

Hibridização entre Práticas de Letramento Não-Oficiais e Oficiais na Escola: Mangás, Animês, Educação 2.0 e Questões de Gênero

Luciana Lins Rocha¹

Resumo: A hibridização de práticas de letramento não-escolar com aquelas consideradas legítimas na escola é apontada com um caminho para se inaugurar um espaço no qual novas maneiras de aprender relacionadas ao momento sócio-histórico atual sejam incorporadas na instituição. Além de tornar o aprendizado escolar mais estimulante para o jovem, tal hibridização possibilitaria ainda compreender melhor as identidades que perpassam as práticas não-escolares, já que letramento tem estreita relação com construção identitária. As práticas de letramento relacionadas às atividades *otaku* (termo usado para designar fãs de quadrinhos e desenhos japoneses - mangás e animês, respectivamente) são aqui consideradas bastante relevantes por mobilizarem formas peculiares de produzir significados, além de envolverem uma quantidade cada vez maior de jovens em idade escolar. O olhar para essas práticas nos ajudaria a compreender de que modos os(as) jovens têm aprendido a construir significados fora da sala de aula, o que iluminaria uma reflexão sobre as práticas consideradas legítimas na escola. No que tange à questão das identidades, as práticas de letramento oriundas da cultura pop japonesa revelam grande potencial para discutir questões de gênero/sexualidade², um debate que a escola tem se esforçado para manter ausente das salas de aula.

1. Introdução.

O presente artigo tem por objetivo apontar a necessidade de hibridização entre práticas dominantes de letramento escolar e práticas não-oficiais a fim de promover maior diálogo entre as motivações dos(as) jovens, o mundo da não-fixidez em que vivemos e o papel da escola. Para tanto, faz-se essencial discutir algumas questões:

¹ Luciana Lins Rocha é graduada em Letras (1999) e Mestre em Linguística Aplicada (2003), ambos os cursos pela UFRJ. Atualmente cursa o doutorado em Linguística Aplicada na UFRJ. É professora da Rede Pública Federal de Ensino desde 2003.

² Considero gênero e sexualidade intercambiáveis por entender ambos como construções discursivas e não aspectos naturais. Sigo o pensamento de Butler 2007[1990] de que o gênero não é a interpretação cultural sobre o sexo, pois o próprio sexo é uma construção cultural.

- 1- a visão de letramento que perpassa a discussão;
- 2- mudanças no mundo contemporâneo representam mudanças também naquilo que os alunos precisam aprender na escola;
- 3- o letramento entendido como dominante no contexto escolar tem afastado a escola do objetivo de construir significados necessários no mundo de hoje;
- 4- para que a escola faça mais sentido, propõe-se a coadunação entre práticas populares de letramento entre os(as) jovens e o conhecimento canônico escolar;
- 5- se letramento e identidade têm estreita relação, faz-se necessário compreender quais formas de ser e agir a escola tem negligenciado ao legitimar uma única prática de letramento.

As reflexões propostas apontam a necessidade de desenvolvimento de estudos no sentido de investigar as práticas de letramento dos alunos fora da escola, como *websites*, *games* e *fanfiction*. Para além da simples descrição de tais práticas, é importante relacioná-las às práticas oficiais para que no espaço híbrido se apresente uma alternativa de produção de sentido no contexto escolar.

A hibridização surge, assim, como uma possibilidade de teorização no espaço fronteiro entre o global e o local, entre o dominante e o vernacular, para a reconstrução da realidade. Mais do que a mera justaposição de aspectos locais e globais, hibridizar representa uma alternativa epistemológica com o objetivo de promover mudanças (Canclini 1997; Brah e Coombes 2000; Blackburn e Clark 2007).

2. Letramento(s) sob a perspectiva ideológica.

A visão mais disseminada sobre letramento nas políticas educacionais e nos debates públicos sobre o tema é aquela pautada na leitura e na escrita, freqüentemente o considerando uma habilidade autônoma (Barton e Hamilton 2008; Canclini 2008). Isso significa dizer que o discurso que se mantém sobre o letramento nesses setores o coloca como uma única maneira de se aprender

a ler e escrever pautando-se no texto escrito como fonte de onde se devem extrair os sentidos.

Entretanto, essa visão deve ser compreendida como uma “narrativa”, apenas uma versão sobre o letramento:

Referimo-nos a ela deliberadamente como uma narrativa. É uma maneira de falar sobre o letramento, porém é mais do que um conjunto particular de palavras ou um discurso em particular. É uma narrativa porque representa uma história contínua sobre o letramento contada durante muitos anos e para a qual cada artigo de jornal, comentário de rádio e entrevista televisionada contribuem. Na narrativa da mídia sobre o assunto a visão autônoma de letramento geralmente fornece o enquadre do que se considera possível ou razoável perguntar, e limita as respostas possíveis. (BARTON e HAMILTON, 1998: 21).³

Compreender “letramento” como uma única forma de ler e escrever, portanto, levanta uma questão importante relacionada à legitimidade de determinada prática sobre as demais. Entender que esse ou aquele modo de ler e escrever constitui “o letramento” privilegia e legitima uma prática e relação às outras, além de desconsiderar o caráter inerentemente social e dinâmico dessas práticas.

Desse modo, compreendendo letramento sob uma perspectiva sociocultural e ideológica, é mais apropriado falar em letramentos, uma vez que estamos nos referindo ao que as pessoas fazem, às práticas nas quais estão envolvidas, que são múltiplas e se (re)constroem na própria prática (Knobel e Lankshear 2006). O foco nas práticas, na interação entre as pessoas, indica que se compreende letramento como ação social situada, como esclarece Moita Lopes (2006 [2002]: 17): “Essa perspectiva se refere não somente ao que as pessoas fazem com o letramento na vida social como também aos valores, às ideologias e às crenças que envolvem essa atividade humana.”

³ Tradução minha.

Letramentos, portanto, podem ser definidos como um conjunto de práticas discursivas inferidas de eventos mediados por textos (Maybin e Moss 1993; Moita Lopes 2005; Barton e Hamilton 2008). É importante mencionar que tal perspectiva pressupõe uma concepção estendida sobre textos, conforme Maybin e Moss 1993; Kress 2003 e Knobel e Lankshear 2006. Assim sendo, o texto escrito que constitui a base do que é considerado “mero letramento” (Cope e Kalantzis 2000: 5) não é a única forma de texto codificado considerada aqui. Uma imagem em forma de propaganda, um recado deixado no espelho do banheiro público, uma proposta de debate em uma comunidade para fãs de mangá – tudo aquilo que gera o envolvimento em práticas discursivas é entendido como texto.

Em uma perspectiva ideológica sobre letramento(s) cabe discutir, ainda, os conceitos de redes e comunidades de prática. Segundo Moita Lopes, os ganhos políticos em se compreender “práticas de letramento como comunidades de prática que perseguem determinados significados” (Moita Lopes 2005: 53) são significativos, uma vez que tal concepção constitui uma maneira de relacionar a ação social aos contextos nos quais essa ação se situa.

Barton e Hamilton (1998) apontam que as redes descrevem como as pessoas se relacionam dentro de grupos sociais. Se um conceito dinâmico de letramento envolve igualmente uma concepção funcional do mesmo, ou seja, “letramento é algo que as pessoas usam para conseguir que coisas sejam feitas em suas vidas” (Barton e Hamilton 1998: 17), o foco na relação entre as pessoas é essencial para iluminar a compreensão sobre letramento(s): “Assim, com base em uma visão de leitura como prática social situada, em que se ressalta o discurso como ação por meio da qual escritores e leitores (aqui alunos e professores) estão fazendo coisas uns com os outros, por assim dizer, focalizo como esses estão agindo no mundo social, se construindo e construindo os outros.” (Moita Lopes 2006 [2002]: 17).

As práticas de letramento assim compreendidas envolvem um sentimento de pertença por meio do uso da linguagem para marcar a relação com outras pessoas. Isso significa dizer que a participação nessas práticas pode ter como motivação o estabelecimento de conexão(ões) com determinados grupos pelos motivos mais diversos. Knobel e Lankshear esclarecem tal ponto ao definir as práticas de letramento pautando-se na noção de Discursos de Gee (1996):

Discursos são modos socialmente reconhecidos de usar a linguagem (leitura, escrita, compreensão auditiva), gestos e outros meios semióticos (imagens, sons, códigos), assim como modos de pensar, acreditar, valorizar, agir/fazer e interagir em relação a pessoas e coisas, de modo que se possa ser identificado e reconhecido como membro de um grupo socialmente significativo, ou atuando em um papel socialmente significativo. (KNOBEL e LANKSHEAR, 2007a: 3).⁴

Dessa forma, ser letrado é ser reconhecido como participante de determinado discurso, já que as práticas de letramento dizem quem somos (Moita Lopes 2006 [2002]). Fica assim estabelecida uma relação importante entre elas e a construção das identidades dos participantes, como também aponta Kleiman (2003 [1995]: 11) “(...) o letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.”

Compreender letramento(s) em uma perspectiva ideológica demanda, portanto, considerar que as práticas de letramento representam uma forma de ação social que nos dão pistas sobre quem somos. Infere-se daí que o foco não é nos textos ou na cognição, mas sim nas relações entre as pessoas considerando-se os contextos nos quais interagem. Assim, o que realmente importam são as redes das quais fazemos parte, pois aprendemos a ser letrados(as) quando nos reconhecemos e somos reconhecidos(as) como integrantes de um grupo.

⁴ Tradução minha.

3. Educação 2.0 e Escola.

Modos contemporâneos de produzir significado não se relacionam mais apenas ao texto escrito (Kress e Van Leeuwen 2001). A visão de letramento enquanto prática dependente do texto escrito tradicional parece ser a visão que ainda perpassa as políticas educacionais, como já discutido na seção anterior. Segundo Canclini (2008), uma das frustrações na formação de leitores críticos se dá pela insistência na formação, em separado, de leitores de livros e de espectadores de artes visuais, num momento socio-histórico em que a multimodalidade está cada vez mais presente. Como exemplo disso, o autor nos alerta:

(...) a indústria está unido as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular. Nos Estados Unidos vendem-se mais DVDs do que entradas para o cinema. A Motion Pictures Association informou no final de 2006 que apenas 16% de seus rendimentos mundiais provêm dos cinemas; o resto é gerado pelos direitos televisivos, DVDs e videocassetes. (CANCLINI, 2008: 18).

Desse modo, é notório o fato de que a escola ainda não tenha atentado para as mudanças a que o mundo está submetido quase diariamente. O ponto a seguir, levantado pelo mesmo autor, parece, a um primeiro olhar, superficial e óbvio, mas fala profundamente a essa questão: “A maioria dos jovens não usa relógio de pulso porque consultam a hora no telefone celular ou no computador. É compreensível que olhem os adultos que ainda usamos relógio como nós olhávamos, faz algumas décadas, os relógios de sol ou de pêndulo.” (Canclini 2008: 40).

Os/As jovens mudaram porque o que eles/elas precisam aprender está mudando (Cope e Kalantziz 2000). Ainda que a monomodalidade tenha marcado durante muito tempo a cultura ocidental, o mundo de hoje é a cada dia mais e mais multimodal, tendo o design se transformado em um valor (Kress e Van Leeuwen 2001). Apesar de os/as adeptos(as) da máxima de que

a internet é a *highway* da informação insistirem que a habilidade mais importante é encontrar informação rapidamente, as habilidades mais necessárias vão além da busca de informação numa perspectiva pautada no texto escrito. Editar, acrescentar som e imagem, usar cores, formas e espaços surgem como maneiras igualmente importantes de significar, e a tecnologia tornou mais acessível o desenvolvimento de tais habilidades ao possibilitar a articulação de todos esses meios semióticos por meio do *desktop*.

A profusão de novidades tecnológicas merece discussão, pois o advento das novas tecnologias muitas vezes distorce questões importantes. Uma dessas questões é exatamente o foco do novo aparato tecnológico, que muitos(as) ainda insistem em colocar na simultaneidade planetária da informação, quando na verdade está na relação entre as pessoas:

Consideramos que o que é central para os novos letramentos não é o fato de que agora podemos “procurar informação *online*”, ou escrever ensaios usando um processador de texto em lugar de uma caneta ou máquina de escrever, ou mesmo o fato de que podemos mixar música com *software* sofisticado que funciona em computadores antigos. Em lugar disso, os novos letramentos mobilizam tipos muito diferentes de valores, prioridades e sensibilidades que os letramentos com os quais estamos familiarizados. A importância do novo aparato tecnológico se relaciona principalmente com a forma como habilitam as pessoas a construir e participar em práticas de letramento que envolvem tipos diferentes de valores, sensibilidades, normas e procedimentos em relação àqueles que caracterizam os letramentos convencionais. (KNOBEL e LANKSHEAR, 2007a: 7).⁵

Ao definirem as novas práticas de letramento, Knobel e Lankshear (2007a e 2007b) contrapõem dois modos de pensar e agir que estariam no cerne dessa definição: *mindset 1.0* (que seria o modo de pensar e agir físico-industrial) e *mindset 2.0* (modo de pensar e agir ciberespacial pós-industrial).

Em linhas gerais, o *mindset 1.0* não considera que o mundo está em constante mudança, ainda prevalecem as noções de autoria, valor na escassez e no

⁵ Tradução minha.

domínio do conhecimento por especialistas. O livro ainda representa o paradigma de texto, e as tecnologias servem apenas para fazer de maneira mais fácil, ligeira ou sofisticada aquilo que sempre se fez.

O *mindset 2.0* se pauta na noção de que uma geração inteira está sendo formada na co-existência do ciberespaço e do espaço físico, o mundo mudou de uma maneira irreversível como resultado da exploração de novos modos de agir e ser que são facilitados pelas tecnologias. O conhecimento ganha valor na sua distribuição, e não no domínio restrito a especialistas. Se no *mindset 1.0* o livro constituía o paradigma de texto, no *mindset 2.0* é difícil até mesmo definir o que é o paradigma frente a multiplicidade de maneiras de significar. O objetivo perseguido agora não é o acesso irrestrito à informação, mas sim saber estabelecer as relações adequadas.

Os modos de agir e pensar discutidos pelos autores em relação às tecnologias podem ser entendidos como formas mais amplas de concepção do conhecimento. Em outras palavras, o *mindset 2.0* não está necessariamente ligado ao uso da tecnologia. Como exemplo, podemos citar os atuais investimentos na informatização das escolas públicas por meio da simples inserção das máquinas no contexto sem alteração na maneira de entender a construção do conhecimento. Em contrapartida, podemos ter uma concepção *2.0* sobre a educação sem a presença das novas tecnologias.

O que se pode concluir pelo contraste entre os dois modos de agir e pensar discutidos é que as pessoas estão cada vez mais aprendendo segundo o *mindset 2.0*. Crescem a cada dia a quantidade de *websites* no estilo *wiki*, como a wikipédia, e os vídeo-games apresentam pedagogia mais poderosa do que a maioria das lições escolares (Gee 2007). Não podemos nos surpreender, portanto, que alunos e alunas não usem relógios de pulso, ou melhor, não podemos culpá-los(as) por não seguirem uma mentalidade físico-industrial em um mundo *2.0*.

4. Mangás e animês: letramento não-escolar a ser considerado.

O mangá é conhecido no mundo Ocidental como a história em quadrinhos japonesa. É tradicionalmente impresso em preto e branco, apresentando traçado característico do que se chama “desenho japonês”, com personagens de olhos enormes. Seu estilo de leitura é bastante peculiar, pois se comparado à leitura de livros no Ocidente, ele se lê do final para o início, seguindo uma das formas da língua de seu país de origem. A ordem de leitura também difere muito daquela dos gibis ocidentais, uma vez que ela é determinada pelo tamanho e disposição dos quadrinhos. Outra peculiaridade dos mangás é a sua publicação em série: os capítulos são publicados um por vez até que se conclua a história. Diferentemente do gibi, o mangá tem início, meio e fim.

O animê representa a versão do mangá para a televisão, em outras palavras, é o desenho animado japonês. Inicialmente, o mangá bem-sucedido em termos de vendagem se tornava um animê. Atualmente, entretanto, os animês podem ser elaborados durante a confecção dos mangás, ou podem ser lançados antes mesmo deles, dada a popularidade da TV e o baixo custo para assisti-los. Para se acompanhar uma série de mangá o leitor precisa gastar algo em torno de cento e quarenta Reais (preço médio de uma série completa), enquanto o animê está disponível na Internet e na TV aberta, sem custo alto para o(a) telespectador(a).

A forma atual do mangá começou a se desenvolver após a Segunda Guerra Mundial, apesar de sua história no Japão ser muito anterior a esse período. Considera-se que a ocupação dos EUA no Japão tenha promovido uma hibridização entre aspectos dos gibis ocidentais e dos mangás, tornando-os muito populares principalmente após a explosão de *Astro Boy*, de Osamu Tezuka, que conquistou milhares de fãs mundialmente a partir de seu animê criado na década de 60.

No Brasil, a popularidade do que se convencionou chamar “cultura pop nipônica” (Luyten 2005; Lourenço 2009) tem se mostrado pertinente, em

especial entre os(as) jovens e a partir do início desse século. Para se ter uma idéia da proporção que esse fenômeno tomou no país, cabe mencionar o trabalho antropológico de Lourenço sobre o tema:

É praticamente impossível passar um dia sem ver alguém como uma bolsa de Hello Kitty, sem passar por um comerciante informal vendendo bonecos falsificados dos Power Rangers ou sem entrarmos em uma papelaria e ver um caderno com o Pikachu (Pokemon) na capa. Esse é um fenômeno mundial, disseminado principalmente através dos animês, porta de entrada para o universo da cultura POP nipônica. (LOURENÇO, 2009: 178).

O fascínio que os personagens japoneses exercem sobre os(as) jovens brasileiros(as) pode ser explicado, em parte, pela divisão dos mangás em sub-gêneros (para uma relação detalhada dos sub-gêneros, ver Moliné 2006). A produção dessas revistas, e por conseguinte de seus animês, é diferenciada de acordo com temática e estilo de desenho para agradar a públicos diversos. Assim sendo, há os mangás para meninas (*shojo*), meninos (*shonen*), históricos (*jidaimono*), dentre outros.

A leitura dos mangás já constitui uma prática de letramento bastante sofisticada, mas as práticas que se originam partir dos mangás e animês merecem ser aqui discutidas. A participação em *sites* de *fanfiction* e a criação de AMVs (*anime music vídeos*) constituem algumas dessas práticas, e merecem atenção por mobilizarem vários tipos de conhecimento e aparato tecnológico em consonância com o *mindset* 2.0 já discutido.

A *fanfiction* é uma história criada por um fã a partir dos elementos presentes na história original publicada no mangá ou exibida em forma de animê. Nessas *fanfics*, os personagens de histórias distintas aparecem juntos, ou personagens que no original não tinham projeção são tratados como personagens centrais, ou ainda explora-se ou cria-se um relacionamento (geralmente amoroso) entre os personagens. Para escrever uma *fanfic* o(a) autor(a) precisa não só ter conhecimento aprofundado sobre a(s) história(s) em que está se baseando,

como também apresentar fluência na língua em que escreve e criatividade ao elaborar a nova história. Esses aspectos são verificados pelas avaliações que os visitantes desses tipos de *site* fazem em relação às histórias publicadas. Os(As) autores(as) modificam suas *fanfics* em função dos comentários avaliativos que recebem dos visitantes, sempre buscando escrever uma história que agrade pela criatividade e bom uso da língua dentro dos padrões da norma culta (Knobel e Lankshear 2006 e 2007b).

Estudos (Knobel e Lankshear 2006 e 2007b, Stone, 2007) mostram que o empenho do(a) jovem em elaborar uma *fanfiction* extrapola qualquer envolvimento que ele ou ela possa ter tido com qualquer trabalho escolar. Muitos(as) autores(as) de textos desse tipo, inclusive, podem ser avaliados(as) como alunos(as) “fracos(as)”, sendo, por outro lado, reconhecidos(as) como bons escritores(as) pela qualidade de suas *fanfics*.

Os *AMVs* constituem outra prática originada dos animês que merece ser aqui discutida (Knobel e Lankshear 2006 e 2007a). O(a) fã de determinada série seleciona imagens e as organiza em seqüência com uma música (ou músicas) de fundo. Considerando a questão dos novos letramentos discutida anteriormente, essa prática estaria em consonância com o uso da tecnologia para concretização de novas formas de produzir conhecimento, e não “modernização” de modos de agir tradicionais, como escrever uma redação no processador de texto, e não com lápis e papel. O site *youtube* está repleto de *AMVs*, uma rápida consulta pode dar a dimensão do envolvimento dos(as) fãs dessas séries nessa prática.

5. Por uma escola de letramentos híbridos.

Como as práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, alguns letramentos se tornam mais dominantes do que outros. (Barton e Hamilton 1998: 11) Considerando a escola, que é o foco deste trabalho, o que se percebe atualmente é, de uma maneira geral, a legitimação do mero letramento enquanto prática única (De Castell e Jenson

2007; Stone 2007). A preconização do mero letramento (geralmente sob um modelo autônomo, conforme já discutido na seção 2) como prática dominante faz emergir duas grandes questões. Em primeiro lugar, alguns “pânicos morais” são disseminados, como a extinção dos livros em papel, a falta de leitura dos jovens, o fracasso dos métodos de ensino (Cameron, 1995 *apud* Barton e Hamilton, 1998: 21). Em segundo lugar, ao limitar cada vez mais a sua visão de letramento, a escola torna invisíveis práticas não-oficiais e das quais os(as) jovens amplamente participam. Como sugere Stone (2007: 61), negligenciar a existência e 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).

Cabem aqui algumas considerações em relação à legitimação de um único letramento na escola. Desconsiderando as práticas mais populares dentre os(as) jovens a política educacional insiste em um modelo de educação segundo o *mindset 1.0*, o que distancia as práticas escolares da forma como as pessoas estão realmente aprendendo nos dias de hoje.

Uma outra questão a ser colocada se refere ao silêncio que a escola promove no que concerne à construção das identidades dos alunos. Negligenciar práticas de letramento não-oficiais das quais os(as) jovens participam ativamente representa negar a esses(as) jovens o direito de refletir sobre quem são. Isso significa dizer que tais práticas não-oficiais podem promover reflexão sobre as identidades envolvidas nas redes e comunidades de prática de quem participa delas, e ignorar essas práticas representa a legitimação de determinados modos de ser – aqueles envolvidos nos letramentos dominantes – em relação aos demais.

É urgente, portanto, que se considerem as práticas de letramento de que os alunos participam dentro e fora do contexto escolar a fim de que a escola cumpra o seu papel enquanto instituição que se propõe a formar cidadãos. As várias questões identitárias negligenciadas pela insistência em legitimar um

único letramento podem gerar problemas graves e sofrimento aos grupos que não se reconhecem nessa prática dominante.

Ademais, a escola está a cada dia mais entediante para os alunos. O senso comum procuraria imediatamente um culpado: os alunos, os professores ou o governo? Uma visão transgressiva sobre a questão (Pennycook 2007; Moita Lopes 2008 [2006]), entretanto, lançaria novas perguntas aos que esperam respostas. A insistência no *mindset 1.0*, em pensar a política educacional em um cenário pré-digital, estaria contribuindo para o menor envolvimento dos(as) alunos(as) na escola? A impossibilidade de reflexão sobre quem são ou poderiam ser esses(as) jovens os(as) estaria desmotivando? Como e por que jovens que definem a leitura tradicional preconizada e valorizada academicamente enquanto uma forma de morte pela inércia a que seus corpos são forçados (Canclini 2008: 58) gastam horas lendo seu mangá favorito, impondo a mesma inércia a seus corpos mas sem entender isso como ausência de vida?

O mangá é citado por se relacionar diretamente aos pontos centrais levantados até aqui: ilustra um gênero constitucionalmente híbrido e multimodal; representa uma prática de letramento não-oficial (geralmente as histórias em quadrinhos fazem parte do currículo escolar, mas não se menciona o mangá) que mobiliza milhões de jovens (é grande o número de comunidades para fãs de mangás no *orkut*); trata de uma variedade de assuntos geralmente considerados tabus ou marginais nas escolas (Moita Lopes 2006; Mori 2007), como homoerotismo (mangás *yuri* e *yaoi*⁶), e que pode levar à participação em práticas de letramento ainda mais complexas, como a *fanfiction* e o AMV.

No entanto, é preciso ir além da descrição dessas práticas não-oficiais de letramento: precisamos relacioná-las com as dominantes (Barton e Hamilton 2008). Um exemplo disso é sugerido por Mori (2007) baseando-se no trabalho

⁶ *Yuri* e *Yaoi* são nomes dados aos mangás que tratam dos relacionamentos entre mulheres (*Yuri*) e entre homens (*Yaoi*). Tais sub-gêneros de mangás são aqui mencionados por possibilitarem uma discussão sobre gênero-sexualidade freqüentemente ausente na escola. Esse ponto está sendo desenvolvido mais detalhadamente pela autora em sua tese de doutorado.

de Allen e Ingulstrud (2003): o mangá pode ser usado de maneira bem-sucedida em sala de aula como motivação para introduzir outras histórias e tipos de literatura, assim como meio de conscientizar os alunos em relação a multiletramentos. Em outras palavras, a compreensão das práticas de letramento relacionadas aos mangás/animês fora da escola pode contribuir para o desenvolvimento de práticas escolares híbridas que coadunem o vernacular e o dominante enquanto alternativa de produção de sentido e reflexão sobre as identidades dos alunos.

6. A discussão sobre gênero/sexualidade no espaço híbrido: “queerizando” nossos olhares.

Há vários discursos por meio dos quais podemos constituir nossas identidades, como raça, classe social, religião. A identidade ligada ao gênero, no entanto, tem lugar especial nessa construção de quem somos. Como já bem apontou Judith Butler (2007 [1990]), as noções do que é ser homem ou mulher são constituídas de forma tão sedimentada que somente nos tornamos inteligíveis aos olhos dos(as) outros(as) a partir da identificação com uma ou outra definição. E ao se definir como “homem” ou como “mulher”, recai imediatamente sobre a pessoa uma determinação sobre suas formas de ser e agir que foram muito bem repetidas ao longo do tempo para nos dar a impressão de que fazem parte de uma natureza intrínseca humana. Ao se identificar como “mulher”, por exemplo, espera-se que a pessoa tenha desejo direcionado a um homem e, conseqüentemente, tenha vontade de ter filhos(as), espera-se igualmente que ela se vista e fale de determinadas maneiras. Essa identificação binária dos gêneros que o senso comum traduz como parte da natureza humana caracteriza o que a autora chamou de “matriz heterossexual”.

Os trabalhos de Butler sobre gênero, muito brevemente apresentados no parágrafo anterior, inspiraram muito do que se chama teoria *queer* (Jagose 1996; Sullivan 2003; Butler 2004). No que concerne a gênero/sexualidade, a teorização *queer* lança um olhar para além das dicotomias fixadas socialmente,

como homem vs. mulher, homo vs. hetero. Ela representa um exercício de constante desestabilização de paradigmas pré-estabelecidos, de questionamento daquilo que nos é apresentado como fixo e imutável e que a ideologia disfarçou de senso comum. O cerne do pensamento *queer* estaria, assim, na instabilidade, na fluidez, no trânsito perene e na problematização que impedem a normatização, o aprisionamento da sexualidade em categorias. Não existiria, assim, “natureza humana” que nos levasse a agir dessa ou daquela maneira, o que existe é a possibilidade de nos (re)construirmos no discurso (Butler 2004; Sullivan 2003; Nelson 2006; Moita Lopes 2006 e 2008).

Retomando a questão dos letramentos na escola, podemos dizer que a legitimação de uma prática única na instituição legitima também uma única forma de ser e agir. No que concerne a gênero/sexualidade, a escola tem sistematicamente se esquivado de promover uma discussão efetiva sobre o tema. Silenciar nesse caso não significa calar: ao evitar tal discussão a escola se posiciona em favor da matriz heterossexual ou heteronorma.

Trazer as práticas de letramento relacionadas à cultura pop nipônica para a escola, além de lançar um olhar para a forma como os(as) jovens constroem significados fora da sala de aula, possibilitaria também a inserção da discussão sobre gênero/sexualidade nesse contexto. Os mangás sempre trataram alguns temas considerados tabus, mas foi somente a partir do relaxamento da censura no Japão na década de 90 que uma variedade de temas relacionados a gênero/sexualidade começou a surgir. Como já apontado anteriormente, há sub-gêneros de mangás que tratam de relacionamentos homoeróticos, e aí surge uma opção de desestabilizar concepções sedimentadas sobre gênero. As *fanfic* e os AMV com frequência desenvolvem explicitamente ou sugerem o relacionamento homoerótico entre personagens, geralmente entre personagens constituídos pelos(as) autores(as) da série como masculinos, mostrando-se também profícuos para o desenvolvimento de tal discussão.

A teoria *queer* surge, nesse momento, como opção política de encaminhar a discussão: em lugar de promover a tolerância ao diferente (postura na qual

está implícita a legitimação de uma norma e a aceitação dos “desvios”, dos “diferentes”), problematiza-se o que é norma, por quem foi constituída e com quais intenções. Tornar *queer*, apesar do significado que *queer*⁷ tem fora do mundo acadêmico, não significa defender os direitos dos homossexuais ou promover o discurso da tolerância. Com aponto Sullivan (2003: vi), *queer* significa “estranhar, frustrar, opor, deslegitimar, parodiar as instituições e conhecimentos heteronormativos e as subjetividades que os (in)formam.” [tradução minha].

7. Considerações finais.

Este trabalho pretendeu apontar algumas discussões que se articularam para constituir o projeto que venho desenvolvendo no curso de Doutorado. A discussão sobre novos letramentos, hibridização de práticas escolares com não-escolares e a relação delas com a construção das identidades me parece necessária se queremos realmente construir uma escola que faça algum sentido no novo milênio. A noção de que a escola deve ser para todos(as) passa pela necessidade de um olhar *queer* sobre a questão das identidades de gênero, pois não se pode ficar em silêncio e corroborar uma norma que é uma ficção apresentada como naturalmente dada.

⁷ Essa é uma palavra usada corriqueiramente em inglês para ofender as pessoas consideradas homoeróticas.

Referências

ALLEN, Kate; INGULSTRUD, John E. “Manga literacy: popular culture and the reading habits of Japanese college students.” *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46 (8). pp. 674-683. 2003.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. “Understanding Literacy as a Social Practice”. In: ---. **Local literacies. Reading and writing in one community.** Londres: Routledge. pp. 3-22. 1998.

BLACKBURN, Mollie V.; CLARK, Caroline T. “Bridging the local/global divide: theorizing connections between global issues and local action”. In: --- (Eds.) **Literacy research for political action and social change.** Nova Iorque: Peter Lang. pp. 9-28. 2007.

BRAH, Avtar; COOMBES, Annie E. “Introduction: The conundrum of ‘mixing’” In: ---. **Hybridity and its discontents politics, science, culture.** Londres: Routledge. pp 1-16. 2000.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity.* Nova Iorque: Routledge. 2.ed. 2007 [1990].

_____. “Introduction: Acting in Concert”. In: ---. **Undoing Gender.** Nova Iorque: Routledge. pp. 1-16. 2004.

CANCLINI, Néstor García. “Culturas híbridas, poderes oblíquos”. In: ---. **Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP. pp. 283- 350. 1997.

_____. *Leitores, espectadores e internautas.* Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COPE, Bill ; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies: the beginning of an idea”. In: --- (Eds.) **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures.** Londres: Routledge. pp. 3-8. 2000.

DE CASTELL, Suzanne; JENSON, Jennifer. "No place like home: sexuality, community, and identity among street-involved queer and questioning youth." In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.) ***A New Literacies Sampler.*** Nova Iorque: Peter Lang. pp. 131-152. 2007.

FABRÍCIO, Branca Falabella.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. "A dinâmica dos re-posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações", 2008. No prelo.

GEE, James Paul. "Pleasure, learning, video games, and life. The projective stance." In: KNOBEL, Michele ; LANKSHEAR, Colin. (Eds.) ***A New Literacies Sampler.*** Nova Iorque: Peter Lang. pp. 95-113. 2007.

JAGOSE, Annamarie. "Queer". In: ---. ***Queer Theory: an Introduction.*** Nova Iorque: New York University Press, 1996.

KLEIMAN, Angela. "Apresentação". In: ---. (org.) ***Os significados do letramento.*** Campinas: Mercado de Letras. 6.ed. pp.7-11. 2003 [1995].

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. *New Literacies: everyday practices and classroom learning.* Londres: Open University Press, 2006.

_____. "Sampling the new in New Literacies." In: --- (Eds.) ***A New Literacies Sampler.*** Nova Iorque: Peter Lang. pp. 1-24. 2007a.

_____. "Researching New literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives." *E-learning.* Volume 4, no. 3, pp. 224-240. 2007b.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age.* Londres: Routledge, 2003.

_____. VAN LEEUWEN, Theo. "Introduction". In: ---. ***Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication.*** Londres: Arnold. pp. 1-23. 2001.

LOURENÇO, André Luiz Correia. *Otakus. Representação de si entre aficionados por cultura pop nipônica.* (Doutorado em Antropologia Social) –

Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LUYTEN, Sonia Bibe. “Mangás e a cultura pop”. In: ---. (org.) *Cultura pop japonesa: mangás e animê.* São Paulo: Hedra, 2005.

MAYBIN, Janet.; MOSS, Gemma. “Talk about texts: reading as a social event”. *Journal of Research in Reading*, 16(2). pp.138-147. 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “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. 2005.

_____. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.* São Paulo: Mercado de Letras. 2. ed. 2006 [2002].

_____. “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. 2006.

_____. “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. 2008.

_____. “Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado”. In: --- (org.) ***Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.*** São Paulo: Parábola. 2. ed. pp. 13-44. 2008 [2006].

MOLINÉ, Alfons. *O grande livro dos mangás.* Trad. de LUYTEN, Sina Bibe. São Paulo: JBC. 2.ed. 2006 [2004].

MORI, Maryann. “Graphic Novels: leading the way to teen literacy and leadership”. *Indiana Libraries*, Vol. 26(3), pp. 29-32. 2007.

NELSON, C. “A teoria *queer* em Lingüística Aplicada: enigmas sobre ‘sair do armário’ em salas de aula globalizadas.” In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) ***Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar***. São Paulo: Parábola. 2. ed. pp. 215-231. 2006.

PENNYCOOK, Alastair. “Transgressive theories” In: ---. ***Global Englishes and transcultural flows***. Londres: Routledge. Cap. 3. pp. 36-57. 2007.

STONE, Jennifer C. “Popular websites in adolescents out-of-school lives: critical lessons on literacies.” In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (Eds.) ***A New Literacies Sampler***. Nova Iorque: Peter Lang, 2007. Cap. 3. pp. 47-65.

SULLIVAN, Nikki. *A critical introduction to queer theory*. Nova Iorque: New York University Press, 2003.