sublinhado – ênfase
, entonação correspondente à enumeração de uma sequência
h – risada
(h) no meio da palavra – risada ao pronunciar essa palavra



ⁱ Compreende-se aqui heteronorma enquanto um conjunto de regras sociais ligadas à relação entre homens e mulheres que se estabeleceu como fato natural. Mais que preconizar um caminho único para a relação entre gênero – sexo – desejo, a heteronorma sedimenta também certas compreensões sobre ser homem e ser mulher.

ⁱⁱ Yui aponta a necessidade de um tipo de letramento multimodal especial para a leitura dos mangás, já que seu estilo de leitura é bastante peculiar. Se comparado à leitura de livros no Ocidente, ele se lê do final para o início. A ordem de leitura em cada página também difere daquela dos gibis ocidentais, uma vez que ela é determinada pelo tamanho e pela disposição dos quadrinhos.

ⁱⁱⁱ Convenções de transcrição baseadas em Schegloff (1997).

^{iv} Butler (2007 [1999]: xxi), no segundo prefácio que escreveu para a sua obra *Gender Trouble* (*Problemas de Gênero*), explica que seu livro surgiu de um desejo de repensar “as limitações morfológicas ideais sobre humanidade de modo que aquele(as) que não se aproximam da norma não sejam condenados(as) a uma morte em vida”.

^v Arcanjo, ao final da aula do dia 24 de maio de 2010, disse-me ter deixado um depoimento no gravador para que eu ouvisse mais tarde.

^{vi} Optou-se pelo termo “identidade” nas questões apresentadas aos(as) alunos(as) para que as orientações sobre o trabalho desenvolvido não gerassem dúvidas.

Referências

- AGHA, A. (2007) Introduction. In: ---. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 1-77.
- AUSTIN, J. L. (1990 [1962]). *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Trad. de MARCONDES, D. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (1998) “Understanding Literacy as a Social Practice”. In: ---. *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge. Cap. 1. pp. 3-22.
- BLACK, R. W. (2008) Anime, manga and fan fiction. In: ---. *Adolescents and online fan fiction*. Nova Iorque: Peter Lang.
- BRAH, A.; COOMBES, A. E. (2000) “Introduction: The conundrum of ‘mixing’” In: ---. *Hybridity and its discontents politics, science, culture*. Londres: Routledge. pp 1-16.
- BUTLER, J. (1997) *Excitable speech: a politics of the performative*. Nova Iorque: Routledge.
- _____. (2009 [1990]) *Gender Trouble*. Londres: Routledge.



- CANCLINI, N. G. (1997) "Culturas híbridas, poderes oblíquos". In: ---. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP. Cap. 7. pp. 283- 350.
- FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. (2010) A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (orgs) *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG. pp. 283-314.
- GOFFMAN, E. (1974) *Frame Analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- _____. (1981) Footing. In: ---. *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press. pp. 124-159.
- GUMPERZ, J. (1992) Contextualization and understanding. In: DURANTI, A; GOODWIN, C. *Rethinking context: language as an interactional phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 229-252.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (2006) *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. Londres: Open University Press.
- KLEIMAN, A. (2003[1995]) Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: --- (org.) *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras. 6.ed. pp. 15-64.
- LUYTEN, S. B. (2005) "Mangás e a cultura pop". In: ---. (org.) *Cultura pop japonesa: mangás e animês*. São Paulo: Hedra.
- MATÊNCIO, M. de L. (2002 [1994]) *Leitura, produção de textos e a escola. Reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras. 3.ed.
- McNIFF, J. (1988) *Action research: principles and practice*. Londres: Macmillan Education Ltd.
- Brasil. (1998) Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- MOITA LOPES, L. P. da. (2002) *Identities fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras. 2.ed.
- _____. (2005) "A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro." *Investigações. Lingüística e Teoria Literária*. Vol. 17. no. 2, pp. 47-68.



-
- _____. (2006) "Queering Literacy Teaching: Analyzing Gay-Themed Discourses in a Fifth-Grade Class in Brazil." In: *Journal of Language, Identity, and Education*. 5(1), pp. 32-50. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- _____. (2008) "Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos *queer*" In: SILVA, A. de P. D. da. (org.) *Identidades de Gênero e práticas discursivas*. Campina Grande: EDUEP. pp. 13-19.
- _____; FREIRE, A. M. da F. (1998) "Looking back into an action research project: teaching/learning to reflect in the language classroom." *The ESpecialist*, São Paulo: PUC – SP.
- _____; BASTOS, L. C. (2010) A experiência identitária na lógica dos fluxos: uma lente para se compreender a vida social. In: ---. (orgs) *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG. pp. 9-24.
- MOLINÉ, Alfons. *O grande livro dos mangás*. Trad. de LUYTEN, Sina Bibe. São Paulo: JBC, 2006 [2004]. 2.ed.
- MORI, M. (2007) "Graphic Novels: leading the way to teen literacy and leadership". *Indiana Libraries*, Vol. 26(3), 29-32.
- NAGADO, A. (2005) O mangá no contexto da cultura pop japonesa e universal. In: LUYTEN, S. B. (org.) *Cultura pop japonesa: mangás e animês*. São Paulo: Hedra.
- OLSON, D. R., TORRANCE, N. (2009) Preface. In: ---. (orgs.) *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. xiii-xxi.
- PENNYCOOK, A. (2007) "Performance and performativity." In: ---. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Nova iorque: Routledge. pp. 58-77.
- SCHEGLOFF, E. A. (1997) Whose text? Whose context? *Discourse and society*. Vol 8(2). PP. 165-187.
- SILVA, T. T. da. (1999) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STONE, J. C. (2007) "Popular websites in adolescents out-of-school lives: critical lessons on literacies." In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) *A New Literacies Sampler*. Nova iorque: Peter Lang. Cap. 3. pp. 47-65.
- STREET, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THIOLLENT, M. (1986) *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.



-
- WALLACE, C. (1992) Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (ed) *Critical language awareness*. London: Longman. p. 59-92.
- WITTGENSTEIN, L. (1999 [1945]) *Investigações Filosóficas*. Coleção *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- YUI, K. (2004) Japanese Animation: a post-modern entertainment in global context. Conferência apresentada no 36º Congresso do Instituto Internacional de Sociologia realizado em Pequim.