

Rosana Medeiros de Oliveira

GÊNERO E SEXUALIDADE NA TV ESCOLA: CARTOGRAFIAS DE UM CURRÍCULO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do grau de doutora em História.

**ORIENTADORA
Prof.^a Dr.^a Débora Diniz**

**BRASÍLIA
2011**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

“Gênero e Sexualidade na TV Escola: Cartografias de um Currículo”

Tese aprovada como requisito para a obtenção do grau de **doutora em História** no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Débora Diniz
Universidade de Brasília – UnB – DF

Prof. Dr. Marcelo Medeiros
Universidade de Brasília – UnB – DF

Prof.^a Dr.^a Maria Lucineide Andrade Fontes
Universidade Federal da Bahia – UFBA – BA

Prof.^a Dr.^a Soraya Resende Fleischer
Universidade de Brasília – UnB – DF

Prof.^a Dr.^a Tatiana Lionço
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB – DF

Prof.^a Dr.^a Valéria Fernandes da Silva
Faculdade Teológica Batista de Brasília – FTBB – DF
Colégio Militar de Brasília – CMB – DF

Brasília, 15 de março de 2011.

AGRADECIMENTOS

À Débora Diniz, por ter aceitado me orientar, pelo constante incentivo e pela tranquilidade produtiva ao longo do trabalho. Muito obrigada.

À Beth e ao Biz pelas leituras, revisões, conversas, diagramações e muitos carinhos.

Aos meus pais e irmãs, que criaram um ambiente tranquilo para a escrita da tese.

Muito obrigada!

There's a real simple way to look at gender: Once upon a time, someone drew a line in the sands of a culture and proclaimed with a great self-importance, 'On this side, you are a man; on the other side, you are a woman.' It's time for the winds of change to blow that line away. Simple.

(KATE BORNSTEIN, 1995)

La verdade del sexo no es desvelamiento, es sex design.

(BEATRIZ PRECIADO, 2008)

RESUMO

Esta pesquisa-cartografia mapeou o currículo audiovisual de gênero e sexualidade da TV Escola. A TV Escola é um canal educativo de televisão do Ministério da Educação. É uma política pública que objetiva subsidiar as escolas com materiais audiovisuais. O currículo mapeado nesta pesquisa é composto pela programação de Orientação Sexual e outros programas da TV Escola que tratam questões de gênero e sexualidade de forma central. Entende-se nesta tese que o currículo não é um dado, mas resultado de um modo de pesquisar que envolve tanto a seleção dos documentos, quanto os modos de problematizá-los, ordená-los e interpretá-los. Compreendendo que as palavras “sexual” e “sexualidade” não são auto-evidentes, esta pesquisa apresenta os territórios agregados por essas palavras na programação da TV Escola, em uma tentativa de problematizar e desautomatizar seu uso na linguagem. Por meio de um estudo de caso e de análises de imagens-retórica de 88 programas do *corpus*, apresenta-se os enquadramentos hegemônicos do currículo e como eles funcionam como programações de gênero, em que pedagogias (hetero)sexualizadoras e racializantes estão em jogo. A pesquisa também dá vidência a linhas dissidentes do currículo, a enquadramentos presentes apenas em sua periferia, mas que diversamente dos enquadramentos hegemônicos, questionam o sistema de gênero (desprogramando o gênero), politizando a homofobia e apresentando a negritude como paisagem do possível. O currículo é discutido como uma política de subjetivação, em que valores e modos de vida são ensinados, devendo portanto ser questionado em seus modos de endereçamento, ou seja nas noções implícitas de sujeito que carrega.

Palavras-chave:

Gênero, sexualidade, currículo, audiovisual, TV Escola.

ABSTRACT

This research/cartography has mapped TV Escola's audiovisual curriculum of gender and sexuality. TV Escola is an educational broadcast, produced by the Ministry of Education. This is a policy meant at providing the public schools with audiovisual materials. Sexual Orientation programs as well as other programs which address issues of gender and sexuality as their main subjects compose the curriculum mapped in this research. The curriculum is here understood, not as a fact, but rather as the result of a way of researching, which includes the selection of documents, and also the ways by which one problematize, organize and interpret them. Understanding that both the words "sexual" and "sexuality" are not self-evident, this research presents the territories annexed by those words, in an attempt to problematize, and de-automatize their use in language. Through analysing a case study and the images-rethoric of 88 programs, one presents the curriculum's hegemonic frames and how they function as gender programming, in which (hetero)sexual and racialized pedagogies are at stake. Besides, this research reveals the curriculum's peripheral frames, dissident lines that put the gender system into question (de-programming gender), politicising homophobia, and presenting blackness as part of the possible landscape. The curriculum is here considered a policy of subjectivity, in which values and ways of life are taught. That is why it must be questioned regarding its modes of address, that is, the implicit notions of subject that it contains.

Keywords:

Gender, sexuality, curriculum, audiovisual, TV Escola

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Protagonistas da série “Alegria da vida”	80
Figura 2 – Foto de família	81
Figura 3 – Nudez do neto	83
Figura 4 – Órgãos sexuais em diferentes seres vivos	83
Figura 5 – Explicação sobre o pênis	87
Figura 6 – Explicação sobre a genitália feminina	88
Figura 7 – União das sementinhas	90
Figura 8 – Mãe, pai e bebê	93
Figura 9 – Relação entre mãe, pai e bebê	96
Figura 10 – Dinâmica familiar	98
Figura 11 – Rotina familiar	99
Figura 12 – O instinto sexual em diferentes animais	101
Figura 13 – Instinto e violência	103
Figura 14 – Primata procurando fêmea	106
Figura 15 – Gameta masculino procurando gameta feminino	106
Figura 16 – Descoberta do corpo	107
Figura 17 – Masturbação	108
Figura 18 – Sobre a homossexualidade	109
Figura 19 – A “hora certa” para “fazer amor”	111
Figura 20 – A primeira relação sexual	113
Figura 21 – O uso de preservativos	115
Figura 22 – Sobre a contracepção	116
Figura 23 – Por que se nasce menino ou menina?	118
Figura 24 – Camisinho apresenta sua namorada	124
Figura 25 – Amigo de Beto fala sobre o protagonista	125

Figura 26 – Abertura do filme “Ficar... por dentro”	126
Figura 27 – Casais heterossexuais	127
Figura 28 – Sobre a importância da orientação sexual nas escolas	127
Figura 29 – Desigualdade de gênero	127
Figura 30 – Especialista naturaliza ordem heterossexual	130
Figura 31 – Ana e Fred	132
Figura 32 – Jovens dizem por que é bom ser homem/mulher	133
Figura 33 – Diferenças raciais, étnicas e de gênero	137
Figura 34 – Trajeto do espermatozóide	139
Figura 35 – Explicação sobre sexo	140
Figura 36 – Explicação sobre a reprodução	141
Figura 37 – Explicação sobre o sistema reprodutor feminino	142
Figura 38 – Explicação sobre puberdade e reprodução	143
Figura 39 – Professora explicando o que é uma relação sexual	143
Figura 40 – Apresentador falando sobre ausência de prazer sexual e educação sexual	144
Figura 41 – Discussão sobre sexualidade	146
Figura 42 – Meninos sensíveis	147
Figura 43 – Sonho de Mariana	148
Figura 44 – Versão de Jô para o sonho de Mariana	148
Figura 45 – “Uma camisinha preserva muitos sonhos”	149
Figura 46 – Diálogo entre os pais de Beto	150
Figura 47 – Dinâmica no café da manhã	151
Figura 48 – Professores apresentam o programa	151
Figura 49 – Professores narram a história de Fred e Ana	152
Figura 50 – Professor explica a vontade do casal em ter relação sexual	153
Figura 51 – Narração explica o que é uma relação sexual	153
Figura 52 – Sobre a idade “correta” para se ter relações sexuais	154
Figura 53 – Casal relaciona sexo e confiança	155
Figura 54 – Camisinho conta a história de Marcos e Júlia	156

Figura 55 – Fecundação a nível celular	156
Figura 56 – Moça observa álbum de família	158
Figura 57 – Casal conversa sobre o desejo de terem filhos	159
Figura 58 – Casal de apresentadores falam sobre a “hora certa” de ter filhos	160
Figura 59 – Apresentadores comentam sobre a história que acabaram de interpretar	160
Figura 60 – Ana e Fred decidem ter filhos	161
Figura 61 – Rita comenta sobre sua paixão pelo namorado	162
Figura 62 – Sequência mostra uma consulta médica sobre DST	163
Figura 63 – Camisinho conta a história de Laura	164
Figura 64 – A vida de Érica	165
Figura 65 – Casal de namorados discutindo a “hora certa” para fazerem sexo	166
Figura 66 – Amigas falam da dificuldade e “necessidade” de dizer não aos namorados	167
Figura 67 – As amigas Jô e Mariana conversam sobre a necessidade de esperar a “hora certa”	168
Figura 68 – As amigas Jô e Marina conversam sobre o namoro de Marina	169
Figura 69 – Camisinho dando bronca no rapaz	170
Figura 70 – Coro feminino canta o histórico sexual da jovem	171
Figura 71 – O que acontece durante a puberdade?	173
Figura 72 – Explicação sobre a puberdade dos meninos	173
Figura 73 – Explicação sobre a puberdade das meninas	174
Figura 74 – Narração descreve um padrão de beleza	175
Figura 75 – Partes do corpo tal como são consideradas ideais pela narração	176
Figura 76 – Narração fala sobre a busca de um corpo perfeito	176
Figura 77 – “O que as mulheres estão realmente procurando?”	176
Figura 78 – Quadro que mostra as “mulheres do passado”	178
Figura 79 – “Os retratos de um século”	179
Figura 80 – Cenas do filme “Negativo, positivo”	180
Figura 81 - Cenas de “Julieta e Romeu”	181

Figura 82 - Imagens do programa “Sexualidade e adolescência”	182
Figura 83 – Imagem e narração que iniciam o filme	185
Figura 84 – Abertura do filme	186
Figura 85 – Sequência de depoimentos	187
Figura 86 – Definição de “heterossexual”	190
Figura 87 – Definição de “homossexual”	190
Figura 88 – Definição de “bissexual”	190
Figura 89 – Depoimento de rapaz homossexual sobre o preconceito que sofreu	192
Figura 90 – Depoimento de dois jovens homossexuais sobre as formas pejorativas de serem chamados	192
Figura 91 – Depoimento de jovem sobre a coerção que sentia para agir com violência contra homossexuais	192
Figura 92 – Definição de homofobia	196
Figura 93 – Depoimentos de jovens não-heterossexuais sobre o segredo que tiveram que guardar	198
Figura 94 – Depoimentos de jovens não-heterossexuais sobre suas sensações em relação ao preconceito que sofreram	200
Figura 95 – Depoimentos sobre “sair do armário”	202
Figura 96 – Depoimento de jovem sobre quando foi acolhido pela escola Triângulo	205
Figura 97 – Depoimento de jovem sobre a sensação de aceitação	205
Figura 98 – Orgulho da jovem em expressar-se como lésbica	208
Figura 99 – Depoimento de jovem transgênero	210
Figura 100 – Jovem transgênero explica o termo	212
Figura 101 – Jovem fala sobre o poder das palavras	214
Figura 102 – Jovens afirmando sua homossexualidade	215
Figura 103 – Narração aponta para a existência de mais de dois gêneros em outras culturas	217
Figura 104 – Fechamento do filme	217

Figura 105 – Apresentação da protagonista do filme	220
Figura 106 – Manifestação LGBT no Zimbábue	222
Figura 107 – Discurso homofóbico proferido pelo presidente do Zimbábue	224
Figura 108 – Presidente do Zimbábue pronuncia-se claramente contra os direitos LGBT	226
Figura 109 – Tina Machida comenta sobre o discurso do presidente	228
Figura 110 – Como a organização da qual Tina Machida faz parte tornou-se política	229
Figura 111 – Tina Machida conversa com dois padres sobre ser lésbica	230
Figura 112 – Tina Machida realiza discurso em um encontro de igrejas	234
Figura 113 – Tina Machida conta sobre a reação de seus pais quando souberam de sua orientação sexual	236
Figura 114 – Tina Machida conta sobre o estupro corretivo que sofreu	237
Figura 115 – Tina Machida relata o aborto que decidiu realizar	239
Figura 116 – Pessoas não-heterossexuais no Zimbábue enfrentam problemas inclusive de moradia	240
Figura 117 – Passeata no Zimbábue pelos direitos LGBT	242

LISTA DE SIGLAS

MEC – Ministério da Educação

NEEP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas

OSE – Orientação Sexual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-OSE – Parâmetros Curriculares Nacionais, Tema Transversal Orientação Sexual

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PARTE 1 – SOBRE MAPAS, ROTEIROS E FERRAMENTAS	
1. Aproximações ao tema	22
2. A TV Escola e sua Orientação Sexual	32
2.1. Observações sobre a TV Escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais	36
2.2. Breves apontamentos sobre a Orientação Sexual dos PCN	37
3. O que afinal está sendo chamado de “sexual”/ “sexualidade”?	40
4. Objetivos	44
5. <i>Corpus</i> empírico	47
6. Sobre a metodologia	50
6.1. Questões epistemológicas	50
6.2. Percurso e estratégias de pesquisa	55
7. O dispositivo audio-visual	58
8. Sobre o sistema de gênero e outros modos de subalternização	61
PARTE 2 – ENQUADRAMENTOS HEGEMÔNICOS- PROGRAMAÇÕES DE GÊNERO: (HETERO)SEXUALIZAÇÃO E RACIALIZAÇÃO DOS CORPOS NA TV ESCOLA	
1. Estudo de caso – “Alegria da vida”	79
1.1. Programa “Os meninos” – Sequência 1	83
1.2. Programa “Os meninos” – Sequência 2	87
1.3. Programa “As meninas” – Sequência 3	88
1.4. Programa “As sementinhas” – Sequência 4	90
1.5. Programa “As meninas” – Sequência 5	93
1.6. Programa “Os primeiros momentos da vida” – Sequência 6	96
1.7. Programa “Um bebê vem ao mundo” – Sequência 7	98
1.8. Programa “Crescendo” – Sequência 8	99
1.9. Programa “Instinto Sexual” – Sequência 9	101

1.10. Programa “Instinto Sexual” – Sequência 10	103
1.11. Programa “Descobrimo o meu corpo” – Sequência 11	107
1.12. Programa “Descobrimo o meu corpo” – Sequência 12	109
1.13. Programa “Descobrimo o meu corpo” – Sequência 13	111
1.14. Programa “A descoberta do amor” – Sequência 14	113
1.15. Programa “A aventura do amor” – Sequência 15	115
1.16. Programa “Planejando a família” – Sequência 16	116
1.17. Programa “Menina ou menino?” – Sequência 17	118
1.18. Extremos dos enquadramentos hegemônicos em “Alegria da vida”	120
2. Enquadramentos hegemônicos da programação:	123
paisagens normativas e territorialização da sexualidade da TV Escola	
2.1. Heterossexualidade normativa	124
2.2. Metafísica naturalista do gênero	133
2.3. Teleologia reprodutiva dos corpos	140
2.4. “Sexualidade” como agenda psi	144
2.5. Família heteropatriarcal	148
2.6. Dispositivo amoroso	151
2.7. Gravidez: destino da feminilidade	157
2.8. Moralizações da feminilidade	164
2.8.1. O terror da “gravidez na adolescência”	164
2.8.2. A contenção do desejo	166
2.9. Sobre os modos de racialização:	173
branquidade, morenidade e periferização da negritude	
2.10. Considerações sobre os enquadramentos hegemônicos	183

PARTE 3 – ENQUADRAMENTOS PERIFÉRICOS - (DES)PROGRAMAÇÕES DE GÊNERO: POLITIZAÇÃO DA HOMOFOBIA E NEGRITUDE NA TV ESCOLA

1. Estudo de caso: “Em outras palavras”	184
1.1. A abertura	185
1.2. Sobre o título	186

1.3. Apresentação do campo de debate	190
1.4. Injúria e agressão física	192
1.5. Biografias como política da experiência: uma agenda anti-homofóbica	196
1.6. Segredo: dominação interiorizada	198
1.7. Violência homofóbica e subjetivação não-heterossexual	200
1.8. Saindo do armário	202
1.9. Os guetos	205
1.10. A visibilidade pós-armário	208
1.11. Questionamentos às naturalizações do sistema gênero	210
1.12. Igualdades e diferenças: faces de uma política	215
1.13. Breve questionamento ao binarismo de gênero universalizado	217
1.14. O fechamento	217
2. Estudo de caso : “Zimbábue”	219
2.1. O rosto	220
2.2. Homofobia estatizada	222
2.3. Homofobia e as igrejas cristãs	230
2.4. A vida de Tina	236
2.5. Direitos Humanos	242
PARTE 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	243
1. Paisagens hegemônicas do currículo	244
2. Paisagens dissidentes do currículo	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	260
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	270
APÊNDICE – Tabela de fichamento dos programas	273
ANEXO A	274
ANEXO B	277
ANEXO C	280

INTRODUÇÃO

A cartografia é um conjunto de estudos que permite o desenho de um mapa. Percorrendo caminhos em um território desconhecido, a cartografia faz aparecer ao longo da exploração uma configuração particular do território. O desenho do mapa é sempre decorrente dos caminhos tomados, dos movimentos escolhidos, das coordenadas que se pretende apresentar, das referências utilizadas. A construção de um mapa é um estabelecimento de limites, de fronteiras que não existem aprioristicamente. Há no mundo descontinuidades e a criação de fronteiras implica um estabelecimento de critérios que separem o exterior do interior. Não se cartografa sem um campo de objetivos que orientam os modos de olhar e de se movimentar. A escolha dos critérios que permitem o desenho do mapa é convencional e circunstancial. Tais critérios nos permitem traçar equivalências, analogias e identidades, mas em última instância são delimitações conceituais. O mapa é sempre um desenho e não comporta a pretensão de buscar todos os níveis que comporiam uma totalidade – nem se supõe que isso seja possível.

A cartografia, portanto, já aponta para uma opção: compreender a pesquisa como um campo marcado por valores, não apenas presentes no olhar que se lança sobre o mundo (da cartógrafa-pesquisadora e seu sistema perceptivo), mas nas próprias configurações e ordenamentos dos domínios de objeto. Os dados empíricos são transformados em objeto de análise a partir dos movimentos da cartógrafa, de seus critérios, de suas problematizações. Nesta cartografia, tornar-se-á visível o que ainda não se podia ver, pois cada passo do caminho contribui para um modo específico de delinear o mapa, de criar uma vidência.

Cartografar o currículo de gênero e sexualidade da TV Escola implicou fazer uma pesquisa exploratória, pois não se sabia de antemão quais eram exatamente as questões a serem formuladas: era preciso conhecer os domínios da TV Escola para que tais questões emergissem. Mas, ao mesmo tempo, o olhar que se lançava na exploração, assim como a escolha dos caminhos e a atenção ao que se via foram sempre marcados por um olhar feminista e por preocupações em relação às hierarquias de gênero e raça.

A cartografia que aqui se delineará não é uma cartografia da TV Escola como um todo, mas de um certo currículo de gênero e sexualidade da TV Escola. O campo das questões de

gênero e sexualidade era o universo de preocupações centrais que orientavam o meu olhar (os critérios que orientaram o desenho do mapa); em decorrência disso, surgiu a necessidade de buscar compreender como a programação da TV Escola compunha um currículo de gênero e sexualidade. Não o currículo de gênero e sexualidade que perpassa toda a programação, nos modos de endereçamento e subjetivação generizados presente em todos os programas da TV Escola, mas o currículo propositadamente pedagógico, que trata das questões de gênero e sexualidade de forma central.

A existência de uma área temática denominada Orientação Sexual (OSE) já indicava de antemão que haveria um campo deliberado de discussão sobre gênero na programação. Mas além da programação classificada pelo Ministério da Educação como de OSE, havia outros programas que pela sinopse indicavam que questões de gênero e sexualidade tinham caráter central. Os domínios da programação oficial de OSE, assim como os espaços marginais a essa programação, mas conectados tematicamente, compõem o que está sendo chamado de currículo de gênero e sexualidade nesta pesquisa. Portanto, uma cartografia do currículo de gênero e sexualidade da programação da TV Escola requer já de início uma definição dos programas que compõem esse currículo, para posteriormente, durante as análises do território em questão, compreender quais enquadramentos da programação dão rosto a esse currículo.

Pesquisar o currículo de gênero é dar vidência a esse currículo, visto que ele não é dado, não é um documento inerte a ser interpretado, mas um monumento (MICHEL FOUCAULT, 2002) esculpido pela pesquisadora, sendo um produto da seleção dos documentos, das perguntas feitas a eles e dos modos particulares que a pesquisa os organiza e interpreta. Com o desenho inicial do monumento-currículo, trata-se de trabalhar desde seu interior: compreender os seus temas e objetos, os mundos instituídos, as paisagens naturalizadas, desenhando seu mapa.

O currículo é um dispositivo de ordenação que não legisla, nem funciona por comando e obediência, mas faz circular relações de poder por meio da seleção, distribuição e normalização dos saberes (MARIANO PALAMIDESSE, 2001). Ordenando formas de perguntar, de organizar e de compreender, o currículo produz formas específicas de subjetivação. O currículo apresenta lógicas particulares e é atravessado por posições políticas e históricas sobre o que deve ser conhecido (PALAMIDESSE, 2001). No caso desta pesquisa – sobre o currículo de gênero e sexualidade da TV Escola – o foco se localiza na materialidade dos enquadramentos curriculares.

Ou seja, esta pesquisa não buscou compreender o currículo e os valores que institui a partir dos agentes formuladores de políticas públicas, ou da produção de cada programa audiovisual e suas intenções e pautas, nem no campo da recepção desses programas. Diversamente, esta pesquisa se centra sobre o monumento-curriculum, sobre os enquadramentos conformados pela programação, sobre as imagens-retórica dos programas, ou seja, sobre como a programação em si afirma uma definição política e histórica do que deve ser conhecido e do que é objeto de conhecimento.¹ Aqui, a análise do curriculum se detém sobre os enquadramentos que a programação audiovisual institui e não sobre as políticas que envolvem a composição e criação da programação por meio da seleção e compra de materiais, por exemplo. Essa é uma opção por um campo de análise que se deu pelas preferências da pesquisadora e pela necessidade de demarcar e constituir os objetos da pesquisa – com foco na materialidade do curriculum, em vez dos processos que envolvem sua formulação.

De forma geral, a primeira parte da tese destina-se a traçar o percurso da cartografia: a construção do objeto e as preocupações teóricas e metodológicas que orientaram a pesquisa. Nessa parte descrevo as perguntas orientadoras da pesquisa, os objetivos, o *corpus* empírico, a metodologia, a especificidade do dispositivo audiovisual e o campo teórico que orientou o estudo.

A segunda parte da tese destina-se a organizar a análise dos programas a partir dos modos de subjetivação dominantes. Serão analisados o que denomino como “enquadramentos hegemônicos da programação”. A análise dos “enquadramentos hegemônicos” é dividida em dois capítulos. O primeiro destina-se ao estudo de caso de uma série que pode ser considerada paradigmática, pois constitui um “roteiro” dos acontecimentos discursivos que dão rosto ao curriculum em questão: a série “Alegria da vida”. O segundo capítulo consiste na análise de trechos de diferentes programas do curriculum que apresentam e reafirmam os enquadramentos hegemônicos discutidos no estudo de caso, assim como indicam algumas nuances da programação. Heterossexualidade normativa, metafísica naturalista de gênero, branquidade, e sexualidade como agenda psicologizante são alguns dos enquadramentos hegemônicos do curriculum, que atuam como verdadeiras programações de gênero.

Já a terceira parte da tese dedica-se à análise de dois programas – dois estudos de caso – que são únicos na programação, destacando-se por sua diferença em relação aos acontecimentos

¹ Utilizo a expressão imagens-retórica para fazer referência a uma estratégia dupla de enunciação dos dispositivos audiovisuais: as imagens e o áudio (incluindo aqui narração, músicas e efeitos sonoros), pois ambos atuam conjuntamente na construção dos sentidos da narrativa fílmica.

discursivos majoritários, (des)programando o gênero. Tais programas são denominados nesta pesquisa como “enquadramentos periféricos” ao roteiro curricular, constituindo linhas de fuga às imagens normalizantes e hegemônicas. Tais enquadramentos periféricos são marcados por uma politização das questões de gênero, particularmente da homofobia. Além disso, um deles apresenta a negritude como paisagem do possível e não como concessão politicamente correta a uma identidade subalternizada. O estudo desses dois casos aponta para um modo politizado (e não psicologizado ou biologizado) de compreender as questões de gênero e sexualidade, construindo na periferia do currículo a possibilidade de questionamento das hierarquias de gênero, da homofobia e do sexismo.

Na quarta parte deste trabalho, uma série de considerações finais são apresentadas, organizando uma imagem do currículo a partir dos elementos previamente apresentados. São reunidos de forma sintética os elementos que dão rosto ao currículo, bem como são apresentadas algumas discussões sobre as implicações dos horizontes curriculares em questão.

Como ferramenta técnica, a TV Escola se liga às transformações dos modos de subjetivação operados pelas tecnologias audiovisuais (especialmente a televisão): reorganizando o mundo social e reconstruindo coletivamente os modos de percepção – inclusive da espacialidade e da temporalidade. A programação da TV Escola – assim como grande parte dos programas televisivos audiovisuais – atua diretamente sobre esquemas perceptivos naturalizados pela linguagem/gramática televisiva. A televisibilidade (BEATRIZ SARLO, 2004) incorporou-se ao imaginário social e a estética televisiva se faz presente nos modos de percepção coletivos, de forma que pensar a programação requer uma atenção às maneiras como opera o dispositivo audiovisual televisivo e sua gramática.

Na programação, modos de existência são narrados por meio de sons e imagens. Os programas nos convidam a olhá-los, e o ato de ver remete a uma gama de afetos, produzindo algo em nós, conformando nossa sensibilidade, nossa percepção, nossa cognição. O que se deve atentar é que tais programas nos afetam com seus mundos apresentados, podendo atuar na conformação dos nossos modos de ver, sentir e pensar. Os programas nos ensinam modos de vida que não apenas representam realidades (e sexualidades), mas que, ao contrário as constituem performativamente (ROSA MARIA FISCHER, 2001). O currículo, portanto, constitui uma política de subjetivação, a qual será visibilizada por meio dos enquadramentos apresentados nesta

cartografia.

Como instrumento de política pública, a TV Escola carrega uma possibilidade educativa de alcance nacional. Os programas do canal com suas pedagogias audiovisuais são disponibilizados desde as escolas públicas dos grandes centros urbanos às escolas do interior do país, sendo organizados em videotecas escolares. O currículo que a programação institui é o material concreto que professoras e alunas terão acesso.² Constitui o campo de “pedagogias” de gênero difundido pelo Estado em território nacional. Note-se que aqui não se pretende pensar em termos de “influência” da programação nas alunas e/ou professoras que as assistem, pois esse termo supõe uma falsa relação de causa e efeito entre imagens exibidas e comportamentos, além de supor que o sujeito é uma fronteira fixa, uma interioridade que se abre para algumas intervenções externas. Ou seja, falar em “influência” remete a um sujeito encapsulado suposto como centro da identidade e da ação, produtor central dos acontecimentos sociais, agente histórico fundamental e indivisível, assim como um mundo externo a ele. Aqui, ao contrário, pensamos no sujeito a partir de uma ontologia social na qual estamos sempre entregues a outros: às normas, às instituições sociais e políticas, aos espaços que circulamos e habitamos (JUDITH BUTLER, 2010). Desde o nascimento somos constituídas por outros (língua, máquinas comunicativas, sistemas de representação, arquiteturas, etc.) que irão estruturar nossos modos de experiência. E, portanto, em vez de conceber sujeitos encapsulados, pensaremos nos modos de subjetivação que atuam na reiterada construção de nossas formas de pensar, sentir e perceber, assim como na conformação do nosso senso de individualidade e de uma noção de si.

Em suma, uma cartografia do currículo de gênero e sexualidade da programação audiovisual da TV Escola é um trabalho de construção do monumento-curriculo a partir de um campo de problemas e perguntas orientados por questionamentos feministas às hierarquias de gênero, assim como uma análise desde o interior deste monumento. Esta pesquisa-cartografia procura indicar os modos pelos quais se institui uma noção de sexualidade e as formas pelas quais se “programa” o gênero. A legitimação de um horizonte de vida heteronormativo, sexista e

² O uso do gênero masculino como universal é fruto da cristalização de práticas sociais sexistas, de invisibilização e deslegitimação da voz e da presença das mulheres. A institucionalização dessas práticas na gramática e a naturalização da gramática como “organização natural da língua” faz do desaparecimento das mulheres do que é humano algo inscrito na “ordem de funcionamento das coisas”. Apresentar o universal com palavras que designam o masculino exclui as mulheres da posição de sujeito universal. O feminino coloca-se assim no campo da diferença. O masculino como universal é uma norma contingente, cuja contingência foi encoberta por uma reificação e naturalização da gramática. Nesta tese, uma forma de criticar a cristalização das práticas androcêntricas na linguagem se dará pela utilização do feminino como universal.

racista constitui um problema trazido pelas paisagens naturalizadas do currículo-monumento a ser apresentado. Ao mesmo tempo, esse mesmo currículo apresenta em suas margens outros horizontes, modos de vida e valores. O currículo é uma política da percepção. Cartografar esse currículo é um modo de tentar compreender as imagens que institui e as formas de vida que afirma, tendo em vista a importância de apresentar horizontes de mundo mais justos e questionadores das hierarquias e subalternizações de gênero.

PARTE 1: SOBRE MAPAS, ROTEIROS E FERRAMENTAS

1. APROXIMAÇÕES AO TEMA

A proposta de cartografar o currículo de gênero da TV Escola é fazer uma pesquisa fundada em uma preocupação com as formas de subalternização e hierarquização instaladas pelo sistema de gênero. Iniciei a pesquisa inspirada pelas afirmações foucaultianas de que os discursos sobre a sexualidade mais do que dar voz a algo que estava silenciado, regulam corpos, práticas e desejos. Como discute Foucault (1988), é ilusório tornar a interdição à sexualidade elemento fundamental para escrever a história da sexualidade na modernidade. As proibições, censuras, negações devem ser compreendidas como engrenagens de uma vontade de saber que não se reduz a isso (FOUCAULT, 1988). Foucault (1988) sustenta que o governo da sexualidade se dá pela proliferação de discursos, pelas tentativas de proteger e prevenir, mostrando perigos, despertando atenções, requerendo diagnósticos e relatórios, organizando terapêuticas. Para este autor, os discursos sobre o “sexo” fundamentalmente administram e gerem as práticas de sexualidade, criando padrões. Ele sustenta que a “polícia do sexo” não se dá por meio da proibição, mas pelos discursos úteis e públicos. Os discursos que supõem a existência de repressão sexual e de um silêncio sobre a sexualidade parecem tornar os que falam dela pessoas que estariam fora das malhas do poder; entretanto, as falas da “liberação” ou da “educação”, também regulam, gerem, governam (FOUCAULT, 1988). Para Foucault (1988), os discursos sobre a sexualidade não podem ser tomados simplesmente como modos de resistência, pois estão profundamente envolvidos nas formas pelas quais os poderes têm operado na atualidade.

Contudo, afirmar que os modos de sexualidade são construídos e governados não significa dizer que eles são determinados. Diversas possibilidades perturbadoras da ordem sexista heterossexual são continuamente produzidas a partir das configurações existentes de discurso e poder nas quais somos constituídas. A suspeita de que os discursos sobre sexualidade não são um modo de “liberação”, mas de normatização, não quer dizer que a programação de Orientação Sexual da TV Escola e todo e qualquer discurso de gênero e sexualidade são modos exclusivamente de regulação e governo. Os discursos serão sempre agências subjetivantes, que podem ser, entre outras coisas, questionadores dos modos de regulação e de produção de

hierarquias. Nesse sentido, os discursos sobre gênero e sexualidade também podem constituir modos de resistência e de transformação do próprio sistema de gênero. Essa ressalva é fundamental, pois deixa um espaço aberto às fontes, não as enquadrando em um esquema prévio de funcionamento dos poderes. Ao mesmo tempo, é importante olhar para as fontes a partir de teorizações que permitam compreender os modos de funcionamento do objeto, a lógica interna que rege o currículo que se pretende dar a ver e tornar evidente/evidência.

Dessa forma, de imediato é preciso pensar que o currículo de Orientação Sexual trabalha com uma noção específica de sexual/sexualidade e que, portanto, necessita ser discutida. Em primeiro lugar é preciso entender a sexualidade como um aparato histórico que se desenvolveu como parte de uma rede de regulação social e modelagem dos corpos (JEFREY WEEKS, 2000). A noção de biopolítica de Foucault (1988, 1997), assim como o conceito de sexopolítica de Beatriz Preciado (2008) constituem tentativas de traçar um mapa dos agenciamentos concretos que se estendem a todo o campo social quando o corpo biológico se tornou objeto central de investimento da sociedade capitalista em fins do século XVIII. O corpo se tornou uma realidade bio-política nos termos de Foucault (2004), e sexopolítica nos termos de Preciado (2008). A sexopolítica é uma das formas dominantes da biopolítica para esta autora. Com este termo, Preciado reconhece a emergência de um poder paradigmático que aponta especificamente para as tecnologias de gênero envolvidas na produção/regulação dos corpos como “corpos-biológicos” no âmbito do capitalismo industrial que se estende aos dias de hoje.

A sexopolítica não é um regime de repressão, mas uma ampla tecnologia política que envolve arquiteturas, textos científicos, estatísticas, cálculos demográficos, projetos de higiene pública, etc. (FOUCAULT, 1988; PRECIADO, 2008). O sexo, a sexualidade e a raça são ficções somáticas centrais que emergem no mundo europeu a partir do século XIX e que se estenderam às suas ex-colônias.³ Não apenas a diferença sexual se tornou parte dos cálculos do poder (FOUCAULT, 1988), mas uma série de práticas de normalização dos corpos e desejos: a produção de “identidades sexuais” por meio de classificações psicopatológicas, traçando distinções entre normais e perversos; a criminalização da sodomia; a codificação visual da diferença sexual – os homens devem ter um pênis de um certo tamanho ao nascer – é tornada verdade anatômica e verdade do sujeito; a visibilidade anatômica da vagina como órgão

³ Raça, sexo e sexualidade são “ficções somáticas” não porque não possuam materialidade, mas porque são ~~de~~ formativamente construídas.

específico (LAQUEUR, 2001); a proibição, controle e patologização da masturbação; a medicalização do orgasmo feminino; a domesticação do orgasmo masculino por meio da incipiente pornografia; a penalização do travestismo; etc. (PRECIADO, 2008). Ou seja, tais formas de normalização dos corpos e desejos indicam que o “sexo”/ “sexualidade” do indivíduo moderno foi tornado o centro de um sistema de construção da subjetividade em uma regulação sexopolítica heteronormativa, sexista, anti-masturbatória e anti-homossexual.

O corpo heterossexual foi o artefato de maior investimento da regulação sexopolítica (PRECIADO, 2008). Definido tanto por suas funções reprodutivas quanto por suas funções produtivas da masculinidade ou da feminilidade, o corpo heterossexual assumiu a posição de normalidade, enquanto ao corpo não-heterossexual foi dada a posição de perversão. O sujeito “sexual”, ou seja, o conceito de um indivíduo que possui uma “verdade sexual”, uma “identidade sexual” emerge por meio da patologização e invenção da homossexualidade, assim como da normalização da heterossexualidade. As práticas sexuais foram tornadas identidades que devem ser estudadas, castigadas ou curadas. A subjetividade masculina e heterossexual adquiriu o *status* de corpo social privilegiado (PRECIADO, 2008). As diferenças entre masculinidade e feminilidade se tornaram critérios decisivos de cristalização da subjetividade política (PRECIADO, 2008), em cujo contexto a diferença sexual se torna uma categoria central, transcendente e natural.

Uma série de ortopedias políticas, de arquiteturas exteriores ao corpo, de dispositivos de produção da subjetividade “sexual” (no binarismo de gênero) atuaram na naturalização da diferença sexual binária e incomensurável (PRECIADO, 2008; LAQUEUR, 2001). Por meio da retórica científico-técnica do dimorfismo sexual, uma série de ortopedias sexopolíticas começam a regular, normatizar e produzir a idéia de natureza sexual pressuposta. A arquitetura doméstica, a divisão público-privado, os dispositivos ginecológicos, o espartilho, a fotografia, o cinema (incluindo a incipiente pornografia audiovisual), as técnicas psicológicas de confissão e introspecção, o controle doméstico heterossexual constituem dispositivos de subjetivação sexopolítica duros e externos, que atuaram na disciplinarização das subjetividades sexuadas (PRECIADO, 2008, LAQUEUR, 2001).

A heterossexualidade não deve ser pensada como uma prática sexual, mas como um regime político (MONIQUE WITTIG, 1992). O regime político da heterossexualidade constitui

instituição social e histórica que participa da administração dos corpos, regulando e normalizando modos de vida (ADRIENNE RICH, 2009) por meio do agenciamento de uma variedade de forças, que vão desde a violência física às diversas formas de sujeição-subjetivação.⁴ Masculinidade, feminilidade e desejo exclusivamente heterossexual não são decorrentes da natureza, mas de práticas sociais subjetivantes que normatizam corpos e sujeitos por meio da ligação linear entre anatomia, performances de gênero e identidade sexual (GUACIRA LOURO, 2004). A norma heterossexual é uma ordem social constantemente reafirmada que produz um efeito de natureza (BUTLER, 2003), apesar de constituir regra socialmente engendrada.

Os corpos ganham significado nas relações de poder e um conjunto de tecnologias da sexualidade – naturalizantes e essencialistas – tem atuado na conformação de corpos, de prazeres, de desejos. Como discute Beatriz Preciado (2009), o corpo hetero é fruto de uma divisão do trabalho da carne, em que cada órgão é definido por sua função:

Uma sexualidade implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, da mão, do pênis, do ânus, da pele. Deste modo, o pensamento *straight* (...) assegura a relação estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos (em detrimento de outros) como órgãos sexuais e reprodutores (PRECIADO, 2008, p.59)

No regime político da heterossexualidade a condição heterossexual é considerada autêntica expressão do humano. A heterossexualidade constitui um lugar de vantagem estrutural em sociedades ordenadas na dominação sexual. Noções normativas da anatomia, das performances e do desejo têm produzido a diferença entre quem é humano e quem não é, e que vidas são possíveis de serem vividas. Judith Butler indaga a respeito de vidas que escapam à heteronormatividade: “Si deseo de una cierta manera, seré capaz de vivir? Habrá un lugar para mi vida y será reconocible para los demás, de los cuales dependo para mi existencia social?” (BUTLER, 2006a, p.15).

A ordem heterossexual nos faz falar e pensar em seus termos, de modo que o pensamento heterocentrado, que é um pensamento de dominação (WITTIG, 1992), engendra interpretações totalizantes da vida, da história, das realidades sociais, da natureza – a partir de categorias como homem, mulher, sexo. Estas categorias de identidade são tornadas origem e causa em vez de serem compreendidas como efeitos de instituições, de práticas e de discursos que possuem diversos e múltiplos pontos de origem (BUTLER, 2003). Compreender o mundo a partir dessas

⁴ Suely Rolnik (1989) dá exemplos de modos de sujeição-subjetivação organizados pela heteronorma, apesar de não referenciar suas análises nos campos de estudos feministas. Ela cria personagens conceituais para falar dos agenciamentos subjetivantes de feminilidade como “a noivinha”, a “militante-em-nós”, a “hippie-em-nós”, e das capturas pelas imagens do amor romântico, etc.

categorias não problematizadas naturaliza práticas sociais que têm hierarquizado os humanos a partir do sistema de gênero.

Nesta pesquisa, interessa fazer uma história da produção de discursos sobre gênero e sexualidade na TV Escola, buscando os regimes de poder-saber que os sustentam. Pretende-se cartografar o currículo de gênero do canal, o que irá incluir a programação de Orientação Sexual e suas margens, ou seja, tudo o que está excluído desse campo disciplinar, mas que apresenta questões de gênero e de sexualidade como tema principal. Note-se que as diversas programações da TV Escola constituem textos generificados e sexualizados. Entretanto, como já afirmei na Introdução, o que denomino como currículo de gênero e sexualidade nesta pesquisa diz respeito apenas à programação de Orientação Sexual e aos domínios de sentido constituídos pelos programas que discutem de forma principal as temáticas de gênero e sexualidade. Pretende-se nesta pesquisa buscar os modos pelos quais a TV Escola discute as questões de gênero e sexualidade, em suas propostas pedagógicas diretas, e não as tangenciais, que estão presentes de forma indireta nos programas, apesar de também atuarem na pedagogização dos gêneros e sexualidades.

Um currículo supõe um grupo a quem se endereçar e uma vontade de modificar as pessoas através de um certo conhecimento, a fim de aproximá-las de uma certa noção de “sujeito ideal”. Um currículo é sempre seletivo; ele distribui e hierarquiza os saberes, instituindo o que deve ser dito e, conseqüentemente, o que deve ser silenciado. É importante notar que o silenciamento não é apenas restritivo, mas possui um caráter produtivo, na medida em que configura as possibilidades e os limites dos discursos. O currículo cria campos de “censura implícita”, que não diz respeito às formas declaradas de proibição da fala, mas às maneiras de reforçar os sentidos do que é enunciável, demarcando o campo do que pode ser dito e criando espaços de exclusão que limitam o campo do dizível e do representável (BUTLER, 2004). A construção de um campo temático Orientação Sexual na programação da TV Escola indica a instituição de um novo campo curricular que funciona como um regime de verdade (FOUCAULT, 2004). Esse campo curricular estabelece referenciais sobre o que deve ser ensinado (e silenciado, habitando suas margens) e supõe em seus enunciados as posições de sujeito desejáveis – e de certa forma supõe também as indesejáveis, que habitam as fronteiras da disciplinaridade estabelecida, marginais à orientação da sexualidade que se pretende operar.⁵

⁵ verdade, como adverte Foucault (2004, p.11), “é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas

Esta investigação procura compreender os aparatos de verdade produzidos nos programas da TV Escola, de modo a entender também as estratégias pelas quais os discursos em questão criam efeito de verdade. Isso não significa uma preocupação com a verdade destes discursos, com a avaliação do conhecimento em termos epistemológicos, mas com as formas pelas quais os sistemas de verdade são estabelecidos, como os regimes de verdade são instalados (NIKOLAS ROSE, 1998). Os sistemas de verdade não constituem um somatório de conhecimentos dos quais se pretende acreditar, duvidar ou dizer se são verdadeiros ou falsos. Importa analisar esses saberes como “jogos de verdade”, esboçando uma história das maneiras como estes saberes foram elaborados. A tarefa de compreender tais sistemas ou jogos de verdade requer analisar as formações discursivas em questão e construir a história das mesmas na busca por sua emergência, suas transformações, seus estatutos. Estabelecer correlações entre os discursos pedagógicos de gênero e sexualidade e outros enunciados aos quais podem estar ligados (os modos de racialização, por exemplo) é fundamental para compreender os modos de construção, de estruturação e de circulação que constituem as políticas de verdade do dispositivo audiovisual em questão.

Para tecer esta discussão é preciso estabelecer relações entre poder e saber, entendendo as formas pelas quais os discursos pedagógicos sobre gênero e sexualidade se constituem como discursos legítimos nos dispositivos audiovisuais da TV Escola. Entendendo que a verdade não existe fora do poder ou sem poder e que produz efeitos de poder (FOUCAULT, 2004), buscar os regimes de verdade em jogo, as políticas de verdade da programação da TV Escola implica buscar os discursos que são acolhidos e que funcionam como verdadeiros,

os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p.10).

Ou seja, para compreender as políticas de verdade estabelecidas pela programação de gênero e sexualidade da TV Escola é preciso perguntar sobre os locais, sujeitos e as situações que dão legitimidade aos discursos. Quem fala? Quais são as vozes autorizadas a falar? É preciso também descrever as opções teóricas e o jogo retórico que as justificam (FOUCAULT, 2005). Da mesma forma, é preciso descrever alguns conceitos dos domínios de saber em questão, as

dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’). ”

definições atribuídas, a utilização que se faz deles, o campo em que se tenta validá-los, as transformações que sofrem, as maneiras pelas quais são generalizados e que transitam de um campo para outro (FOUCAULT, 2005).

A análise de Foucault (1988) que afirma que os discursos sobre a sexualidade aparecem ainda hoje como chave de nosso ser, revelando verdades profundas dos sujeitos, parece coadunar-se com os modos que os discursos sobre gênero e sexualidade da TV Escola operam na definição de quem somos e do que se espera de nós – que os assistimos. Os programas catalogados como da área de Orientação Sexual apresentam discursos ligados à produção de modos de ser sujeito, à construção de formas de governo (autogoverno) do eu entrelaçados a modos de generização e de racialização. Há uma reiterada afirmação da necessidade de autoconhecimento, de construção da autonomia, de autocontrole e de auto-estima, além de uma série de mecanismos que ensinam os sujeitos a se perceberem, se narrarem e se identificarem (ou produzirem esta identificação) em determinados campos de possibilidades.

Os programas de OSE, ao operarem modos de governo do eu, parecem reiterar os discursos que tornam a sexualidade eixo ordenador da subjetividade, que a supõem como essência, como fundamento do ser, e como experiência organizadora de um modo de vida generizado. Pretende-se compreender nesta tese os modos de subjetivação propostos, atentando para os processos de generização e sexualização envolvidos na produção das formas de experiência de si, e para as maneiras em que esta se ancora em modos de sexualidade e em um programa de desenvolvimento psicológico moralizante.

As “pedagogias psi”, por meio do discurso da liberdade e da emancipação, costumam supor uma distinção entre poder/dominação de um lado e liberdade/autonomia de outro (SILVA, 1998).⁶ Tal distinção normalmente supõe seu próprio discurso como libertador, invisibilizando as relações de poder e modos de subjetivação que institui (os diversos modos de experiência de si e de subjetivação que os discursos em questão produzem).

Nossos modos de vida, subjetividades, “personalidades” não são questões fora do campo dos poderes, mas são ao contrário intensivamente governadas (ROSE, 1998). A constituição da

⁶ Tomaz Tadeu da Silva (1998) afirma que as pedagogias psi têm dominado as práticas e teorias educacionais contemporâneas tendo como orientação teórica o construtivismo psicológico ou pedagógico (as teorias piagetianas e pós-piagetianas). As pedagogias psi constituem tecnologias da subjetividade que se auto proclamam libertárias, mas que constituem um dos modos de governamentalidade neoliberal. O proclamado libertarismo e a defesa da autonomia de tais discursos opera efetivamente uma transferência dos modos de controle e disciplinarização para o próprio indivíduo.

experiência de si se dá por meio de mecanismos nos quais o sujeito aprende a se observar, a se interpretar, a se julgar, a se narrar, a se controlar (JORGE LARROSA, 1994). Uma série de pedagogias psicologizantes produz formas de experiência de si nas quais os indivíduos se tornam sujeitos de um modo específico (LARROSA, 1994). As linguagens empregadas na construção, compreensão e avaliação de nós mesmos têm transformado as maneiras como existimos (ROSE, 1998). As “pedagogias psi” não devem ser compreendidas como um conjunto de saberes que criam possibilidades para o desenvolvimento de autoconhecimento, auto-estima, autonomia, autocontrole (LARROSA, 1994). Diversamente, estes dispositivos produzem formas de experiência de si em que as pessoas se tornam sujeitos de um modo particular, definindo de forma singular e normativa o que significa autoconhecimento, e o que vale como experiência crítica de si e como autonomia. Como discute Larrosa (1994), a história do sujeito como autoconsciente, autodeterminado é a história das tecnologias que produzem a experiência de si. Estas tecnologias devem ser pensadas em relação a um domínio de saberes (especialmente do campo psi) e a tipos de normatividade. Dessa forma, as noções de autoconhecimento e autodeterminação presentes nos discursos de Orientação Sexual devem ser pensadas e analisadas como condições históricas de produção de modos de ser sujeito, de construção de uma experiência de interioridade, de uma experiência de “si mesmo” sobre a qual é preciso perguntar pelos poderes e valores envolvidos, pelos tipos de normatividade postos em jogo.⁷

Para compreender as práticas pedagógicas como mecanismos de produção de uma determinada experiência de si é preciso atentar para como se articulam certos domínios de atenção e certas modalidades de problematização (LARROSA, 1994). É importante notar que as tecnologias de subjetivação requerem a problematização de certas práticas – que também devem ser pensadas como corporais, gendradas, sexualizadas e racializadas –, assim como demarcam modos somáticos de atenção pelos quais nos reconheceremos como um eu corporalizado (gendrado, sexualizado, racializado).⁸ Para pensar os modos de subjetivação é preciso compreender as maneiras pelas quais o corpo tem se tornado alvo de ordenação política, e local de controle – biopolítico ou sexopolítico – em que mecanismos de autovigilância são postos em jogo – em um processo de interiorização de práticas políticas. As tecnologias de governo do eu

⁷ Vale perguntar a que outros discursos e formas de vida tais modos de subjetivação se articulam? Quais valores, relações de força se colocam em jogo?

⁸ Esta noção de Thomas Csordas (2008) descreve modos culturalmente específicos de prestar atenção nos corpos e em o corpo.

também se fazem presentes em políticas curriculares, articulando processos de generização, sexualização e racialização dos corpos. Esta pesquisa investiga as ligações entre as formas de controle (sexopolítico) dos corpos e os modos de cuidado de si, de construção da experiência de si. A regulação/governamentalização das condutas está sob a responsabilidade de especialistas dos mais diversos campos, e a educação é “um campo privilegiado de atuação dos especialistas nessas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma” (SILVA, 1998, p.12). Como discute Tomaz Tadeu da Silva (1998), os sujeitos contemporâneos estão sitiados por tecnologias do eu que vão da religião até os saberes mais científicos de normalização da conduta.⁹

De forma geral, as perguntas que orientam este trabalho querem compreender os sentidos, os valores, os saberes que o currículo de gênero da TV Escola tem encarnado. Para compreender esse currículo é preciso buscar os campos de força que se impõem como sentidos verdadeiros. Para tanto, o *corpus* empírico deste trabalho compreende a “programação oficial”, ou seja, a programação de Orientação Sexual da TV Escola, e a “programação marginal”, composta por outros programas da TV Escola que, embora não tenham sido catalogados pelo MEC como Orientação Sexual, tratam de questões de gênero e sexualidade. Em todos, será pertinente perguntar quais valores são instituídos e quais não, quais modos de vida são apresentados, quais subjetividades se pretende formar/conformar (CORAZZA & SILVA, 2003). Este estudo está preocupado em discutir como se dá a fabricação dos gêneros e das sexualidades nos dispositivos pedagógicos em questão e como nesse processo se estabelecem pedagogias que envolvem tecnologias de subjetivação. As imagens e figurações de gênero e sexualidade no dispositivo pedagógico em questão constituem “formas-força-conteúdo” (TADEU, CORAZZA & ZORDAN, 2004), encarnando e formatando sentidos que são a expressão de campos de força, de relações de poder, de uma sexopolítica que tem a ver com a construção de modos de experiência de si, e com a prescrição de modos de sexualidade.

Este trabalho considera que os valores são históricos, criações humanas, posições sobre o mundo (MACHADO, 1999a). Quando retiramos dos valores sua contingência e historicidade, cria-se a ilusão de *apriori*, de necessidade, e o valor torna-se norma, “verdade objetiva”, um

⁹ A normalização é ao mesmo tempo uma regularidade observada e um regulação proposta (FOUCAULT, 1988). É uma forma de naturalizar um campo de valores e modos de vida por apresentá-los como descoberta do que o ser humano realmente é (OLIVEIRA, 2004). As tecnologias do eu das pedagogias psi, ao defenderem a necessidade de construção da autonomia e de uma autogestão, apresentam horizontes de normalidade. O “normal” substitui o conceito de natureza humana, mas continua a naturalizar os comportamentos (VAZ, 1999).

campo fechado, interditado, axiomático, moral. Diversamente, a perspectiva deste trabalho considera que os valores expressam opções, preferências, e que são históricos e contingentes. O valor sinaliza uma força, uma luta, uma imposição.

Este trabalho propõe perguntar quais valores são atualizados e/ou instituídos nas figurações a serem mapeadas, e também, discutir a historicidade destas formas de valoração/figuração, e as posições de onde são enunciadas, evitando tanto a naturalização dos desejos eróticos quanto uma visão despolitizada dos processos de generização. Interessa tornar visíveis as formas de valoração, as maneiras pelas quais as diferentes formas de vida e posições de sujeito são instituídas, e apontar a que vontade de verdade – ou seja, de saber e de poder – os discursos em questão atendem.

2. A TV ESCOLA

A TV Escola é um canal educativo de televisão do Ministério da Educação (MEC). É uma

“política pública em si” que visa “subsidiar a escola” nos próprios termos do Ministério (BRASIL, 2011). Em 1995 foi lançada como política pública, mas entra no ar definitivamente em março de 1996 (BRASIL, 2002). Em seu lançamento em 1995, os objetivos do canal eram a capacitação de professoras e o apoio ao seu trabalho em sala de aula. Além disso, seus objetivos também se definiam pela importância da televisão como nova tecnologia que deveria ser incorporada à linguagem escolar e educativa, e deste modo, como uma grande inovação na política educacional (COUTINHO, 2003). Atualmente, o MEC define a TV Escola como uma ferramenta pedagógica da professora e de todas as pessoas que “se preocupam com a educação” ou que “querem aprender” (BRASIL, 2011). A TV Escola é pensada pelo MEC como um instrumento que se coloca à disposição das professoras tanto para complementar a sua formação quanto como recurso didático (BRASIL, 2011) e não mais como inovação tecnológica.

A TV Escola é um canal de televisão aberto, mas distribuído apenas via satélite. Isso significa que ela pode ser sintonizada em todo o território nacional, mas para isso é necessário que se tenha uma antena parabólica (digital ou analógica). Desde 2001 seu sinal está disponível nas TVs por assinatura Directv, Sky e TECSAT (BRASIL, 2009). Atualmente o sinal da TV Escola também é disponível na Internet, ao vivo (BRASIL, 2011). Inicialmente, na implantação do programa em 1995 e 1996, as escolas públicas com mais de 100 alunos receberam um “kit tecnológico”, com uma televisão, uma antena parabólica para sintonizar o canal, um aparelho de videocassete e dez fitas VHS. Posteriormente, o MEC tem feito atualizações deste kit. De acordo com dados do MEC (BRASIL, 2011), atualmente 50 mil escolas públicas brasileiras têm antenas e televisores instalados para recepção da TV Escola. Existem também materiais de apoio distribuídos às escolas pelo MEC como os “Cadernos da TV Escola”, as “Séries de Estudos” e a “Revista da TV Escola” que apresentavam informações relativas à programação (os destaques da programação e sugestões de atividades) e discutiam temas referentes à Educação a Distância. Entretanto, as publicações de apoio não mantêm regularidade.

Na composição inicial da grade de programas em 1995 o MEC convidou instituições nacionais que produziam vídeos educativos para apresentarem suas produções, produziu programas e ao mesmo tempo iniciou negociações com emissoras de TV educativas estrangeiras para a identificação e compra de vídeos (COUTINHO, 2003). Assim, a programação da TV

Escola é composta por vídeos de produção da própria TV Escola, assim como de programas cujos direitos de apresentação são adquiridos ou cedidos ao MEC por organizações nacionais e estrangeiras (BRASIL, 2002).

Dentre as informações públicas divulgadas pela TV Escola, os critérios que orientam a seleção dos programas são apontados apenas em um documento de avaliação da TV Escola entre os anos de 1996 a 2002. De acordo com o documento, a seleção de programas se dá por meio de uma avaliação feita por profissionais da área de comunicação e de pedagogia, em que uma lista de questões é observada. Essa lista recebe o título de “Aspectos Básicos para a Escolha de Vídeos Educativos para a TV Escola” e é composta por 12 questões amplas sobre as características técnicas e aspectos pedagógicos dos programas a serem ou não adquiridos.¹⁰ Além disso, nesse documento o MEC afirma que para garantir o “alto padrão de qualidade”, busca empresas produtoras de vídeos de “reconhecimento internacional”.¹¹ Note-se que a parca informação sobre os critérios de seleção dos programas e sobre as equipes envolvidas (como são montadas essas equipes, se elas são formadas por servidoras do próprio ministério ou por membros da sociedade civil, se há um quadro de servidoras responsáveis pela seleção ou pré-seleção dos programas, etc.), assim como a justificativa para aquisição de materiais que se ancora no “reconhecimento internacional” das produtoras (um argumento questionável de autoridade) parecem indicar que não há um trabalho sistemático e qualificado para a seleção dos programas que irão compor a grade da TV Escola. Além disso, os critérios de seleção enfatizam o aspecto técnico audiovisual em detrimento do conhecimento específico referente à área temática do documentário. No que diz

¹⁰ A listagem denominada “Guia de Perguntas Utilizadas na Seleção de Filmes/Programas (uma amostra)” é composta pelas seguintes questões:

1. São ferramentas para o professor usar em sala de aula?
2. Servem para capacitação de professores fora da sala de aula?
3. Interessam aos alunos (do Ensino Fundamental e Médio) pelo formato e conteúdo?
4. Têm edição de imagem e de som consistentes? Ritmo? Boa qualidade de imagens?
5. Trabalho de fotografia e de enquadramento competentes?
6. Passam as informações de maneira criativa? Possuem roteiro bem estruturado?
7. São atraentes em termos visuais quanto ao aspecto geral? Apresentam excessos? São esteticamente de boa qualidade e refinados?
8. Comunicam-se com a sua audiência?
9. Apresentam conteúdos em conformidade com os PCNs?
10. Há imagens de nudismo, violência, racismo ou uso de drogas? Em que contexto isto aparece?
11. Apresentam potencial para melhorar socialmente o ambiente escolar? Potencializam o uso da televisão em sala de aula? Em que sentido? Educação formal e curricular? Formação Ética? Educação a Distância? Outros?
12. Apresentam qualidades éticas, estéticas, técnicas e conteúdo que justifiquem seu licenciamento?”

¹¹ Algumas das empresas citadas são: NHK do Japão; CBC e National Film Board do Canadá; Discovery Channel dos EUA; BBC, BBC Open University da Inglaterra; Grifa Cinematográfica, Superfilmes, GNT, Pólo de Imagem, 63ros, Múltipla e Canal Azul do Brasil (BRASIL, 2002)

respeito à área de OSE, fica patente a ausência de uma consultoria especializada em questões de gênero e sexualidade na seleção do material, como será evidenciado pela análise dos enquadramentos hegemônicos da programação.

Em 2001, ainda nos primeiros anos de implantação da TV Escola, a mais ampla pesquisa para avaliação da implementação do programa TV Escola foi realizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP (NEPP, 2001; BRASIL, 2002; ROSANA SILVA, 2007). A pesquisa apontou para a frequência da utilização da TV Escola pela rede de ensino pública. Por meio de uma pesquisa nacional com professoras e diretoras de escolas estaduais e municipais, foram analisados os resultados de 10.247 questionários e 299 entrevistas. No universo pesquisado, o estudo indicou que nas escolas que possuem a infra-estrutura mínima para gravação dos programas, metade delas não realizava gravações dos programas. Das 10.247 docentes consultadas na pesquisa, 76% conheciam a TV Escola e dentre estas, 4.673 docentes utilizavam os programas em atividades pedagógicas com as alunas (NEPP, 2001). Ou seja, no universo pesquisado, 24% das professoras não conheciam a TV Escola e 45,6% utilizavam a TV Escola.¹² A inexistência de servidoras responsáveis pela gravação dos programas e pela organização de uma videoteca foram alguns motivos aventados por professoras e diretoras para a utilização ainda incipiente do material. Não existem pesquisas mais recentes sobre a utilização da TV Escola pelas redes de ensino; entretanto, os dados referentes aos primeiros anos de implantação do programa apontados nessa pesquisa realizada pela UNICAMP indicam um uso razoável do programa, e portanto, de seus materiais.

A programação da TV Escola é organizada pelo MEC em publicações denominadas “Guias de Programas” (BRASIL, 2005, 2006, 2010). Os Guias são catálogos com sinopses das séries e programas transmitidos pela TV Escola. A catalogação dos vídeos segue diferentes lógicas, que variam desde as divisões por disciplinas (as “áreas temáticas”), e/ou por níveis de ensino (“Educação Infantil”, “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”), e/ou por propostas de trabalho (as “seções especiais”). As áreas temáticas são “arte”, “ciências”, “educação especial”, “educação física”, “ética”, “filosofia”, “geografia”, “história”, “língua portuguesa”, “literatura”, “matemática”, “meio ambiente”, “orientação sexual”, “pluralidade cultural” e “saúde”. A “área temática” é a disciplina principal em que o vídeo é catalogado. A maioria dos vídeos também

¹² A frequência do uso dos programas é bastante variável: 28% das docentes que usam a TV Escola com suas alunas a utilizam pelo menos uma vez por semana; 34% uma vez ao mês; 14% uma vez a cada três meses; 15% raramente e 4% não informaram (NEPP, 2001).

apresenta uma subclassificação denominada “áreas conexas”, ou seja, as disciplinas correlatas em que o material pode ser utilizado.

Há ainda a área “escola/educação”, que discute temas relacionados à gestão escolar e à prática pedagógica. Todas essas são programações orientadas ao Ensino Fundamental, de acordo com a classificação da TV Escola. As seções especiais como “Acervo”, “Como fazer?”, “Como fazer? A escola”, “Com ciência”, “Ensino Legal”, “Fazendo escola”, “Sala de professor”, “Ver ciência”, “Salto para o futuro” e “Vendo e aprendendo” são direcionadas ao Ensino Médio e algumas também ao Ensino Fundamental de acordo com a categorização do MEC.

Os vídeos são divididos em “programas avulsos” e “séries”. As séries são compostas de vários programas. A grade de Orientação Sexual da TV Escola (onde ela figura como área temática e não como área conexa), de acordo com os Guias de Programas lançados de 1996 até 2010, é composta por 75 programas, dos quais 42 são produções estrangeiras, 20 produzidos no Brasil, e 13 pela TV Escola.¹³ A análise nesta tese abrange todos esses tipos de produções, como será discutido com mais atenção no capítulo referente ao *corpus* empírico.

Em um levantamento do banco de teses da CAPES até fevereiro de 2011 não havia nenhuma tese ou dissertação sobre a programação de Orientação Sexual da TV Escola. Uma única tese discute a programação de Educação Ambiental, e nenhuma mais aborda o currículo audiovisual da TV Escola. As pesquisas sobre a TV Escola que constam nesse banco de dados são referentes, em sua maior parte, à sua implementação nos municípios, à sua eficácia para a formação de professores e discutem também a série “Salto para o futuro” – programa do MEC lançado em 1992 e produzido pela Fundação Roquete Pinto e que passa a fazer parte da programação da TV Escola em 1996. Assim, a carência de pesquisas sobre o currículo audiovisual da TV Escola inclui a área de Orientação Sexual.

2.1. Observações sobre a TV Escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais

¹³ É importante notar que a contagem dos títulos da TV Escola feita nesta tese os organiza por programa. Os programas podem ser parte de uma série (as séries contêm vários programas), e podem também ser avulsos. A série “Alegria da vida” do currículo oficial de OSE é de produção estrangeira e contém 20 programas de curta duração (entre quatro e cinco minutos). Esta série com 20 programas curtos de certa forma inflaciona o número de títulos contabilizados nesta pesquisa como programas não nacionais. Entretanto, era necessário adotar um critério para contabilizar os títulos analisados, e a contagem e catalogação por programa deu maior clareza e especificidade ao universo pesquisado.

A programação de Orientação Sexual da TV Escola se organiza vinculada à construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Implementados no mesmo ano, em 1996 a programação da TV Escola entra no ar e os PCN para o Ensino Fundamental são publicados. O campo de programação denominado “Orientação Sexual” – assim classificado nos guias e nas grades horárias de programação do canal – tem os PCN como texto fundador/legitimador. As temáticas dos PCN orientam a classificação e organização da programação da TV Escola. Os programas dirigidos tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio são escolhidos com base nos conteúdos e competências descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2009). O texto de política educacional PCN justifica a existência dos campos curriculares da TV Escola, ao mesmo tempo em que necessita dela como instrumento/prática de legitimação dos PCN. O Tema Transversal “Orientação Sexual” dos PCN (PCN-OSE), assim como os demais temas, surgem concomitantes ao canal TV Escola e, de certa forma, dão sustentação formal e política à existência de uma programação de Orientação Sexual.

Os documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por um grupo de professores/as e especialistas reunidos pelo Ministério da Educação. Em 1996, foram publicados os PCN para o Ensino Fundamental, e em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com posteriores revisões. Os PCN tendem a criar seus próprios efeitos de verdade, invisibilizando a sua construção e as questões e princípios que orientaram sua elaboração (UFRGS, 1996). Os PCN não existem fora do texto que os institui. Os campos que apresentam e as distinções traçadas não são dados a partir dos quais devemos olhar e trabalhar, mas dados sobre os quais devemos questionar os modos de constituição. É necessário fazer esta ressalva para que se perceba que o “regime de verdade” que tais documentos estabelecem, a disciplinaridade e “transversalidade” ali propostas, são instituídas e não objetos dados.

Os PCN são organizados da seguinte forma: um documento de introdução, que objetiva justificar as opções feitas na elaboração dos documentos das áreas e dos Temas Transversais; seis documentos referentes às áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais. Nos Temas Transversais, o primeiro volume contém o documento de apresentação dos Temas e o documento de Ética; no segundo volume encontram-se os documentos de

Pluralidade Cultural e de Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e de Saúde (BRASIL, 1997a).

Os documentos apresentam desdobramentos de conteúdos, objetivos, formas de avaliação, metodologias que parecem ultrapassar os limites de sua denominação como “parâmetros”, constituindo uma proposta de Currículo Nacional (UFRGS, 1996; MOREIRA, 1996). Mais que apenas referências ou “parâmetros”, os PCN parecem instituir uma complexa proposta curricular impondo um campo de valores, saberes e subjetivações específicas. Tendo surgido junto à TV Escola, os PCN documentam a disciplinaridade organizadora dos currículos audiovisuais da TV Escola.

2.2. Breves apontamentos sobre a Orientação Sexual dos PCN

O Tema Transversal Orientação Sexual (OSE) não é campo evidente e autodemstrado do saber, devendo ser problematizado em seus termos e nos modos de conhecimento que impõe. Embora não faça parte do *corpus* desta pesquisa, os PCN-OSE nos auxiliam a compreender como se institui a disciplinaridade de OSE da TV Escola. Nesta pesquisa não pretendo fazer uma análise detalhada do documento dos PCN-OSE, mas apenas desenhar um panorama das noções de sexualidade presentes no texto em questão. A expressão “orientação sexual”, tal como usada nos PCN não designa as diferentes orientações do desejo sexual, mas uma pedagogia da sexualidade, uma educação da sexualidade.

O documento lista as vantagens decorrentes da atividade de “orientação sexual” nas escolas, revelando uma concepção específica de sexualidade. Afirma-se que as

escolas que realizam esse trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) (...) os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula. No caso dos adolescentes, as manifestações da sexualidade tendem a deixar de ser fonte de agressão, provocação, medo e angústia, para tornar-se assunto de reflexão. (BRASIL, 1997b, p.300)

A sexualidade é tratada como uma força que exige satisfação. Se não satisfeita, essa força sexual geraria tensão, angústia, agitação. De forma semelhante, o historiador Jeffrey Weeks (2000) afirma que em fins do século XIX, o sexólogo pioneiro Krafft-Ebing descreveu o sexo como “instinto natural”, que “com uma força e energia absolutamente avassaladoras, exige

satisfação” (p.39). A afirmação de Krafft-Ebing sobre a sexualidade como força avassaladora que exige satisfação parece constituir metáfora que tem orientado um certo campo de pensamento sobre a sexualidade, em que o sexo é tido como uma energia vulcânica que envolve todo o corpo (WEEKS, 2000).

Nos PCN de Orientação Sexual se afirma que a sexualidade “invade a escola” (BRASIL, 1997b, p.292), reiterando (com essa expressão) uma concepção de sexualidade como força avassaladora, descontrolada, que entra na escola (invade), apesar de não ser convidada. Essas afirmações remetem aos discursos fundadores da sexologia do final do século XIX. A partir do documento dos PCN-OSE, é possível inferir que a Orientação Sexual se tornou pauta educacional, um “Tema Transversal”, não porque constituiria uma agenda política, mas por ser considerada uma inevitável e “invasiva” força da natureza.

A Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais constitui uma proposta reguladora em que o esclarecimento ilustrado/racional/discursivo é tratado como modo de controlar e “canalizar” a sexualidade – a qual é entendida como uma força que invade a escola. Nos PCN-OSE, afirma-se que “a escola pode ter papel importante, canalizando essa energia que é vida, para produzir conhecimento, respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade” (BRASIL, 1997b, p.293). Ou seja, ao mesmo tempo em que se produz uma concepção de sexualidade como força ou energia vital, o discurso dos PCN domestica/regula as formas possíveis de sexualidade, objetivando transformá-la em “vontade de saber”, de produzir conhecimento. No mesmo sentido, o documento afirma que

a satisfação dessas curiosidades [sobre a sexualidade] contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares.(BRASIL, 1997b)

É reiterada a concepção de sexualidade como uma força vital, essencial, que necessita ser extravasada/satisfeita, e que se manifesta por meio do discurso das crianças em “questões” e “dúvidas” que se esclarecidas podem melhorar a capacidade de aprendizagem. Em tais argumentos essencialistas, a sexualidade é tida como uma energia natural e incontrolável, uma essência que emana do corpo. A retórica essencialista dos PCN-OSE ignora que a sexualidade é um dispositivo historicamente constituído cuja uma complexa rede de regulação social organiza e

policia corpos, desejos e comportamentos individuais (WEEKS, 2000).

Ao contrário da concepção de sexualidade apresentada nos PCN-OSE, este trabalho considera que discutir a sexualidade requer pensar a história de nossos discursos sobre a sexualidade, dos discursos que a constituem como campo de conhecimentos que modelam as maneiras pelas quais pensamos e conhecemos nossos corpos (WEEKS, 2000). Conforme afirma Foucault (1988, p.100) sobre a sexualidade,

não se deve concebê-la [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a por em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico.

Em sua história da sexualidade, Foucault mostra como a “sexualidade” nas sociedades modernas, mais do que reprimida, foi colocada em discurso e inserida em sistemas de utilidade segundo um padrão considerado ideal (FOUCAULT, 1988). Em parte devido à sexologia, consideramos como fato que a “sexualidade” é uma dimensão de nossas vidas, de nossa “natureza” e que se localizaria no centro de nossas existências.¹⁴ A orientação sexual dos PCN parece seguir a tradição normalizadora dos discursos da sexologia e seu programa moral naturalizante da heterossexualidade e do sistema de gênero.

De forma geral, a sexualidade é tratada nos documentos dos PCN-OSE como uma “força da natureza”, uma “energia da vida”, um “instinto”, ou seja, como um objeto natural e apriorístico. Em uma compreensão psicologizante e biologizante da sexualidade, nos textos dos PCN ela é remetida a um “sujeito da interioridade” que é pensado como sua origem e possibilidade. Nesta tese, diversamente, propõe-se que para analisar a sexualidade não se deve tomá-la como objeto naturalizado, nem privilegiar o sujeito psicológico, associando-a à interioridade e privacidade que construíram o sujeito psicológico liberal. Ao contrário, compreender a sexualidade implica tratá-la como um dispositivo histórico em que hierarquias de gênero governam os modos de inteligibilidade dos corpos e da vida.

3. O QUE AFINAL ESTÁ SENDO CHAMADO DE “SEXUAL”/ “SEXUALIDADE”?

¹⁴ O sexólogo inglês Havelock Ellis, influente no início do século XX, afirma que a sexualidade nos proporciona a compreensão sobre o nosso mais verdadeiro eu (WEEKS, 2000).

As tecnologias de gênero do *corpus* analisado operam a partir de uma noção central: sexualidade. Sexual ou sexualidade é tanto o vocábulo classificador do campo disciplinar Orientação Sexual, quanto um termo usado reiteradamente na programação, assim como um domínio de acontecimentos (da programação) que são reunidos sob seu nome. Sexualidade é uma palavra-chave que organiza e regula uma “população de acontecimentos discursivos” (FOUCAULT, 2005). É um princípio classificador, visto que ordena um conjunto de acontecimentos sob o mesmo nome/classe. A palavra sexual/sexualidade não é auto-evidente, e interessa-nos especialmente compreender os territórios agregados pela palavra, desautomatizando a relação deste termo na linguagem e na história.

Os programas catalogados na área de Orientação Sexual, como área principal ou como área conexa, com suas diferentes visualidades e retóricas, nos informam as concepções de sexualidade pressupostas que os integraram em uma mesma classificação (Orientação Sexual) – operada pelo Ministério da Educação. Sem supor previamente o que seria “sexual”, este trabalho pretende justamente compreender que campos de sentido são agregados sob o signo de “Orientação Sexual”, e que constituem performativamente o que aparentemente apenas descrevem: o que é sexualidade.

A sexualidade, no crivo da análise que aqui será implementada é um fato discursivo que deve ser analisado em vez de admitido como um *a priori*. **A finalidade consiste em apreender o princípio classificador “sexualidade” em sua singularidade, apontando os acontecimentos discursivos e imagéticos que o compõem.**

A palavra sexualidade nos engana na medida em que nos faz acreditar em sua existência como um objeto natural, como um referente pré-discursivo. O “objeto natural” sexualidade é apenas o correlato de um conjunto de práticas, não existindo sem elas. Ou seja, a sexualidade não é um dado inicial, mas a objetivação de uma variedade de enunciados e visualidades as quais poderiam ter diferentes rostos em diferentes contextos, épocas e espaços. A idéia de uma sexualidade como algo em si é metafísica, é uma instância transcendental que parece anterior aos discursos. No entanto, o que chamamos sexual/sexualidade é apenas um conjunto de concepções e práticas objetivadas com um rosto específico, delineado em contextos específicos.

A sexualidade não existe por si mesma, mas é um princípio classificador de um jogo de relações. A unidade pré-estabelecida “sexual”/”sexualidade” deve ser posta em suspenso para

que se possa descrever a população de acontecimentos que a objetivam. Explicar um objeto como a sexualidade requer compreendê-la em seu conjunto, em um movimento que ao mesmo tempo correlaciona pretensos objetos naturais (como o sexo e os hormônios sexuais, por exemplo) às práticas que os objetivam (VEYNE, 2008). A idéia de sexualidade deve ser questionada e desnaturalizada, para que possamos perceber as imagens e discursos (no caso desta tese, os da TV Escola) que a instituem como dado.

Interessa-nos, portanto, compreender os heterogêneos acontecimentos discursivos da TV Escola que instituem a sexualidade como um campo objetivo da realidade, ou seja, como a programação da TV Escola funciona delineando um campo de práticas e discursos como “sexualidade”. Dessa forma, discutir como este princípio classificador (FOUCAULT, 2005) – a sexualidade – funciona na televisibilidade pedagógica da TV Escola requer dar um tratamento às fontes de modo a fazer emergir os seus próprios sistemas de relações que se objetivam sob o rosto “sexualidade”. A tarefa consiste em buscar compreender como se constitui esse campo de sentidos, em vez de buscar interpretar os “sentidos escondidos” da noção de sexualidade. Também não estamos em busca da adequação ou inadequação do uso deste termo, mas de entender /mapear o conjunto de práticas, ordenamentos e imagens que compõem a especificidade de sentidos da noção de sexualidade da TV Escola.

Dizer que a sexualidade não existe aprioristicamente, que não é um objeto natural não significa afirmar que não existe desejo sexual, práticas sexuais, ou corpos sexuados, ou que esta não possua uma matéria corporal. Significa, diversamente, que tal população de acontecimentos é reunida em torno de um mesmo princípio classificador, em um determinado jogo de relações, em contextos específicos. Os discursos “sobre a sexualidade” que parecem se referir a um mesmo objeto que seria dado inicialmente são, na realidade, objetivações de uma população de acontecimentos.

Não existe um “problema eterno da sexualidade” que ao longo dos séculos tem buscado respostas variadas, como nos ensina Veyne (2008) a respeito da loucura. A sexualidade não é um objeto que “evolua” ao longo dos séculos. Ao contrário, o que uma análise histórica deve fazer é localizar o conjunto de práticas sociais que engendram, sobre um ponto material, uma expressão singular na qual acreditamos reconhecer o que denominamos sexualidade. É preciso desconfiar das falsas continuidades, pois um falso objeto natural como a sexualidade reúne elementos muito

diversos, que em outras épocas serão atravessados por práticas muito diferentes e objetivados com rostos muito diversos (VEYNE, 2008; FOUCAULT, 2005).

Aplicando a proposta de Foucault (2005), para compreender a sexualidade como unidade ordenadora dos enunciados e visualidades do *corpus*, será importante atentar para as definições que lhe foram atribuídas, para a utilização que se faz dela, para os campos em que se tenta validá-la, para as transformações que sofre, e para as maneiras pelas quais é generalizada ou que desliza de um domínio para outro. Será preciso atentar para suas condições de existência, estabelecer correlações com outros enunciados aos quais pode estar ligada, explicitar as formas de enunciação que exclui.

Ao mesmo tempo, os usos da palavra no *corpus* em questão são também singulares, devendo ser compreendidos em sua especificidade, nos arranjos particulares que compõem. Dar inteligibilidade ao campo de sentidos e acontecimentos que o princípio classificador “sexualidade” agrega no *corpus* da TV Escola requer remetê-los tanto ao jogo de relações presentes no *corpus*, quanto a uma história de usos, uma memória de contextos e finalidades invocados em sua enunciação. A sedimentação dos usos da palavra sexual/sexualidade demarca um campo de sentidos em torno da mesma, reunindo uma série de acontecimentos apresentados sob uma fisionomia naturalizada. Apontando para sua especificidade contextual, esta pesquisa mostrará a arbitrariedade e a singularidade desta noção no currículo da TV Escola, e como os discursos agregados sobre o nome sexual/sexualidade são práticas que constituem os objetos de que falam (FOUCAULT, 2002).

Ao mesmo tempo, as teorizações feministas que utilizo trabalham com noções de sexo e sexualidade que será também preciso explicitar. Ao longo das discussões que traço nesta tese, tento apresentar os territórios que o currículo agrega como “sexual”/ “sexualidade”, ao mesmo tempo em que utilizo estas palavras como ferramentas de análise das hierarquias de gênero. Ou seja, busco compreender o que é tomado como sexual no currículo em questão, sem abandonar os usos críticos que essa noção carrega a partir dos campos de teorização feminista.

Em poucas palavras, quando utilizo os termos sexual/sexualidade, estou atenta aos debates feministas que discutem as questões de gênero não apenas como referentes a masculinidades e feminilidades, mas também como relativas aos modos pelos quais hierarquias sociais organizaram o campo da experiência erótica e das identidades a ela associadas. Portanto,

sexualidade é pensada nesta tese como parte do sistema de gênero (um uso crítico da noção), e ao mesmo tempo é a palavra-problema que organiza um campo de acontecimentos que se pretende dar visibilidade.

4. OBJETIVOS

Esta pesquisa busca cartografar o currículo de gênero e sexualidade da TV Escola, o qual

se divide em dois estratos: um oficial-disciplinar e um marginal a esta disciplinaridade. O estrato curricular “oficial” é de um currículo disciplinar, de Orientação Sexual, cuja programação é catalogada pelo Ministério da Educação, e cujos documentos denominados PCN-OSE atuam na delimitação de suas fronteiras e objetivos. O estrato curricular das margens (“marginal”) abarca a programação excluída das fronteiras do que é “Orientação Sexual”, mas que discute fundamentalmente as temáticas de gênero e sexualidade – e que também propõe e regula os modos de inteligibilidade sobre os corpos e desejos.

Inicialmente, a proposta desta investigação era cartografar apenas o currículo de Orientação Sexual da TV Escola – o estrato “oficial” –, mas na medida em que entrava em contato com os programas percebi que as fronteiras de catalogação estabelecidas pelo MEC criavam margens, excluindo do campo disciplinar Orientação Sexual temas relativos às homossexualidades, por exemplo¹⁵. Observei, por exemplo, a partir da leitura das sinopses, que dois programas da TV Escola não catalogados como de Orientação Sexual discutem temas relativos às homossexualidades, enquanto na programação oficial catalogada como de OSE apenas um programa discute as homossexualidades¹⁶. Tal exclusão do campo disciplinar “Orientação Sexual” será analisada com mais atenção no decorrer desta pesquisa, mas de imediato já nos indica o estabelecimento de fronteiras e hierarquias em uma ordem curricular heterossexual: as homossexualidades são localizadas fora da fronteira dos temas sexuais normais (ou naturais), e, portanto, dos temas passíveis de “orientação”, enquanto a heterossexualidade é localizada como “a sexualidade” e portanto como natural. O estabelecimento desta fronteira faz a heterossexualidade aparecer como sexualidade padrão, com a qual as outras sexualidades devem se comparar e medir (DANIEL BORILLO, 2009), reiterando de alguma forma os discursos de superioridade biológica e moral da heterossexualidade. Todos os programas catalogados como de Orientação Sexual indicam a heterossexualidade como fundamento pressuposto, à exceção de Zimbábue – discutido na Parte 2 desta tese. Em nenhum deles – à exceção de Zimbábue – advém questões sobre outras possibilidades/configurações sexuais, que não as heterossexuais. A periferação das homossexualidades do campo temático Orientação Sexual – que será discutida e

¹⁵ Agradeço a Juliana Társia, Coordenadora Estadual de Educação à Distância do Distrito Federal, pela apresentação de diversos programas da TV Escola não catalogados como da área de Orientação Sexual, mas que discutem primordialmente as temáticas de gênero e sexualidade.

¹⁶ Os programas do estrato marginal são: “A genética e o sexo” e “Em outras palavras”. O programa da área de OSE que discute homossexualidades é “Zimbábue”.

pensada em suas nuances – constitui um modo de construção da normalidade sexual – em uma sexopolítica heteronormativa do currículo de Orientação (hetero)Sexual.¹⁷

A partir desta constatação, entendi que era fundamental para compreender o currículo de gênero da TV Escola não apenas mapear a programação oficial de Orientação Sexual da TV Escola, mas também suas bordas, suas fronteiras, ou seja, tudo o que está excluído de seu campo disciplinar, mas que apresenta questões de gênero e de sexualidade como tema principal. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo mapear os dois estratos do currículo (oficial e marginal) em questão tentando compreender a população de acontecimentos discursivos que compõem a noção de sexualidade.

Este objetivo geral da pesquisa pode ser dividido em alguns objetivos específicos que são, ao mesmo tempo, possibilidades constituídas a partir do contato inicial com parte do *corpus* empírico da pesquisa:

1. Compreender as tecnologias de gênero em ação, e o conjunto de práticas/acontecimentos que estão sendo chamadas de sexuais/sexualidade;
2. Mapear os enquadramentos normativos de gênero e sexualidade;
3. Mapear os enquadramentos questionadores do sistema de gênero;
4. No processo de mapeamento, identificar os enquadramentos hegemônicos da programação – que compõem a noção de sexualidade;
5. Mapear as articulações entre os modos de subalternização de gênero e raça.

Note-se que não há um currículo da TV Escola como um objeto/documento de política educacional em que constaria um conjunto de enunciados explícitos sobre os conhecimentos que devem ser ensinados em uma determinada sequência/gradação. O mapeamento do currículo de gênero e sexualidade da TV Escola produzirá uma particular concepção de como se compõe tal currículo, de maneira que a descrição que implementará é efetivamente uma criação (SILVA, T.T., 2003) marcada pelos lugares de fala e pelos campos de visibilidade e dizibilidade produzidos pela pesquisadora. Mais uma vez, lembro que o currículo é um monumento construído tanto pelos recortes e escolhas dos documentos que o compõem, assim como pelos campos de visibilidade e dizibilidade (desde seu interior) que a pesquisadora cria com seu modo de olhar e problematizar.

¹⁷ Utilizo a grafia “(hetero)sexual” para fazer referência a uma noção de “sexualidade” em que se pressupõe exclusivamente a heterossexualidade.

Os diversos acontecimentos reunidos sob o nome “sexual” ou “sexualidade” são os traços necessários para delinear o mapa do currículo em questão. São fios que compõem a trama curricular. As linhas que atravessam o currículo são mapeadas em um movimento constante de contato com o *corpus* empírico e retorno às teorias que suscitam a criação de novos campos de visibilidade.

O currículo é uma tecnologia de poder-saber, de forma que cartografá-lo implica compreender os regimes de verdade (de saber e poder) em funcionamento nos discursos pedagógicos e conseqüentemente as políticas de verdade estabelecidas, perguntando sobre os modos de conferir legitimidade aos discursos. Esta pesquisa pretende fazer um mapa da produção de discursos sobre gênero e sexualidade na programação audiovisual da TV Escola, evidenciando os regimes de poder-saber que os sustentam, e o ordenamento da vida que é instituído.

5. *CORPUS* EMPÍRICO

O *corpus* empírico deste trabalho compreende um tipo particular de fonte documental: o

audiovisual. O *corpus* inclui a programação da TV Escola catalogada pelo Ministério da Educação como de Orientação Sexual assim como outros programas do canal em que as questões de gênero e sexualidade são tema central. A TV Escola cataloga seus programas audiovisuais em Guias de Programas publicados pelo Ministério da Educação. Os Guias são obras de referência em que se registram todos os programas divulgados pela TV Escola (BRASIL, 2005). O Guia possibilita a identificação e localização dos programas e seu modo de ordenamento funciona como uma proposição de catalogação às escolas e suas videotecas. Nas diferentes publicações dos Guias as formas de classificação dos programas são alteradas, mas em geral se mantém uma divisão por “áreas temáticas”, níveis de ensino e/ou propostas de trabalho. Como já mencionado anteriormente na descrição da TV Escola, as áreas temáticas são disciplinas dadas pelas áreas de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física – assim como pelos Temas Transversais – Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Ética e Orientação Sexual.

Os programas são listados em áreas temáticas e a descrição sinóptica de cada um nos Guias é acompanhada da catalogação de suas “áreas conexas”. Por exemplo, a série “Alegria da vida”, que será objeto de uma análise mais extensa em um capítulo posterior, é catalogada na área de OSE (área principal), e é classificada também nas “áreas conexas” “Ciências”, “Ética” e “Saúde”.

A catalogação que os Guias fazem por área temática, em que a Orientação Sexual figura como campo específico da programação, será tomada para os fins desta pesquisa. Adotando a classificação oficial do MEC como referência, os programas catalogados como OSE, tanto como área principal, quanto área conexa, serão aqui pensados como parte do “currículo oficial” de Orientação Sexual. Ou seja, quando se fala nesta tese em “programação oficial” ou “currículo oficial” de OSE, se está fazendo referência ao conjunto de programas catalogados nesta área (seja principal, seja conexa) pelo MEC.

Em consulta a todos os Guias publicados desde a fundação da TV Escola em 1996 até 2010 quando se dá a publicação do mais recente Guia (BRASIL, 2005, 2006, 2010), 75 programas são classificados na área temática Orientação Sexual (inclui área principal e conexa)¹⁸.

¹⁸ Alguns programas da TV Escola são integrantes de séries, outros são programas avulsos, independentes, como dito anteriormente. Relembro que a contagem aqui se faz pelos programas e não pelas séries que os agrupam em unidades menores. A opção de contabilizar os programas se deve ao fato de que algumas séries possuíam programas muito

Destes, como dito anteriormente, 42 são produções de outros países, e 20 são de produção nacional e 13 de produção da própria TV Escola. Foram catalogados 47 programas como área principal e 28 como área conexa, compondo um universo de 75 programas (do currículo oficial). Nesta pesquisa são analisados 61 destes, sendo 41 dos catalogados como área principal e 20 dos catalogados como área conexa. No anexo A e B são listados todos os programas de OSE, as datas de produção, o tempo de duração, a produção, a nacionalidade e os que foram analisados nesta pesquisa.

Os outros programas não classificados na área de OSE pelo MEC, mas que possuem temática de gênero como central fazem parte do que denomino “programação marginal” e foram selecionados a partir dos seguintes critérios orientadores:

- Presença de uma das seguintes palavras-chave nas sinopses dos programas divulgadas em catálogos do Ministério da Educação (BRASIL, 2005, 2006, 2010): sexo, sexual, gênero, homossexual, heterossexual, travesti, transexual, transgênero, intersexo, gay, lésbica, mulher, homem, menino, menina.
- Após a seleção dos programas marginais a partir do critério acima descrito, seguia-se a leitura das sinopses para avaliar se as temáticas de gênero tinham dimensão central, o que gerou a exclusão de alguns títulos.
- Dos que foram selecionados pela leitura da sinopse, também foram excluídos mais alguns após assisti-los e concluir que as temáticas de gênero não eram principais.

Deste universo de 47 programas selecionados (que compõem o currículo marginal), foram analisados nesta tese 27 (vide ANEXO C).

Os dados podem ser observados pela tabela abaixo:

CORPUS EMPÍRICO	Catalogados	Analisados
------------------------	--------------------	-------------------

diversificados tematicamente, e nem todos eram referentes às questões de gênero e sexualidade. Portanto, foram catalogados e contabilizados nesta pesquisa os programas (e não as séries) para que se pudesse apontar especificamente os vídeos que se relacionavam a esta temática. Além disso, os programas variam muito em sua duração – desde cinco a 60 minutos. Tal agrupamento (por programa e não por série) difere da apresentação dos vídeos (agrupamento por séries), entretanto parece o mais adequado para os fins desta pesquisa.

OSE – Principal	47	41
OSE – Conexa	28	20
Programação marginal	47	27
Total	122	88

Nesta seleção dos vídeos marginais, foram excluídos do *corpus* empírico todos os programas de entrevistas e debates, como a série “Salto para o futuro”, por exemplo. O formato televisivo “entrevistas e debates” de alguns dos programas marginais selecionados (a partir do critério proposto acima) diferiam muito do estilo ficcional e documental dos programas da grade do currículo oficial, e foram, por este motivo, excluídos do universo de análise desta tese.

No total, esta pesquisa analisou 88 títulos audiovisuais da TV Escola incluindo tanto a programação oficial quanto a marginal. Ou seja, do currículo oficial foram analisados 61 programas em um universo de 75, e do currículo marginal foram analisados 27 em um universo de 47 programas. Grande parte dos títulos da área de OSE assim como da programação marginal que não foram aqui analisados não constavam do acervo da videoteca do DF, e por este motivo não constam do *corpus* desta pesquisa. Os que constam na videoteca do DF e mesmo assim não foram analisados deve-se fundamentalmente ao fato de que suas sinopses indicavam um aporte estritamente biologizante da questão.

6. SOBRE A METODOLOGIA

6.1. Questões Epistemológicas

O currículo a ser mapeado não é um objeto consistente, uma substância, mas um corte realizado na realidade. Ele não possui uma unidade natural sobre a qual poderíamos apresentá-lo em suas articulações, em suas estruturas (VEYNE, 2008). O currículo é um monumento construído pela pesquisadora (FOUCAULT, 2002), um objeto-acontecimento. O objeto-acontecimento não tem uma forma essencial ou uma moldura apriorística. O objeto entendido como acontecimento adquire seus contornos por meio da perspectiva que o organiza.

Cartografar o currículo é produzi-lo como acontecimento, como uma certa vidência, é construir uma forma de ver, de visibilidade e de dizibilidade (DURVAL DE ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007). O discurso lançado sobre a empiria a transformará em acontecimento, em evidência. O currículo não é evidente antes de ser evidenciado, ressaltado por alguma forma de conceituação ou relato (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007). Os documentos, o *corpus* empírico de uma pesquisa, não constituem em si evidência, pois estas são fabricadas por procedimentos e pressupostos da historiadora. Como discute o historiador Albuquerque Junior: “Somos nós que evidenciamos, colocamos em evidência dado evento ou conjunto de eventos e, no mesmo ato, esquecemos ou jogamos para os bastidores outros tantos acontecimentos” (2007, p. 26).

O currículo – ou as imagens do currículo – a ser cartografado emergirá das perguntas formuladas aos documentos – ao *corpus* empírico. O currículo não constitui um dado que se oferece inteiro, ou em sua essência, mas uma trama tecida pela pesquisadora (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007; VEYNE, 2008). Não existem fatos elementares que possuam uma organização apriorística que a pesquisadora encontre pronta. Os fatos não existem isoladamente e apenas compõem uma trama quando suscitam a atenção da pesquisadora. Nesse sentido, pode-se dizer que o objeto-acontecimento da pesquisa é sempre político, pois os contornos que damos a ele, os campos de visibilidade e dizibilidade que criamos respondem a problemas de nosso tempo, de nossas vidas.

Da mesma forma, os problemas de pesquisa não preexistem ao trabalho de análise. É necessária uma teorização sobre o mundo a partir da qual os problemas a serem pesquisados se estabelecem (ALFREDO VEIGA-NETO, 2003). As questões formuladas mobilizam um campo conceitual específico, de maneira que duas análises de um mesmo *corpus* empírico podem ser muito diferentes porque mobilizam conceitos diversos, e a escolha dos conceitos tem resultado decisivo na descrição dos materiais, na transformação da empiria em “objeto teórico” (ENI

ORLANDI, 2002). Para se chegar ao objeto teórico é preciso um trabalho da analista. De acordo com Orlandi (2002, p.64):

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos (...)

Ou seja, a constituição do objeto é um movimento não apenas empírico, mas fundamentalmente teórico, pois a visão de mundo e o lugar de análise da pesquisadora organizarão o material em campos de inteligibilidade. O objeto teórico (o currículo-monumento) é uma unidade virtual em que vários movimentos da pesquisa se compõem. A pergunta formulada rege a relação da pesquisadora com seu campo de análise – com o *corpus* empírico que vai se convertendo em objeto teórico – e conduz a construção de conceitos.

As perguntas feitas aos materiais de análise, assim como o campo teórico a que o trabalho está vinculado dão forma ao dispositivo teórico – ou analítico. O dispositivo tem a forma dos materiais analisados, das questões colocadas, das diferentes teorias mobilizadas e, portanto, das práticas de leitura da pesquisadora (ORLANDI, 2002), explicitando o lugar de análise e o campos de visibilidade e dizibilidade que ela produz. Entretanto, a pesquisadora deve atentar para que sua teoria e seus conceitos não colonizem seu objeto-acontecimento. Nunca se pesquisa sobre um zero, sobre um nada, mas sobre um campo coberto de clichês preestabelecidos de como analisar um campo temático, com um certo arcabouço teórico. No entanto, tais clichês devem ser eliminados até que se encontre um espaço de possibilidades analíticas que permitam não relacionar os enunciados e visualidades a unidades previamente dadas. Deste modo, é possível restituir aos mesmos sua emergência histórica, sua singularidade, sua irreduzível e minúscula emergência (TADEU, CORAZZA & ZORDAN, 2004; FOULCAULT, 2005). É preciso buscar conceitos que respondam aos problemas formulados e que permitam não apenas questionar os clichês de seu objeto, mas os clichês das maneiras de olhá-lo.

As tramas que irão tecer o currículo serão tão múltiplas quanto os itinerários traçados por quem pesquisa. Mapear o currículo é tecer uma trama esboçando uma história das maneiras como este aparato de verdade – tecnologia de poder-saber – funciona. Esta pesquisa pode ser chamada de histórica, se considerarmos como Paul Veyne (2008, p.60) que “todo acontecimento é tão histórico quanto um outro”. Não existe uma categoria particular de acontecimentos que

caracterizariam a História (VEYNE, 2008). É preciso nos liberarmos da idéia de “épocas”, das divisões cronológicas e das imagens magnas da historiografia, como a política, a guerra, a revolução, os tratados e batalhas, as classes, a “libertação dos oprimidos”, etc (TADEU, CORAZZA & ZORDAN, 2004; VEYNE, 2008). Paul Veyne (2008) discute que existem campos de eventos não consagrados como históricos porque não temos consciência de sua historicidade. Tudo o que compõe a vida cotidiana dos seres humanos é de interesse da historiografia, visto que “em que outra região do ser que não na vida cotidiana, dia após dia, poderia refletir-se a historicidade?” (VEYNE, 2008, p.31). Para este autor todo acontecimento só é conhecido mediante indícios, e portanto, qualquer fato da vida diária é indício de um evento, mesmo que ainda não consagrado pelas regras retóricas do que é ou não histórico. Não existem acontecimentos que possuam uma natureza particular que os definiria como históricos e que constituiriam a História. Para Veyne (2008) a história deve se livrar de três limitações: a oposição do contemporâneo e do histórico, a convenção do *continuum* e o campo do factual restrito às imagens magnas (convencionais) da historiografia.

Mapear o currículo de gênero e sexualidade da TV Escola, foco desta pesquisa, constitui um movimento empírico e teórico visto que as perguntas e instrumentos de análise organizarão o material empírico em campos de visibilidade específicos. Como discute Paul Veyne (2008), toda descrição é seletiva e o objeto de estudo nunca é a totalidade dos fenômenos observáveis em um dado espaço e tempo, mas corresponde apenas a alguns aspectos selecionados a partir das questões formuladas. Nesse sentido, por meio de seleções e exclusões, a pesquisadora constrói o objeto de sua análise, os “fatos” a serem pesquisados. Toda tentativa de descrição (dos arquivos) será sempre marcada pelos processos de seleção que indicam o posicionamento da pesquisadora. Foucault (2005) adverte para certos modos de fazer história que buscam tornar invisível a posição da historiadora e suas paixões, fazendo surgir a máscara do universal, da objetividade e da exatidão dos fatos: “Os historiadores buscam, na medida do possível, apagar o que pode revelar, em seu saber, o lugar de onde eles olham, o momento em que eles estão, o partido que eles tomam, o incontornável de sua paixão” (FOUCAULT, 2005, p.276).

Contrapondo-se a este modo de fazer história, Foucault apresenta o perspectivismo nietzschiano e sua proposta genealógica:

O sentido histórico, tal como Nietzsche o entende se sabe perspectiva, e não recusa o sistema de sua própria injustiça. Ele olha sob um certo ângulo, com o propósito deliberado

de apreciar, de dizer sim ou não, de seguir todos os traços do veneno, de encontrar o melhor antídoto. Em vez de fingir um discreto apagamento diante daquilo que ele olha, em vez de ali buscar sua lei e de submeter a isso cada um de seus movimentos, é um olhar que sabe de onde olha, assim como o que olha. O sentido histórico dá ao saber a possibilidade de fazer, no próprio movimento de seu conhecimento, sua genealogia (FOUCAULT, 2005, p.274).

Explicitar o lugar de análise requer que a pesquisadora recuse qualquer pretensão de neutralidade, e mostre suas preferências, sua perspectiva, os valores e campos de força que seu discurso sustenta – por meio do dispositivo teórico construído. Contudo, isso não significa reduzir o posicionamento discursivo a uma postura autoral e subjetivista em que a pesquisadora seria a origem dos discursos que enuncia e de suas formas de problematização. Contrariamente, a apresentação do lugar de análise remete a autora às séries de discursos que a precedem e a partir dos quais ela fala, constituindo assim a possibilidade de uma “objetividade corporificada” (DONNA HARAWAY, 1995a). Dessa forma, em minha análise, situo meu envolvimento, minha corporificação, tanto pela escolha e construção do dispositivo teórico – orientado por um olhar feminista, preocupado com a exploração e opressão sexista e homofóbica, e com outras maneiras de hierarquização e diminuição (JACQUES RANCIÈRE, 2005) – quanto pelos vazios de minha leitura.

Somente a visão parcial e localizada pode ser chamada de objetiva (HARAWAY, 1995a). A objetividade corporificada feminista (HARAWAY, 1995a) é um modo de compreender a produção de conhecimento que se contrapõe às visões universalizantes, que não mostram suas condições de percepção/visão/análise. Os que ocupam posições de dominação são incorpóreos, transcendentais, não marcados. Mas toda visão é corporificada, e como afirma Haraway (1995a, p.21), “a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades”.

A objetividade da visão desde um corpo implica tanto um modo de responsabilidade pela diferença material enxergada no mundo quanto uma forma de conhecimento que atue na construção de mundos menos organizados por eixos de dominação (HARAWAY, 1995a). A produção de conhecimento é tanto mais objetiva e crítica, quanto mais parcial e localizada. Ressalte-se que a corporificação feminista não quer dizer uma posição fixa em um corpo reificado. Os corpos são sempre complexos, contraditórios, estruturantes e estruturados.

Posicionar-se é fundamental para a construção de um modo de conhecimento que não busca o evento/realidade em si, nem se reduz aos jogos de retórica em que tudo se passa do lado da cultura, das representações, do sujeito. Buscar uma objetividade corporificada implica buscar uma “conexão parcial” (HARAWAY, 1995a), ou uma “terceira margem” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007) em que o conhecimento se trama nas fronteiras entre objetos e sujeitos.

Neste trabalho pretende-se construir estratégias analíticas – por meio do dispositivo teórico – que permitam perceber a contingência histórica das afirmações que parecem evidentes ou naturais. Tais estratégias devem ao mesmo tempo constituir uma forma de trabalhar que está atenta aos documentos e ao conjunto de relações que se pode estabelecer entre eles, abandonando os objetos naturais/apriorísticos, e as maneiras idealistas de pesquisar (ou de fazer história) que supõem alguma forma de categorização prévia (FOUCAULT, 2005). Não se objetiva fazer uma análise texto-contexto, em que se confronta o documento com um contexto significativo, buscando sistemas de relação pré-estabelecidos fora dos documentos. Ao olhar para os documentos, buscar-se-á compreender como compõem conjuntos com configurações e ordenamentos específicos, que indicam sua historicidade, sua singularidade. Pretende-se sobretudo descrever as regularidades discursivas e imagéticas que compõem a especificidade do currículo analisando os documentos em sua positividade, e a partir disso, em sua memória.

O dispositivo teórico constitui um espaço de investigação que inscreve os documentos em sistemas de coação que limitam, mas que também tornam possível sua compreensão (ROGER CHARTIER, 2001). A partir da materialidade/positividade do *corpus* empírico – a programação de gênero e sexualidade da TV Escola – esta pesquisa busca fazer um exercício de descrição/composição do currículo de gênero e sexualidade da TV Escola, ou seja, dos regimes de verdade (de saber e poder) em funcionamento nos discursos pedagógicos e conseqüentemente dos poderes em circulação (FOUCAULT, 2004). Toda descrição, no entanto, é uma seleção, pois é impossível descrever uma totalidade. Como discute Paul Veyne (2008, p.42), “o historiador nunca faz o levantamento do mapa factual” ele pode, no máximo, “multiplicar as linhas que o atravessam”.

A presente pesquisa procura se organizar a partir de uma forma de problematização que se opõe a qualquer perspectiva teleológica ou racionalista da história para a ela devolver o acontecimento. O modo de problematização aqui desenvolvido não acredita que exista um

encadeamento natural ou uma mecânica dos fatos, mas supõe que as forças que estão em jogo na história obedecem ao acaso da luta (FOUCAULT, 2005). O posicionamento teórico e investigativo desta pesquisa busca apontar os poderes e valores envolvidos na produção de posições de sujeito/identidade, de modos de vida, de lugares de fala, etc. Nas palavras de Foucault, tal forma de problematização constitui:

uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2004, p.7).

Cartografar o currículo em questão significa fazer uma história das formas de constituição de alguns domínios de sentido. As linhas que compõem o currículo – trama que esta tese buscará tecer – não preexistem ao movimento que busca cartografá-las. Para “enxergar” as linhas que compõem/atravessam o currículo é preciso buscar nos documentos as suas configurações e ordenamentos específicos, assim como remeter os discursos e as visualidades às suas condições de produção, às suas memórias, aos processos dos quais participam e produzem sentidos. Traçar uma cartografia significa dar uma forma aos documentos analisados, dar coerência a eles, tramá-los de maneira que desenhem a figura de um acontecimento, dar vida a seus possíveis rostos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007).

6.2. Percurso e Estratégias de Pesquisa

As fontes apresentadas constituem o *corpus* empírico da pesquisa – uma demarcação do campo de investigação – a partir do qual se deu a seleção e organização de enunciados e visualidades em “enquadramentos”. Tal seleção e ordenamento sobre a empiria a transforma em evidência por meio da construção de campos de visibilidade e de dizibilidade do currículo. A trama tecida pela pesquisadora busca colocar em evidência o currículo de gênero e sexualidade da TV Escola (lembro que o currículo não é evidente antes de ser evidenciado), sendo orientada por campos teóricos ligados aos estudos de gênero e às teorias feministas. Neste trabalho, não estão definidos os campos teórico-epistemológicos das teorias feministas e das outras bibliografias, visto que não pretendo discutir a partir de categorias amplas de identificação teórica (como feminismo pós-moderno, por exemplo). Proponho, diversamente, construir um dispositivo

teórico que permita criar campos específicos de visibilidade e dizibilidade do currículo.

Este plano de trabalho situa as coisas ditas e as visualidades extraídas das fontes em formações discursivas de forma a apontar a história dos discursos em questão, os modos de vida que afirmam, suas formas particulares de configurar um sistema de posições. Dessa maneira opera-se, ao mesmo tempo, desde o interior dos documentos, extraindo enunciados e visualidades, e desde seu exterior, no levantamento da memória dos enunciados a serem analisados por meio da bibliografia crítica.

A análise das fontes se desenvolveu em etapas que se superpõem, mas que são aqui explicitadas separadamente:

1. Fichamento dos programas (vide ficha no apêndice);
2. Decomposição dos programas em enquadramentos significativos, que caracterizem o sistema de posições que o currículo apresenta;
3. Análise das posições apresentadas e dos processos de subjetivação;
4. Síntese da problemática geral do currículo: o currículo como vidência.

O material foi organizado em fichas para responder interrogações relativas à sua inserção na TV Escola, à especificidade da gramática televisiva e de sua materialidade, assim como perguntas quanto aos modos de endereçamento e pedagogias de gênero. O objetivo do fichamento é ordenar as informações sobre cada programa para mapear os sistemas de posições do currículo. Sobre as fontes foram lançadas as seguintes questões, orientadoras dos modos de ver o material audio-visual:

1. “Quais conhecimentos são considerados importantes e fazem parte do currículo, e quais são negligenciados?”, “quem fala?”, “quais são as vozes autorizadas a falar?” “quem fala para quem?”, “quem fala quando?”, “quem fala com que autoridade?”, “todos tem igual autoridade?”, “os acontecimentos são narrados a partir do olhar, da percepção de quem?”, “quais valores, formas de vida são ensinados?”, “quem os programas e textos-de-referência pensam que o/a espectador/a é?”, “há um sujeito universal suposto? Ou um/a estudante ou professor/a universal?”
2. Quais as rotinas de gênero apresentadas (corporais e discursivas)? Quais conjuntos de disposições morais, de princípios práticos, de princípios interiorizados pelos corpos, de posturas, de expressões corporais, de discursos e de modos de pensar generizados são

apresentados no currículo?

Tais questões que orientaram a análise das fontes pressupõem uma constante referência às teorias feministas e aos estudos de gênero. A observação de cada programa é feita a partir de um quadro de referências que abarcam um amplo campo de questionamentos ao sistema de gênero, que compreende fundamentalmente um olhar crítico sobre a heteronormatividade, a homofobia, o sexismo, e as formas de racialização. As estratégias metodológicas não se separam do campo de pesquisa onde são empregadas. Não existe método em estado puro, separado das pesquisas em que emerge (HERMANO THIRY-CHERQUES, 2006).

A estratégia investigativa consiste em analisar o *corpus* empírico por meio da aplicação de um campo de teorização que permita explicar a lógica interna do currículo, tornando-o visível. O campo teórico é levado às fontes, de modo a se buscar os valores e modos de vida apresentados no currículo. A teorização deve permitir questionar as imagens e relações aparentes, as intencionalidades e proposições da programação e de suas narrativas, buscando novos sistemas de relação entre os elementos que a compõem, tornando evidentes os valores e relações de força sobre os quais repousam seus discursos e visualidades.

7. O DISPOSITIVO AUDIOVISUAL

Para cartografar o currículo de gênero da TV Escola é preciso entender como os regimes semiótico-materiais em jogo significam. Note-se que esta pesquisa não buscará compreender os modos de recepção, mas sim os de endereçamento, ou seja, “quem os programas pensam que você é” – parafraseando a definição de modo de endereçamento de Elisabeth Ellsworth (2001). O

foco da pesquisa está nos regimes de verdade e nas pedagogias que atuam na produção de modos de ser sujeito. Contrapondo-me às abordagens estritamente lingüísticas, será fundamental apontar que a construção dos sentidos é efeito de múltiplos agenciamentos, inclusive das materialidades específicas, como a do dispositivo audiovisual em questão que é diferente das materialidades que dão suporte ao texto, conforme apontado por Chartier (2001). Não há somente “textos” e “discursos” a serem analisados, mas uma diversidade de materialidades e tecnologias (dispositivos sócio-técnicos) que têm capacidade de agência.¹⁹

Os programas da TV Escola devem ser entendidos como tecnologias audiovisuais, e constituem dispositivos próprios da televisão nas suas formas de representação, nas convenções que governam a relação dos grupos com os diversos discursos, nas suas formas particulares de agenciamento. A televisão é uma tecnologia audiovisual e os programas não existem fora da materialidade que lhes dá existência. Essa materialidade não é apenas do objeto televisão (audiovisual), mas uma maneira de apresentação do mundo. Os regimes semióticos-materiais televisivos constituem um modo de inteligibilidade, um código, uma ação sobre o mundo. Possuem um vocabulário, uma “gramática” própria, com regras de produção de enunciados (LARROSA, 2004).

No entanto, é preciso atentar que televisão é um termo amplo que pode ser aplicado a diferentes possibilidades de produção, distribuição e consumo de imagens – abarcando tanto as grandes redes comerciais, quanto as redes estatais, as redes abertas e as pagas, etc. (ARLINDO MACHADO, 2000). Esta pesquisa, ao discorrer sobre televisão, tem a TV Escola como *corpus*, como o conjunto de experiências que definem o que está sendo chamado de televisão. E é neste

¹⁹ Falar em agência e não apenas em linguagem ou representação constitui uma tentativa de abandonar a noção de sujeito como centro e possibilidade para a ação e apontar para os coletivos. Muitas vezes as críticas ao sujeito da interioridade e às filosofias da consciência – que reputam a um indivíduo unificado e coerente a fonte de toda ação – atribuem a uma outra grande agência unificada a origem de toda ação. A linguagem, os discursos, as representações, a sociedade, a cultura, a história substituem o lugar do sujeito como agência. No entanto, continuam sendo instâncias purificadas às quais atribui-se o privilégio da ação (LATOURE, 1994; DOMENÈCH, TIRADO, & GÓMEZ, 2001). Abandona-se o sujeito, mas há uma continuidade idealista na qual a agência só pode estar no campo dos “humanos-entre-eles” (LATOURE, 1994). O humano (ou a Linguagem) teria o privilégio da ação, e as coisas seriam objetos prático-inertes. Entretanto, a agência não está apenas nos “humanos-entre-eles”, mas nos híbridos, nos coletivos sócio-técnicos e nas máquinas entendidas como acoplamentos heterogêneos que produzem efeitos (GUATTARI, 2000). A agência não é restrita aos humanos, e precisamos perceber as diversas máquinas subjetivantes. Natureza e sociedade/linguagem não constituem pólos distintos. É preciso perceber as grandes máquinas híbridas constituídas de pedras e humanos, tinta e papel, palavras e estradas de ferro, redes telefônicas e computadores: “estes grandes monstros heteróclitos que são as empresas, as administrações, as usinas, as universidades, os laboratórios, as comunidades e coletivos de todos os tipos” (LEVY, 1998, p.191).

horizonte, de uma TV pedagógica, que esta pesquisa pretende compreender as gramáticas em jogo – e não da televisão de maneira global.

Nesta pesquisa será preciso observar os códigos televisivos, se há uma standardização formal da “linguagem”: na atitude dos/as apresentadores/as, no ritmo dos programas, nos modos de se dirigir à câmera, na ambientação do estúdio, nas cores, nas músicas de fundo, se há público, aplausos, risos, vaias, etc. (LARROSA, 2004). As convenções formais da “gramática” televisiva standardizam os lugares de fala autorizados e desautorizados por meio da construção de um “meio ambiente” que muitas vezes se invisibiliza ao espectador. Compreender o sistema de apresentação visual, que homogeneiza as imagens e as faz reconhecíveis, e no qual a variedade se sustenta em uma profunda unidade é compreender o que Beatriz Sarlo (2004) denomina televisibilidade. Por meio da análise dos programas, este trabalho pesquisará as gramáticas em funcionamento, de modo a apresentar os códigos de uma TV-pedagógica – da televisibilidade pedagógica – e os discursos a que se ligam e que os fazem possíveis. Esta pesquisa pretende fazer os programas visíveis, legíveis e audíveis de outras formas.

As imagens corriqueiras (as paisagens naturalizadas que constituem apenas um “plano-de-fundo”) da programação habitam silenciosamente nossa percepção, e fica-se em uma espécie de desatenção em relação a elas quando as vemos. Entretanto, tais paisagens naturalizadas também atuam na conformação de nossa sensibilidade e de nossos modos de percepção em um dado modelo, em determinadas formas e valores, mais do que pela proposta definida e evidente do programa.

Nesse sentido, a partir de uma análise que considere a materialidade da televisão, este trabalho pretende tornar visíveis algumas convenções e códigos televisivos que funcionam nestes programas e os sistemas de saber-poder em funcionamento.

A educação do olhar operada pelos dispositivos audiovisuais é uma questão que diz respeito aos nossos modos de vida – e aos modos que queremos viver – sendo portanto uma questão ética e política (LARROSA, 2007). Ao estudar a TV Escola faz-se necessário compreender os modos pelos quais estamos sendo convidadas a olhar, ou as formas pelas quais os olhares têm nos sido impostos. Os programas televisivos se impõem ou nos convidam a olhá-los de determinadas maneiras, nos educando em uma sensibilidade. Desenvolvemos uma cultura perceptiva vendo televisão. Cartografar o currículo de gênero da TV Escola, incluindo, portanto, as políticas de

subjetivação instauradas televisivamente, nos ajuda a pensar em que medida e até que ponto o que vemos tem a ver com o que somos, com o que pensamos, com o que fazemos, com nossas formas de vida (LARROSA, 2007).

8. SOBRE O SISTEMA DE GÊNERO E OUTROS MODOS DE SUBALTERNIZAÇÃO

A atribuição de gênero é um ato corriqueiro, presente a todo momento da vida, na linguagem, nos modos das pessoas se dirigirem umas às outras, nos modos de se apresentarem, de se tratarem e de pensarem. As pessoas são abordadas como homens ou como mulheres por exibirem um conjunto de características físicas que parecem as definir em uma posição ou em

outra. Além disso, são tratadas de forma diferenciada caso se presuma – também por uma série de características físicas – que elas não são heterossexuais. Supõe-se correntemente que existem apenas dois gêneros. A classificação binária (macho/fêmea) é estendida a todos os seres (ou quase todos), de forma que todos acabam por ser qualificados como membros de um gênero ou de outro, não existindo possibilidades de gênero não atribuído (BORNSTEIN, 1995). Além disso, supõe-se que o gênero é permanente, não havendo possibilidade de trânsito entre as duas posições – uma vez macho, sempre macho, uma vez fêmea, sempre fêmea. Os órgãos genitais são o signo essencial (essencializado) e naturalizado do gênero. Em termos gerais, a fêmea é alguém que deve ter uma vagina, e macho alguém que possui um pênis, e qualquer exceção aos dois gêneros é considerada uma patologia, uma piada, uma aberração, uma monstruosidade, como discute Bornstein (1995). Os corpos que não se encaixam em um dos dois gêneros são corpos abjetos (BUTLER, 2003), estão fora do humano, fora das normas de inteligibilidade, são “foras-da-lei” (BORNSTEIN, 1995). Todas essas suposições de gênero foram descritas por Kate Bornstein (1995) como “regras de gênero”, leis de gênero, indicando os modos de funcionamento desse sistema.

O gênero é muitas vezes teorizado como uma construção social sobre um sexo natural. Tal entendimento pressupõe que o sexo (masculino e feminino) é um *a priori*, um dado natural e inquestionável, a partir do qual se produzem significações culturalmente estabelecidas. A afirmação do gênero como inscrição cultural sobre corpos naturais/sexuados parece retirar da biologia o poder determinante na medida em que torna possível afirmar o gênero como interpretação cultural do sexo (BUTLER, 2003). Na demarcação gênero-cultura e sexo-natureza, o sexo seria matéria-prima sobre a qual o gênero, ou seja, a cultura, se inscreveria significando a natureza. Entretanto, o gênero é meio pelo qual o “sexo natural” é produzido como pré-discursivo, como uma superfície neutra sobre a qual agiria a cultura (BUTLER, 2003). As tecnologias de gênero (ou o sistema de gênero) não modificam uma natureza dada, mas produzem a ideia de uma natureza sexuada binariamente (BUTLER, 2003, PRECIADO, 2008).

A diferença sexual parece tratar apenas de soma, de corpos naturais, de um *bios* que é natureza pura, matéria-prima binariamente sexuada. Pensar o sexo como campo da natureza e o gênero como campo da cultura decorre de um sistema de representação heterocentrado, em que o dimorfismo sexual aparece como natureza profunda que organizaria as possibilidades de

inteligibilidade cultural dos corpos (o gênero), dadas suas funções/finalidades reprodutivas. Nossas formas de visualizar um corpo estão inseridas em um sistema de representação heterocentrado (reprodutivo), de modo que fazemos os corpos e a “natureza” se encaixarem no binarismo estabelecido como natural. As tecnologias de gênero operam de modo a fixar organicamente certas diferenças, construindo prosteticamente o gênero, como discute Beatriz Preciado (2002)²⁰.

A categoria sexo remete tanto à anatomia da genitália quanto a uma mais ampla estética da “diferença sexual”. Falar em sexo remete a um mais amplo dispositivo de construção da “diferença sexual”. A divisão dos seres humanos em dois sexos, masculino e feminino, é idealista. O dimorfismo sexual pressupõe dois tipos humanos biológicos, o macho, com um cromossomo X e um Y, testículos, pênis, um conjunto de encanamentos internos adequados para entregar urina e sêmen ao mundo exterior, uma tendência a desenvolver musculatura e pelos faciais; e a fêmea, com dois cromossomos X, ovários, encanamento interno adequado para o transporte de urina e óvulos ao mundo exterior, um sistema para a gravidez e o desenvolvimento fetal, e características exteriores reconhecíveis em termos do que a medicina dominante chama de “femininas” (ANNE FAUSTO-STERLING, 1993, 2000a). Esse dimorfismo sexual, que cria regiões ontológicas fundamentalmente separadas, encobre fatos triviais como o de que algumas mulheres têm pelos faciais e que alguns homens não têm nenhum; que algumas mulheres têm voz grossa e que alguns homens têm voz fina; que algumas mulheres têm tendência a desenvolver musculatura forte e que alguns homens têm musculatura flácida, que algumas mulheres não têm cromossomos XX e de que alguns homens não têm cromossomos XY. Portanto, tal dimorfismo é produto de um sistema de gênero binário e idealista, e não de uma “diferença sexual” binária dada pela natureza (o sexo masculino e o sexo feminino). De formas diversas, teóricas como Colette St-Hilaire (2000), Fausto-Sterling (1993, 2000a, 2000b) e Thomas Laqueur (2001) questionam o dimorfismo sexual e o reconhecem como fruto de um sistema de gênero que encaixa os corpos e a anatomia em regras binárias de reconhecimento do humano. Fausto-Sterling (2000a, p.20) mostra que “o dimorfismo absoluto se desintegra, até mesmo ao nível da

²⁰ Preciado (2002, 2008) discute que há toda uma tecnologia farmacopolítica – das pílulas anticoncepcionais até as depilações a laser – que atuam na fixação orgânica das diferenças de gênero, construindo nossa “natureza sexuada” binarismo de gênero.

biologia básica. Os cromossomos, os hormônios, as estruturas internas do sexo, as gônadas e a genitália externa variam mais do que a maioria das pessoas imagina”²¹

Existem pessoas com uma grande variedade de características sexuais, mais do que se distingue com referência apenas à anatomia dos sexos (FAUSTO-STERLING, 1993, 2000a, 200b). Existem diversos fenótipos que não se enquadram nem mesmo nos casos de intersexualidade ou em outras catalogações clínicas ou identitárias a partir dos sexos, como o de mulheres que têm grandes clitóris ou lábios fundidos e de homens que têm pênis pequeno ou escroto disforme (FAUSTO-STERLING, 2000a). Tais “variações” colocam em questão o dimorfismo heteronormativo dos corpos²².

Como discute Monique Wittig (1992), a categoria sexo constitui um uso político e moral da ideia de natureza servindo aos propósitos da heterossexualidade normativa. A divisão dos corpos humanos em sexos masculino e feminino, apesar de sua aparência naturalista, é uma classificação fundada na reprodução biológica e inclusive social. Sexo é uma categoria desde sempre investida pelas marcas de gênero, é naturalizada e não natural (WITTIG, 1992; BUTLER, 2003; ST-HILAIRE, 2000). A morfologia dos corpos é construída por um sistema conceitual hegemônico, pelo regime político da heterossexualidade, como o denomina Wittig (1992). Masculino e feminino, macho e fêmea só existem no âmbito da matriz heterossexual. São termos naturalizados que ocultam a heterossexualidade normativa e a protegem de uma crítica radical (BUTLER, 2003). Isso que chamamos de sexo (divisão binária dos corpos que agrega os chamados caracteres corporais “primários” e “secundários”, fundada na ideia de diferença anatômica incomensurável entre homens e mulheres) é ao mesmo tempo uma vidência, uma forma de ver, de evidenciar, assim como uma técnica do corporal de um sistema biopolítico. Ou seja, o sexo envolve um sistema de inteligibilidade – modos de ver e pensar os corpos – e um modo de materialização, uma somatopolítica nos termos de Preciado (2008) – formas de modelar os corpos que apontam para sua tecno-organicidade.

²¹ Tradução livre para o português feita por Alice Gabriel, disponível em: <http://esquizontrans.wordpress.com/2009/03/26/alice-traduz-fausto-sterling/>

²² Fausto-Sterling (2000a) defende a eliminação da categoria de sexo em documentos oficiais, como carteiras de motorista e passaportes, como um passo inicial para transformação dos critérios e modos de classificação heteronormativos que visam constranger a diversidade dos corpos ao sistema de gênero binário e heterossexual. Sugere que seria interessante atentar para outros atributos como altura, compleição física, cor dos olhos e/ou impressões digitais e perfis genéticos. Abolir as distinções a partir dos genitais diminui o poder ordenador das normas regulatórias que materializam o sexo e consolidam o imperativo heterossexual (BUTLER, 1999).

Os corpos (a matéria) não possuem uma inteligibilidade independente e apriorística; diversamente, constituem fronteiras reguladas por hierarquias de gênero e heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003). Os corpos não “internalizam” as normas sociais ou os “gêneros”, mas, em uma perspectiva que remete à Foucault, Butler e Preciado, há que se pensar nas políticas das superfícies dos corpos, pois a própria emergência do sujeito (e de sua corporalidade) é resultante de um processo de materialização de um estilo corporal. Os corpos marcados pelo gênero são “estilos de carne” (BUTLER, 2003), apresentam uma somatopolítica (PRECIADO, 2008), uma política da matéria, orgânica, que materializa os corpos em um campo de possibilidades. A norma corporal do sexo não é algo que se imprime sobre os sujeitos prévios, mas é a condição pela qual os sujeitos emergem, é a matriz que os torna humanos (BUTLER, 1999). Esse é um processo repetido, que se reforça a todo momento, criando a aparência de fixidez e de natureza.

A afirmação de que o sexo é construído não implica afirmar que ele é ilusório. Diversamente, essa afirmação requer uma genealogia da ontologia dos corpos, para que se possa compreender a produção da plausibilidade dessa construção binária e naturalizada (BUTLER, 2003). Sexo é ao mesmo tempo matéria e ideia, entidade viva e norma de gênero. A categoria sexo constitui um construto naturalizado que faz a heterossexualidade parecer inevitável. Os discursos da diferença sexual supõem uma divisão dos seres em machos e fêmeas. Eles são pensados como seres naturais e complementares visto que a reprodução – e, portanto, a heterossexualidade – é parte fundamental da lógica ordenadora desse pensamento. A instituição naturalizante do sexo – e dos corpos sexuados – tem a heterossexualidade como o único horizonte da normalidade sexual, ou da suposta natureza (binariamente) sexuada dos seres. A reprodução biológica faz parte da lógica naturalizante que justifica a reprodução social de um campo de hierarquias (de gênero).

A diferença sexual binária não deve ser pensada como apenas uma diferença material, um dado corporal, ou uma condição estática dos corpos, mas como a materialização de um ideal regulatório que opera por meio de práticas reiteradas e citacionais, criando um efeito de fronteira e de fixidez dos corpos (BUTLER, 1999). A sedimentação e circunscrição da materialidade (binária) do sexo é uma forma de construção do eu que se dá pela citação do poder da heterossexualidade reprodutiva (BUTLER, 1999). Esse processo cria um campo de corpos

“deformados”, que não são considerados plenamente humanos quando não se enquadram no binarismo da diferença sexual (BUTLER, 1999, 2006a; FAUSTO-STERLING, 2000b; PRECIADO, 2008), são corpos fora-da-lei do gênero (BORNSTEIN, 1995).

A noção de que existem minimamente algumas atividades corporais sexualmente diferenciadas, de que existem diferenças hormonais e cromossômicas que deveriam ser admitidas sem referência à ideia de construção parece ancorada a um bom senso evidente. Entretanto, questionar essas evidências é fundamental para se compreender os modos pelos quais os discursos sobre a natureza se impõem como verdades inquestionáveis, especialmente no que diz respeito à sexagem binária dos corpos – um processo marcado por uma forte naturalização. A produção do sexo como *a priori* no campo da biologia é um argumento que se sustenta em uma suposta inquestionabilidade da empiria. Mas esta, como já foi dito anteriormente, é matéria sobre a qual se produz vidências, modos de ver e de compreender – que são histórica e socialmente localizados –, de forma que não é possível pensar a “empiria em si” separada dos modos de lhe dar inteligibilidade.

As ilustrações da anatomia corporal são abstrações, seleções, mapas que focam em características específicas e negligenciam outras, como discute Laqueur (2001). Pode-se dizer o mesmo a respeito das representações dos cromossomos, dos hormônios (FAUSTO-STERLING, 2000b), etc. As representações não são uma cópia da realidade, mas figurações historicamente específicas, marcadas pela cultura, pelas tecnologias cognitivas, por valores, por posições políticas. Laqueur (2001, p.202) analisando os livros de anatomia do século XVIII e XIX, compreende que os corpos masculinos e femininos são “artefatos cuja produção faz parte da história de sua época”. Pensar nos processos pelos quais os corpos são materializados não significa dizer que tais processos originem, causem ou componham exaustivamente a matéria corporal, mas que não existe uma referência a um corpo puro, exclusivamente constatativa, que não seja também, em algum grau, uma formação adicional sobre aquele corpo, performativa (BUTLER, 1999). O que está em questão não é a materialidade do corpo, mas as condições normativas em que se demarca a materialidade do corpo por meio das categorias de sexo (BUTLER, 2002) que são, efetivamente, normas de gênero. Os modos de dar visibilidade aos corpos na anatomia também carregam marcações de raça, indicando performativamente quais corpos (racializados) serão tratados como referência do corpo humano geral, universal.²³

²³Os modos de dar visibilidade aos corpos na anatomia apresentam diversos outros marcadores além dos de gênero e

O recurso ao natural é uma estratégia política (BUTLER, 2003; HARAWAY, 1995b, 2000). Como discute Butler (2003), a invocação performativa de um antes não histórico, de uma integridade ontológica dos corpos, torna-se premissa que garante uma ontologia pré-social de pessoas²⁴. O “ser” de um sexo é um efeito, uma construção orgânica e política cristalizada em uma ontologia. A sexagem dos corpos por meio do binarismo heteronormativo funciona como uma “máquina ontológica”, uma tecnologia política de produção de “bio-homens” e “bio-mulheres” (PRECIADO, 2008), ou seja, uma tecnologia que produz um efeito de natureza (“bio”) e essência pré-social dos corpos “homem” e “mulher”. As categorias sexuais são ficções reguladoras, são categorias políticas sobre a natureza.

Nesse sentido, qualquer afirmação sobre a diferença sexual binária é uma afirmação de gênero, de um sistema de gênero que produz o sexo como “natural” e oculta, dessa forma, as operações de hierarquização dos sujeitos por meio do discurso da diferença natural.

O sistema de gênero é um amplo dispositivo de subjetivação hierarquizante. Ele atua como uma espécie de programação em que se produzem modos de percepção, afetos, modos de desejar e modos de identidade/identificação. Uma série de tecnologias de normalização – que variam desde as familiares e escolares, às farmacológicas e audiovisuais – compõem o sistema de gênero, delimitando as possibilidades corporais e subjetivas, e criando a ficção somatopolítica de uma identidade natural e coerente masculina ou feminina. A garantia de “ser homem” ou de “ser mulher” é construída por um conjunto de técnicas de domesticação do corpo e da sensibilidade (PRECIADO, 2008), em que espaços e possibilidades desiguais são destinados aos diferentes sujeitos engendrados²⁵.

No sistema de gênero, a heterossexualidade é uma norma naturalizada. A reiterada construção da diferença entre homens e mulheres – muitas vezes tratada como incomensurável –

raça. Por exemplo, os corpos ditos “deficientes” estão excluídos do campo das representações anatômicas, retirando-os do universo das imagens dos corpos que figuram como plenamente humanos.

²⁴ Thomas Laquer (2001) mostra como o sexo foi inventado como diferença incomensurável entre homens e mulheres no século XVIII. De um modelo de sexo único, em que diferentes graus de perfeição se manifestavam nos corpos em uma ordem transcendental de inteligibilidade, sendo o corpo masculino o grau máximo de perfeição, passou-se a um modelo de dois sexos opostos, incomensuráveis no século XVIII (Laqueur, 2001). A divisão social entre homem e mulher passa a ser tratada como uma questão empírica e explicada pela biologia. Estruturas corporais como o esqueleto e o sistema nervoso que eram comuns a homens e mulheres passam a ser diferenciadas pelos anatomistas que começam a documentar em ilustrações as diferenças sexuais recentemente visibilizadas (Laqueur, 2001). “Onde havia uma estrutura básica, agora havia duas” (Laqueur, 2001, p.197).

²⁵ As técnicas de domesticação dos corpos são tecnologias de subjetivação. Não há demarcação entre corpo e subjetividade como se um fosse uma instância física e o outro uma instância abstrata. A subjetividade é sempre ~~66~~ carnada, por mais que possua uma dimensão imaterial.

se associa à ideia de complementaridade de “opostos” (macho e fêmea) para o objetivo naturalizado da reprodução. A materialização da dicotomia machos e fêmeas é o suporte da ordem heterossexual como uma ordem natural fundada na finalidade reprodutiva dos corpos.

O sistema de gênero estabelece uma linearidade causal entre o que é considerado sexo anatômico (genitais masculinos ou femininos), gênero (aparência e performance feminina ou masculina) e desejo (hetero)sexual. Noções normativas da anatomia, da performance de gênero e do desejo (hetero)sexual naturalizam a seqüência sexo-gênero-desejo, de modo que uma determinada anatomia sexuada está ligada a uma performance de gênero e a uma prática ou desejo (hetero)sexual, havendo apenas duas possibilidades consideradas legítimas. Ou seja, a uma anatomia sexual, deveria corresponder naturalmente uma específica performance de gênero e uma orientação do desejo heterossexual (LOURO, 2004; PRECIADO, 2008). Desviar dessa cadeia causal implica enquadrar-se em uma patologia ou em um desvio na arquitetura heteronormativa dos corpos e subjetividades.

Por exemplo, uma anatomia sexuada como fêmea deve coincidir com uma performance de feminilidade e com um desejo heterossexual, dado que a reprodução orientaria o desejo erótico dos corpos. Note-se que uma teoria da “natureza humana” está implícita nesses discursos. O humano se constitui em uma matriz de inteligibilidade heterossexual, em que os corpos só são inteiramente humanos quando adaptados à coerência sexo-gênero-desejo tratada como “natural”, “normal”. E o desejo seria sempre heterossexual, pois a reprodução é o horizonte naturalizado de inteligibilidade do humano reduzido à espécie, à seleção natural, à “luta pela sobrevivência”. A norma heterossexual produz efeito de natureza e aparece como autêntica expressão de humanidade, remetendo-nos a um mundo binário (e naturalizado), de homens e de mulheres – e à assimetria que essas posições implicam. A instituição da heterossexualidade como natural dá visibilidade/inteligibilidade aos corpos sexuados no “dispositivo da diferença dos sexos” (HILAIRE, 2000), e diferencia os desejos como oposicionais, consolidando o binarismo e a unidade interna sexo-gênero-desejo.

Na cadeia sexo-gênero-desejo, este último corresponde à ideia difusa de “desejo sexual”. Note-se, no entanto, que apesar da noção de “sexual” parecer à primeira vista definir/especificar o desejo como algo do campo do erótico, dos prazeres, esta palavra opera na arena das classificações do sistema de gênero. As opções para categorização do foco/alvo do desejo sexual

são combinações que dependem do gênero das pessoas em questão, e negligenciam outras dinâmicas relacionais, como atenta Kate Bornstein (1995). As identidades fundadas na cadeia sexo-gênero-desejo são as identidades organizadoras dos modos de desejo. O “desejo sexual” é portanto, um desejo de gênero, ordenado em um campo de inteligibilidade generizado – que regula tanto as “opções” ou “orientações” sexuais, quanto as formas de “manifestação” do desejo.²⁶ As opções “sexuais” são construídas como opções que dependem do gênero da outra pessoa, evidenciando como “sexual” está ancorado em concepções de gênero. A orientação do desejo sexual, ou as ditas “preferências sexuais” estão culturalmente ligadas ao sistema de gênero, às identidades de gênero, de forma que o “desejo sexual” é frequentemente compreendido como relativo ao gênero (BORNSTEIN, 1995).

A manifestação do “desejo sexual” também é generizada, visto que desiguais campos de práticas são pressupostos e/ou valorizados de acordo com um sistema binário de gênero. A moralização do “desejo sexual” das mulheres, por exemplo, indica que o valor da feminilidade se dá em um controle de seus corpos, enquanto, em contraposição, o valor da masculinidade se dá pela exibição do “desejo sexual” e da “performance sexual”. O “desejo sexual” é um termo relativo a um sistema de gênero, compondo de forma diferenciada a virilidade e a feminilidade normativas. A virilidade é reiteradamente afirmada por uma série de práticas e posições, e requer o desejo (hetero)sexual constante, assim como a feminilidade também é marcada pelos signos do valor da castidade e da fidelidade.

Assim como a noção de “sexual” na expressão “desejo sexual” está ancorada em um sistema de gênero, a palavra sexual (ou sexualidade) também carrega acepções ligadas a uma certa forma de representação do corpo que institui uma específica arquitetura corporal: os órgãos que serão considerados “sexuais” e os órgãos dessexualizados. Como afirma Preciado (2002), não existem órgãos sexuais em si. Os órgãos a que se atribui a adjetivação de sexuais, de

²⁶ Kate Bornstein (1995) afirma que as alternativas normalmente dadas para determinação do foco do desejo sexual são as seguintes:

1. o modelo heterossexual (uma pessoa culturalmente definida como macho em uma relação com uma pessoa culturalmente definida como fêmea)
2. o modelo gay (pessoa culturalmente definida como homem se relaciona com outra pessoa culturalmente definida como homem)
3. o modelo lésbico (pessoa culturalmente definida como mulher se relaciona com outra pessoa culturalmente definida como mulher)
4. o modelo bissexual (pessoa culturalmente definida como homem ou como mulher que pode se relacionar com pessoa culturalmente definida como homem ou como mulher)

naturalmente sexuais, são frutos de uma tecnologia sexopolítica que “prescreve o contexto em que os órgãos adquirem sua significação (relações sexuais) e se utilizam com propriedade, de acordo com sua natureza (relações heterossexuais)” (PRECIADO, 2002, p.26).

Ou seja, a norma da heterossexualidade reprodutiva (parte do sistema de gênero) prescreve as condições que dão significação e visibilidade aos corpos, assim como a uma determinada anatomia. A norma da heterossexualidade reprodutiva trata o acoplamento pênis-vagina como referente do “sexual”, demarca algumas partes do corpo como não sexuais, e exclui algumas relações entre os sexos e gêneros do campo do normal, do natural ou do possível. Como afirma Preciado (2002, p.27), “a arquitetura corporal é política”, pois a delimitação dos genitais como órgãos sexuais não deriva de uma “natureza” dos mesmos, mas é parte de uma política de gênero, de heterossexualidade reprodutiva. No regime heterossexual – trata-se de um regime político do sistema de gênero – a territorialização da sexualidade nos corpos privilegia o acoplamento pênis-vagina em detrimento da superfície da pele, por exemplo, assim como esquece o ânus, que é tratado prioritariamente como um orifício excretor, raramente como um órgão sexual (PRECIADO, 2009)²⁷.

A heterossexualidade é também um conjunto de técnicas corporais coercitivas, de ortopedias sociais. A demarcação do sexual no corpo é uma ortopedia da sensibilidade dos corpos, operando para delimitar zonas de intensidade. Há uma série de pedagogias do sexual que ensinam que partes do corpo podem ser usadas, quando e como, que incluem desde as tecnologias educativas da família e da escola, até os dispositivos pornográficos. A “sexualização” dos corpos decorre de um processo pedagógico (de generização) em que uma série de normas são incorporadas por meio de repetições. Entretanto, o discurso naturalizante que envolve o sistema de gênero oculta sua dimensão histórica e contingente, se afirmando como natural.

As pedagogias de gênero são também pedagogias da sexualidade, pois a domesticação reiterada dos corpos como masculinos ou femininos se dá no campo restritivo da heterossexualidade. A construção normativa da masculinidade e da feminilidade ocorre em um horizonte da heterossexualidade reprodutiva. Ou seja, gênero é um modo de inteligibilidade dos corpos que possui uma lógica heteronormativa. Falar em gênero e em masculinidades e feminilidades normativas implica considerar a lógica hetero que ordena os corpos no binarismo

²⁷ Beatriz Preciado (2002, 2009) e Kate Bornstein (1995) discutem como alguns órgãos gozam de um estatuto político privilegiado, como o pênis, e que órgãos como o ânus e a vagina são considerados apenas excretadores e esteroides, respectivamente.

da diferença sexual. A finalidade reprodutiva dos corpos justifica a naturalização do par macho-fêmea.

A distinção naturalizada entre masculinidade e feminilidade é parte de um mecanismo que legitima desigualdades. Masculinidade e feminilidade são performances, que devem ser constantemente reiteradas para criar o efeito de fixidez, de estabilidade. A virilidade deve ser reiteradamente produzida e afirmada por uma série de práticas e posições, e deve ser construída diante de outros homens e para eles – mesmo como uma comunidade imaginada. A competitividade, o desejo (hetero)sexual constante, o menosprezo pelas mulheres, a aversão aos homens homossexuais são alguns índices de virilidade. A produção da masculinidade comporta em si homofobia, misoginia e desejo (hetero)sexual constante. A feminilidade também deve ser constantemente performada, e é marcada pelos signos da ternura, da passividade, da vulnerabilidade (DIDIER ERIBON, 2008). Quanto ao desejo erótico das mulheres, a moralização do mesmo é parte de uma ordem sexista, em que o valor da feminilidade se dá pelo controle desse desejo assim como do encontro erótico, enquanto o valor da masculinidade se dá pela exibição do desejo erótico e da performance.

Na lógica heterossexual, o sexismo, assim como a homofobia fazem parte da “ordem das coisas”, dado que são práticas sociais fundadas na naturalização da regra heterossexual. O sexismo diz respeito às práticas de discriminação dos sujeitos a partir da demarcação das atribuições e performances que cabem a cada um dos sexos, ou “gêneros biológicos”, como os redefine Bornstein (1995). O sexismo, portanto, refere-se às formas com que a noção de sexo masculino e sexo feminino – uma noção normativa e binária da anatomia dos corpos – traça correspondência direta com uma noção de homem e de mulher. As práticas sexistas remetem a um mundo binário e oposicional, de homens e de mulheres, e a assimetria que essas posições implicam – posição masculina e posição feminina. A concepção de que homens e mulheres são seres completamente diferentes, que esta diferença é fundada em uma natureza biológica que conduz a diferentes posições sociais, e que tratamentos diferenciados a partir do gênero biológico se justificam é característica do sexismo. As mulheres são reduzidas à mulher (WITTIG, 1992), sendo esta um mito que articula “capacidade reprodutiva” e maternidade. Os homens devem se enquadrar na produção da virilidade, em que se supõe uma natureza agressiva e capacidade natural para a vida pública. Ou seja, diferentes posições, performances e *status* são supostos para

cada gênero biológico, e se espera que eles sejam naturais e espontâneos, a despeito das constantes pedagogias de gênero e das punições aos que escapam das normas. O sexismo é um mecanismo que legitima as desigualdades sociais, as quais se justificam como naturais, como decorrentes do gênero biológico.

A homofobia, de forma semelhante, é guardiã do diferencialismo de gênero, das performances de masculinidade e feminilidade, atingindo a todas as pessoas que escapam às leis do gênero – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, homens delicados, mulheres fortes, etc. (BORRILLO, 2010). A homofobia é uma prática de gênero, intrínseca à produção da masculinidade viril e da norma heterossexual, e não uma atitude pessoal de aversão, desprezo ou ódio contra homossexuais. A homofobia demarca o campo do certo e do errado, do “normal” e do “anormal”, do legítimo e do ilegítimo a partir de um crivo heteronormativo. Ela decorre de um sistema de gênero (heteronormativo), da naturalização da norma heterossexual e de noções normativas do “desejo sexual” – (hetero)sexual. A homofobia, portanto, não deve ser compreendida como uma explicação psicológica, mas como decorrência de um sistema político de “heterossexualidade compulsória” (WITTIG, 1992, ADRIENNE RICH, 2009).

A homofobia se manifesta de diversas formas, como a injúria, a repulsa, a violência física, o silêncio, etc. Qualquer deslize dos cânones de masculinidade ou de feminilidade – especialmente a virilidade, que deve ser a todo tempo reafirmada – é punido por meio de práticas de gênero homofóbicas que repreendem o sujeito e ensinam a todos que não se deve desviar do “gênero correto”, “natural”. As buscas das causas das homossexualidades, do “gene gay”, dos “desvios” de gênero, também são formas da homofobia (BORRILLO, 2010). Por meio da pressuposição de que a heterossexualidade é normal, as outras configurações do desejo erótico são tornadas desviações, sobre as quais se busca as “causas”.

Nas formas mais sutis de homofobia parece existir uma certa tolerância, mas desde que a condição de subalternidade seja mantida, excluindo os coletivos LGBT do direito comum e universal, alocando-os em um regime de exceção (BORRILLO, 2010). A tolerância condescendente aos que escapam das leis do gênero requer que jamais se reivindique a equivalência à heterossexualidade em direitos, prerrogativas, acesso aos bens culturais, etc (BORRILLO, 2010). A homofobia, portanto, prescinde de qualquer manifestação mais explícita de violência, como as surras e assassinatos de LGBT, podendo se manifestar em diversas e sutis

formas de inferiorização.

A ordem heterossexual organiza a separação público/privado como uma das suas formas de hierarquia. Aos fora-da-lei do gênero, espera-se pudor, discrição, a reclusão à privacidade ou aos guetos, a clandestinidade, enquanto aos que estão dentro das leis do gênero, a exibição pública do afeto e do desejo (heterossexual) é livre. As mesmas condutas que aos fora-da-lei do gênero são toleradas apenas no espaço privado ou nos guetos, são legitimadas aos heterossexuais no espaço público, desenvolvendo-se abertamente. Como discute Borrillo (2010), o espaço público é heterossexual, onde os casais hetero se beijam, dançam, se abraçam nas ruas, mostram fotos de suas parcerias de forma livre, de modo inimaginável para as vidas homossexuais que, se fazem o mesmo, ficam sujeitas a diversas formas de violência, ou às adjetivações de militância, exibicionismo ou provocação. A hierarquia se demarca, desse modo, conferindo diferentes espaços e prerrogativas aos sujeitos divididos em heterossexuais e seus outros – não-heterossexuais.

A heterossexualidade normativa se associa ao que Tânia Swain (2011) denomina como “dispositivo amoroso”. O dispositivo amoroso constitui uma tecnologia de gênero que atua na construção da feminilidade marcando-a com a emocionalidade, com a sedução e com o amor romântico. O amor romântico também atua sobre a produção de masculinidades, mas com peso diferente, menor. A produção normativa das subjetividades generizadas constrói a feminilidade por meio do amor e do casamento como objetivos da vida de uma mulher, enquanto para as masculinidades o amor romântico é um elemento subalternizado à lógica da virilidade e do desejo (hetero)sexual constante.

O amor romântico é uma invenção histórica (JURANDIR COSTA, 1998) que liga a norma da heterossexualidade reprodutiva a uma certa concepção de autonomia e privacidade individuais, de um “eu interior”. Apesar de parecer espontâneo e não refletido, “natural” ou universal, o amor romântico requer todo um aprendizado (generizado) que se imprime nos corpos e sensibilidades para que surja de maneira que parece espontânea. O amor romântico comporta heterossexualidade normativa, monogamia, paternidade, maternidade, legitimando o sistema de gênero, a ordem heterossexual e reservando, portanto, diferentes posicionalidades para homens e mulheres. Funciona como uma justificativa moral para o desejo (hetero)sexual das mulheres, e eventualmente atua como justificativa que legitima parcerias homossexuais. Diversos discursos

do “desejo sexual livre” estão rodeados de injunções ao amor romântico (COSTA, 1998), regulando não apenas o campo do erótico, mas reproduzindo um sistema de gênero hierárquico. Especialmente no que diz respeito à construção das feminilidades normativas, o amor romântico é sinônimo de felicidade individual, o grande objetivo da vida de uma mulher. O amor romântico é um dos modos de privatização do eu, em que a vida privada se torna tão ou mais importante que a vida pública (COSTA, 1998).

O amor romântico é um elemento do sistema de gênero que atua fundamentalmente na produção de feminilidades. Como ideologia moral, o amor romântico estabelece uma relação natural entre feminilidade, matrimônio e família monogâmica. É uma pedagogia de gênero em que os modos de endereçamento dirigem-se fundamentalmente às mulheres.²⁸ O desejo (hetero)sexual feminino, o casamento monogâmico (especialmente as mulheres devem se manter monogâmicas) e a família são modos de organização social que o amor romântico legitima e organiza. À imagem do casal heterossexual apaixonado segue-se o modelo da família branca de classe média, em que pai, mãe e prole constituem um núcleo sentimental. O amor romântico legitima diferentes posições de gênero, pois a cada gênero se supõe um lugar específico.

A família branca heterossexual de classe média como núcleo sentimental é um modelo performativo que está em continuidade com a lógica do amor romântico. De namorada amorosa, passa-se a perfeita dona-de-casa, mãe zelosa, assim como de namorado amoroso passa-se a pai trabalhador. Essas são imagens possíveis dentro de uma estrutura patriarcal em que a produção das feminilidades se dá em posição desigual frente às masculinidades. O regime heteropatriarcal (WITTIG, 1992) une a ordem patriarcal – que é sexista e moralizadora do erótico (que deve reduzir-se ao matrimônio monogâmico, incidindo fundamentalmente sobre as mulheres) – à heterossexualidade obrigatória. A hierarquia sexista da ordem patriarcal – que regula entre outras coisas a divisão generizada do trabalho e a organização social da procriação – está ancorada na

²⁸ As diversas mídias, desde os folhetins e revistas do início do século XIX até as mídias audio-visuais, são poderosas tecnologias de gênero, que atuam na produção de subjetividades generizadas. A retórica do amor romântico presente nestas mídias é principalmente uma pedagogia da feminilidade, enquanto, a partir dos anos de 1950, a pedagogia da “Playboy” (PRECIADO, 2010) atua na produção de masculinidades marcadas pelo consumo, pela vida urbana e pela maximização dos encontros heterossexuais. A autonomia (hetero)sexual e doméstica masculina preconizada na retórica da “Playboy” difere radicalmente do ideário do amor romântico, que articula casamento e monogamia. O sonho do amor heterossexual, conjugal e reprodutivo em que as mulheres são encarregadas do lar e os homens do mundo exterior é um mito romântico (PRECIADO, 2010) que se atualiza com diferentes ingredientes (como a inserção feminina no mercado de trabalho), mas que mantém essa estrutura básica. A “pornotopia” (PRECIADO, 2010) que a Playboy dá início, e as retóricas do amor romântico constituem campos de subjetivação generizados bastante diversos.

ordem heterossexual, de modo que a família heteropatriarcal constitui uma instituição que se sustenta em um forte sexismo e na homofobia.

Paralelamente aos modos de generização dos corpos, outras ordens de hierarquização também os constituem, em um sistema-mundo marcado por uma geopolítica heteropatriarcal, racista, colonial e européia (RAMÓN GROSGUÉL, 2009). As posições de masculinidade e feminilidade não se gestam de forma isolada e independente, mas em intersecção com modos de racialização e com marcadores sócio-econômicos que conferem prestígio (e desprestígio) social e político aos sujeitos.

O racismo é uma característica de várias sociedades fundadas pelo colonialismo europeu (VRON WARE, 2004). Estruturando modos de desigualdade, o racismo se funda na superioridade/privilégio da branquidade e na demarcação de outros como não-brancos. Como discute José Jorge de Carvalho (2008), o colonialismo europeu transformou os diferentes povos das Américas em índios, os povos europeus em brancos e todos os não-europeus em não-brancos. Operando uma classificação da população do mundo a partir do padrão de poder colonial (ANÍBAL QUIJANO, 2009), o racismo é um modo de inteligibilidade eurocêntrico. Isso não significa que o racismo é uma perspectiva exclusivamente européia, mas sim que a Europa é tomada como modelo de superioridade étnica, cultural e civilizacional. O eurocentrismo é um modo de inteligibilidade não apenas de europeus, mas de todas as pessoas formadas em sua supremacia. Como explica Quijano (2009), a naturalização da experiência européia é o modo pelo qual tal padrão de poder se consolida, tornando-se norma. A Europa figura como o nível mais avançado de “evolução da humanidade”, em uma divisão da população do mundo entre civilizados e primitivos, superiores e inferiores, racionais e irracionais (QUIJANO, 2009). O êxito da perspectiva eurocêntrica é conseguir levar as pessoas situadas no lado oprimido da diferença colonial a pensarem da mesma forma como as que se encontram em posições dominantes (GROSGUÉL, 2009). Esse padrão de poder se funda em uma história em que um poderoso aparato bélico e policial foi mobilizado contra povos colonizados, de modo a impor domínio territorial, cultural, político e econômico (ELISA NASCIMENTO, 2003). O racismo, portanto, deve ser entendido como uma forma de hierarquização decorrente da colonialidade e, conseqüentemente, como um modo de funcionamento do eurocentrismo.

Para compreender o racismo como um sistema de hierarquias ancorado no privilégio da

branquidade, é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em pessoas brancas e não-brancas. Em primeiro lugar, a cor não é biológica, mas uma categoria cognitiva derivada da colonização (LIV SOVIK, 2004; QUIJANO, 2009). A identificação pela “cor” não deve ser naturalizada nem biologizada, assim como a noção de raça. A compreensão da raça exclusivamente como cor, como epiderme, naturaliza o campo das hierarquias historicamente construídas pela dominação europeia e pelo eurocentrismo. A referência à cor como evidência biológica da raça distancia a questão do racismo de seus referenciais históricos e culturais, transformando-o em um assunto que diz respeito a questões biológicas e naturais. Esse modo de referência à cor como definidora de uma identidade natural opera um esvaziamento da identidade política e cultural em prol do critério colonialista da cor (NASCIMENTO, 2003).

Tanto raça como cor são signos (RITA SEGATO, 2007), são ficções políticas que se ancoram em índices corporais como referência de identidade, de valor, de prestígio ou desprestígio. A cor é um modo de visibilidade (e hierarquização) eurocêntrico, em que o fenótipo não-branco figura como pretexto “material” para a dominação. A cor é um signo que congrega uma série de características fenotípicas subalternizadas pela matriz eurocêntrica. A cor é o signo de um racismo fenotípico que agrega em si um conjunto de critérios como a cor da pele, a forma e cor dos cabelos, a forma e o tamanho do nariz, o formato e a cor dos olhos. A referência à cor também é um modo de simbolizar um lugar de vantagem ou desvantagem fundamental. Assumir o critério epidérmico da cor como identificação política foi uma postura adotada pelos movimentos anti-racistas, utilizando a categoria cognitiva colonial e eurocêntrica para questionar a existência naturalizada da raça e da cor, assim como os modos de funcionamento do racismo. Apesar da cor constituir um modo de inteligibilidade decorrente da colonialidade, ela é também um signo de identificação política que tem engendrado historicamente modos de organização social anti-racistas, em que o critério de distinção é apropriado e subvertido. Esse movimento é semelhante ao de outras articulações políticas, particularmente os movimentos LGBT, em que categorias diagnósticas ou de acusação são utilizadas para produzir identidades políticas de resistência.

No mesmo sentido, a raça não é uma palavra evidente, nem ‘real’, mas uma construção social e política. A raça não é uma qualidade ou um atributo de um organismo ou de um sujeito racializado, mas um olhar hierarquizante que qualifica e incide sobre este sujeito (SEGATO,

2007). Como discute Ruth Frankenberg (2004), raça é uma ficção terrível, uma das mais violentas da história. Sua inutilidade como conceito biológico se respalda na enorme variabilidade genética dentro de uma mesma “raça”, maior do que entre uma “raça” e outra (NASCIMENTO, 2003). Mas como discutem Nascimento (2003) e Segato (2007), a compreensão da raça como uma ficção não elimina seus efeitos discriminatórios e hierarquizantes. Ou seja, apesar “irrealidade da raça”, ela é um modo de hierarquização que produz efeitos no mundo (WARE, 2004; SEGATO, 2007).

Nesta tese, a referência à raça não a compreende como um dado biológico, nem como um pertencimento identitário fixo ou como um atributo, mas como um processo de hierarquização dos sujeitos a partir de um referencial eurocêntrico e colonialista. As formas de racialização apontam para processos e não para identidades essencializadas, indicando os modos socialmente construídos de organizar relações de opressão, exploração e de privilégio. Os modos de racialização são processos subjetivantes, em que um ideal estético se coloca como crivo a partir do qual se aprende a perceber, olhar, pensar e sentir. Em um processo de subjetivação racializante, aprende-se a valorar as pessoas de forma desigual a partir deste crivo. Trata-se de um processo de humanização e desumanização e não de uma classificação identitária fixa e absoluta, visto que os processos de racialização são sempre contextuais e situados. Raça, portanto, seria o operador de um imaginário (racista) sobre os corpos, que cria categorias de pessoas homogêneas, visto que os fenótipos corresponderiam linearmente a qualidades morais e psicológicas (LEBRETON, 2006).

O sistema de classificação racial no Brasil se situa dentro do mito da democracia racial, o qual mascara a hierarquização entre brancas e não-brancas no país (WARE, 2004; NASCIMENTO, 2003). O discurso da mestiçagem nega que exista racismo no “país da miscigenação”. Entretanto, no Brasil a branquidade é valorizada de maneiras sutis e os modos de racialização operam em uma “escala pigmentocrática” (CARVALHO, 2008). Quanto mais próximos aos ideais estéticos da branquidade, maior a possibilidade prestígio social; quanto mais distante destes ideais estéticos, maior o grau de subalternização, de discriminação e de exclusão. O valor da branquidade é vigente e silencioso, e as noções de raça e cor são tratadas como pouco importantes, em meio a reiterados discursos sobre a morenidade da população (SOVIK, 2004, 2009).

A branquidade é uma “hipervalorização implícita do branco” (SOVIK, 2004, p.366), é uma posição em que se carrega uma certa autoridade ou respeito automáticos que facilita trânsitos e suprime barreiras sociais.²⁹ O prestígio da branquidade é uma forma de funcionamento do poder decorrente do processo de colonização europeia (SOVIK, 2004). Como norma silenciada, a branquidade se afirma como ideal estético hegemônico³⁰. O estudo da branquidade evidencia as formas menos explícitas do racismo no país assim como os modos de se reafirmar o privilégio branco sem aparentá-lo (SOVIK, 2004).

A branquidade é um ideal estético assim como um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas têm sido ensinadas a olhar nas sociedades marcadas pela colonialidade do poder. O lugar de fala da branquidade é cômodo e inominado e de onde se tem a ilusão de poder observar sem ser observada (SOVIK, 2004). Atentar para a construção social da branquidade é uma forma de combater sua normatividade.

A expressão “pessoas de cor” carrega sua antítese na ideia de “pessoas sem cor”. De forma equivocada, as “pessoas sem cor” são pensadas como pessoas que estariam fora das estruturas da raça e do racismo (WARE, 2004). Entretanto, a branquidade é um lugar de privilégio, de vantagem social e diz respeito a uma identidade racial dominante, apesar de figurar como uma posição não marcada e normativa, em vez de “racial” (WARE, 2004, FRANKENBERG, 2004). O caráter normativo da branquidade a torna “invisível” em diversos contextos e seu valor se coloca em espaços e discursos banais que aparentemente não tratam de questões raciais. A branquidade é uma forma do racismo, em que o ideal estético europeu é tornado norma naturalizada.

Note-se que a atribuição da categoria “branca” é controvertida nos diferentes locais, contextos e épocas. Em escala global, como discute Sovik (2004), a branquidade das periferias coloniais – como o caso do Brasil – é apagada pela branquidade do Norte, assim como a branquidade das elites do sudeste brasileiro é apagada pela branquidade da região sul do país. Além disso, a branquidade é atravessada por outros eixos de vantagem ou subordinação, que modulam seu privilégio (WARE, 2004).

²⁹ A pessoa branca é geralmente definida como um sujeito de pele clara, feições europeias e cabelo liso, ou possuindo pelo menos dois destes elementos (SOVIK, 2004).

³⁰ A desproporcionalidade da presença de pessoas brancas nas mídias brasileiras, por exemplo, indica a hegemonia do ideal estético da branquidade. De modo geral, as mídias audiovisuais, no século XX, reafirmam a hierarquia fenotípica centrada nos sujeitos brancos europeus (CARVALHO, 2008). Da mesma forma, as representações atômicas dos corpos humanos brancos performam a branquidade como imagem do corpo humano universal, geral.

A raça não significa separadamente das matrizes de generização (WARE, 2004). Não é possível falar apenas de mulheres brancas e não-brancas ou de homens brancos e não-brancos como se fosse razoável reduzi-las a sua “branquidade” ou “não-branquidade”. Os significados das masculinidades e de feminilidades são racialmente codificados. Branquidade e masculinidade carregam tons e codificações diversos da combinação branquidade e feminilidade. Da mesma forma, negritude e masculinidade, por exemplo, é uma posição muito diversa da articulação negritude e feminilidade. Os vetores de racialização e generização atuam de forma a gerar diferentes posicionalidades que não podem se reduzir apenas à raça ou ao gênero, mas à articulação de ambos, e de outros vetores de hierarquização não discutidos aqui, como os marcadores sócio-econômicos ou as ditas “deficiências” por exemplo. Ware (2004), em artigo sobre raça, gênero e turismo sexual, mostra como os vetores da raça e gênero apresentam dinâmicas instáveis e contingentes, mas sistêmicas. A autora mostra como branquidade e feminilidade se articulam de forma particular nas representações midiáticas do turismo (hetero)sexual feito por mulheres brancas do Reino Unido na África Ocidental. Os mecanismos de generização e racialização apontados por Ware (2004) são muito diversos do binarismo “branca pura” e da “negra animalesca”, apontando para as formas variadas em que gênero e raça se articulam. O mesmo se pode dizer com relação ao tema da orientação sexual e raça.

De forma geral, portanto, esta pesquisa tem como pano de fundo a preocupação em pensar como o sistema de gênero – e portanto as práticas (hetero)sexuais – legitima a desigualdade de corpos e sujeitos: de homens e mulheres, de heterossexuais e seus outros – lésbicas, homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, etc. No âmbito das análises, será preciso atentar para os mecanismos de gênero que constroem corpos e sujeitos não equivalentes e desiguais, quais são as desigualdades apresentadas e como se articulam a outras formas de subalternização, como as racializantes. Note-se que existem diversas formas de subalternização que se articulam às de gênero, como as questões relativas às ditas deficiências, à idade, à origem (rural e urbana), às questões sócio-econômica, dentre outras. Entretanto, nesta pesquisa atento fundamentalmente para os modos de subalternização de gênero e raça, sabendo que um olhar atento a outros modos de hierarquização poderia tornar visível o que o meu olhar marcado por este recorte não consegue enxergar e dar a ver.

PARTE 2 – ENQUADRAMENTOS HEGEMÔNICOS

PROGRAMAÇÕES DE GÊNERO: (HETERO)SEXUALIZAÇÃO E RACIALIZAÇÃO DOS CORPOS NA TV ESCOLA

1. ESTUDO DE CASO – “ALEGRIA DA VIDA”

“Alegria da vida” é o título de uma série da área de Orientação Sexual que possui 20 programas seqüenciais, cada um com 3 a 4 minutos de duração. Por ordem de apresentação os programas são: “Os meninos”, “As meninas”, “As sementinhas”, “Os cromossomos”, “A puberdade das meninas”, “A puberdade do meninos”, “O instinto sexual”, “Descobrimo meu corpo”, “A descoberta do amor”, “A aventura do amor”, “A fecundação”, “Um bebê vem ao mundo”, “Os primeiros momentos da vida”, “Mamãe, estou com fome!”, “Gêmeos”, “Menina ou menino?”, “Planejando a família”, “Crescendo”, “A árvore da vida”, “Minha casa”. Os títulos de cada um dos programas já indicam alguns campos de sentido que compõem a noção de sexualidade – que é pressuposta na catalogação da série na área temática “Orientação *Sexual*”. A diferença sexual e a heteronormatividade, os discursos biológicos, o amor romântico, a reprodução, a maternidade e a família são acontecimentos discursivos que compõem um primeiro desenho da noção de sexualidade nesta série da TV Escola, a partir do título dos programas. Neste estudo de caso iremos discutir alguns grupos de imagens-retórica. Não pretendo analisar cada programa da série, mas apontar, por comunidades de sentido, os enquadramentos hegemônicos da programação de OSE e seus extremos.

Ao olhar as cenas busquei situar as coisas ditas e as imagens em campos de sentido, identificando elementos e construindo unidades arquitetônicas. Tais unidades são o que denomino de enquadramentos hegemônicos. Importante lembrar que as seqüências apresentadas não são atos de um programa isolado, mas um caso exemplar de uma retórica específica da televisibilidade pedagógica de OSE, que se repete em vários outros casos.

A série possui uma estrutura básica: a avó narra histórias-explicações a seu neto e sua neta, respondendo às perguntas que estes fizeram a ela. Cada programa começa com comentários e questões do neto e da neta para a avó. Logo antes da avó iniciar sua “história-explicação”, antes

de começar a “contar histórias”, seu neto e sua neta sempre falam: “ah, conta vovó, conta!”.

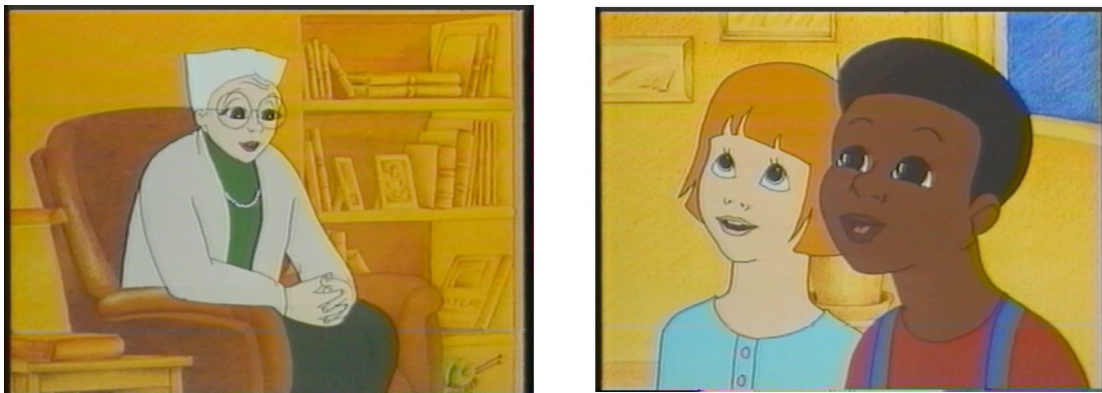
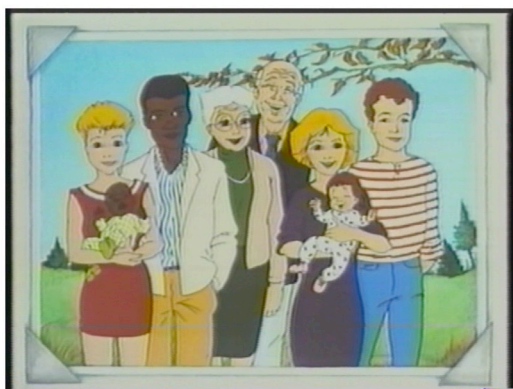


Figura 1 – Sequência de imagens da avó (esquerda) e das netas (direita) presente em todos os programas da série “Alegria da vida”. Fonte: “Os meninos”.

Em seguida, as imagens que acompanham a narração da avó, apesar de se referirem ao universo de questionamento de suas netas, são representações de outras pessoas/seres. As netas não protagonizam as histórias-explicações da avó. Diversamente, a representação é feita pelo recurso a animais e/ou extraterrestres humanizados, e após a explicação a cena retorna ao trio, e a avó faz algum comentário conectando a história-explicação à vida das netas novamente. Ou seja, a estrutura dos episódios desta animação tem início com um problema ou uma questão das netas, em seguida a avó começa a contar uma história com elementos que se pretendem ao mesmo tempo “informativos” e ficcionais, encaminhando, ao final de cada episódio, soluções ou posturas que quem assiste é levada a endossar.

A narração indica em que devemos prestar atenção e o que deve ser visto³¹. A avó é uma narradora absoluta. Ela conta as histórias e responde as perguntas como se falasse das coisas como elas são. A voz do filme, que é a voz da avó respondendo às perguntas de seu neto e sua neta, é a maneira particular de apresentar um argumento ou uma perspectiva (NICHOLS, 2005). A voz da narração estabelece um tom para o filme (BERNARD, 2008) e indica um modo de engajamento, um olhar sobre o mundo. A voz adotada em Alegria da Vida é de uma mulher velha, uma avó amorosa sobre quem se tenta criar o sentimento de empatia. Ela representa a autoridade da idade, das pessoas mais velhas, e fundamentalmente da família.

³¹ Débora Diniz, comunicação pessoal, em disciplina sobre Videoativismo (Tópicos especiais de pesquisa social em Serviço Social, 2/2009)



Avó(narração): E nesta foto está toda a família. A mãe de vocês, cada uma ao lado do marido e de vocês dois quando ainda eram bebezinhos.

Neto: E aqui é o vovô.

Figura 2 – Foto de família exibida no primeiro episódio da série “Alegria da vida” e a narração que a acompanha.
Fonte: “Os meninos”.

A família apresentada pela avó representa o lugar de onde ela fala, e indica alguns dos modos de vida centrais supostos na série e em toda a programação: heterossexualidade, casamento, reprodução. Como a avó comenta a foto de sua família, as mães estão ao lado dos maridos e de suas filhas, indicando, portanto, que nesta família as relações de parentesco incluem o casamento e a maternidade. Tal configuração familiar é uma ordem performativa, pois produz concepções sobre o que é uma família (ideal), mais do que representa efetivamente as organizações familiares. O fato da narradora ser a avó desta família, territorializa a discussão, a “orientação sexual”, a partir do lugar da família em questão: um lugar heteronormativo, de maioria branca (apesar da presença emblemática de um personagem negro), urbano, ocidental/eurocêntrico. Ela encarna uma “avó de família” que, em um dos episódios, ao mostrar fotos de seu marido, o avô das crianças, afirma que ele foi seu primeiro e único amor, traçando relações entre coito, amor e casamento, e reafirmando discursos moralizantes sobre os corpos e desejos das mulheres. Ou seja, a localização da narração no lugar amoroso da “avó de família” situa a voz do programa em um específico espaço familiar como local privilegiado de discussão sobre “sexualidade”, como local da “orientação sexual”, reafirmando um posicionamento presente em vários programas de OSE da TV Escola. A retórica da família como lugar fundamental para a “orientação sexual” está presente não apenas na programação audiovisual de OSE da TV Escola, mas também nos Temas Transversais de OSE que situam a discussão escolar de OSE como “complementar” à orientação dada pela família.³²

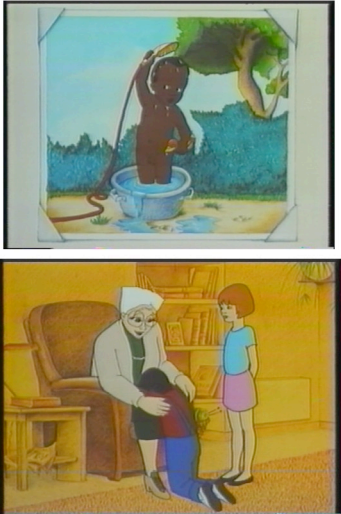
³²O documento dos Temas Transversais de Orientação Sexual (BRASIL, 1997b) afirma: “o trabalho realizado pela

A avó se dirige aos netos de modo carinhoso, soando de forma sóbria em suas descrições e ao mesmo tempo de forma amorosa. A sua narração é combinada com o *voice-over*, de modo que ela não está presente durante as suas histórias-explicações, mas apenas sua voz.³³ A narração do programa pretende descrever o mundo como ele é – apesar das imagens que acompanham as histórias-explicações recorrerem aos animais e extraterrestres para figurarem o mundo humano. A estrutura do programa pode ser resumida em mostrar as imagens e explicar o que deve ser entendido, não dando a possibilidade a quem assiste de construir outras versões ou outros modos de ver as histórias-explicações. Além disso, a narração feminina não desconstrói o lugar de autoridade da tradicional narração “voz de deus” masculina. A narrativa é contada colocando-se além de qualquer ponto de vista e, pretendendo-se descritiva, contribui para o tom autoritário da voz do programa.

escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa”; em outro momento o documento reitera "o trabalho de Orientação Sexual compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a Orientação Sexual incluída na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores do trabalho" (BRASIL,1997b, p.16). Tais afirmações supõem que cabe fundamentalmente à “família” a “orientação sexual”, e o Estado figura como uma intervenção alheia, de segunda ordem, que necessita da legitimação da ordem familiar para sua agenda curricular. Tal afirmação torna a Orientação Sexual um tema que diz respeito à questões privadas, familiares e não uma agenda política, pública de educação do Estado. Se compararmos com o documento referente ao Tema Transversal Ética, por exemplo, a inserção da família nas discussões aventadas tem um tom completamente diverso: “as pessoas não nascem boas ou ruins; é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também tem” (BRASIL, 1997c, p.51). Aqui, a escola figura como instância fundamental, e a família é uma das “influências” na “educação moral dos membros da sociedade.

³³ *Voice-over* é um recurso audiovisual em que uma voz narra ao fundo, enquanto são exibidas imagens em movimento. A narradora não está presente nas cenas e apenas se ouve sua voz.

1. 1. Programa “Os meninos” – Sequência 1



Avó: E olhe você aqui meu querido, quando era bem pequeno.

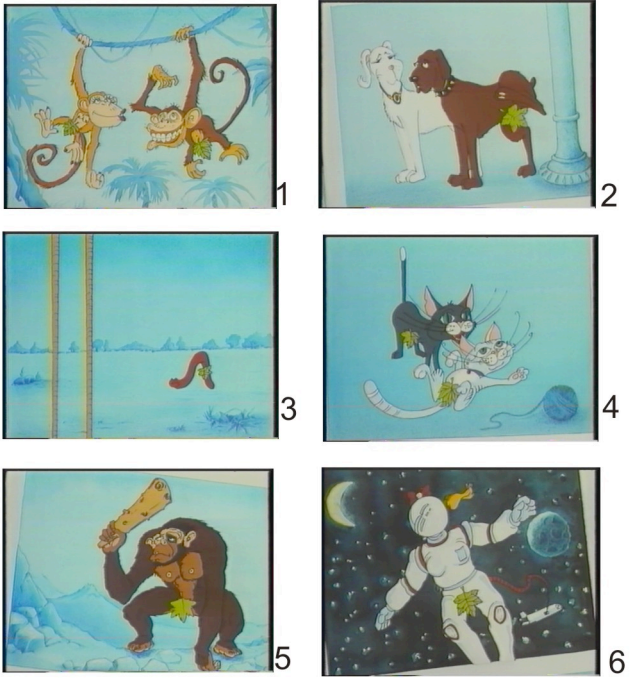
Neta: Ele está peladinho, hehe.

Avó: Você ficou assim encabulado porque vimos você sem roupa?

Neto: É, estão vendo o meu pintinho.

Avó: Eu entendo, não é fácil ficar nu assim na frente dos outros e além disso falar sobre o seu pintinho.

Figura 3 – Sequência em que o neto aparece nu. *Fonte: “Os meninos”.*



Avó: E no entanto, todos os seres vivos tem órgão sexual, os macacos, os cachorros, os gatos, os passarinhos, e até mesmo as minhocas. Existem os machos e as fêmeas e é assim desde o princípio dos tempos.

Figura 4 – Mesma sequência sobre a existência dos órgãos sexuais em diferentes seres vivos. *Fonte: “Os meninos”.*

Na esteira da narrativa bíblica da vergonha do corpo nu e das folhas de figueira cobrindo os corpos como mito de origem, a fala da avó e as imagens que são narradas por ela descrevem o gênero como parte de uma criação divina (a referência a um mito fundacional judaico-cristão) e ao mesmo tempo de uma história natural. Estas imagens-retórica constituem um discurso de gênero que articula recortes do imaginário judaico-cristão sobre as origens humanas (a história de Adão e Eva do Gênesis) e metáforas da biologia sobre as espécies³⁴. A folha cobrindo o que foi denominado pela avó como “órgão sexual”, remete às imagens bíblicas sobre a vergonha e a necessidade de cobrir os corpos depois da “queda do paraíso”.

A apresentação de alguns animais como macacos, cachorros, gatos e pássaros, assim como as duas últimas imagens de uma astronauta e de um hominídeo performam o binarismo de gênero como história natural evolutiva. O dispositivo de gênero opera aqui sexuando em primeiro lugar a “natureza” (alguns animais não humanos acima citados) para em seguida se estender aos humanos (uma astronauta figurando um imaginário evolucionista e eurocêntrico em que as viagens espaciais são o ápice do desenvolvimento tecnológico humano, e conseqüentemente seriam o auge da evolução humana, e um hominídeo que, na mesma linha evolutiva, ocupa a posição inicial menos evoluída). A afirmação da avó de que “existem os machos e as fêmeas e é assim desde o princípio dos tempos” (figura 4) remete a uma narrativa de origem, que cruza sentidos criacionistas (judaico-cristãos) e evolucionistas. A dicotomia macho/fêmea é tratada como natural e até mesmo divina (pelo deslocamento de sentidos que se pode operar a partir do uso do signo da folha cobrindo os sexos); assim como o pertencimento a um gênero ou a outro seria derivado da biologia, de uma ordem da natureza, que também pode ser pensada como divina. Todos são classificados como membros de um gênero ou de outro, e não existe a possibilidade de gênero não atribuído. Aqui, uma pedagogia do sistema de gênero se opera: ou se é macho ou se é fêmea, esse é o mito fundante desta programação. Como consequência, as pessoas fora da norma binária, por exemplo, trans ou intersexuais, são ininteligíveis porque fora da natureza.

A vergonha do neto diante da própria nudez em uma fotografia é localizada por ele na exibição de seu pintinho (“estão vendo o meu pintinho”; figura3). A construção narrativa desta situação, da vergonha diante do próprio corpo nu em uma foto, associada a outras imagens em

³⁴ Invertendo o argumento de Maria Teresa Citeli (2001) que discute como metáforas e pressupostos de gênero são encontrados nos discursos da biologia, meu argumento neste parágrafo sustenta que as imagens-retórica em questão (diferentes ao trecho apresentado) são um discurso de gênero com metáforas biológicas.

movimento – os genitais de diferentes animais cobertos por uma folha – opera um emparelhamento de sentidos que remete às imagens bíblicas do gênesis, à vergonha que Adão sente de seu corpo nu após comer a maçã. O uso destas referências que remetem aos mitos de origem judaico-cristãos criam a idéia de ancestralidade desta situação a partir das narrativas da tradição religiosa judaico-cristã. Com essas imagens, não apenas dos humanos que “sentem vergonha” de seu corpo nu, mas de outros animais com os órgãos genitais cobertos por uma folha de figueira, a animação conduz, pela narração da avó, uma história naturalizante do gênero, com referências criacionistas, que afirma a existência biológica e atemporal de dois sexos (masculino e feminino). Ao mesmo tempo, a sequência de imagens dos animais sendo finalizada com a astronauta e o hominídeo remetem a uma imagética evolucionista, dos discursos sobre evolução das espécies. O emparelhamento de todas estas imagens-retórica parece sobrepor narrativas criacionistas e evolucionistas. Neste contexto, o convívio dessas imagens faz atuar um discurso duplamente naturalizante do gênero, que recorre a ambas as perspectivas para buscar força de convencimento.

O gênero, tratado como diferença sexual, de “órgãos sexuais”, é apresentado como uma das dicotomias fundamentais da natureza. Neste trecho, alguns animais são representados visualmente com índices antropomórficos e culturalmente específicos de gênero. Tais imagens naturalizam e estendem a outros animais não humanos a figuração culturalmente específica dos corpos humanos em um dimorfismo sexual. Todos os seres estão localizados em um dos lados do binarismo da diferença sexual. Alguns signos são usados para identificar o que é masculino e o que é feminino, e tais signos são culturalmente específicos, não podendo nem ser universalizados entre humanos, muito menos naturalizados e estendidos a todos os animais. A afirmação da avó de que “todos os seres vivos tem órgão sexual” (figura 4) segue em uma máquina ontológica de gênero, produzindo imagens do binarismo de gênero em tudo e em todos. As fêmeas (minhocas, ursos, cadelas, gatas, pássaros, etc) usam um laço na cabeça, ou cílios longos, ou vestidos, ou têm unhas pintadas, usam roupas ou laços cor-de-rosa ou vermelho, ou todos estes códigos ao mesmo tempo. Tal exagero imagético da feminilidade funciona de modo a não deixar dúvidas quanto à sua inscrição na narrativa de gênero da ordem social: a feminilidade é o local da diferença, da marcação da diferença. Os machos são menos marcados, mas a cor azul nas roupas é usada como signo da diferença. Essas imagens-retórica materializam um ideal regulatório do gênero,

apresentando e marcando as fronteiras corporais, insistindo em reafirmar a todo momento diferenças entre machos e fêmeas, meninos e meninas, homens e mulheres.

Em suma, essas imagens fazem uma associação entre anatomia sexual, performance de gênero e (hetero)sexualidade reprodutiva. A anatomia sexual é o mote, o “limite material” (coberto pela folha) sobre a qual se colam as imagens do binarismo de gênero (como os laços, as unhas pintadas da macaca, ou os cílios longos de todas as fêmeas) e a teleologia reprodutiva os organiza. São apresentados os casais (um macho e uma fêmea), pois esta é a unidade reprodutiva tornada natural (heterossexualidade reprodutiva). Os gêneros são tratados como parte da natureza ou da criação divina. Nesta pedagogia de gênero, metáforas criacionistas e evolucionistas são utilizadas concomitantemente de modo a naturalizar o binarismo de gênero, excluindo a possibilidade da existência de qualquer território híbrido entre macho e fêmea.

Neste episódio a genitália é coberta com uma folha, em outros, as pessoas estão vestidas e em seguida a genitália é descoberta. Esse é um movimento imagético recorrente no *corpus* analisado: cobrir as partes do corpo que serão consideradas “órgãos sexuais” e descobri-las por meio do recurso visual do negativo, ou pelo vento, como aconteceu com as folhas desta sequência. Em nenhum programa em todo o *corpus* as personagens tiram suas roupas e olham para seus corpos estabelecendo uma relação sensorial com o próprio corpo.³⁵ Uma possível relação de toque e de olhar do próprio corpo não é apresentada e, ao contrário, a relação que os vídeos propõem/endereçam é de distanciamento, pois o recurso ao negativo exclui a possibilidade auto-referida de tirar a própria roupa e olhar seu corpo, instituindo, diversamente, um olhar sobre um corpo outro, um corpo geral, didático, ideal. Esse recurso didatiza os corpos, universaliza-os, coloca-os em uma “mesa de anatomia”. Os corpos mostrados nus nunca são um ‘corpo-próprio’, mas um corpo geral, ideal, enxergado pelo olhar de negativo, ou de um saber que também se pretende universalizante.

³⁵Elas já aparecem nuas, nunca tiram suas roupas.

1.2. Programa “Os meninos” – Sequência 2

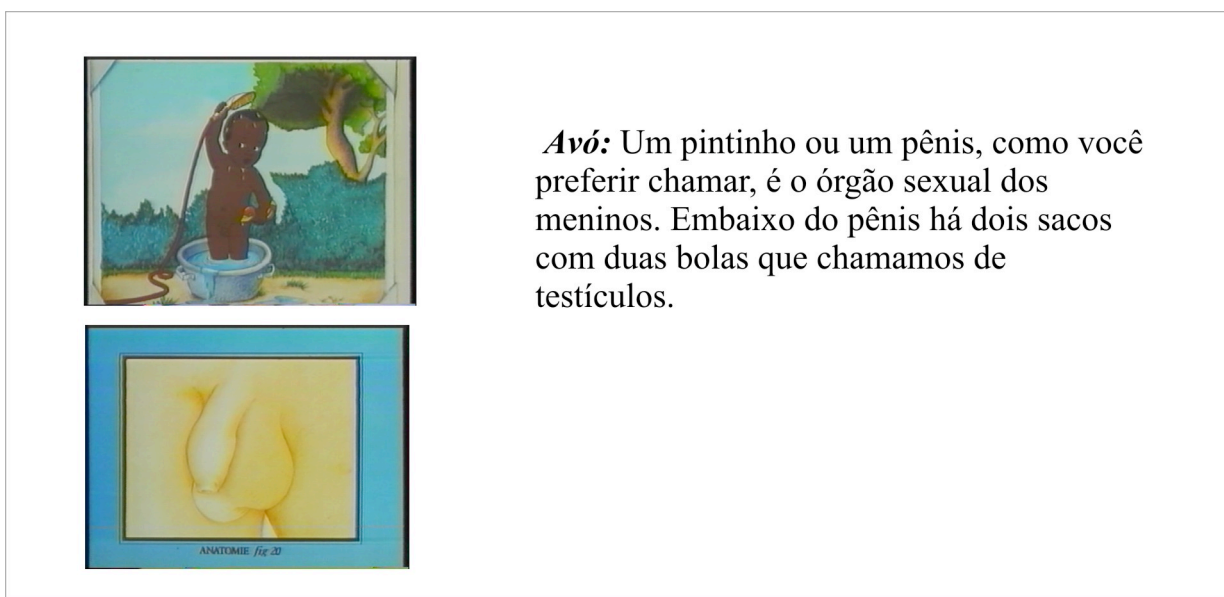


Figura 5 – Definição de pênis. Fonte: “Os meninos”.

Neste encadeamento de imagens, em que a avó diz o que é um pênis, é exibida uma foto do neto tomando banho nu e em seguida um exemplo anatômico de pênis: um pênis branco. Impressiona a sequência das imagens: o menino negro nu, e em seguida o corpo didático-ideal branco. Impressiona a sequência das imagens: o menino negro nu, e em seguida o corpo didático-ideal branco. Os corpos didáticos-ideais não são um ‘corpo-próprio’, mas um corpo geral, imaginado, universalizado. A branquidade é a referência, mostrando o corpo que é tratado como universal, neutro e não-marcado por etnicidade. O personagem negro, em uma família majoritariamente branca, indica uma opção por uma representação racial das populações afro-descendentes. Entretanto, esta inserção “politicamente correta” – que possivelmente responde de alguma forma às reivindicações das políticas de identidade racial – aparentemente concede algum espaço a não-brancas, mas as periferiza quando mostra que os corpos universais são brancos. Este tipo de resposta às demandas de visibilidade das políticas de identidade racial não questiona as práticas racistas presentes nos modos de representação da norma. A branquidade como norma silenciosa é bastante evidente aqui no recurso ao corpo didático-ideal. O corpo branco, “sem cor”, não está fora das estruturas de raça e do racismo (WARE, 2004). Tornar o corpo branco o corpo universal, o corpo da anatomia, o corpo geral, constitui uma retórica normativa e racializante, em que os corpos não-brancos figuram como diferença. Nesta seqüência do primeiro programa da série,

vemos, portanto um enquadramento hegemônico da programação: a branquidade. E, apesar desta série ter um personagem central negro (o neto), os corpos universais, os corpos da “mesa-de-anatomia”, os corpos didáticos, são corpos brancos.

1.3. Programa “As meninas” – Sequência 3

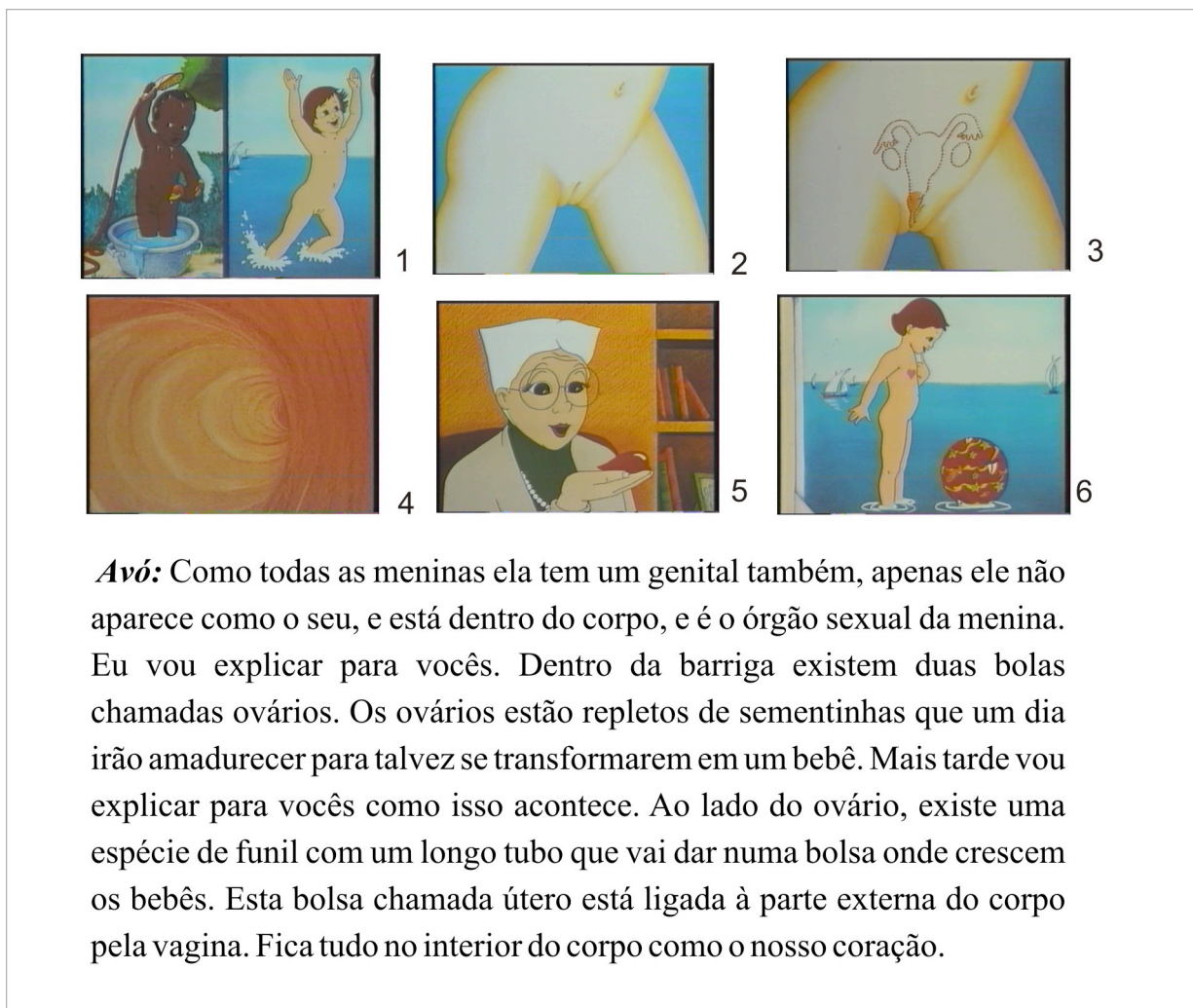


Figura 6 – Explicação sobre a genitália feminina. Fonte: “As meninas”.

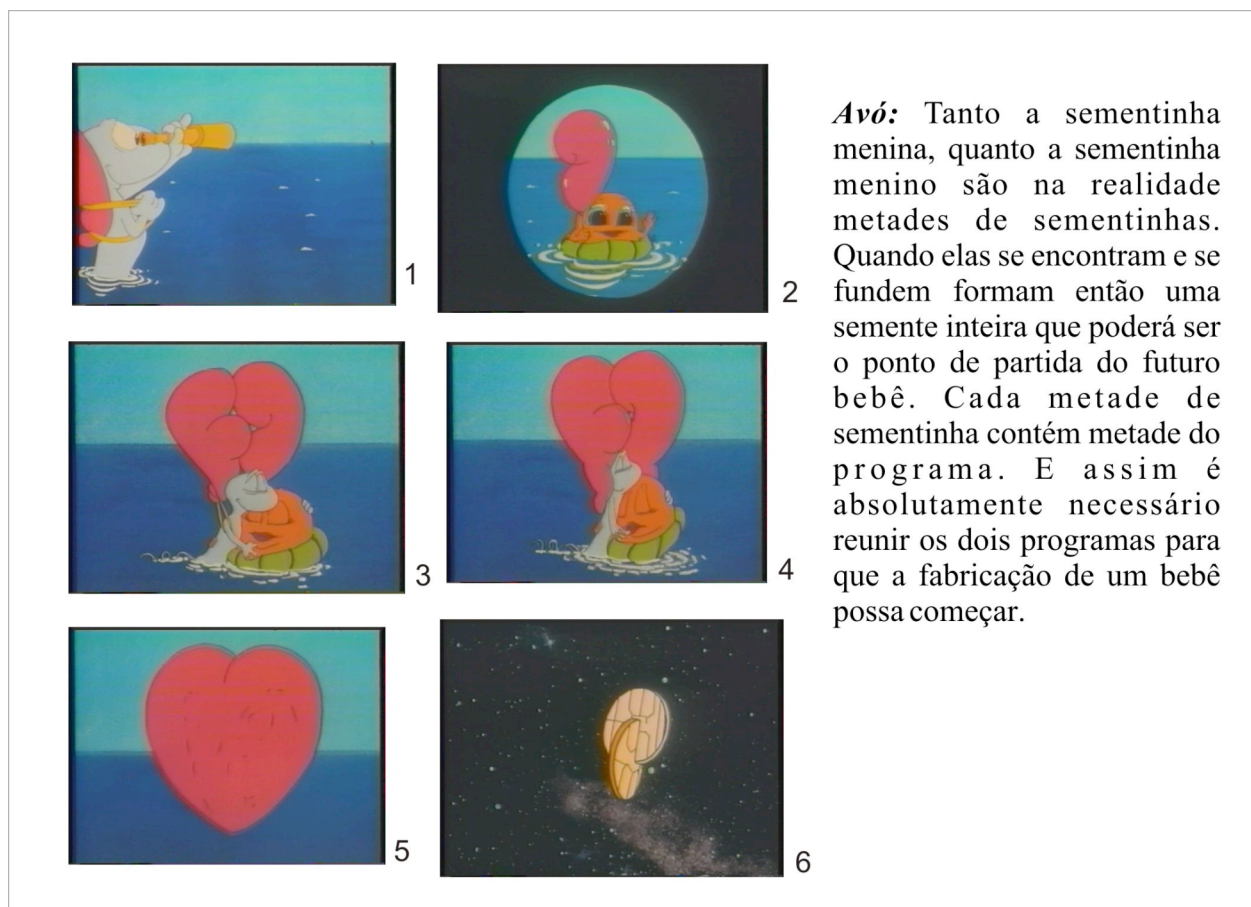
Tratar os órgãos ligados à concepção/gestação como “órgãos sexuais” é um tropo da programação, no qual se pode perceber a heterossexualidade reprodutora organizando a inteligibilidade dos corpos. A afirmação de que o genital da menina estaria “dentro do corpo e é o órgão sexual da menina” (figura 6) territorializa o sexual no campo da reprodução. Apenas a

vagina, os ovários e o útero são tratados em conjunto como “órgão sexual”, e não o clitóris e os lábios vaginais (a vulva). Como a avó dirá em seguida, “a vagina (...) se destina às relações sexuais e também ao nascimento dos bebês”. Ou seja, as meninas possuem apenas um órgão sexual – “o órgão sexual da menina” – que é também um órgão reprodutor. A vulva e o clitóris são localizados no corpo da mesa-de-anatomia, a vulva é tratada como uma “flor” e o clitóris será apresentado como um “botão engraçado”, mas do qual não se fala mais do que isto. Estes não são apresentados em suas “funções”, como foi feito com a vagina. No sistema de inteligibilidade heterocentrado da pedagogia de *Orientação (hetero)Sexual*, o corpo parece funcionar a serviço da reprodução sexual e a produção de prazer se insere na teleologia reprodutiva da ordem heterossexual.

O corpo aparece organizado em torno de um eixo reprodutor e no binarismo de gênero. A idéia de que “Fica tudo no interior do corpo, como nosso coração” (figura 6) além de localizar os órgãos sexuais da menina no interior do corpo, produzindo a idéia de que sexualidade é reprodução, reafirma as imagens de sexualidade feminina sentimental, associando órgãos reprodutores e coração, e portanto, sexo/sexual à afetividade, romantismo e sensibilidade. Pode-se dizer que tais imagens constituem programações de gênero que atuam produzindo modos de experiência, modos de subjetivação. Tal modelo de generização constrói a feminilidade em um “dispositivo amoroso” (SWAIN, 2011), que investe os corpos-mulher de uma essência emocional, da tarefa da sedução, do amor, do cuidado, da sensibilidade, do casamento e da maternidade. Como discute Swain (2011) sobre a produção de subjetividades gendradas, o amor está para as mulheres assim como o coito está para os homens. E mais, os prazeres do erótico são invisibilizados para as mulheres. Não há nenhuma descrição da genitália externa (que fica invisibilizada), logo não há sexualidade feminina sem penetração. E o clitóris não passa de uma “botão engraçado”, sem função ou implicação aparente.

A associação entre reprodução, feminilidade e sensibilidade romântica é reiterada na programação de Orientação Sexual da TV Escola. Em outro episódio, voam corações sobre a cabeça da menina. No episódio “As sementinhas”, discutido a seguir, vemos a animação do óvulo acompanhada de uma música lenta, romântica. Quando aparece o espermatozóide a música é acelerada e jocosa. Além disso, é o espermatozóide que avista o óvulo com uma luneta e nada em sua direção.

1.4. Programa “As sementinhas” – Sequência 4



Avó: Tanto a sementinha menina, quanto a sementinha menino são na realidade metades de sementinhas. Quando elas se encontram e se fundem formam então uma semente inteira que poderá ser o ponto de partida do futuro bebê. Cada metade de sementinha contém metade do programa. E assim é absolutamente necessário reunir os dois programas para que a fabricação de um bebê possa começar.

Figura 7 – Sequência sobre a “união das sementinhas”. Fonte: “As sementinhas”.

Embaladas por música, as imagens e as afirmações da avó impõem o sistema de gênero às células reprodutivas. O gênero se torna biologia celular. Uma fábula fundada em estereótipos de gênero é aqui performada. Os códigos de gênero se estendem aos gametas. Ao óvulo e ao espermatozóide são atribuídas posições de feminilidade e masculinidade tais como as funções sócio-sentimentais e marcações corporais gendradas. As imagens humanizadas dos gametas com olhos e boca (o óvulo usa batom e tem cílios longos) os apresentam como versões celulares gendradas de uma identidade corporal masculina ou feminina fazendo os significados de gênero alcançarem as células reprodutivas. O gênero se torna sexo biológico nestas imagens que se referem a um nível microscópico do corpo. Talvez seja mais adequado falar em “gênero biológico”, como discute Kate Bornstein (1995) a respeito do que se tem chamado de sexo. O encontro do óvulo com o espermatozóide é narrado como uma versão em miniatura do amor

romântico e da união monogâmica. Tal fábula sobre o óvulo e o espermatozóide é baseada em estereótipos de masculinidade e feminilidade, como discute Emily Martin (1991). Esta sequência de imagens-retórica ensina muito mais sobre gênero do que sobre um suposto “mundo natural”; é um discurso sobre a natureza carregado de crenças e práticas culturais.

O espermatozóide ativo e o óvulo passivo são exemplos de como o sistema de gênero é imposto sobre os corpos. Esta representação das células reprodutivas expressa uma política de gênero heteronormativa (e reprodutora), que estende às células as representações culturais dominantes de gênero (MARTIN, 1991). Diversas partes do corpo, como órgãos e células, são generizadas e ao mesmo tempo pensadas como naturais, biológicas, apriorísticas. Aqui, o gênero é um fato corporal anterior à socialização, a qualquer ordem social. Esta “fábula de gênero” é um discurso sobre a natureza que habilita os sujeitos para a ocupação de diferentes espaços sociais.³⁶

Estas imagens espelham uma “metafísica da diferença sexual” (PRECIADO, 2002), em que toda parte do corpo reflete antagonismo sexual. O gameta masculino age como um “bio-homem” e o feminino como uma “bio-mulher” (PRECIADO, 2008).³⁷ O óvulo é representado com signos de feminilidade e o espermatozóide com signos de masculinidade; juntos, comportam-se como um casal humano heterossexual culturalmente específico (o casal das imagens midiáticas que expressa a heterossexualidade normativa e o amor romântico). As imagens transformam o espermatozóide na representação do macho que olha, que procura, que é ativo, que busca a fêmea, e o óvulo na representação da fêmea que espera passivamente ser vista por um macho. Essa sobreposição de níveis narrativos (carregados no texto, nas imagens e na música) funciona como um excesso sensorial de uma pedagogia do binarismo de gênero, atualizando discursos sobre uma feminilidade passiva, estável, lenta, sentimental, que espera ser vista, e uma masculinidade ativa, energética, desbravadora e divertida.

³⁶ “Fábula de gênero” é uma expressão utilizada por Butler (2003) em um contexto de teorização de como as identidades de gênero em vez de serem compreendidas como efeitos de instituições, práticas e discursos são tornadas origem e causa, se fazendo passar por fatos naturais. Emily Martin (1991), em um aporte teórico diverso do de Butler, faz uma análise das representações que o discurso científico constrói sobre o óvulo e o espermatozóide comparando-as a um “romance baseado em estereótipos de masculinidade e feminilidade”. Neste texto, a utilização da expressão “fábula de gênero” une o sentido do termo utilizado por Butler (2003), aliando-o ao *insight* da análise de Emily Martin que trata tais discursos como um “romance”.

³⁷ A expressão bio-homem e bio-mulher utilizada por Beatriz Preciado (2008) não pretende traçar diferenças entre o que é biológico e o que é sintético, pois a autora entende que tanto os corpos bio, como os corpos trans são tecnicamente produzidos. O prefixo bio (bio-sexo) visa indicar uma produção corporal política que assume uma presença de natureza imutável e transcendental.

Com os olhos fechados e um leve sorriso, o óvulo e o espermatozóide dançam e se abraçam formando “um só coração”. Tal gestualidade imagética é culturalmente produzida nas imagens midiáticas hegemônicas heteronormativas, é uma citação dos discursos-imagens do encontro romântico heterossexual, que nestas imagens é tornada a nossa mais profunda natureza-biologia. Tal alegoria biológica é uma fábula de gênero. A especificidade gestual do encontro erótico-romântico heteronormativo representada é cultural e foi/é conformada em uma pedagogia de gênero operada pelas imagens midiáticas hegemônicas do amor romântico (heterossexual). Como argumenta Fausto-Sterling (2000), o sistema de gênero parece tornar a narração mais aceitável por ser compatível com o que as pessoas já pensam sobre a natureza da diferença sexual.

O mundo celular é tratado como uma versão microscópica do mundo humano gendrado. As metades de sementinhas, assim como as “metades da laranja” formam uma “unidade completa”, que pode ser tanto o embrião, quanto o “casal heterossexual”, como o “casal heterossexual que faz bebê”, como o bebê, ou a família heteronormativa. Aqui se sobrepõem diferentes discursos: o do amor romântico, da heterossexualidade compulsória, da reprodução compulsória e da família heteronormativa. A “sementinha menino” e a “sementinha menina”, como mostram as imagens, formam um casal heterossexual que, juntos, “formam” um bebê, como diz a avó, ou fazem um “bebê-coração”, como indicam as imagens por meio da analogia com os seres humanos. O casal de sementinhas que juntas, embaladas por música, formam um bebê quando se fundem em um só coração quase torna indistinguíveis, de tão mescladas, estas camadas discursivas do dispositivo de gênero.

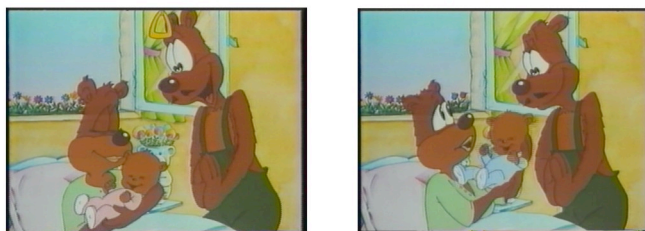
A idéia de completude pelo amor romântico, a união de metades que se completam, é naturalizada nesse discurso. O gameta masculino é a outra metade do gameta feminino. Feitos um para o outro. O discurso da completude é heteronormativo, e seu caráter compulsório parece expresso na afirmação de que é “absolutamente necessário reunir os dois programas para que a fabricação de um bebê possa começar” (figura 7). Os dois programas (cromossomos), assim como o óvulo e o espermatozóide, são tratados como opostos complementares. Macho e fêmea são definidos como categorias opostas e complementares porque quando juntas formam um “bebê”. O encontro com o sexo “oposto” e “complementar” das duas sementinhas naturaliza a heterossexualidade por meio da fábula de gênero do espermatozóide e do óvulo em que as

relações de gênero são tornadas natureza corporal.

A lógica da complementaridade dada pela possibilidade da produção do bebê, retira dos encontros homoeróticos a possibilidade do “romance perfeito” performado no mundo heterossexual do programa. Distancia igualmente as homossexualidades, as heterossexualidades não-reprodutivas, entre outras possibilidades de encontros eróticos da natureza-valor, visto que elas não fabricarão bebês, ao menos dentro do *script* acima apontado. A dimensão produtiva do poder heteronormativo requer uma política do silêncio, que limita o campo do que pode ser dito e representado e gera campos de exclusão.

No mesmo sentido, o episódio “A puberdade dos meninos” desta mesma série (Alegria da vida) utiliza o argumento da complementaridade dos sexos “opostos”, naturalizando a heterossexualidade e reafirmando a diferença sexual binária. A avó afirma que “os meninos começam a espiar as meninas, e as meninas observam os meninos em segredo” (A PUBERDADE DOS MENINOS, 1992) Esta afirmação não apenas supõe um interesse heterossexual natural, dos gêneros biológicos definidos (em diferentes momentos e de diversas formas) como opostos e complementares, assim como reafirma representações de uma feminilidade tímida (passiva), e masculinidade ativa – eles espiam, e elas o fazem, mas em segredo, indicando, portanto, sua inadequação. Em seguida a avó complementa “é o momento do sonho e do amor que está por vir” (A PUBERDADE DOS MENINOS, 1992), associando (hetero)sexualidade a amor romântico, assim como foi feito nas imagens das “sementinhas” que se fundem em um só coração.

1.5. Programa “As meninas” – Sequência 5



Avó: E então com a chegada do bebê, que os pais enternecidos dirão 'nasceu a nossa filha!' ou então 'nasceu o nosso filho!' Essa é a grande alegria da vida.

Figura 8 – Mãe, pai e bebê recém-nascido. Fonte: “As meninas”.

Em todo o programa Alegria da Vida percebe-se a insistente definição de todas as pessoas e seres como machos ou fêmeas, homens ou mulheres. Por meio de uma estética da diferença sexual, diferentes signos – como os cabelos, os pelos, o corpo, as roupas, a voz, os movimentos, as maneiras, as cores, os enfeites corporais, etc. – nos ensinam que gênero “reconhecer”. A alegria da vida, como afirma a avó em diferentes episódios, se dá no nascimento, no funcionamento performativo da maquinaria de produção da diferença sexual: “é um menino!”, “é uma menina!”. Essa primeira invocação performativa (PRECIADO, 2002) delimita e fixa os corpos em uma substância metafísica. Tal interpelação³⁸, tal modo de se dirigir a alguém como menino ou como menina é um ritual, uma convenção heteronormativa (possuindo uma historicidade condensada) que oferece duas possibilidades de vida social dos corpos, produzindo duas posições de existência. O padrão heterossexual macho-fêmea é a norma que dá inteligibilidade e instaura os corpos. A alegria da vida parece ser o valor atribuído às tecnologias de gênero que operam um controle dos corpos encaixando-os na classificação metafísica binária. As afirmações “nasceu o nosso filho” e “nasceu a nossa filha” são o início de uma cadeia de interpelações que feminizarão ou masculinizarão os corpos-sujeitos. A interpelação é um ato de fala que não é nem verdadeiro nem falso, pois não é descritivo. Antes, seu objetivo é produzir um sujeito em um específico modo de sujeição (BUTLER, 2004), que neste caso é um modo heteronormativo. As interpelações de gênero desde o nascimento (ou anteriores a ele, pelas ecografias, pela atribuição de nome, pelas roupas binariamente diferenciadas) indicam que os sujeitos são desde sempre gendrados, elas criam realidades por meio da repetição que, com o tempo, sedimenta uma posição (masculina ou feminina). O poder de produzir o gênero que começa com “é menino!”, “é menina!” antecede o sujeito que nasce (ou vai nascer) e suas intenções. Como discute Butler (2004), o gênero se repete ritualmente e a sua repetição causa um sólido efeito de sedimentação, de matéria.

³⁸ A palavra interpelação está sendo utilizada aqui a partir da revisão que Judith Butler (1997) faz do conceito de Althusser. Para Butler (1997), a interpelação não requer agência ou reflexividade de quem é chamado, não é preciso que o sujeito se aproprie da enunciação que a ele se endereçava. Para esta autora, a constituição do sujeito pelo discurso se dá mesmo sem este se dar conta (quando, por exemplo, o referente do discurso é uma pessoa a quem as outras estão se referindo, mas ela mesma não fala, apenas escuta), ou sem concordar (quando o sujeito contesta a forma como foi chamado, mas ainda assim o chamamento continua fazendo pressão sobre o sujeito, e a força da interpelação segue trabalhando). Beatriz Preciado (2002) também utiliza a expressão “interpelação performativa” para se referir a esta primeira invocação de gênero “é menino!” ou “é menina!”, assim como o nome próprio.

A alegria da vida é localizada no binarismo de gênero, e na reiterada afirmação e diferenciação de meninos e meninas, machos e fêmeas. A interpelação “(é) menino”, “(é) menina” é acompanhada não apenas da apresentação de uma política dos corpos, mas também de uma série de imagens generizadas em um ordenamento heterocentrado dos corpos e das sensibilidades. As imagens acima distinguem menino e menina pela cor da roupa de cada bebê, um de azul, o outro de rosa.

Note-se também que o recurso aos animais e extraterrestres na narração cria uma distância entre o que é dito e a vida das crianças (neto e neta) que fazem as perguntas. Quem narra está separado daqueles a quem representa. A impessoalidade da opção de representação de animais e extraterrestres em vez de humanos, apesar da pretensão informativa e cientificizante de toda a narração, é uma linguagem muito comum nas animações endereçadas às crianças e está ligada a um tipo de característica estética da animação para público infantil. Entretanto, tal recurso também funciona como um eufemismo. O recurso às imagens de animais e outros seres mimetizando humanos nos desenhos infantis pode ser usado justamente para explorar temas que seriam possivelmente tratados como “delicados” no formato mais realista. É uma estratégia visual bastante presente, por exemplo, quando se apresenta violência e crueldade no audiovisual infantil de entretenimento. Com imagens que seriam tidas como moralmente inadequadas ao público caso os personagens fossem humanos, tal tipo de imagética torna possível este campo de representação.

1.6. Programa “Os primeiros momentos da vida” – Sequência 6

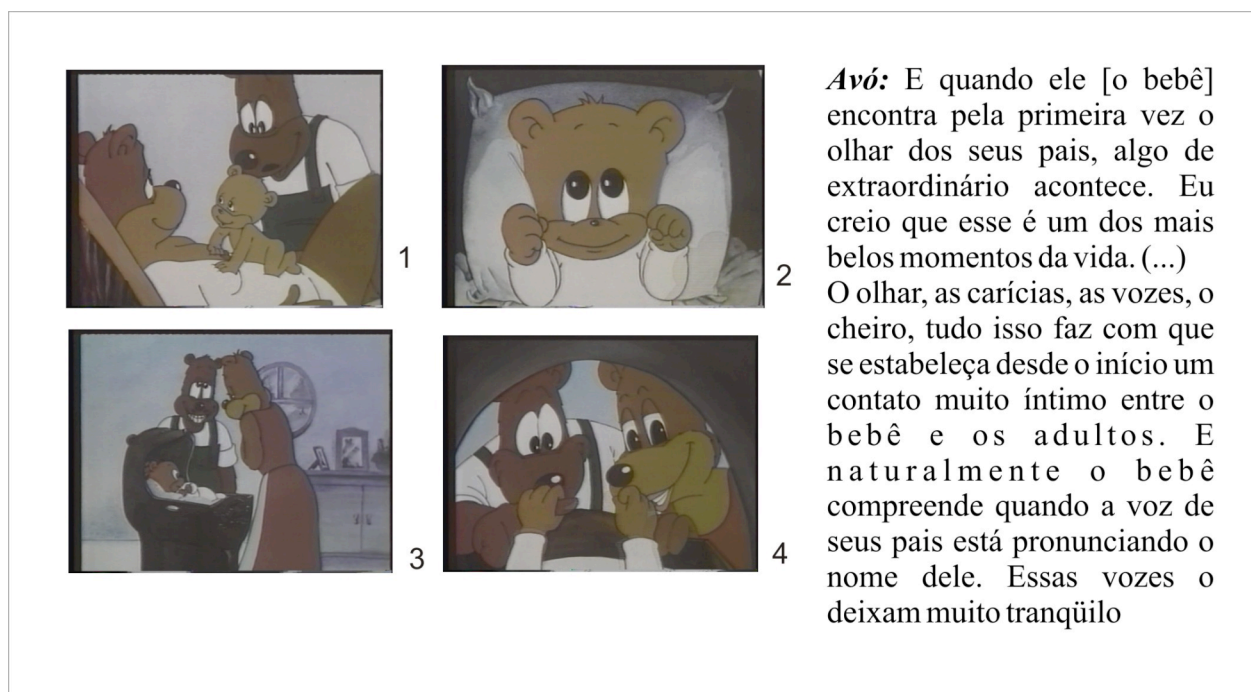


Figura 9 – Sequência sobre a relação pai-mãe-prole. Fonte: “Os primeiros momentos da vida”.

A imagem da família como amorosa, com um urso e uma ursa provavelmente casadas, felizes e cuidadosas com seu bebê é performada nestes episódios, em uma exaltação da procriação e do amor conjugal. O amor do casal é tratado como uma das alegrias da vida. Como diz a avó enquanto aparece a imagem do urso beijando a ursa no rosto “imaginem que coisa bonita” (OS PRIMEIROS MOMENTOS DA VIDA, 1992) e dá seguimento à sua fala sobre o bebê “protegido” e “aconchegado” no ventre da mãe. Nestas imagens-retórica, vemos uma pedagogia moral do amor que combina hierarquia de gênero, reprodução, estabilidade conjugal (monogâmica) e cuidado com a prole. O urso é convertido em pai, e a ursa é tornada mãe. O amor conjugal performado está ligado à procriação e a distintas posições de gênero, em uma política de conservação biológica e moral da espécie. Em uma simbiose de reprodução e amor, essas imagens-retórica exploram clichês sentimentais que travestem de romantismo uma ordem heterocentrada, patriarcal e reprodutiva.

Em outros episódios, quando fala em reprodução, a avó faz referência ao corpo da mulher como “corpo da mamãe”, ao do homem como “corpo do papai”, circunscrevendo a reprodução no campo de uma norma familiar. Tal referência como “mamãe” e “papai” ao mesmo tempo em

que apresenta um sistema de parentesco, localiza a reprodução em uma configuração familiar específica. “Papai” e “mamãe” não são progenitores apenas, mas posições de sujeito particulares com funções “sócio-sentimentais” (COSTA, 1983). As imagens-retórica mostram as funções sócio-sentimentais “papai” e “mamãe” na família urso, em que as progenitoras dedicam-se amorosamente aos seus filhos desde a infância à juventude. Os olhos de papai e mamãe brilham ao ver seu bebê ser amamentado ou engatinhar, elas se emocionam, param suas atividades para observar as filhas, contemplá-las segurando o próprio queixo na mão. As imagens em movimento, acompanhadas de músicas que criam um clima sentimental, performam um modelo familiar, que é apresentado como natural. Tal retórica atualiza os discursos da higiene e da educação sexual que criaram uma imagem normativa da forma de relação entre progenitores, progenitoras e prole de intensa dedicação às crianças, inimaginável em outros tempos e povos (COSTA, 1983), como por exemplo, no Brasil colonial.

Nestas imagens, o amor é o padrão moral requerido para a sexualidade e para a vida familiar. É também um código de gênero que atribui diferentes posições a homens e mulheres. Os universos sentimentais masculinos e femininos são tratados como parte da natureza sexuada dos corpos, em que se associa gênero a distintas disposições sentimentais. A mulher é mais frágil, sensível, doce, delicada e passiva, o homem é mais forte, vigoroso, ativo. Ou seja, o amor também distingue os sexos. Ou melhor, o amor traça distinções de gênero.

O cuidado com a prole é mais um local do amor. O cuidado com as crianças é tratado como um ato espontâneo de amor e não uma obrigação (COSTA, 1983), inscrito inclusive na natureza sentimental de homens e mulheres. A maternidade e a paternidade são representadas como as verdadeiras finalidades da (hetero)sexualidade. A reprodução figura como a realização plena do potencial sexual e amoroso de homens e mulheres, assim como a vida em família.

No último episódio do programa, a avó explica que quando pai e mãe brigam e não se entendem mais, elas se separam, e que isto não tem nada a ver com o amor que sentem pelas filhas. Portanto, a possibilidade da separação também é apresentada, mas reforçando funções sócio-sentimentais esperadas de “papai” e “mamãe”, pois o afeto do pai e da mãe para com sua prole é naturalizado e inquestionável. As crianças são também convocadas a assumirem algumas posições de gênero para que correspondam ao modelo da família heteronormativa.

Esse modelo familiar é um dos tropos da programação de gênero e sexualidade da TV

Escola. Pai-mãe-filha é o único modelo de família apresentado nas diversas programações. Esta é a concepção de família performada, e é tratada como espaço privilegiado de confiança e afeto.

1.7. Programa “Um bebê vem ao mundo” – Sequência 7

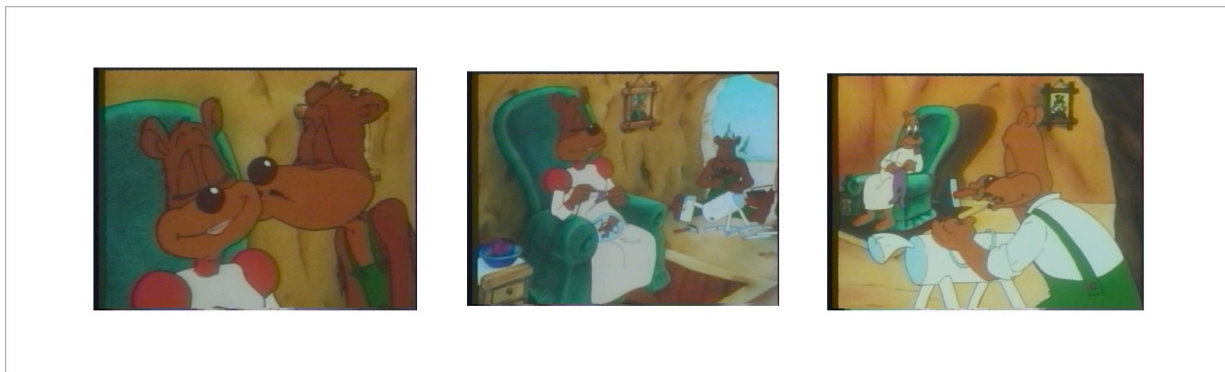
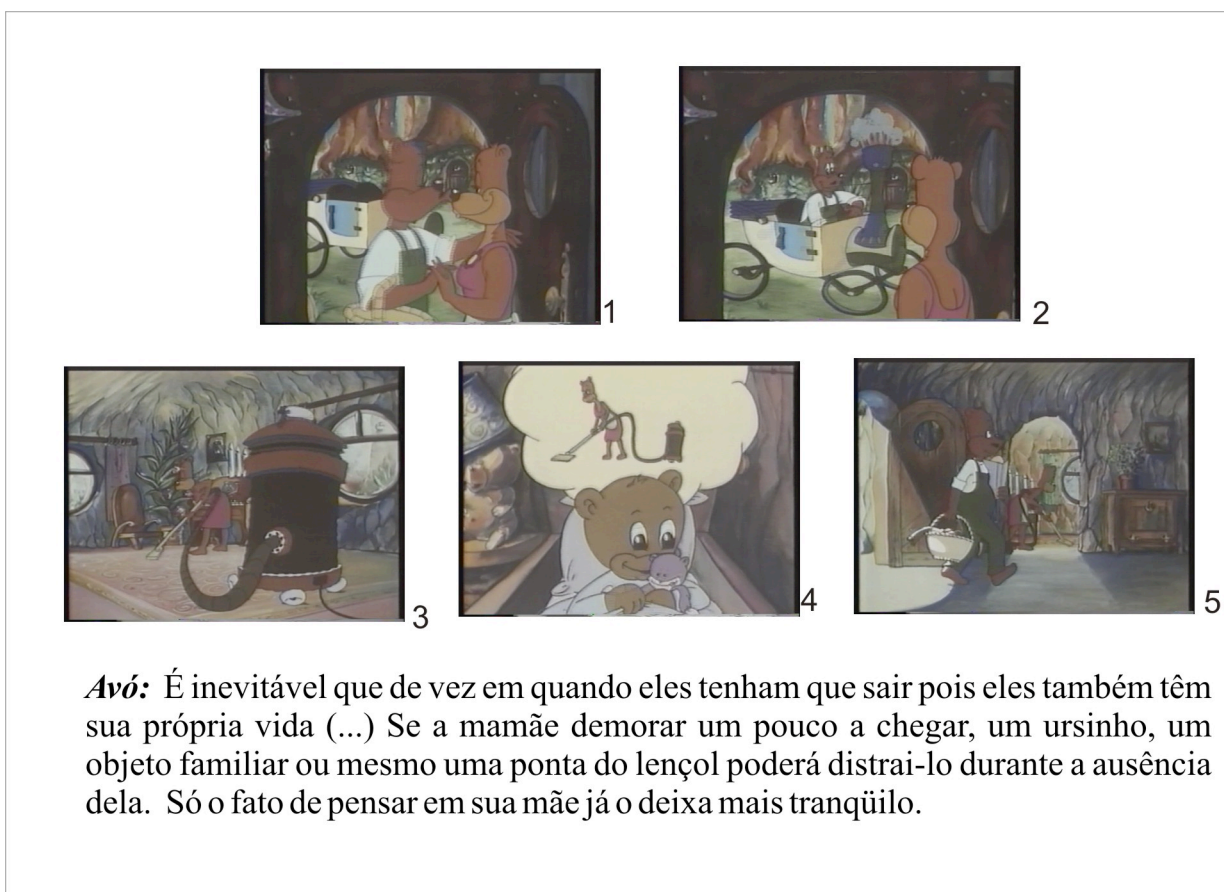


Figura 10 – Sequência mostra dinâmica familiar. *Fonte: “Um bebê vem ao mundo”.*

A cena acima traz mais imagens da norma familiar performada nos programas, e está em profunda continuidade com a cena seguinte (fig.11). As duas cenas (de diferentes episódios) se complementam como história da “família urso”. A primeira imagem desta sequência mostra o urso beijando a ursa na bochecha, ela está grávida tricotando uma roupa de bebê sentada em uma poltrona e o urso está construindo um cavalinho de madeira com martelos e chaves-de-fenda. A ursa e o urso apresentam as marcações estéticas de diferença sexual operadas em diversos momentos no programa: fêmea com longos cílios, batom, vestido branco e cor-de-rosa, e o macho de bigode e macacão verde. A ursa tricota, o urso trabalha com a madeira. Na cena abaixo, no episódio “Crescendo”, vemos o desenvolvimento mais detalhado do mundo familiar apresentado na série.

1.8. Programa “Crescendo” – Sequência 8



Avó: É inevitável que de vez em quando eles tenham que sair pois eles também têm sua própria vida (...) Se a mamãe demorar um pouco a chegar, um ursinho, um objeto familiar ou mesmo uma ponta do lençol poderá distrai-lo durante a ausência dela. Só o fato de pensar em sua mãe já o deixa mais tranqüilo.

Figura 11 – Sequência da rotina familiar. Fonte: “Crescendo”.

Nas imagens acima, vemos o urso-pai se despedindo da ursa-mãe, ele está saindo de casa para o trabalho em um carro, a ursa-mãe fica em casa, o bebê está no quarto, e ela fica passando aspirador de pó no chão. Ele volta do trabalho com uma cesta repleta de alimentos, enquanto ela continua fazendo a limpeza da casa. Como na sequência anterior (figura 10), há uma clara divisão do trabalho fundada no gênero. Nas duas sequências (referentes às figuras 10 e 11), posições de gênero bem definidas são performadas, cabendo à ursa-mulher o tricô, o trabalho doméstico, a limpeza da casa e o cuidado com as crianças e ao urso-homem as ferramentas, o trabalho no mundo público e o provimento da família. Constituem uma família heteropatriarcal com o homem provedor, trabalhando no mundo público e a mulher fazendo os trabalhos domésticos e de cuidado com o bebê. A norma familiar performada inclui uma divisão trabalho: às fêmeas cabe o trabalho doméstico não remunerado, a casa, a preparação da comida, o tricô, a costura, a limpeza

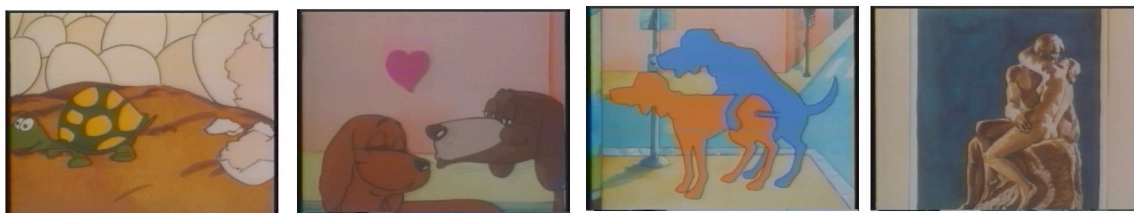
e o cuidado com a prole, aos machos o trabalho remunerado no mundo público. A divisão estrita das atividades de cada um dos dois sexos, com diferentes locais e instrumentos, assim como os espaços que cabem a cada um, em que a casa cabe às mulheres e o mundo externo aos homens, constroem imagens do mundo social como realidade gendrada. Assim como o corpo como realidade biológica foi gendrado, inclusive em suas representações microscópicas, essas imagens reinstalam um modo sexista de percepção do mundo.

Pai e mãe são apresentados como funções naturais que possuiriam diferentes tarefas. A representação dessa família (heteropatriarcal) sedimenta uma moral social hierárquica e subalternizante. A narrativa da animação romantiza essas relações sociais, que já tem sido historicamente entendidas como relações de poder em que os interesses das mulheres são subordinados aos interesses dos homens, assumindo formas como a divisão sexual do trabalho, a organização social da procriação, e as normas de feminilidade internalizadas sob as quais vivemos (CHRIS WEEDON, 1997). Note-se que o poder heteropatriarcal deste sistema de gênero sustenta-se na suposição da diferença sexual biológica.

Impressiona a existência dessas imagens nos dias de hoje, apresentando uma pedagogia sexista bastante direta no universo de discussão e “orientação sexual”. Será a agenda de orientação sexual tão diversa das agendas feministas? O campo da *orientação sexual* seria uma continuação das ciências sexuais normativas iniciadas pelos sexólogos do século XIX? A apresentação de um mundo em que o binarismo de gênero está presente desde os cromossomos e células até as roupas, trabalho, atividades, atitudes e sensibilidades, dão forma a uma diferença que vai ganhando matéria, peso e realidade de tão exaustivamente repetida.

As sequências 7 e 8 (figuras 10 e 11) mostram uma família que não é apenas heteronormativa, mas também patriarcal, agregando união heterossexual, reprodução e divisão sexual do trabalho naturalizados em subjetividades pré-formatadas de feminilidade e masculinidade, como a “dona de casa” e o “pai de família provedor”. Podemos também supor, pela narrativa, que o encontro romântico apaixonado leva ao casamento, à reprodução e a essas posições de sujeito. A família heteropatriarcal aparecerá em todo o programa, em diferentes episódios, e também no restante da programação analisada, a maioria das vezes de forma indireta, sem protagonismo, compondo uma paisagem naturalizada.

1.9. Programa “Instinto Sexual” – Sequência 9



Avó: O início de tudo é o que chamamos de instinto. Todos os animais têm no fundo de si mesmos alguma coisa que os leva a praticar certas ações que eles nunca aprenderam. (...) este instinto, que chamamos de instinto sexual, faz com que os machos e as fêmeas queiram se acasalar. O acasalamento se dá quando o macho introduz seu pênis na vagina da fêmea.

Os seres humanos perderam muitos dos seus instintos primitivos. Felizmente eles adquiriram vários outros meios para compensar. A educação, a cultura, o raciocínio e todas as outras coisas que nos diferenciam dos animais. Os seres humanos, apesar de terem perdido muitos dos seus instintos não perderam o instinto de se acasalarem e de ter relações sexuais. Eles ainda imaginaram a mais bonita das coisas, eles inventaram o amor.

Figura 12 – Sequência sobre o “instinto sexual” em diferentes animais. Fonte: “O instinto sexual”.

O sétimo episódio do programa, “instinto sexual”, qualifica desde seu título a palavra “sexual” como um “instinto” e portanto como algo que é inato e da ordem da natureza. O sexual, como será tratado neste programa, não é cultural, ou fundado nas práticas sociais, mas condição da natureza, da biologia.

A fala da avó de que “o início de tudo é o que chamamos de instinto” (figura 12) dá à discussão um aspecto de ancestralidade, de princípio, de fundamento, de permanência e de anterioridade com autoridade dada pela natureza. “O início de tudo” não é apenas o instinto de forma geral, mas em uma associação de idéias e imagens é também, e fundamentalmente, “o instinto sexual”. Tal instinto, como “início de tudo” indica que ele é o que há de essencial e ancestral, conseqüentemente imutável, em nós.

O instinto sexual é apresentado como um instinto reprodutivo. As relações heteronormativas com possibilidade reprodutiva (pênis-vagina) são as únicas descritas como “acasalamento”. A avó fala que “os salmões machos e os salmões fêmea sentem um irresistível desejo de subirem as quedas d’água para lá se encontrarem e fazerem bebês salmões”

(INSTINTO SEXUAL, 1992). Em seguida complementa afirmando que o “instinto sexual faz com que os machos e as fêmeas queiram se acasalar” (figura 12). Seguem-se imagens de um cachorro e uma cachorra se beijando e um coração sai voando deste beijo. A explicação e a imagem colocam o “sexual” no campo da reprodução e do afeto romântico, estendendo neste caso aos cães, mas em outros episódios a outros animais e a extraterrestres, as representações antropocêntricas e culturalmente específicas do amor romântico a seres não humanos.

O sentimento romântico é um produto social e não da natureza, e o indivíduo que o sente pertence a uma formação social que o torna possível. Naturalizar o amor romântico e estende-lo à toda a humanidade constitui postura etnocêntrica e discriminatória que moraliza a diversidade de sexualidades não marcadas por sua insígnia. Entretanto, estende-lo às outras espécies animais parece não apenas uma postura etnocêntrica, mas uma pedagogia moralizante dos encontros eróticos. Visto que a finalidade destes programas não é apresentar a vida animal, mas utilizá-la como exemplo que ajudaria a explicar o humano, tais imagens parecem propositadamente instruir os sujeitos em uma moralidade sexual reprodutiva legitimada pelo amor romântico, “a mais bonita das coisas”, como diz a avó (figura 12).

A afirmação da avó de que “O acasalamento se dá quando o macho introduz seu pênis na vagina da fêmea” (figura 12) territorializa a sexualidade nos corpos. A penetração pênis-vagina como “acasalamento” é uma imagem política que ao desenhar e focar uma determinada anatomia a valoriza e objetiva como um encontro corporal de um tipo específico: “acasalamento”, “relação sexual”. A imagem ao lado, além de reafirmar o binarismo de gênero em uma estética sexuada das cores (vermelho para fêmeas, azul para machos), coloca na ordem da “natureza sexual” (ou do instinto sexual) o acoplamento reprodutivo pênis-vagina. O contexto heteronormativo torna visível e denomina tal acoplamento como “acasalamento”, “relação sexual”, “fazer amor”. O acoplamento pênis-vagina é o signo que qualifica como sexual os encontros eróticos, e que reduz o erótico à esta anatomia-política fundada na reprodução. O sexual fica restrito à anatomia política da reprodução.

1.10. Programa “Instinto Sexual” – Sequência 10

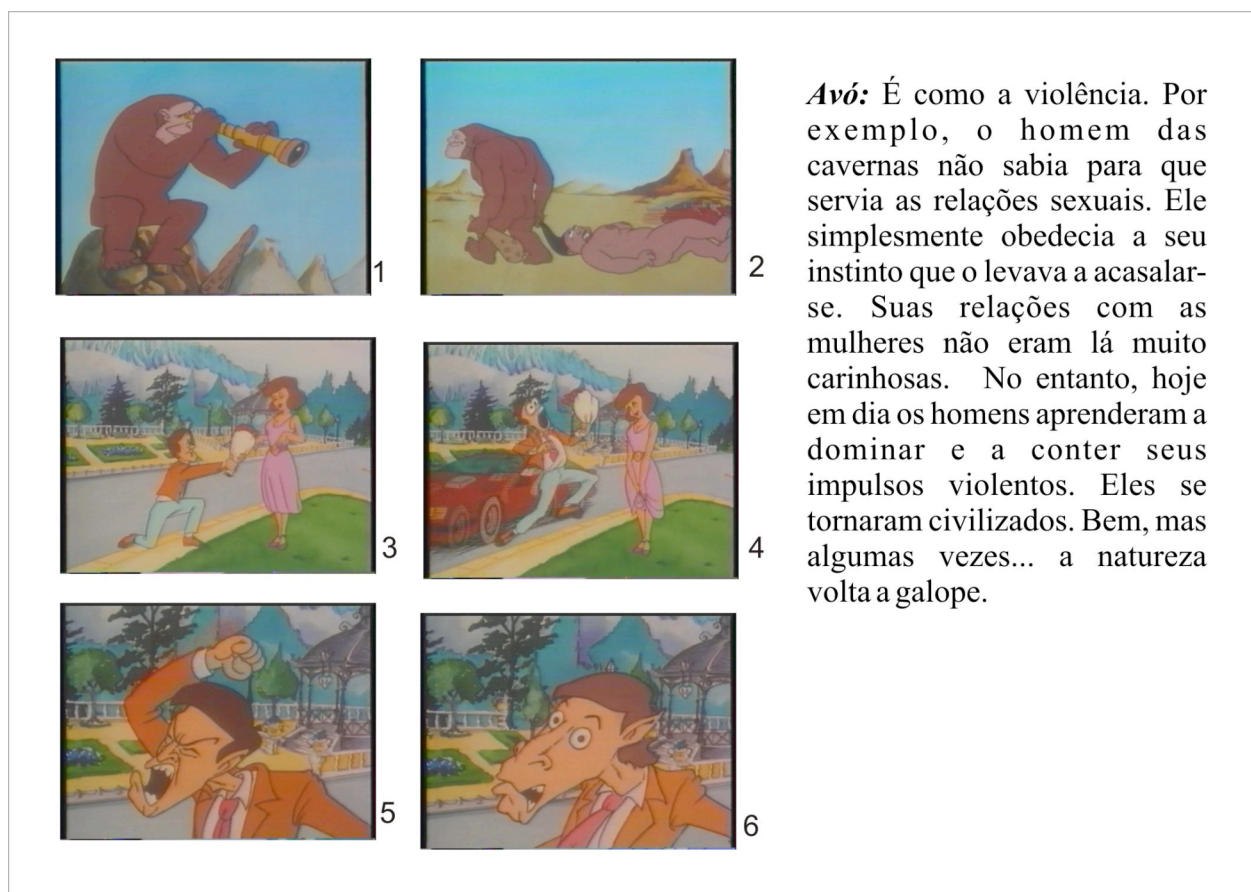


Figura 13 – Sequência relaciona instinto e violência. Fonte: “O instinto sexual”.

Esta sequência traz extremos dos enquadramentos hegemônicos no âmbito da programação de OSE da TV Escola. As imagens-retórica tratam a violência dos homens como da ordem da natureza. Colocando-a no campo do que é inato, a avó justifica a violência do “homem das cavernas” para com a mulher com quem ele se “acasala” como uma atitude natural decorrente de seu instinto sexual. A violência é tratada como atributo dos homens. É da natureza do macho a violência. É o “homem das cavernas” e o burguês europeu que performam a violência narrada. É o “homem das cavernas” que obedecia a seu instinto e não a “mulher das cavernas”. Neste caso, são os homens que estão colados à natureza, uma natureza violenta que pode se atualizar a qualquer momento. Os homens têm “instinto sexual” violento, e como decorrência desse discurso podemos imaginar que as mulheres ou não têm instinto sexual e são violentadas pelos machos, ou seu instinto sexual é “passivo”, o que as sujeitaria igualmente à violência masculina natural.

A primeira imagem da figura 13 mostra o “homem das cavernas” olhando e procurando uma mulher com uma luneta, e a mulher é olhada, escolhida por ele e puxada pelos cabelos. O “homem civilizado”, ao passar acelerado de um carro que buzina, volta à sua natureza primitiva, violenta, não briga com a mulher, mas se torna um cavalo, como as imagens o representam. As mulheres são objeto da brutalidade dos machos, ou de seu cortejo com flores, como ensinam essas imagens-retórica. Elas participam do cenário da discussão sobre violência como coadjuvantes, como as que podem sofrer a violência natural dos homens, ou como testemunhas silenciosas de sua “animalidade”, de sua natureza violenta. Esse opressivo sistema de gênero se torna mais grave devido à crença de que ele é naturalmente dado (BORNSTEIN, 1995).

O trecho em questão naturaliza a violência masculina, e exclui as mulheres de suas referências à civilização e à contenção dos “impulsos violentos”. A avó faz referência aos homens das cavernas e aos homens de hoje em dia – “civilizados” – entretanto, as mulheres são tratadas como uma diferença, elas estão fora da linha evolutiva nessa narração. As mulheres estão fora da discussão da evolução humana, são os homens que teriam evoluído, e as mulheres figuram como um outro a quem o macho primitivo ou civilizado pode violentar ou galantear.

Além da naturalização da violência contra as mulheres, essas imagens-retórica operam a racialização da idéia de primitivo. Essa operação é sutil, mas é exatamente na sutileza, no detalhe, que os olhares racistas se instauram como modo de percepção. A primeira imagem da seqüência mostra um “homem das cavernas” estereotipado procurando uma mulher com uma luneta. O discurso sustenta que o instinto do macho o faz buscar uma mulher para acasalar: “ele simplesmente obedecia a seu instinto que o levava a acasalar-se” (figura 13), diz a avó. O macho é não-humano, uma espécie de “homem-macaco”, a fêmea, uma humana, mulher não-branca. Esta cena estruturadora de interpretação faz uma mulher não-branca ser transformada em “macaca”, pois é objeto sexual de um macho não-humano, não *Homo sapiens*. Tal imagética parece afirmar que as mulheres não-brancas seriam primitivas e estariam mais sujeitas à violência natural masculina. A mulher “primitiva” é representada como uma fêmea: a fêmea de um primata. Ela é uma fêmea/primitiva arrastada pelos cabelos³⁹, mas ela não é representada como

³⁹ Efetivamente, a imagem do homem das cavernas arrastando uma mulher pelos cabelos é um tropo repetido à exaustão nas representações de uma pré-história dos desenhos animados infantis. Contudo, um programa com pretensões educativas, que fala em nome da razão e da ciência reproduz esta imagem, sem que possa ampará-la em nenhuma evidência empírica sobre as relações de gênero anteriores ao *Homo sapiens*. Os vestígios paleontológicos e arqueológicos dos ancestrais da espécie humana atual são fragmentados e não permitem nenhuma reconstrução consistente de como seriam as relações sexuais e de gênero.

uma primata. E não é o corpo geral, universal da mesa de anatomia que aqui é exposto – um corpo branco. Aqui, é excepcionalmente um corpo não-branco, com fenótipo afro (lábios grossos, pele escura, corpo largo), que é apontado como o corpo feminino primitivo. A mulher não-branca é animalizada, primitivizada e objeto da violência masculina.

Em seguida, a avó situa os “dias atuais”, a civilização, com a imagem de um casal branco que performa e reitera o paradigma do “progresso da humanidade”, da evolução e da superioridade natural da civilização européia – ou de seus “prolongamentos bem-sucedidos” (ISMAIL XAVIER, 2006). O racismo de tais imagens-retórica envolve a desqualificação de não-brancos como primitivos e o narcisismo da imagem eurocêntrica como tropos da civilização. Na retórica evolucionista destas imagens, proposições racistas são tomadas como fatos naturais: o “homem das cavernas” é um símio que anda nu, e vive em um ambiente desértico; a “mulher das cavernas” é uma mulher não-branca e não usa roupas; o “homem civilizado” (assim como sua consorte) é branco, usa roupas européias, mora em uma cidade de clima temperado. A imagem de fundo da “civilização” aponta a localização geopolítica da superioridade ontológica/evolutiva: a urbe de arquitetura européia, de clima temperado, com montanhas cobertas de neve. O colonialismo eurocêntrico dessas imagens aponta as formas de controle abstratas em que hierarquias de cor, pele, clima e arquitetura estão postas em um plano de fundo não questionado.

O discurso eurocêntrico opera aqui por meio da metáfora da animalização, transmitindo concepções racistas e eurocêntricas em relação às culturas não européias e a povos não-brancos. Enquanto o “homem das cavernas” é um primata não-humano, a “mulher das cavernas” é humana, mas não-branca. A retórica da injúria colonial racializante que atribui aos povos africanos a condição de primitivos, associando sua representação visual a “macacas/os” é citada e atualizada nessas imagens sobre as origens humanas. Ou seja, as imagens-retórica em questão endossam/citam/reiteram/continuam uma história racista em que os povos africanos são representados como primitivos, bárbaros, grosseiros, a serem civilizados. A associação de idéias que une “violência”, “primitivos” e fenótipo negro que opera nestas imagens-retórica reitera o imaginário racista que trata os povos africanos e afrodescendentes como brutais, violentos, bárbaros e ao mesmo tempo menos racionais, infantis, não responsáveis.

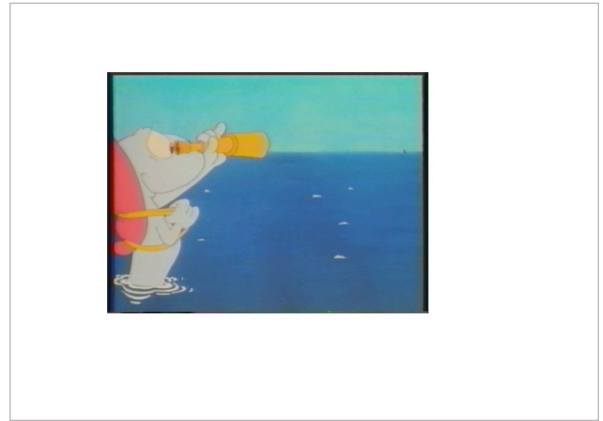


Figura 14 – Primata com luneta procurando fêmea. *Fonte: “O instinto sexual”*. Figura 15 – Gameta masculino procurando gameta feminino. *Fonte: “As sementinhas”*.

Devemos notar também que há um paralelismo da imagem-retórica do “homem das cavernas” procurando fêmea com luneta (figura 14) com a do espermatozóide que busca o óvulo, procurando-o de longe com uma luneta (figura 15). Nas duas imagens-retóricas, os machos buscam as fêmeas com lunetas, indicando que a biologia masculina age ativamente para satisfazer o “instinto sexual” (que pode ser violento) e operacionalizar a reprodução (lembrando que o instinto sexual é tratado como um instinto reprodutivo), enquadrada no amor-romântico (no caso do espermatozóide e do óvulo, assim como do casal ocidental) ou por seu ancestral primitivo, a violência contra as mulheres. Essas imagens reafirmam o lugar do desejo sexual ativo e natural como um lugar da masculinidade. Em outras imagens do programa, encontra-se uma reiteração análoga: o amor romântico está para a feminilidade, assim como o desejo erótico (heterossexual) está para a masculinidade.

1.11. Programa “Descobrimdo o meu corpo” – Sequência 11



Figura 16 – Sequência narra a descoberta do corpo. *Fonte:* “*Descobrimdo meu corpo*”.

O urso-menino toca no seu pênis se olhando no espelho, “descobrimdo seu corpo”. Já a ursa-menina levanta sua saia – com jeitos de timidez – para que o urso-menino a veja e “descubra” o corpo dela. Essas imagens que falam do “prazer em descobrir o seu corpo” (como diz a avó) mostram que o prazer para as meninas está em serem “descobertas” pelos meninos. Elas não são representadas fazendo isso sozinhas, ou se olhando no espelho. A ursa-menina está vestida, de calcinha, a vulva não é mostrada nem tocada, enquanto na mesma cena o urso-menino está nu e seu pênis é exibido e manipulado por ele. Tal censura imagética indica o campo dos sentidos que podem ser afirmados e dos sentidos que são encobertos, ou melhor, que não devem figurar do discurso do possível. O corpo feminino como um corpo masturbatório não é exibido e apenas a menção verbal a essa possibilidade é feita. É como se o “órgão sexual” da menina fosse apenas reprodutivo. Ele só é exibido na “mesa-de-anatomia” das explicações biológicas sobre suas funções reprodutivas. Já os meninos (urso-menino) são exibidos nas imagens tendo prazer em se “descobrirem” e tocarem seu pênis se olhando no espelho. As meninas não foram para o espelho nessas imagens. A ursa-menina timidamente levanta sua saia para que ele (o que tem “instinto sexual”) a veja. Mais uma vez vemos a construção da masculinidade ativa (que heteronormativamente descobre seu corpo e o feminino) e da feminilidade passiva e tímida. O endereçamento masculino dessas imagens-retórica performa uma hierarquia de gênero. O episódio que em princípio é sobre “descobrir o próprio corpo” revela-se uma tecnologia de gênero em que o corpo masculino é o protagonista: ele “se descobre” e “descobre” o corpo

feminino, ambos reduzidos aos órgãos signos do gênero biológico, da dita diferença sexual.

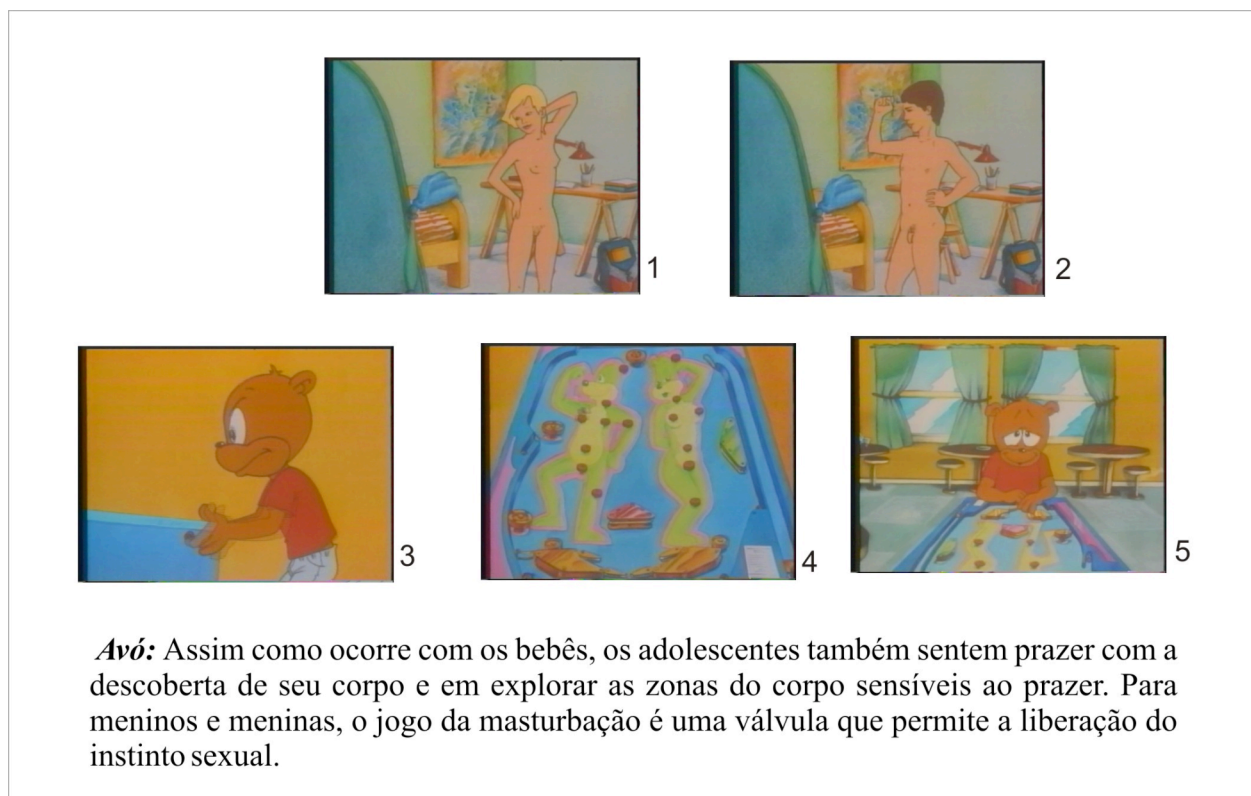


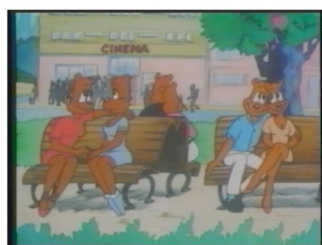
Figura 17 – Sequência sobre masturbação. Fonte: “Descobrimo meu corpo”.

Em um deslizamento de sentidos, o programa fala quase em seguida sobre masturbação, e a personagem que protagoniza a cena mais uma vez não é feminina. É o urso-menino que joga o “jogo da masturbação”, protagonizando as imagens-retórica sobre masturbação como forma de extravasar os “instintos sexuais” como diz a avó enquanto o urso-menino joga fliperama (figura 17). A ursa-menina não aparece durante toda a narração sobre masturbação, ela não é um personagem ativo nesse “jogo”. Entretanto, no fliperama há uma imagem de um urso e de uma ursa, indicando que o jogo da masturbação do menino deve se amparar em um imaginário heterossexual. Ou seja, as mulheres figuram na imagética da masturbação apenas como objeto do desejo masculino, ou como parte de um jogo heterossexual, e não como corpos desejantes. Tais imagens generizadas ensinam que os corpos masculinos são os corpos que têm desejo sexual, e os corpos femininos são os que são desejados sexualmente, que se mostram para o olhar masculino, como fez a ursa-menina levantando sua saia na sequência anterior.

Nesta sequência, é preciso atentar também para as duas primeiras imagens que mostram

“corpos adolescentes”. Os corpos adolescentes representados são brancos. Eles não figuram como personagens na história e aparecem apenas nesta cena para ilustrar o corpo adolescente genérico.⁴⁰ Ou seja, o corpo apresentado como referência mais uma vez é um corpo branco. Apesar do personagem principal ser um menino negro, em nenhum momento os corpos-padrão exibidos neste programa são não-brancos. A branquidade é a norma, representa o corpo naturalizado, o corpo ideal, o corpo exemplar. Este tipo de enquadramento racializante (assim como acontece no primeiro episódio) indica o caráter politicamente correto do personagem negro/afro-descendente. É uma inserção identitária superficial, visto que uma série de pressupostos e imagens racializantes (da branquidade) estão presentes em todo o programa sem questionamento.

1.12. Programa “Descobrimo o meu corpo” – Sequência 12



Avó: Às vezes pode acontecer de certos adultos continuarem se sentindo atraídos por pessoas do mesmo sexo. É o homossexualismo (*sic.*). Mas isso não impede as pessoas de se amarem.

Figura 18 – Sobre homossexualidade. Fonte: “Descobrimo meu corpo”.

Em uma série de 1 hora e 32 minutos, em um único programa e por apenas 10 segundos se mencionam as homossexualidades. O “homossexualismo”, como diz a avó, “às vezes” “acontece” (figura 18), indicando claramente sua posição periférica no discurso de Orientação Sexual: uma exceção frente à norma heterossexual (que se apresenta como natureza). Todo o campo explicativo da série supõe a heterossexualidade reprodutiva que, de modo heteronormativo, impede outros sentidos e discursos. O silêncio sobre as homossexualidades é uma condição da significação heteronormativa do mundo. Da mesma forma, a periferização das homossexualidades, ao não dizer quase nada (10 segundos em 1 hora e 32 minutos da série) cria o campo dos significados possíveis: o campo da exceção, da diferença subalterna. Como a avó

⁴⁰ Notar que apesar das imagens de uma mulher e um homem se olhando no espelho, a imagética do programa apresenta a masturbação em uma retórica visual de “tensão X alívio” centrada apenas no urso-menino.

previne, “apenas certos adultos continuam se sentindo atraídos por pessoas do mesmo sexo” (figura 18), e para estas pessoas de exceção, é disponibilizada a palavra/classificação psiquiátrica “homossexualismo” (idem). Essa possibilidade de exceção é legitimada sob o emblema do amor: “mas isso não impede as pessoas de se amarem”. Com o amor, “isso”, as homossexualidades, parecem poder existir, mas como uma diferença diminuída. A adversativa “mas”, mostra que apesar do “homossexualismo”, ou seja, algo que está fora da lógica das relações esperadas e supostas – essa possibilidade que pela fala da avó parece algo em continuidade com a infância, e não com o desenvolvimento (hetero)normativo performado nos diversos episódios – essas pessoas não estão impedidas de amarem, “a mais bela das coisas”, que legitima e moraliza os encontros corporais considerados sexuais. A adversativa “mas” aponta para um regime de exceção.

A breve menção ao “homossexualismo” reduz as experiências homoeróticas à retórica heteronormativa, em que se fala de “homossexualismo” para que o espaço de significação não fuja de certos sentidos necessários para a construção das identidades hetero. As homossexualidades são, no entanto, precisamente a diferença que evidencia a ilusão da heterossexualidade reprodutiva como da ordem da natureza. Elas são o preciso questionamento do desejo heterossexual como única “natureza”. Sua periferização no discurso de orientação sexual parece uma indulgência hetero às políticas de gênero, concedendo um espaço mínimo, “politicamente correto”, para as homossexualidades, em fronteiras bem precisas, e rodeado por discursos heteronormativos. Isto é análogo à reduzida presença negra nas imagens-retóricas predominantemente brancas. A concessão desse espaço parece responder às demandas de visibilidade das políticas de identidade homossexuais e negras, mas não abandona nem questiona a retórica heterossexual e branca hegemônica. As homossexualidades são tratadas como uma diferença periférica, domesticada e subalterna, que cabe ser mencionada em não mais que 10 segundos.

1.13. Programa “Descobrimo o meu corpo” – Sequência 13



Figura 19 – Sequência sobre a “hora certa” para “fazer amor”. Fonte: *Descobrimo meu corpo*”.

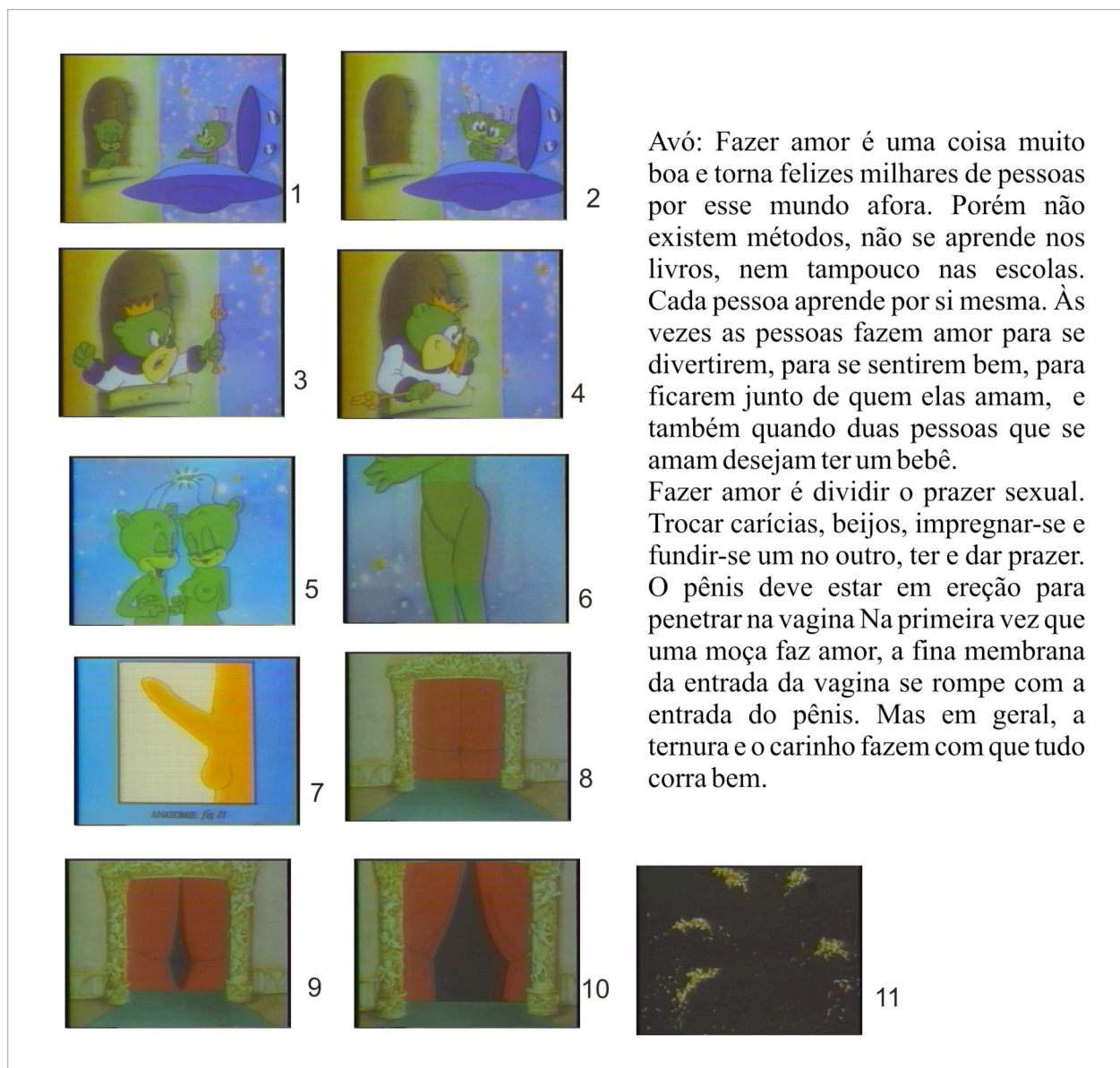
A referência visual ao urso-menino e à ursa-menina vestidos de noivos, com roupas que não cabem neles, grandes demais, roupas de adultos, faz uma associação da imagem do casamento ao momento certo para “fazer amor” pela primeira vez. A roupa grande demais indica que o momento ainda não é aquele, que se deve crescer para caber nas roupas de casamento que indicam precisamente o local/espço tratado tanto na fala da avó quanto na imagem como adequado para “fazer amor pela primeira vez” (figura 19), o casamento.

A sexualidade feminina é performada como contida. É a ursa-menina que parece saber qual é o momento certo. Quando a avó fala que “é muito importante saber esperar e sentir-se realmente pronto” (idem), vemos a imagem do urso-menino aproximando-se com os dedos caminhando sobre a mesa em direção à mão da ursa-menina que se afasta da dele. Ele age, ele deseja, assim como o “homem das cavernas” ou o espermatozóide, e ela espera, aguarda e tenta conter o “instinto sexual” (que é encenado como masculino). Quando a avó fala que “Um dia será o dia certo. Será o momento de compartilhar o seu amor” (idem), as imagens exibidas são da

ursa-menina agarrando corações que voam. Em seguida, quando a avó fala que “cada um decide por si quando chega esse momento” (idem), é o urso-menino, correndo de bicicleta que é focado. Ele corre, tem pressa para exercer sua (hetero)sexualidade, enquanto a menina está parada, catando um coração que voa. Novamente vemos nessas imagens-retórica que o amor romântico está para as mulheres assim como o coito está para os homens. Essas imagens reiteram os discursos moralizantes da sexualidade feminina, em que o valor das mulheres se dá por sua “pureza” não-sexual, pela castidade, pelo controle do desejo, pelo enamoramento romântico, enquanto a masculinidade se constrói sob o signo do valor do excesso sexual, do uso e apropriação dos corpos femininos, da sexualidade sempre pronta, alerta, desejante. O urso-menino corre em sua bicicleta pelos anos de sua vida com pressa para “experimentar sua sexualidade”, enquanto a ursa-menina abraça corações que voam acima de sua cabeça. O amor romântico é o centro imaginário do ideal de felicidade pessoal feminino atualizado nessas imagens-retórica. Este repertório sobre a sensibilidade feminina atua como uma pedagogia que programa o desejo em uma configuração binária de gênero. Tal pedagogia da sensibilidade atua na produção de uma feminilidade atrelada ao amor romântico como grande objeto de desejo, como uma necessidade pela qual as mulheres são capazes de sacrifício, de subordinação, de renúncia (SWAIN, 2011). O amor romântico é um instrumento de codificação moral da feminilidade, pois é por meio dele que se espera que as mulheres regrem os seus encontros eróticos, transformando em valor a disponibilidade dos seus corpos para os homens no mercado sexual e no casamento.

Esse trecho constitui um tropo da programação de Orientação Sexual da TV Escola: a moralização dos encontros eróticos por meio da definição do sexual no campo heteronormativo, reprodutivo, marcado pelo amor romântico fundamentalmente feminino, e pela contenção da sexualidade feminina por uma “natural timidez” das meninas ou pelo “bom senso” delas. Como diz a avó, para “fazer amor pela primeira vez é preciso esperar e sentir-se realmente pronto” (figura 19). “Fazer amor”, como já definido anteriormente, em outros episódios, é o acoplamento heterossexual pênis-vagina, e para fazê-lo pela primeira vez, diz-se que é preciso esperar o momento certo.

1.14. Programa “A descoberta do amor” – Sequência 14



Avó: Fazer amor é uma coisa muito boa e torna felizes milhares de pessoas por esse mundo afora. Porém não existem métodos, não se aprende nos livros, nem tampouco nas escolas. Cada pessoa aprende por si mesma. Às vezes as pessoas fazem amor para se divertirem, para se sentirem bem, para ficarem junto de quem elas amam, e também quando duas pessoas que se amam desejam ter um bebê. Fazer amor é dividir o prazer sexual. Trocar carícias, beijos, impregnar-se e fundir-se um no outro, ter e dar prazer. O pênis deve estar em ereção para penetrar na vagina Na primeira vez que uma moça faz amor, a fina membrana da entrada da vagina se rompe com a entrada do pênis. Mas em geral, a ternura e o carinho fazem com que tudo corra bem.

Figura 20 – Sequência sobre a “fazer amor”. Fonte: “A descoberta do amor”.

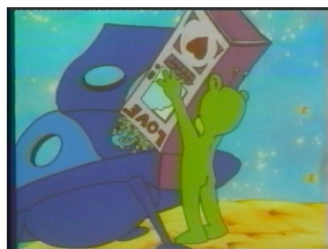
Nesta pedagogia da (hetero)sexualidade, as imagens-retórica performam “fazer amor” como um campo heteronormativo. É o casal heterossexual de ETs que “faz amor”. Das “milhares de pessoas por esse mundo afora” (figura 20) que fazem amor e ficam felizes, como diz a avó, a única representação é heteronormativa. As imagens também são generizadas em um binarismo que atribui aos homens a postura ativa e às mulheres a postura passiva. É o ET- jovem garoto que vai à torre da ET- jovem garota e a convida pela janela a entrar no disco voador. Ela entra, mas

em seguida o rei-pai aparece em sua janela, raivoso, reclamando pela saída da filha. É a imagem do pai que possui direitos sobre o corpo da filha, regulando seu encontro com os homens. Em seguida, o rei-pai muda a expressão, como que aceitando, em “tempos modernos”, a situação, e olhando-a com ternura. Apenas para a ET-menina há a presença parental. Os direitos sobre o corpo dos filhos homens não é apresentado ou discutido, apenas sobre as filhas mulheres existe esta apropriação e controle dos corpos no que diz respeito ao erótico/sexual. Tais imagens são performativas, construindo versões sobre o mundo por meio da apresentação desse universo como o horizonte naturalizado das relações.

Tais imagens-retórica constroem o sexual como um campo de prazeres estritamente heterossexuais, em uma estética da diferença sexual binária, e apesar da reprodução não ser a única finalidade de se “fazer amor”, ela organiza/territorializa o acoplamento pênis-vagina como o que constitui verdadeiramente o “sexual”.

Apesar do discurso de que não se aprende a fazer amor nos livros, nem na escola, mas apenas por si mesmo, este trecho prescreve o que é fazer amor – casal heterossexual, as carícias, o acoplamento pênis-vagina, o afeto romântico, diferentes posições de gênero – em uma pedagogia da (hetero)sexualidade. Aqui vemos o discurso psicologizante que atribui ao indivíduo a origem de suas práticas e desejos, em sua retórica da descoberta pessoal, aliado a um sistema de gênero em que a natureza figura como justificativa/valor que sustenta diferenças e subalternidades, compondo uma tecnologia psicopolítica que produz subjetividades generezidas que se pensam autogestadas e naturalmente programadas. Esta tecnologia psi de gênero é constituinte da noção de sexualidade na programação. Ou seja, trata-se de uma política psicologizante que pedagogiza os corpos e a eroticidade, de modo que a sexualidade emerge como acontecimento atrelado à idéia de sujeito individual, autônomo, autogestado. Os discursos sobre a sexualidade fazem parte de uma engenharia psi, em que as práticas de sexualidade são pensadas como manifestações individuais, pessoais e não politizáveis (ou politizadas).

1.15. Programa “A aventura do amor” – Sequência 15



Avó: Os aventureiros do amor sabem bem que é preciso estar sempre preparado e equipado. Quando há necessidade, o preservativo está ali, bem à mão e assim pode-se continuar a viagem com toda a segurança até chegar o dia em que os nossos dois heróis além do amor terão também vontade de fazer um bebê.

Figura 21 – Sequência sobre o uso de preservativos. Fonte: “A aventura do amor”.

A avó diz que a camisinha visa “isolar o órgão sexual do homem do órgão sexual da mulher”. Tal afirmação coloca em questão apenas o encontro heterossexual. O episódio “A aventura do amor” é um discurso sobre os riscos das DST e da AIDS nas relações heterossexuais, ou melhor, no coito vaginal – visto que é feita a menção à reprodução na fala da avó (“até chegar o dia em que (...) terão também vontade de fazer um bebê”; figura 21), assim como em todo o programa a sexualidade é territorializada no encontro pênis-vagina. Não se supõe no episódio relações que não as heterocentradas.

A camisinha é a recomendação feita aos casais hetero, mas o endereçamento das imagens e do texto é apenas aos homens. É o ET-menino que pega a camisinha em um dispenser, que guarda várias camisinhas na nave espacial, e que coloca a camisinha. Tal imagética reafirma as posições de masculinidade, em que cabe aos homens o desejo erótico (heterossexual), assim como carregar os signos de tal desejo (neste caso, a camisinha).

A recomendação da camisinha é acompanhada da “medida importante de manter relações sexuais com apenas um parceiro” (A AVENTURA DO AMOR, 1992). Tal recomendação supõe o casamento ou as relações monogâmicas como padrão, ou como ideal higiênico (e moral). Entretanto, tal ideal não considera a multiplicidade de configurações de encontros eróticos e

trabalha de modo a prescrever um único universo-ideal monogâmico e heteronormativo.

A substituição/equiparação das palavras “sexual” e “relação sexual” por “amor” e “fazer amor” em diversos episódios mostra uma definição do campo da sexualidade marcada pelas imagens e retórica do amor romântico. Quando se fala em “sexual” equivalendo-o a “amor” moraliza-se o campo dos encontros eróticos, legitimando-os pela insígnia do amor. E além do amor, sua continuação natural, como mostram essas imagens-retórica, será a reprodução e constituição da família. Nesse discurso, a finalidade de toda sexualidade está na reprodução. Ela é o horizonte naturalizado das relações imaginadas como possíveis. O desejo sexual é organizado portanto em torno do amor romântico, da heterossexualidade e da reprodução.

1.16. Programa “Planejando a família” – Sequência 16



Avó: Se eles não quiserem ter um bebê, por acharem que não é o momento, existem várias formas de se evitar uma gravidez. Chama-se isto de contracepção. (...) e um belo dia, quando o casal que se ama tiver o desejo secreto de gerar uma criança, bastará que a mulher pare de tomar a pílula ou mande retirar o seu DIU, ou que o homem deixe de usar a camisinha.

Figura 22 – Sequência sobre contracepção. Fonte: “Planejando a família”.

Assim como na sequência do episódio anteriormente discutido (figura 21), traduzido como “A aventura do amor”, vemos neste trecho a reprodução ser tratada como uma ordem natural, um desejo inevitável, que mais cedo ou mais tarde acomete todos os casais (heterossexuais). O discurso da avó sustenta que mais cedo ou mais tarde, quem “faz amor” também vai querer “fazer um bebê”. Este episódio sobre contracepção chama-se “Planejando a família”, o que indica o tratamento que será dado ao assunto. A contracepção é abordada como

uma prática temporária, parte de um planejamento familiar, e nunca uma opção por não procriar. A ordem reprodutiva legitima a heterossexualidade como única possibilidade natural do erótico, como “sexualidade”. A reprodução requer o par heterossexual para se concretizar. Naturalizar esse par heterossexual pela ordem reprodutiva, em que a reprodução é a finalidade última de todo encontro erótico/sexual, é mecanismo de um sistema de heterossexualidade obrigatória. A reprodução, assim como a vida em família, figuram como a realização plena do potencial sexual e amoroso de homens e mulheres.

De forma geral, os programas da TV Escola tratam a gravidez como um desejo de toda a mulher, uma alegria para o casal heterossexual, o horizonte dos encontros eróticos. Ao mesmo tempo, são vários os discursos que moralizam os encontros eróticos, discutindo a idade adequada e a necessidade do amor para legitimá-los, e muitas vezes associando à discussão imagens normativas do casamento e a decorrente produção de crianças. A “vontade” de engravidar e de formar uma família – esta família específica performada nos episódios – é constantemente repetida nestes programas, é construída como consequência automática do encontro denominado como *sexual*.

A gravidez na adolescência também é um dos tropos da noção de sexualidade da TV Escola. Mostrada sempre por um viés que a qualifica como “fora de hora”, “precoce”, ela curiosamente nunca gera um debate sobre aborto. O aborto foi tratado em apenas um programa (“Uma ‘vezinha’ só”, do currículo oficial), e o olhar incide sobre as questões relativas à responsabilização legal sobre o ato e a uma vitimização da jovem “abandonada” pelo namorado. Apesar da gravidez na adolescência ser tratada como um grande problema, a reprodução é abordada como o horizonte de toda relação sexual e desejo profundo de todas as meninas e mulheres.

1.17. Programa “Menina ou menino?” – Sequência 17


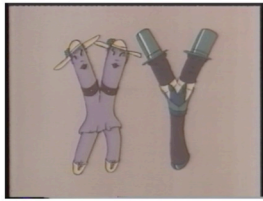




		<p>Neta: Vovó, por que é se nasce menino, por que é que se nasce menina?</p>
		<p>Avó: Entre os 23 pares que se formaram há um especial, é o par que determina o sexo da criança. (...) Quanto ao porque de um sexo ou de outro, bem, isto é ainda um grande mistério. Mas seja a criança uma menina ou menino é com o mesmo amor que os pais lhes dão a felicidade da vida. (...) Cada ser humano é único. Um pode ser um pouco tímido, outro um verdadeiro palhaço. Esta moça, por exemplo, dedica bastante tempo à leitura. Aquele rapaz descobriu que tinha verdadeira paixão pelo futebol. Somos todos diferentes e é isso que nos torna interessantes.</p>
		

Figura 23 – Sequência sobre “Por que se nasce menino ou menina?”. Fonte: “Menina ou menino?”.

A pergunta título deste programa supõe que há dois, apenas dois gêneros (masculino e feminino). A questão que a neta faz a avó no início do programa é: “por que é que se nasce menino, por que é que se nasce menina?” (figura 23). Ela pergunta pelos motivos, pede uma explicação. A resposta poderia enveredar por diversos caminhos, apontando para as formas em que os corpos são socialmente ensinados a serem masculinos e femininos, que existem diferentes anatomias – inclusive as intersexuais –, que um corpo anatomicamente descrito como feminino pode parecer masculino, que o gênero é variável e não fixo e natural, etc. Entretanto, a resposta da avó é uma explicação naturalizante das distinções de gênero homem/mulher pelos cromossomos. Em sua explanação, o pertencimento a um gênero é naturalmente dado pelos cromossomos, existem apenas duas possibilidades: XX e XY – XX menina, XY menino. As

outras configurações cromossômicas são silenciadas, assim como os problemas para determinação do sexo geneticamente. Não se discute que o espectro sexual dos corpos humanos “naturais” é maior do que a restrita partição binária macho/fêmea performada neste episódio. Como explica Fausto-Sterling (1993, 2000a, 2000b), a bipartição sexual força a natureza a enquadrar-se em nossos sistemas de gênero em que a heterossexualidade reprodutiva é a lógica dominante. O argumento em todo o episódio, assim como em todo o programa torna necessária a classificação de todas as pessoas e seres como membros de um gênero ou de outro, não havendo casos sem atribuição de gênero.

Semelhante à fábula do espermatozóide e do óvulo, as imagens-retórica da explicação cromossômica, não apenas vestem os bastões X e Y com roupas respectivamente femininas e masculinas, assim como repetem uma estética da diferença sexual binária. X está vestido de rosa e vermelho, usa batom, roupas e chapéu feminino, e Y está vestido de marrom e verde, com cartola e gravata. Da mesma forma, em outro trecho que compõe a sequência desta cena (mas que foi retirado por ser muito extenso) o pai-urso e a mãe-ursa têm diferentes atitudes ao apresentarem os seus cromossomos em suas camisetas. Ela tira o blaser, segura-o delicadamente com a ponta dos dedos e dá um giro até mostrar seu XX na camiseta, em uma imagem que reitera o imaginário da vaidade/coqueteria feminina. Ele, diversamente, apenas afasta o jaleco e coloca as mãos nos bolsos da calça. E, na mesma esteira de produção do gênero, apesar das ditas “diferenças”, as imagens finais dessa sequência (figura 23) performam a timidez da ursa-menina e seu gosto pela leitura e o humor exibicionista do urso-menino e seu gosto em jogar futebol. Tais imagens estendem o binarismo de gênero às células (o óvulo e o espermatozóide), aos cromossomos (XX e XY), aos ursos que mimetizam humanos. Elas tornam natural o pertencimento a um gênero. É como se o gênero estivesse inscrito em nossas células, em nossos cromossomos, em todo nosso corpo. A dicotomia feminino/masculino parece natural e presente em todo o corpo.

A invocação performativa do sujeito como corpo sexuado (PRECIADO, 2002), tanto nas afirmações “ganhamos um menino!”, “ganhamos uma menina!”, quanto nas diversas imagens em movimento que apresentam uma marcada estética da diferença sexual, dão corpo a uma ontologia do gênero. “Serás menino” ou “serás menina”, ou não serás – semelhante ao que dizia Wittig sobre a heterossexualidade: “serás hetero ou não serás” (WITTIG, 1992).

A avó refere-se à pergunta literal da sua neta, em um segundo momento, dizendo “quanto ao porque de um sexo ou de outro, bem, isto é ainda um grande mistério” (figura 23). Trata, portanto, as discussões de gênero como da ordem do inefável, do misterioso, do que não se sabe, contrastando com suas explicações anteriores, que não respondiam ao “porquê”, mas que buscavam nas explicações biológicas a justificativa para o binarismo colocado pela pergunta. No entanto, o que tais explicações fazem é atribuir à biologia e à natureza um sistema de gênero – que é um sistema de inteligibilidade hierarquizante. Logo após afirmar o caráter misterioso das causas de tal binarismo, segue como uma máquina ontológica de gênero, traçando mais distinções entre homens e mulheres, e recolocando-os em representações hegemônicas e normativas de masculinidade e feminilidade: as meninas são tímidas, recolhidas, gostam de leitura; os meninos são engraçados, ativos e gostam de futebol. A produção dessas diferenças nessas imagens-retórica são citações de discursos de gênero, reproduzindo um imaginário que atribui diferentes capacidades e sensibilidades a homens e mulheres. A afirmação final da avó, na qual diz que “Somos todos diferentes e é isso que nos torna interessantes” (figura 23) é contraditória com toda a pedagogia da marcação da diferença binária. A diferença apontada em “somos todos diferentes” é a diferença entre homens e mulheres, constantemente produzida nos discursos do programa. É curioso que representações clichês de feminilidade e masculinidade sejam seguidas da afirmação de que “todos somos diferentes”. O que as imagens-retórica operam é, ao contrário, a produção do mesmo, é a repetição de representações hegemônicas de masculinidade e feminilidade, que acentuam as diferenças entre os dois grupos e reforçam a coesão interna de cada um.

1.18. Extremos dos enquadramentos hegemônicos em “Alegria da vida”

A noção de sexual/sexualidade desenvolvida nesta série reúne os enquadramentos hegemônicos do currículo. A (hetero)sexualização dos corpos e subjetividades se dá em um campo normativo em que os corpos são binariamente diferenciados, o desejo é suposto como heterossexual e a reprodução é presumida. A sexualidade é territorializada nos corpos em uma lógica reprodutiva, e o pênis e a vagina são os locais por excelência do sexual. O acoplamento pênis-vagina caracteriza o que é chamado de “relação sexual”, ou de “fazer amor” (em um

discurso moralizante do amor romântico). A retórica do amor romântico na série “Alegria da vida” indica uma noção de sexualidade inserida em um campo moral, em que o amor é a condição necessária e a reprodução é uma consequência que apenas pode ser adiada, mas nunca suprimida. Os corpos e desejos femininos também são moralizados, principalmente pelo imperativo do amor romântico na construção das posições de feminilidade. As mulheres são representadas como apaixonadas e apaixonáveis, amorosas e “catando corações no ar”, além de menos interessadas em “fazer amor” do que o sexo tratado como oposto. Intrincada com a retórica do amor romântico e da finalidade reprodutiva dos corpos e do encontro erótico, a sexualidade também se define em um campo familiar. O modelo de família performado é heteronormativo e patriarcal. A divisão sexual de atividades e de trabalho, assim como dos corpos e das sensibilidades se opera no modelo familiar apresentado. Todo o sistema de gênero é naturalizado. As diferenças de gênero são tratadas como naturais, como algo que faz parte da “ordem das coisas”. A natureza é como a “misteriosa ordem” que justifica tal modo de organização do mundo (em um sistema de hierarquias romantizadas). O desejo é pensado como algo que emerge de uma interioridade psicológica absoluta, assim como da natureza da espécie. Não há nenhuma discussão sobre a produção social do desejo. As homossexualidades são periferizadas. Constituem uma possibilidade subalterna, uma diferença diminuída, algo que escapa da ordem heterossexual normativa que é exibida como ideal. E a branquidade é o modo de racialização presente, em que os sujeitos brancos são os corpos normativos e universalizados, visto que performados como os corpos dos quais se fala, os corpos universais.

A série “Alegria da vida” expõe de modo exemplar o rosto do currículo de OSE da TV Escola, delimitando a esfera dos corpos inteligíveis em um sistema de gênero, e apresentando uma “ontologia corporal” (BUTLER, 2010) ensimesmada por meio de discursos psicologizantes e biologizantes. O programa exhibe normas de gênero (hetero) sexualizadoras que regem a inteligibilidade dos corpos sem as evidenciar como normas, mas as expõem como ambiente natural – estabelecendo o que é cognoscível, condicionando as formas de reconhecimento dos corpos por meio de características que serão consideradas óbvias, visíveis, presumíveis. As normas de inteligibilidade são esquemas de percepção pelos quais conhecemos um corpo, ou pelos quais reconhecemos os modos de vida considerados naturais ou normais.

Ao mesmo tempo, este estudo de caso reúne também casos extremados dos

enquadramentos hegemônicos da programação que exibem de forma direta enunciados e visualidades racistas e sexistas, ainda que com menor frequência. Os extremos dos enquadramentos hegemônicos evidenciados são:

1. Violência masculina natural;
2. Racialização da idéia de primitivo;
3. Sistema de gênero como fruto da criação divina (criacionismo).

Tais enquadres não são exceções discrepantes, mas estão de certa forma em continuidade com a retórica hegemônica. A violência masculina naturalizada é a hiperliteralização da retórica sobre as masculinidades ativas, desejantes, fortes *versus* feminilidades passivas, desejadas e frágeis. A violência masculina natural é o ápice de uma sequência de imagens de masculinidade como natureza e nunca como produto de uma ordem social. Ou seja, o enquadramento da violência masculina como instinto sexual é grave, mas está em continuidade com os discursos que justificam hierarquias de gênero pela retórica naturalizante. No mesmo sentido, branquidade e injúria racial estão unidas por uma mesma linha que racializa os corpos, hierarquizando-os. A racialização da idéia de primitivo presente no caso analisado é a atribuição a povos não brancos da imagem dos primórdios da evolução da espécie humana, enquanto a imagem eurocêntrica figura paralelamente como o ápice da evolução. A racialização dos povos africanos como primitivos, como “macacos”, como as imagens-retórica fazem deslizar os sentidos, é uma injúria racista. Tal injúria está ligada a um modo de representação em que a branquidade figura como norma, e os povos não-brancos como diferença subalterna. E por fim, o criacionismo, assim como o *design* inteligente, que supõem uma inteligência divina que explicaria o mundo e os seres em uma ordem/lógica específica, mais do que uma exceção discrepante, está em continuidade com os discursos heteronormativos que atribuem uma finalidade natural aos corpos (dada por uma inteligência divina/natural da espécie).

Estes extremos dos enquadramentos hegemônicos presentes na série “Alegria da vida” são discursos que apresentam um racismo direto, violência masculina naturalizada e sectarismo religioso. Entretanto, é importante notar que apesar da gravidade destes enquadramentos, eles não se distanciam da retórica normativa presente na programação, condensada nos enquadramentos hegemônicos.

2. ENQUADRAMENTOS HEGEMÔNICOS DA PROGRAMAÇÃO: PAISAGENS NORMATIVAS E TERRITORIALIZAÇÃO DA SEXUALIDADE DA TV ESCOLA

Neste capítulo, o objetivo da análise é evidenciar os enquadramentos hegemônicos da programação do *corpus* empírico estudado. A análise que se segue tornará visíveis quadros ou blocos de sentido hegemônicos presentes nos programas classificados pelo Ministério da Educação como Orientação Sexual, seja como área principal ou como área conexa. Estão presentes também os programas classificados nesta tese como compondo um “currículo marginal”, ou seja, os programas não classificados como de Orientação Sexual – nem mesmo como área conexa – mas que discutem de forma central questões de gênero e sexualidade. Com algumas variações, os programas repetem à exaustão os tropos já discutidos na série “Alegria da Vida”.⁴¹ Atentando sempre para a população de acontecimentos que está sendo chamada de sexual ou de sexualidade na grade televisiva de Orientação Sexual da TV Escola, interessa aqui ampliar o campo de visibilidade das paisagens hegemônicas da programação. Será possível perceber que os modos de enquadrar as questões, as formas de construir os problemas, de formulá-los, se repetem, reafirmando os tropos da programação – já mostrados no estudo de caso “Alegria da Vida” – e, portanto, as imagens curriculares que ela institui. Diferente da análise do programa “Alegria da Vida”, que se deu a partir da sequencialidade dos episódios, aqui a análise se ordena a partir dos enquadramentos majoritários identificados em subtítulos.

As sequências fílmicas exibidas na análise a seguir apresentam de forma concisa enquadramentos hegemônicos. As cenas privilegiadas neste capítulo foram selecionadas a partir de seu caráter sintético e representativo. Em diversos programas os enquadramentos hegemônicos apontados estão dispersos em longas e intrincadas sequências. Portanto, a escolha das sequências para análise neste capítulo se orientou pela concisão retórica-imagética que permite visualizarmos em curtas cenas os enquadres majoritários da programação.

As cenas estão agrupadas em blocos de sentido, pelos enquadramentos que instituem, e não por programa. Note-se que apesar de agrupados por campos de temas, os sentidos se entrecruzam, e sempre resvalam uns nos outros, de modo que qualquer organização e classificação das cenas por tema será sempre uma limitação à amplitude discursiva condensada

⁴¹ A série “Alegria da vida” é um caso paradigmático das imagens curriculares de OSE da TV Escola.

em cada uma. O conjunto da análise visa demonstrar sinteticamente um roteiro dos principais enquadramentos da programação, traçando as análises a partir de trechos de diferentes programas agrupados por blocos de sentido. Os enquadramentos hegemônicos que as cenas abaixo dão vidência são:

1. Heterossexualidade normativa,
2. Metafísica naturalista do gênero,
3. Teleologia reprodutiva dos corpos,
4. “Sexualidade” como agenda psi,
5. Família heteropatriarcal,
6. Dispositivo amoroso,
7. Gravidez como destino da feminilidade,
8. Moralização da feminilidade (gravidez na adolescência e a contenção do desejo)
9. Modos de racialização (branquidade, morenidade e periferização da negritude).

Ou seja, os enquadramentos dizem respeito às formas como gênero e raça se compõem na programação.

2.1. Heterossexualidade normativa



Camisinho: E esta aqui é a minha namorada Rubi, uma camisinha feminina.

Figura 24 – Personagem Camisinho apresenta sua namorada. *Fonte: “Marcos e Júlia: sem preservativos nada feito.”*

A imagem-retórica acima, do currículo oficial de OSE, aponta para o mesmo tropo: a heterossexualidade como norma. Ela é parte do programa “Marcos e Júlia: sem preservativos nada feito” e mostra o Camisinho, personagem central da animação, apresentando sua namorada, a “Camisinha feminina”.

Camisinho é uma camisinha-macho falante e convida as espectadoras a assistirem o vídeo que discorrerá, em suas palavras, sobre “sexualidade, risco de doenças, como se proteger contra elas, gravidez não planejada e outros lances que são do interesse de vocês”. O endereçamento é

exclusivamente heterossexual, visto que “Marcos e Júlia”, como indica o título do programa, é o casal heterossexual que performa a noção de sexualidade em questão, e o Camisinho também forma um par heterossexual com a camisinha feminina. Camisinho poderia ter um namorado, um outro camisinho, por exemplo, com sabor ou cores diferentes, mas ele tem uma namorada, assim como o casal que performa o mundo da sexualidade que ele pretende descrever e pedagogizar. O mundo de Camisinho é heterocentrado, assim como o argumento do programa. O programa se propõe a defender o uso da camisinha para prevenção de DST e para evitar a gravidez, mas o universo performado é exclusivamente heterossexual. Tal silenciamento é grave como estratégia de prevenção. A noção de sexualidade deste programa, assim como a de todos os programas de OSE do currículo oficial (excetuando Zimbábue) é heterocentrada.

Essa imagem é parte de uma curta sequência que exhibe o Camisinho puxando a camisinha feminina pela cintura e segurando-a. A imagética remete a espectadora a um padrão de movimentação corporal generizado, em que os homens tocam os corpos das mulheres de forma abrupta, sem participação consentida (por olhares ou movimentação mútua), arrastando-a para seu lado, para “apresentá-la” à espectadora como sua namorada. Tal imagética constitui uma paisagem naturalizada, que parece menor e sem importância, mas justamente por compor uma paisagem corriqueira tem importância para a construção das sensibilidades generizadas. Ele dispõe do corpo dela, a puxa e segura pela cintura. O movimento de Camisinho, de dispor do corpo da camisinha feminina, é um modo de dominação, de hierarquização que aqui se performa. Ela sorri, indicando que tal atitude é possível, legitimada, e performa uma posição de feminilidade que assente com tal disposição de seu corpo. A falta de consentimento e o sorriso obrigatório naturaliza um hábito corporal generizado que faz dos corpos femininos corpos-para-o-outro (BOURDIEU, 2010), que é especialmente um outro masculino.



Amigo do Beto: Ah, o minhoca...ihhh, eu conheço ele desde que a gente era pequeno. Ele se amarra na Renatinha.

Figura 25 – Amigo do protagonista conta sobre o interesse afetivo-sexual de Beto. Fonte: “Adolescência de Beto”.

Esta cena é do programa “Adolescência de Beto”, do currículo oficial, e mostra um amigo do personagem principal falando sobre o interesse heterossexual de Beto (o Minhoca) por Renatinha. Da mesma forma, aqui se performa a ordem heterossexual pela referência ao interesse de Minhoca (Beto) por Renatinha. O programa “Adolescência de Beto” conta a história de Beto, um menino entre 13 e 15 anos e seus problemas na convivência com os pais (a convivência na mesma casa, as preocupações sobre desempenho escolar e carreira, as convocações pelo pai para o trabalho para ajudar na subsistência da família), as questões com os amigos na escola (necessidade de parecer masculino, de parecer estar interessando as mulheres ou estar interessado nelas para assegurar sua masculinidade), com a “carreira”, e com seu interesse romântico-erótico por Renatinha. O programa apresenta Beto a todo momento como um adolescente típico, e portanto, em uma lógica heterocentrada prescritiva, heterossexual. A família e a escola são os únicos núcleos/espacos de sociabilidade abordados. Em tom moralista defende-se o diálogo com a família para vivenciar uma adolescência mais tranquila. Entretanto, isso deve ser pensado como parte de uma maquinaria performativa: a imagem de família, de adolescência, de masculinidade e do diálogo redentor são aqui produzidas. Neste programa é importante notar que o desejo erótico é uma das questões abordadas dentre uma profusão de dramatizações em torno de “questões com a família” e de sociabilidade masculina e escolar apresentadas. O universo heterocentrado é o único apresentado como possível, performando um mundo naturalmente heterossexual.

As imagens abaixo são de quatro programas do currículo oficial que, em um sentido semelhante, apresentam os acontecimentos que compõem a noção de (hetero)sexualidade em questão. O horizonte de sociabilidade performado é exclusivamente heterocentrado. As imagens constituem paisagens, panos de fundo que apresentam o campo que é tratado como “sexual”: a heterossexualidade normativa.



Figura 26 – Imagens de abertura do programa “Ficar... por dentro” acompanhada da música “Bate Coração”, cantada por Elba Ramalho. *Fonte: “Ficar... por dentro”.*

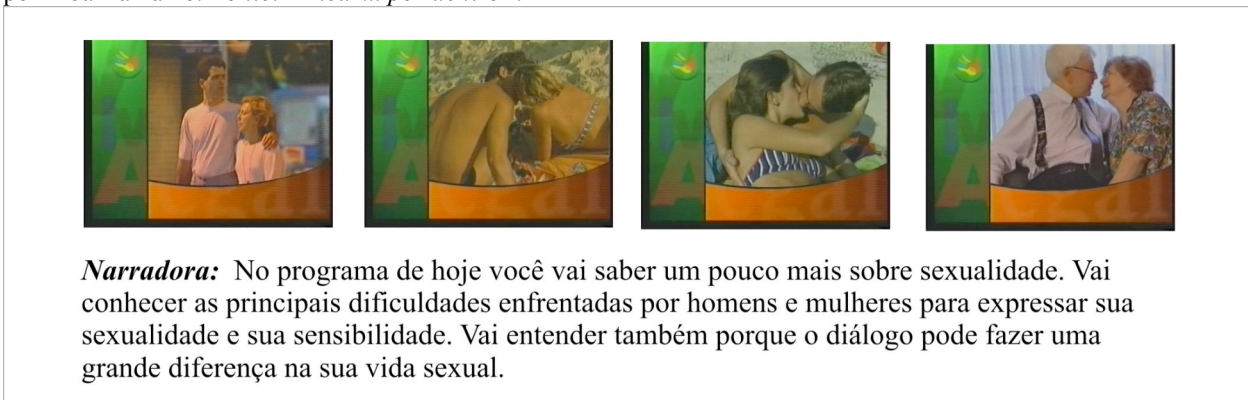


Figura 27 – Sequência mostra casais heterossexuais enquanto narradora apresenta o assunto a ser abordado: sexualidade. *Fonte: “Sexo, uma questão de qualidade de vida”.*



Apresentadora (narrando): De um jeito ou de outro, a questão da sexualidade aparece na escola. Porque isso é natural no ser humano. Quando a escola orienta o aluno, quando ela o ajuda a se relacionar e a manifestar sua afetividade, ela também ajuda a prevenir problemas, como abuso sexual, gravidez precoce, casos de Aids. Ou seja, ajuda o jovem a viver a sua sexualidade de uma maneira saudável.

Figura 28 – Apresentadora narra a relação entre escola e sexualidade, ressaltando a importância da orientação sexual nas escolas. *Fonte: PCN/Temas Transversais: a Orientação Sexual que se faz na escola.*



Narradora: Há muito ainda por fazer para que surja o advento de um novo tempo, em que homens e mulheres não mais estabeleçam relações de hierarquia, mas de cooperação e respeito. Para isso, é preciso que mais vezes ecoem um novo canto.

Figura 29 – Sequência sobre desigualdade de gênero. *Fonte: “Meninas e meninos.*

A primeira sequência (figura 26) mostra imagens da abertura do filme “Ficar...por dentro”. São imagens de jovens casais heterossexuais se beijando e abraçando às margens de uma praia e de um rio. As imagens são acompanhadas de um trecho de uma música popular brasileira que diz: “oi tum, tum, bate coração, oi tum coração pode bater...” (“Bate Coração”, cantada por Elba Ramalho). A música embala e narra as imagens de beijos e abraços de casais heterossexuais, indicando que o coração bate (ou deve bater) na ordem heterossexual. O coração que bate (cantado) se liga aos beijos e abraços (exibidos nas imagens) e se localiza nos encontros heterocentros, como ensinam as imagens. Na segunda sequência (figura 27), do programa “Sexo, uma questão de qualidade de vida”, são exibidas imagens de casais heterossexuais

também abraçados ou se beijando enquanto a narradora (em voz de deus) estabelece o campo de discussões do programa. Ela diz que a espectadora irá “saber um pouco mais sobre sexualidade”, e “conhecer as principais dificuldades enfrentadas por homens e mulheres para expressar sua sexualidade” (figura 27). Tais imagens-retórica supõem que “sexualidade” (como afirma a narradora) é algo que diz respeito a um campo heteronormativo (como as imagens mostram), que envolve homens e mulheres naturais. A fala da narradora territorializa a idéia de sexualidade no campo heterossexual, com as imagens dos casais exemplificando sua fala. Na terceira sequência (figura 28), referente ao programa “PCN/Temas transversais: a orientação sexual que se faz na escola”, a narração é acompanhada de imagens de jovens casais heterossexuais e de um desenho de um coração com os nomes “Adriano e Adriana” no centro. As imagens exclusivamente heteronormativas, acompanhadas da afirmação de que “de um jeito ou de outro, a questão da sexualidade aparece na escola. Porque isso é natural no ser humano” (figura 28) localizam igualmente a sexualidade como um campo heterocentrado naturalizado – “porque isso é natural no ser humano”. As imagens mostram que a “sexualidade” que aparece nas escolas é a heterossexualidade, reduzindo a idéia de sexual ao campo heterocentrado. Ao dizer que “isso” é natural no ser humano – a palavra “isso” refere-se à sexualidade –, as imagens heteronormativas indicam o que deve ser entendido como sexual e, como induz a lógica da narração, natural. A narração juntamente com as imagens também situam a concepção de sexualidade como heterocentrada. Na última sequência (figura 29), referente ao programa “Meninas e meninos” (do currículo marginal), vemos uma cena muito semelhante, em que casais heterossexuais figuram como pano de fundo de uma narração que localiza a heterossexualidade como natural, acompanhada de imagens e retórica que estabelecem o binarismo de gênero⁴². A heterossexualidade das imagens é combinada com a afirmação sobre a possibilidade de relações não hierárquicas entre homens e mulheres. Tal combinação de imagens e discurso mostra que “homens e mulheres” (como fala a narradora) são heterossexuais (como mostram as imagens) e que as relações de hierarquia entre elas podem ser transformadas, desde que se “ecoe um novo canto”, remetendo à juventude a possibilidade da transformação (que as imagens de casais jovens

⁴² O filme “Meninas e meninos” propõe-se a discutir as “diferenças de gênero”, mas não consegue problematizar nem questionar as falas sexistas que apresenta. O filme mostra insistentemente o que chama de “diferenças de gênero”, sem apresentar questionamentos a estas. Ele as constata, e faz no final um discurso ufanista, esperando por tempos diferentes. Não mostra os modos em que a hierarquia se coloca, nem a problematiza, naturalizando a heterossexualidade.

visam exemplificar). Entretanto, tais imagens estão restritas à normatividade do binarismo de gênero e da ordem heterossexual, de forma que estas permanecem inquestionadas.

Esses quatro blocos de imagens figuram em cada programa como cenários de uma narração – tanto por trilha sonora (as imagens da abertura do filme “Ficar...por dentro”), quanto por “voz de deus” (nas outras três). Note-se que tais “cenários” são parte da história narrada, eles são o local onde é possível que a história exista. Os cenários em questão atuam como paisagens naturalizadas que apontam para um regime político heterossexual. Tais imagens-retórica constroem a idéia de sexualidade como heterossexualidade e como uma expressão natural – entenda-se, naturalizada – da vida humana e como o que confere “qualidade de vida”⁴³. Trata-se de uma representação hegemônica e normativa de uma configuração do erótico (a heterossexualidade) que se sustenta na ficção cultural e normativa da diferença sexual e da heterossexualidade.

Além disso, em todas quatro sequências exibidas acima a heterossexualidade é performada como uma prática pública, em que beijos e abraços podem (e devem) figurar no espaço público. O que tais imagens reiteram é a afirmação evidente da heterossexualidade como uma norma naturalizada, que se pressupõe em todo indivíduo. Ao contrário das censuras dirigidas às homossexualidades, a heterossexualidade possui o privilégio do espaço público – inclusive o espaço da TV educativa pública. Nos locais de trabalho, nas escolas, nas praças, nas praias, as imagens mostram os casais heterossexuais performando a sexualidade que é tornada natural.

Estas imagens operam como máquinas performativas que produzem modelos de (hetero)sexualidade, ensinando como devemos utilizar o corpo, em que contextos, com quem, em que espaços, estabelecendo distinções como as de lugares públicos e privados (PRECIADO, 2011). A vida pública, como mostra a programação, está marcada pela heterossexualidade, e o espaço público a tem como uma das suas características estruturais (ERIBON, 2008). O espaço público é o local em que a heterossexualidade pode e deve ser exibida em conversas e em gestos, e onde as pessoas heterossexuais manifestam livremente várias formas de sua afeição erótica (abraços, carícias, mãos dadas, beijos). Ao mesmo tempo, a esfera pública é também o local de interdição aos afetos sexuais de pessoas não hetero, sob o risco dos insultos e da agressão física (ERIBON, 2008). Tais questões não são problematizadas na programação; ao contrário, o que as

⁴³ As questões referentes à “qualidade de vida” que aparecem de forma bastante evidente no programa “Sexo, uma questão de qualidade de vida” serão discutidas posteriormente, ainda neste mesmo capítulo.

imagens da programação fazem é a reafirmar a heterossexualidade normativa. Ao mesmo tempo, as homossexualidades estão excluídas das cenas públicas que visam descrever e/ou conceituar a idéia de sexualidade na programação da TV Escola.

De forma semelhante, a cena abaixo do programa “Gravidez na adolescência”, do currículo oficial, exhibe uma mulher identificada por legendas como especialista, afirmando em um discurso pedagógico a ordem heterossexual como condição humana:

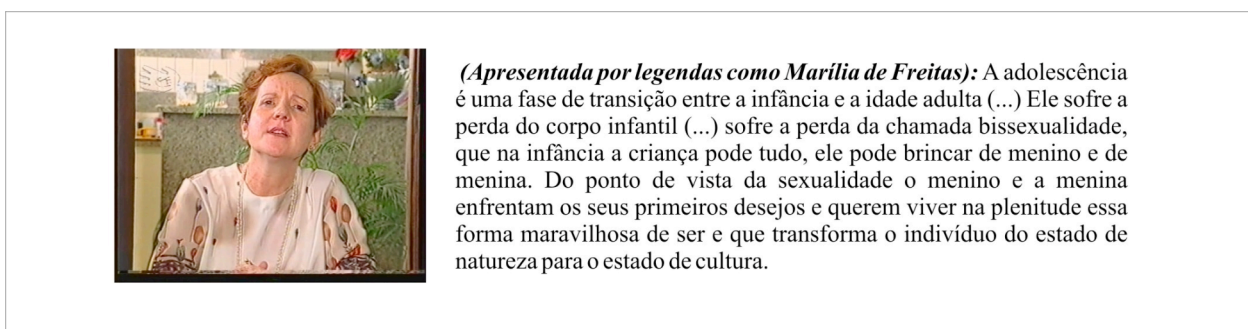


Figura 30 – Especialista naturaliza a ordem heterossexual. Fonte: “Gravidez na adolescência”.

A fala de pessoas identificadas como especialistas pelas legendas, assim como a narração “voz de deus”, são vozes privilegiadas na cena fílmica. Elas visam explicar, mostrando um ponto de vista que se deseja fazer valer como verdadeiro. A fala acima afirma que a infância é bissexual, que é um período onde se “pode tudo”, exemplificando em seguida o que é esse “tudo”: “ele pode brincar de menino e de menina”. Ou seja, “poder tudo”, como diz a especialista em uma expressão moralizante da diversidade de gênero e sexualidade, é poder transitar entre as posições de gênero (brincar de menina e de menino), em vez de atuar exclusivamente na posição que lhe é atribuída pela ordem heterossexual. Em seguida afirma que a adolescência é o momento em que surgem “os primeiros desejos”, negando à “bissexualidade infantil” o *status* de “desejo”. É como se tal desejo não existisse, não figurasse como um desejo legítimo, como se estivesse fora da ordem do possível. O desejo, em sua retórica, parece restringir-se à heterossexualidade que surge com a adolescência e com a perda da infância, quando não se brinca mais de menino ou menina, pois se deve ser exclusivamente menino ou menina. Há toda uma cadeia de gênero associada a essa afirmação, pois ser menina, ou menino, envolve uma articulação entre anatomia, performance e orientação do desejo. A especialista complementa, afirmando que “essa forma

maravilhosa de ser” transforma o “indivíduo do estado de natureza para o estado de cultura”, ou seja, transforma o indivíduo infantil que “pode tudo” – a dita bissexualidade infantil – em um indivíduo cultural e que “não pode tudo”, e que portanto deve ser heterossexual.⁴⁴ Se alguém chama a bissexualidade de “pode tudo”, provavelmente considerará as transexualidades e as homossexualidades como parte de um “pode tudo”, de uma falta de normas sociais, que não configuraria um “estado de cultura”, que pode ser entendido como “evoluído”.

O domínio de existência afirmado nessa fala é heterossexual, e é o local onde se pensa que a sexualidade efetivamente ocorre. A “infância bissexual” é tratada como “tudo pode”, como “estado de natureza”, que será substituído pelo “estado de cultura” heteronormativo, local onde “os primeiros desejos” acontecem. Identificar o desejo somente quando ele é heterossexual (ou deve se tornar) apaga os desejos não heterocentrados, pois é como se estes não existissem, ou como se fossem “pura natureza”, que deveria ser substituída por um “estado de cultura”. Além disso, é preciso atentar para o caráter moralizante da expressão “pode tudo”, visto que na realidade ela se refere a uma prescrição normativa bastante específica que circunscreve o trânsito pelas posições de gênero. Esse tipo de afirmação indica que mais do que uma prática, a heterossexualidade é um regime político normativo.



Professora: Então um dia, no meio da aula de biologia, sem nenhuma razão cientificamente explicada...

Professor: Fred e Ana perceberam que gostavam um do outro.

Professora: E eles fizeram muitas coisas estranhas e maravilhosas juntos.

Professor: Fred e Ana gostavam de ficar juntos o máximo de tempo possível.

Figura 31 – História sobre como Ana e Fred se apaixonaram. Fonte: “Crescendo”.

⁴⁴ A afirmação da especialista sobre uma sexualidade que emergiria na adolescência como “essa maravilhosa forma de ser” assemelha-se aos discursos da série “Alegria da vida”, em que a alegria da vida é um elogio à ordem heterossexual e reprodutiva. Note-se que este é um programa sobre gravidez na adolescência e que o único universo de desejo e da parceria erótico-romântica presumido e afirmado é heterossexual.

Nesta sequência do programa “Crescendo”, a primeira imagem, em que a narração diz que Fred e Ana perceberam que gostavam um do outro na aula de biologia, mas sem “razão cientificamente explicada”, naturaliza a heterossexualidade e o amor romântico. Apesar da afirmação de que não há “razão cientificamente explicada” para o apaixonamento romântico mostrado em seguida, as imagens-retórica prescrevem quem é o casal possível, um casal heterossexual e o fato de estarem na aula de biologia localiza o desenvolvimento de seu afeto no ambiente de laboratório, em que uma imagética sobre as reações químicas do amor se apresenta. Raios e explosões se seguem à afirmação de que “Fred e Ana perceberam que gostavam um do outro”, que em uma cadeia de sentidos territorializa a heterossexualidade e o amor no campo da natureza biológica e química.

A professora fala que “eles fizeram muitas coisas estranhas e maravilhosas juntos” (figura 31), mas a animação mostra o casal em imagens clichê do apaixonamento romântico como dançar e andar de patins, reiterando as representações normativas do amor romântico presente em diversas mídias audiovisuais, e afirmando a heterossexualidade como expressão pública. A heterossexualidade se naturaliza também pela imagem do casal composto por um homem e uma mulher como o casal exemplar, que ilustra a imagem de “relacionamentos” – como dito em outro momento do mesmo programa: “relacionamentos: duas pessoas que se amam e cuidam uma da outra” (figura 49).

2.2. Metafísica naturalista do gênero

	“É bom ser homem porque não tem essa, seus pais não te recriam tanto como se você fosse uma mulher.”
	“Eu gosto bastante de ser homem...dessa vantagem física assim que a gente tem também...eu gosto pra caramba de me exercitar, fazer esporte, correr, andar de bicicleta, me amarro.”
	<i>[Trilha sonora: chorinho]</i>
	“Eu gosto de ser homem por saber que eu dependo de uma mulher. Que eu tenho... tem que ter uma mulher, você tem necessidade disso.”
	“Uma das coisas que eu mais gosto de ser mulher é de ser mesmo cortejada, de ser olhada, sabe? De ser protegida, de ser mais frágil... não emocionalmente, mas fisicamente mesmo.”
	<i>[Trilha sonora, piano clássico]</i>
	“Eu adoro ser mulher, sabe, pentear o cabelo, me arrumar, ver meu corpo, sabe, peito, bunda... sabe, eu acho legal ser mulher, eu gosto mesmo.”
	“Adoro ser mulher só pelo fato de pensar que um dia eu vou poder ser mãe. Tem gente que acha que menstruar é incômodo, que menstruação é incômodo, mas não é. Só da gente pensar que um dia a gente vai poder ter um filho, acho que é a maior alegria de uma mulher.”

Figura 32 – Jovens dizem por que gostam de ser homens/ mulheres. Fonte: *Ficar... por dentro*.

Esta sequência do programa “Ficar...por dentro” aponta para um enquadramento hegemônico da programação analisada: a marcação do binarismo de gênero por meio da produção incessante de diferenças entre homens e mulheres. Uma metafísica naturalista se instala: ou se é homem ou se é mulher, e estas são duas posições ideais e naturalizadas. As quatro primeiras imagens marcam a produção discursiva da masculinidade e as quatro últimas a produção da feminilidade. As imagens-retórica são repetições de clichês das posições de gênero. O mito fundante da programação aqui se atualiza: ou se é homem ou se é mulher. Essa pedagogia do sistema de gênero que aqui se repete dá forma a um ideal regulatório do gênero, apresentando e marcando as fronteiras, reafirmando diferenças entre homens e mulheres. As imagens-retórica mostram que aos homens cabe o futebol, os esportes, a liberdade sexual, e às mulheres o balé, a beleza, a sedução e a maternidade.

Em cada uma das falas – que seguem o estilo *talking heads* – jovens falam porque gostam de ser homens ou mulheres.⁴⁵ ⁴⁶ Na primeira imagem um jovem fala que gosta de ser homem porque não é tão “recriminado” pelo núcleo familiar quanto se fosse uma mulher. Sua fala aponta para uma percepção de uma vantagem social masculina na sociabilidade da família heteropatriarcal, em que, por exemplo, os homens são tratados com maior liberdade para ocupar o espaço público e para viverem seus desejos eróticos (heterossexuais) do que as mulheres. Na segunda imagem, um jovem fala sobre gostar de ser homem devido à “vantagem física” destes e às atividades que em sua fala parecem tratar-se de universos considerados masculinos, como “fazer esporte, correr, andar de bicicleta”. Sua fala pressupõe os corpos masculinos como possuindo uma “vantagem física” frente aos corpos femininos, definindo seu gosto pela masculinidade em oposição a uma feminilidade menos “vantajosa”. Ele não desenvolve em sua fala o que considera como “vantagem física”, mas seu discurso encadeia idéias de modo que se pode compreendê-la a partir de alguma concepção sobre os corpos masculinos como corpos mais fortes que os femininos. Há um deslizamento de sentidos a partir da declaração inicial sobre gostar de ser homem pela “vantagem física” que se desdobra em um campo de atividades que são

⁴⁵ *Talking heads* é um estilo de filmagem documental em que são enquadrados pela câmera apenas os rostos das pessoas que estão falando, dando depoimentos, ou sendo entrevistadas.

⁴⁶ No programa “Ficar...por dentro”, nesta mesma seqüência, outras pessoas também falam – seguindo o estilo *talking heads* – os motivos pelos quais não gostam de serem homens ou de serem mulheres. Estas falas também não são questionadas durante o programa. Elas figuram como um cenário, um panorama a ser exibido, em que sexismo e homofobia figuram como parte dos mundos dos homens e/ou das mulheres, um mundo natural. Além disso, tais falas foram editadas das cenas a serem analisadas pois as cenas não constituem enquadramentos hegemônicos da programação.

tratadas como masculinas, como mais um motivo para gostar de ser homem, fazendo coisas que não se supõem serem de mulheres, como fazer exercícios, esportes, correr ou andar de bicicleta. Tais imagens de masculinidade não são questionadas ou problematizadas em nenhum momento do programa.

A próxima imagem é de pernas de homens jogando futebol, localizando a masculinidade neste território: o futebol. A quarta imagem de masculinidade é uma pressuposição heteronormativa: o jovem afirma que gosta de ser homem porque “depende de uma mulher”, porque “tem que ter uma mulher”, porque “tem necessidade disso”. Tais declinações têm diferentes tons mas são emparelhadas, construindo um campo de sentido. Fundamentalmente, “depende de uma mulher” é diferente de “ter uma mulher”, que é diferente de “ter necessidade disso”. A palavra “dependência”, que poderia gerar alguma posição de subalternidade é substituída/seguida pela afirmação de domínio, de possuir, de “ter uma mulher”.⁴⁷ Essa expressão é seguida pela que diz sobre uma “necessidade”, colocando o campo das relações com as mulheres como um instinto natural ou imperativo masculino, que remete às idéias sobre “necessidades básicas” em que heterossexualidade e reprodução se associam com uma idéia de natureza fundamental, ou à uma produção performativa da masculinidade, em que a (hetero)sexualização se faz necessária.

A sequência de imagens que constroem as figurações de feminilidade iniciam com uma jovem afirmando que uma das coisas de que mais gosta em ser mulher é ser cortejada e ser olhada, e em seguida, como que complementando um dos discursos anteriores que falava da “vantagem física” de ser homem, aqui ela fala em contraponto que é “mais frágil (...) fisicamente”, e afirma gostar de sua fragilidade. Esse tipo de afirmação parece um louvor às diferenças, independentemente dos modos de hierarquia que elas estabelecem. Em seu discurso, o imperativo colocado às mulheres de serem belas – ela gosta de “ser olhada”, “cortejada” – é tratado como uma diferença de valor e que a define. A imagem seguinte é de pernas de bailarinas dançando em um salão de aulas de balé, colando as discussões sobre feminilidade à imagem clichê de feminilidade da bailarina. As imagens colam a masculinidade ao futebol e a

⁴⁷ A afirmação “ter uma mulher”, assim como as corriqueiras falas masculinas que referem-se à suas esposas ou namoradas como “minha mulher” em vez de “minha esposa”, companheira ou namorada não têm correspondência quando declinadas no masculino. Raramente as mulheres usam expressões como “meu homem”, pois tal uso se cola imediatamente a uma interpretação destas como “vulgares”. Enquanto a expressão “minha mulher” é completamente naturalizada na língua brasileira falada – indicando que a objetificação das mulheres está na ordem da língua – a expressão “meu homem” não, constituindo uma retórica de exceção.

feminilidade ao balé, e a trilha sonora atua na produção de mundos emotivos diversos. O chorinho animado liga-se à masculinidade, e o piano delicado à feminilidade. Essa associação entre masculinidade-futebol-músicas animadas e/ou feminilidade-balé-músicas suaves é repetida em outros programas (cf. em “Passagem para a vida adulta”, “DST/AIDS”, “Negativo/Positivo” e “Alegria da vida”).

A terceira imagem é também uma ode à generização, em que a jovem afirma “adorar ser mulher” porque gosta de “pentear o cabelo”, se “arrumar”, e porque gosta de ver seu corpo. Segundo ela, seu corpo, definido como corpo-mulher, é resumido ao recorte “peito e bunda”, operando uma construção da feminilidade a partir de um olhar heteronormativo, em que tais partes do corpo são tornados objeto da atenção masculina. O que ela afirma como próprio da feminilidade – se pentear, se arrumar – é na realidade uma performance (orgânica) de produção da feminilidade, que opera a partir de uma estética da diferença sexual.

A quarta imagem é também uma ode ao binarismo de gênero. A jovem afirma “adorar” ser mulher porque poderá ser mãe e a maternidade é por ela considerada como a “maior alegria de uma mulher”. A idéia de que toda a mulher deseja ser mãe é um tropo repetido à exaustão na programação pela boca das próprias mulheres – jovens em sua maioria – que performam uma posição de feminilidade ligada à reprodução e à maternidade. Ela trata a maternidade como ponto culminante dos desejos de uma mulher, construindo uma feminilidade em que a plena realização está em dar à luz – assim como as descrições de Betty Friedan (1971) sobre a “mística feminina” presente nas revistas femininas dos anos 1950 e 1960 nos EUA.

Em suma, as imagens de gênero apresentadas no programa “Ficar...por dentro” operam uma diferença binária que articula os corpos (separados entre “mais fortes” ou “mais frágeis”, que se definem como “peitos e bunda”), as performances (pentear-se e arrumar-se em um caso e fazer esportes no outro) e a heterossexualidade reprodutiva (a maternidade para as mulheres e a “necessidade” de uma mulher para os homens). Essas falas constituem verdadeiras pedagogias de gênero, reafirmando a diferença binária e apagando a possibilidade da existência de qualquer espaço híbrido entre homens e mulheres.

Seguindo um caminho semelhante, o programa “Homens e mulheres” do currículo marginal (vide imagens abaixo), apresenta também uma ode à diferença de gênero, performando-a na repetição e marcação constante de binarismos.



Narrador: O que é um homem? O que é uma mulher? Para começar eles são diferenciados pela natureza. Mas além das diferenças físicas, o que distingue um do outro permanece um mistério.



Narrador: Estarão os homens e as mulheres fadados à definição de opostos? Poderemos ter a esperança de um dia complementarmos um ao outro?

Figura 33 – Binarismo de gênero em funcionamento. *Fonte: “Homens e mulheres”.*

Aqui novamente se apresenta a afirmação da diferença por meio da reiteração do binarismo de gênero. As perguntas são retóricas. Mais do que realmente abrir um campo de questionamentos, as perguntas “o que é um homem”, “o que é uma mulher?”, ou se homens e mulheres estão fadados à oposição ou à complementaridade funcionam construindo campos de diferença. Ao separar universos, se reafirma que se trata de mundos opostos e possivelmente “complementares” – aqui se supõe claramente a heteronorma –, com homens de um lado e mulheres de outro. A diferença é reconhecida como natural e como diferença física pela narração (em voz de deus). A afirmação de que as diferenças entre homens e mulheres são dadas pela “natureza” e são “diferenças físicas” naturaliza o binarismo de gênero no campo da diferença sexual (o gênero biológico), sem questionar que os modos de pensar a biologia e a natureza também estão marcados pelas normas de gênero informando os modos de inteligibilidade do mundo. As diferenças que não são físicas, como sua fala induz a supor, são referidas como “um mistério”. Muito semelhante à retórica utilizada na série “Alegria da vida”, estas afirmações instalam o binarismo de gênero e a ordem heterossexual por meio de uma retórica naturalizante, ao mesmo tempo em que silenciam todas as discussões e teorizações dos campos dos estudos de gênero e feministas a respeito das construções sociais dos lugares de masculinidade e feminilidade, assim como a intensa mobilização política feminista e LGBT das últimas décadas.

Importante notar que na série “Alegria da vida” a palavra “mistério” é igualmente usada

para fazer referência às diferenças entre homens e mulheres. A palavra remete a uma linguagem religiosa, e não devemos entendê-la como uma metáfora inocente. Ela recorre à memória de sentidos em que os discursos cristãos sobre os “mistérios da fé” são acionados. Em “Alegria da vida”, no programa “Menina ou menino?”, a avó fala que “quanto ao porque de um sexo ou de outro, bem, isto é ainda um grande mistério” (figura 23), e, assim como o programa “Homens e mulheres”, esse tipo de formulação toma o sistema de gênero como algo enigmático, misterioso, do qual apenas se pode perceber as diferenças, mas jamais entender suas origens, silenciando sobre as hierarquias que a construção das diferenças instala.

A produção destas diferenças também se faz presente nas imagens, no cenário montado em que homens e mulheres circulam e se aproximam, formando alguns casais/pares heterossexuais que se abraçam. Uma mulher grávida, abraçada a um homem asiático, um homem negro e uma mulher asiática também abraçados performam uma imagem “racialmente correta” da heterossexualidade, em uma clara intenção de resolver a questão das reivindicações de visibilidade étnico-racial. Reitero aqui que os modos politicamente corretos de dar visibilidade às populações subalternizadas são insuficientes, visto que não se trata apenas de colocar pessoas de diversos fenótipos para representar uma pretensa “diversidade”, mas de transformar formas racializadas e racializadoras de ver e de pensar.

O binarismo de gênero também é construído e reforçado por meio de alguns discursos biológicos, muito presentes na programação analisada. Abaixo, a seqüência do programa “Sexo”, do currículo oficial, repete uma história sobre o óvulo e o esperma, que impõe à biologia um sistema de gênero. Assim como discutido no programa “Alegria da vida”, em que o óvulo e o esperma figuram uma fábula de gênero – ou, de acordo com Emily Martin (1991), um conto de fadas científico – aqui vemos a aplicação do sistema de inteligibilidade de gênero no mundo celular.

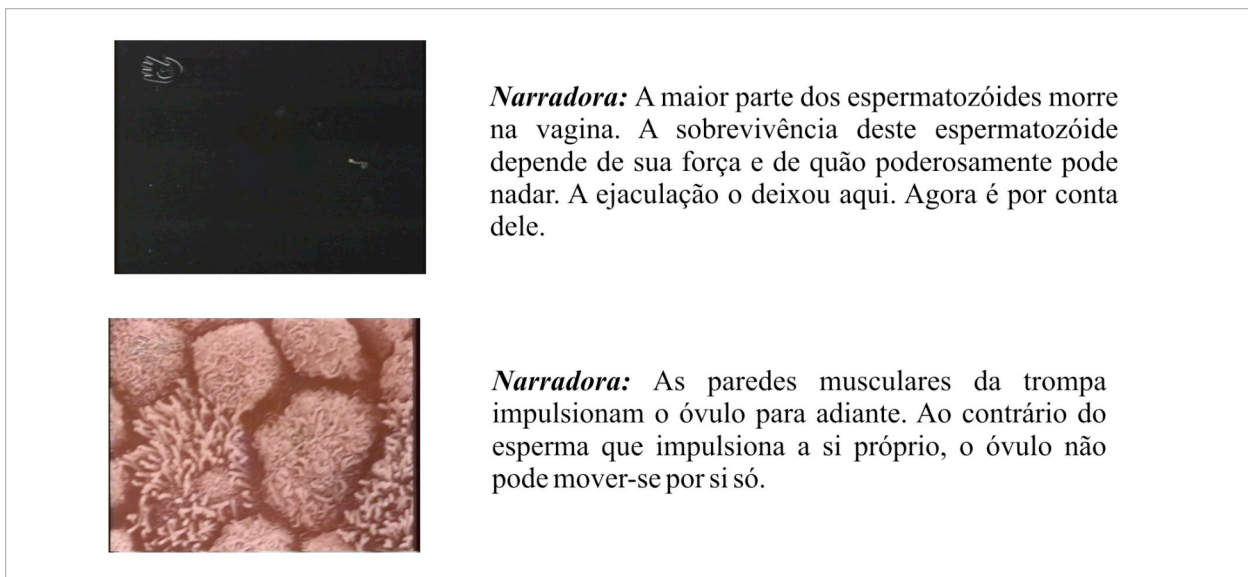


Figura 34 – Explicação sobre o trajeto do espermatozóide. *Fonte:* “Sexo”.

Na primeira imagem, a narradora fala que a “sobrevivência” do espermatozóide na vagina “depende de sua força e de quão poderosamente pode nadar”, e que ele está por sua própria “conta” nesta tarefa. Em outro momento do filme os espermatozóides são tratados como “mais energéticos” (SEXO, 1994). Tal retórica é uma variação biologizante do discurso da “vantagem física” masculina – discutida anteriormente no programa “Ficar...por dentro” (figura 32). O espermatozóide se comporta de forma “masculina” neste discurso da biologia da reprodução. Corroborando o imaginário que supõe que os homens são mais ativos, corajosos, independentes e fortes que as mulheres, essa versão da vida celular atualiza as hierarquias de gênero. A retórica utilizada para referir-se ao esperma é fortemente engendradora, carregada de representações de gênero não apenas na descrição, mas no próprio modo de conceber e compreender o que está acontecendo. Do mesmo modo, na segunda imagem, a narradora trata o óvulo como passivo, como algo que necessita ser “impulsionado”, que “não pode mover-se por si só”. Em outro momento do filme, o útero é chamado de ‘vulnerável’, e outros órgãos das mulheres são descritos como frágeis e delicados (14’05’’). É a reprodução de uma retórica da feminilidade passiva e frágil – com um corpo “mais frágil” como é dito por uma jovem em “Ficar...por dentro”. A descrição do óvulo como algo que nem mesmo parece se mover, sendo “transportado”, “ao contrário do espermatozóide”, visto como ativo, acelerado, se movendo rapidamente, “mais energético” e que pode nadar poderosamente abriga as hierarquias de gênero no comportamento

celular. Tais figurações de gênero se instalam na linguagem científica da biologia, parecendo tratar-se portanto de nossa natureza mais profunda. Entretanto, são fábulas de gênero que impregnam os modos de perceber o mundo, as relações, os corpos, a fisiologia, a biologia.

Note-se que as imagens acima não são explicadas no filme. Não se sabe como foram obtidas, que instrumentos permitem vê-las, ou quais são as condições em que foram produzidas. Este tipo de imagem exerce a função de criar credibilidade por sua aparência científica, mais do que informar a espectadora sobre o que está sendo discutido. Sua função é de convencimento pelo apelo aos significados de realidade científica e de verdade que tal imagética microscópica carrega.

2.3. Teleologia reprodutiva dos corpos



Narradora: Sexo é para proporcionar prazer, mas também para a procriação. Todos os chocolates e flores do mundo tem um objetivo só, básico, misturar as características de duas pessoas e fazer outra.

Figura 35 – Explicação sobre sexo. Fonte: “Sexo”.

Em uma argumentação que remete aos discursos da sociobiologia, nos quais as práticas sociais são reduzidas a uma “ordem da natureza”, o discurso acima, do currículo oficial, localiza o sexual no campo da finalidade reprodutiva, e, portanto, torna a sexualidade um campo estritamente heterossexual. A afirmação inicial da narradora de que “sexo é para proporcionar prazer” assim como “para a procriação” é reduzida na frase seguinte à finalidade reprodutiva – “misturar as características de duas pessoas e fazer outra”. Ao afirmar que o campo do sexual visa à reprodução e à heterossexualidade, estas tornam-se normas naturalizadas, tornam-se “a sexualidade”. Se “todos os chocolates e flores do mundo tem um objetivo só, básico”, que é a reprodução da espécie, a heterossexualidade é uma regra da natureza, e não uma prática social – ou um regime político, como discute Monique Wittig (1992). A narradora afirma que as práticas sociais como “dar chocolates ou flores”, que são clichês das imagens do envolvimento

heterossexual, têm uma orientação mais básica: a “procriação”. Este discurso exhibe uma lógica naturalizante da heterossexualidade reprodutiva, que invisibiliza e torna menos “natural” ou “não natural” outras configurações do erótico.

Em um sentido semelhante, o trecho abaixo, referente ao programa do currículo oficial “Reprodução humana”, repete a associação entre reprodução e prazer sexual, supondo uma noção de sexualidade estritamente heterocentrada.


	<p>Apresentador: No nosso corpo existem uma série de órgãos responsáveis pela reprodução e pelo prazer sexual. É claro que esses órgãos são diferentes nos homens e nas mulheres, mas a função biológica deles é a mesma: fazer com que a espécie se perpetue através da reprodução, além de proporcionar o prazer sexual. Por falar nisso, você sabe como acontece a reprodução?</p>
---	--

Figura 36 – Apresentador introduz a explicação sobre reprodução. *Fonte: “Reprodução humana”.*

Aqui, o apresentador do programa (figura 36), em uma estrutura de discurso semelhante à anterior (do programa “Sexo”, figura 34 e 35), coloca reprodução e prazer sexual lado a lado, afirmando que existem órgãos destinados a estas funções. Aqui não se subsume o prazer sexual à procriação, como no programa anterior (SEXO, 1994), mas se emparelham os dois gerando um campo de sentidos do “sexual”, do “prazer sexual”, da sexualidade, como algo ligado à reprodução, e, portanto, heteronormativo. Em sua fala também se supõe uma teleologia dos encontros “sexuais” e dos órgãos do corpo: a reprodução e o prazer. Importante notar sua afirmação sobre o caráter evidente dos órgãos “responsáveis pela reprodução e pelo prazer sexual” serem “diferentes nos homens e nas mulheres”. Como discute Laqueur (2001), a incomensurabilidade entre os corpos de homens e mulheres são representações baseadas não apenas na observação, mas em pressupostos culturais sobre as práticas científicas – o sistema de gênero. Ao pressupor que a anatomia é o fundamento para a diferença absoluta entre os dois sexos se esquece que qualquer representação, inclusive as do esqueleto humano, constitui um exercício estético culturalmente situado (LAQUEUR, 2001), um produto da atividade social de representar (cientificamente) os corpos. Nesse sentido, não é evidente que os órgãos “responsáveis pela reprodução e pelo prazer sexual” sejam diferentes nos homens e nas mulheres.

O “prazer sexual” é mencionado em uma gramática de controle, pois é apenas apontado de forma emblemática no campo de debates, mas não explorado ou discutido. O horizonte psicologizante das discussões apresentadas requer que as falas sobre “sexualidade” dêem espaço às discussões sobre o prazer (em um horizonte heterocentrado); entretanto, o espaço não é mais do que uma menção a esta possibilidade no campo da descrição dos processos envolvidos na reprodução. Ou seja, menciona-se o prazer apenas ao falar da reprodução, tornando-o um tema heterocentrado. O “prazer sexual” não figura como um campo de discussões neste programa, nem em outros, sendo apenas citado, mas nunca explorado, nem mesmo em um aporte biologizante.

As imagens-retórica em seguida, referentes ao programa “Da puberdade à fecundação”, do currículo oficial, também funcionam em um sentido similar, emparelhando reprodução e prazer sexual, sendo este reduzido ao campo heteronormativo e mencionado rapidamente.



Jovem da imagem: O sistema reprodutor feminino é formado pelos órgãos genitais externos e internos, que se encarregam da produção dos óvulos (...) os órgãos genitais externos da mulher são denominados vulva. A vulva é composta pelo monte de vênus, duas pregas de pele maiores cobertas de pelos pubianos, os grandes lábios, que envolvem duas pregas de pele menores, os pequenos lábios. Ah, tem também o orifício da uretra, a entrada da vagina e o clitóris... que é muito sensível e importante no prazer sexual da mulher. Os órgãos genitais internos da mulher são (...) a vagina (...) é por ela que sai a menstruação, que penetra o pênis e que sai o bebe no parto normal.

Figura 37 – Explicação sobre o sistema reprodutor feminino. Fonte: “Da puberdade à fecundação”.

Nesta sequência de imagens-retórica, a jovem (que é uma personagem central do programa) apresenta o “sistema reprodutor feminino” utilizando uma boneca de anatomia – que em todos os programas é um corpo branco, emblematizando a branquidade como signo do corpo humano performado, ou do corpo que performa o humano. As menções ao “prazer sexual” estão emparelhadas à discussão sobre reprodução e finalidade reprodutiva do corpo, localizando o

sexual como heterossexualidade. A vagina é tratada como um órgão em que “sai a menstruação”, em que o “pênis penetra”, e do qual “sai o bebê no parto normal”. É tratada, portanto, em uma sequência reprodutiva, visto que o que “entra ou sai” da vagina está ligado aos processos reprodutivos e heteronormativos.

Em outro momento do mesmo programa vemos um enquadramento que localiza a feminilidade no campo da reprodução:

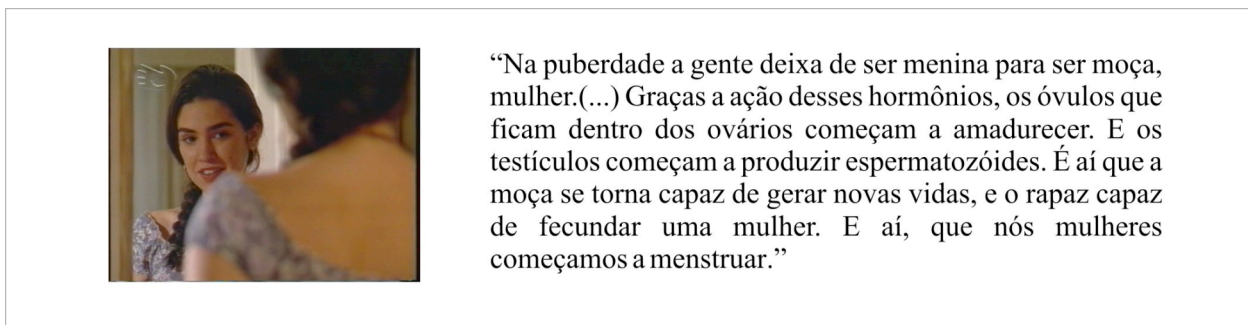


Figura 38 – Explicação sobre puberdade e reprodução. Fonte: “*Da puberdade à fecundação*”.

Aqui se coloca uma definição de “moça” e de “mulher” (tratadas de forma sinônima em sua fala) que restringem essa identidade à capacidade reprodutiva. Em uma descrição biologizante, que remete à ação hormonal, à menstruação e à capacidade de gestação, se demarca o que é ser uma “moça” ou uma “mulher”: situar-se na ordem heterossexual. As imagens também atuam nessa descrição, visto que a personagem performa uma estética da feminilidade normativa, com cabelos longos, vestido e batom, e um corpo magro. Ela se olha no espelho, reiterando as imagens da vaidade e da preocupação com a aparência como algo definidor da feminilidade. Um mundo de binarismo e diferenças de gênero se reafirma em cada um destes detalhes que compõem a paisagem dos mundos performados.

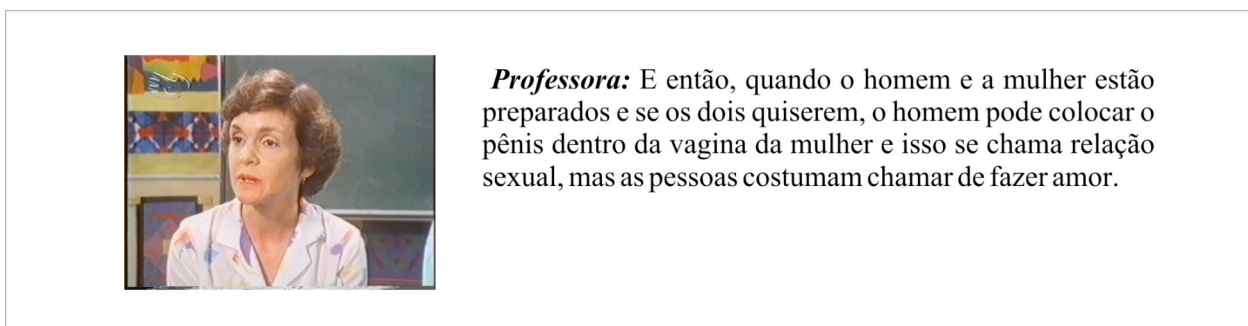


Figura 39 – Professora explicando o que é uma relação sexual. Fonte: “*Crescendo: mente repleta de questões*”.

Neste trecho a “relação sexual” é definida como o acoplamento pênis-vagina – “o pênis do homem entra na vagina da mulher”. Tal definição constrói a noção de “sexual” como heterossexualidade reprodutiva, pois somente o contato relacionado à reprodução – o acoplamento pênis-vagina – é mencionado. Além disso, a expressão “relação sexual” é igualada à expressão “fazer amor”, associando o “amor” à (hetero)sexualidade reprodutiva, legitimando-a em um discurso moralizador dos corpos e desejos. Conceber o “sexual” como heterossexualidade reprodutiva amorosa é parte de um conjunto de tecnologias produtivas de gênero, em que a produção de desejos e prazeres parecem derivar da natureza gendrada dos corpos. Atrelar os órgãos pênis e vagina às práticas chamadas de sexuais, institui uma específica anatomia-política, em que uma concepção sobre a finalidade reprodutiva dos órgãos está em questão. A operação abstrata que recorta o pênis e a vagina como os “órgãos sexuais” é um *a priori* anatômico-político, que constitui zonas que dizem da totalidade do corpo – o pênis como signo do masculino e a vagina como signo do feminino (PRECIADO, 2002). Ou seja, tais imagens mostram um órgão preciso (pênis ou vagina) como o marco abstrato de construção da totalidade do corpo gendrado: ou se é homem (pênis) ou se é mulher (vagina), e os corpos só tem sentido como corpos (hetero)sexuados. De acordo com essa lógica os “órgãos sexuais” são órgãos reprodutores (da espécie), e “produtores da coerência do corpo como propriamente humano” (PRECIADO, 2002, p.105). A boca e o ânus, por exemplo, não são designados como partes do sistema sexual/reprodutivo. Os encontros eróticos que questionam a ordem heterossexual (a ordem sócio-anatômica pênis-vagina) são pensados/tratados como atípicos, anormais.

2.4. “Sexualidade” como agenda psi



Apresentador: Mulheres que não conseguem atingir o orgasmo devem conhecer melhor o próprio corpo, sem medo ou constrangimento. Essa descoberta pode ser feita aos poucos e com a ajuda do parceiro. O casal pode experimentar novas formas de estimulação sexual, mas sempre evitando as cobranças. O que vale é a compreensão, a confiança, e a descoberta das particularidades do próprio corpo e do corpo do parceiro.



Apresentador: Procure também cuidar da educação sexual de seus filhos, as conversas francas são sempre melhores do que a censura e a repressão.

Figura 40 – Apresentador falando ausência de prazer sexual e sobre a educação sexual que familiares devem dar às filhas. Fonte: “Sexo, uma questão de qualidade de vida”.

O programa do currículo oficial “Sexo, uma questão de qualidade de vida”, indica o tom psicologizante da noção de “sexo”, e conseqüentemente, de “sexualidade” da programação. O título do programa coloca o “sexo” como uma questão de “qualidade de vida”, remetendo-o a uma “cultura psicológica” que não visibiliza as condições sociais de produção dos corpos, dos desejos, do erótico. O “sexo” é pensado como uma questão interiorizada, individual e privada, e os “problemas sexuais” demandam uma transformação individual, do próprio sujeito, sem questionar as relações e hierarquias do sistema de gênero. A própria construção do que é um “problema sexual” e do que é “qualidade de vida” remete o campo de debates a uma questão de autodesenvolvimento psicológico individual (ou relacional, como um problema dos “casais”).

O argumento central do programa é uma defesa do diálogo sobre os chamados “problemas sexuais”. O diálogo é tratado como possibilidade de solução para tais problemas. Na sequência selecionada, na primeira imagem, o apresentador localiza o campo dos “problemas sexuais” como problemas dos indivíduos em uma certa performance (hetero)sexual pressuposta – no caso desta sequência, ele refere-se especificamente às mulheres e suas possíveis dificuldades em alcançar o orgasmo com um homem, a parceria heterossexual pressuposta. Em um apelo à “compreensão”, “confiança”, e à “descoberta das particularidades do próprio corpo e do corpo do parceiro” o apresentador ordena seu discurso no campo da heterossexualidade como norma, e também exprime uma agenda de OSE marcada por uma excessiva psicologização da vida, e

especialmente das questões de gênero.

Na segunda imagem, o apresentador insere o núcleo familiar no debate e demarca o campo da “educação sexual” no mesmo horizonte psicologizado da defesa do diálogo. Em sua fala, o casal e sua prole performam o núcleo sentimental sobre o qual a “educação sexual” atua como pedagogia de gênero, e os problemas são tratados como questões psicologicamente administráveis. Aqui, ensina-se o que deve ser uma relação conjugal e familiar, em uma intensificação da relação afetiva e da “harmonia” educativa (BENELLI, 2009), na completa ausência de uma perspectiva ético-política que compreenda e questione as práticas de gênero.

O programa “PCN/ Temas Transversais: a orientação sexual que se faz na escola” é parte do currículo oficial, e é uma produção da própria TV Escola. O programa evidencia como a agenda de OSE orientada pelo MEC é psicologizante. O trecho abaixo ilustra o campo de debates desenhado pelo programa:



(Identificada pelas legendas como psicóloga): Uma discussão sobre sexualidade não pode se confundir com uma aula de anatomia (...) uma discussão sobre sexualidade não pode também se confundir com uma aula de moral ou com um sermão religioso (...) uma discussão sobre sexualidade tem que lidar com o interlocutor, com uma criança, como uma pessoa inteira, com suas crenças, com seus valores, com seus pudores, com a bagagem que essa criança traz.

Figura 41 – Psicóloga descreve como deve ser uma discussão sobre sexualidade. *Fonte: “PCN/ Temas Transversais: a orientação sexual que se faz na escola”.*

A pessoa que expõe o que é uma “discussão sobre sexualidade” é uma psicóloga, identificada como tal por legendas, sentada em uma poltrona, em um cenário que a identifica como uma pessoa que deve ser ouvida. Não existem outros sons, pessoas, ou imagens que dispersem a atenção sobre ela, que é uma das vozes de autoridade construídas no programa. Ela inicia sua fala remetendo ao que não é uma “discussão sobre sexualidade”, rejeitando a possibilidade de que tal discussão se confunda com uma “aula de anatomia”, com uma “aula de moral” ou com um “sermão religioso”. O campo que ela constrói como universo de debates sobre sexualidade supõe o diálogo, um “interlocutor” que seja “uma pessoa inteira”, com suas “crenças”, “valores” e “pudores”. A utilização de uma linguagem psicologizante e da suposição

do emparelhamento das palavras “crenças”, “valores” e “pudores” constrói o campo de discussões como um espaço psicológico, individual, em que não se propõe agendas políticas, pois se trata sempre de lidar com o campo das vidas em sua privacidade ou com valores dos indivíduos. Além disso, emparelhar crenças e valores com pudores é um modo de moralizar o campo, em que a reserva em tratar sobre alguns assuntos justificar-se-ia por si só. Em uma completa individualização do que se constrói como “sexualidade”, essa narrativa evidencia uma agenda psi, e não uma agenda política. Essa narrativa constrói a idéia de sexualidade como um tema da vida privada, em que se deve discutir com cuidado, e respeitando “valores e pudores” de cada um. Ao não politizar a agenda em torno das questões relativas às hierarquias de gênero, “valores” e “crenças” são tornados um campo individualizado, em vez de serem objeto de debate e transformação. É interessante notar que, apesar da reiterada individualização e privatização do que se trata como “sexualidade”, os programas a performam ao mesmo tempo como uma prática pública (heterossexualidade) dentro de certos parâmetros.

O trecho seguinte, do programa “Boneca na mochila”, do currículo marginal, apresenta o mesmo estilo psicologizante ao tratar o tema das homossexualidades.



Psiquiatra: Um menino mais sensível, não quer dizer que ele vai ser necessariamente homossexual. Muitas vezes os pais confundem, tentando buscar esportes mais agressivos, que são considerados masculinos, quando na realidade isso não vai evitar que ele seja homossexual, assim como outras situações mais delicadas de vida não vai promovê-lo para a homossexualidade. Eu acho que as crianças têm que ser aceitas pelos seus pais, e respeitadas, tais quais elas são. Se são mais sensíveis, se são mais singulares na forma de ser, isso deve ser preservado e incentivado para que ela possa ter a sua expressão total enquanto ser humano.

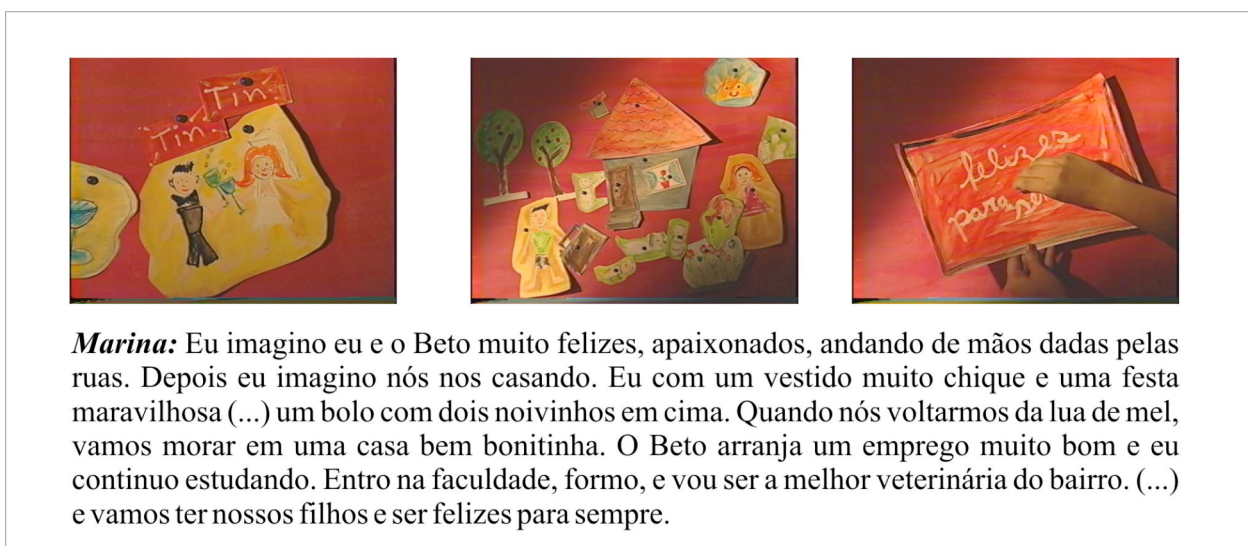
Figura 42 – Psiquiatra fala sobre meninos sensíveis. Fonte: “Boneca na mochila”.

Em um jargão psicológico, o psiquiatra pretende justificar que “sensibilidade” masculina não implica homossexualidade. O discurso se refere exclusivamente ao universo masculino, que é um campo de rigoroso controle de gênero (da masculinidade). Sua fala anti-homofóbica é psicologizante, em que cabe aos indivíduos pessoalmente, especialmente aos familiares, aceitar

as crianças “tais quais elas são”. Ou seja, as homossexualidades ou a “sensibilidade masculina” é tratada como uma singularidade, uma diferença pessoal, e não como uma diferença política, que implica entender os corpos e os desejos como campos sociais, em que hierarquias se colocam. A homofobia não é entendida como um problema relativo à heterossexualidade como norma naturalizada, mas como uma questão de aceitação e respeito à individualidade.

O psiquiatra é um personagem do programa que dá entrevistas em uma rádio. A imagem acima mostra o psiquiatra no estúdio, performando uma posição de autoridade, vestindo camisa com suspensório e usando óculos. Tal imagética do personagem reafirma o lugar de autoridade por meio da repetição de índices corporais, de vestuário, que indicam os marcadores de classe e raça.

2.5. Família heteropatriarcal



Marina: Eu imagino eu e o Beto muito felizes, apaixonados, andando de mãos dadas pelas ruas. Depois eu imagino nós nos casando. Eu com um vestido muito chique e uma festa maravilhosa (...) um bolo com dois noivinhos em cima. Quando nós voltarmos da lua de mel, vamos morar em uma casa bem bonitinha. O Beto arranja um emprego muito bom e eu continuo estudando. Entro na faculdade, formo, e vou ser a melhor veterinária do bairro. (...) e vamos ter nossos filhos e ser felizes para sempre.

Figura 43 – Descrição do sonho de Marina em casar-se com o namorado Beto. Fonte: “Negativo, positivo”.



Jô: Acontece, Mar, que se você estiver grávida, a história vai ser mais ou menos assim: vocês podem até andar de mãos dadas na rua, mas já com filhinho entre vocês. E filho dá um gasto danado, então, dinheiro pra casamento e festa é capaz de não ter. Talvez dê para uns refrigerantes e um bolo de padaria com dois bonequinhos em cima. Vocês não vão ter dinheiro nem para viagem, nem para aluguel. Vão morar com a família dele, ou com a sua, e o máximo que vocês vão ter é um cômodo apertado para vocês, o bebê e os 36 cachorros. E se por sorte ele conseguir um emprego, vai trabalhar muuuito e ganhar muito pouco. E você com o bebê, se não tiver alguém para cuidar, vai ter que parar a escola e já. Parar de jogar bola, parar de sair, parar de dançar pagode nos bailes. E daí, Mar, a vida vai ficando triste, sem graça, e vocês podem até ser infelizes para sempre.

Figura 44 – A amiga Jô mostra uma versão pessimista do sonho de Mariana. *Fonte: “Negativo, positivo”.*



Figura 45 – Legenda ao fim da história: “Uma camisinha preserva muitos sonhos”. *Fonte: “Negativo, positivo”.*

Esta sequência do programa “Negativo, positivo”, do currículo oficial se divide em 3 momentos: a versão de Marina sobre sua vida, a versão de Jô sobre a vida de Marina e as legendas do filme que operam um direcionamento final da discussão. Marina conta uma história ilustrada por desenhos recortados que figuram ela, seu namorado e seu possível filho (visto que ela pode estar grávida). Ela imagina uma história para sua vida caso esteja realmente grávida que envolve amor romântico, casamento, casa própria, filhos, marido/pai provedor, formação universitária e um “felizes para sempre”. A amiga Jô, contrapõe à sua história uma outra versão, mas que também supõem casamento e marido provedor. A versão de Jô, assim como as legendas, são discursos que visam ensinar o que acontece quando a gravidez é “fora de hora”. As legendas

evidenciam que os “sonhos” heteropatriarcais de Marina ali apresentados não são objeto de questionamento, mas, ao contrário, são valorizados como sonhos, pois a camisinha poderia preservá-los – casamento heterossexual com festa e viagem, casa própria, reprodução, marido provedor. Os desejos de Marina, seu “roteiro de vida” envolvem amor romântico heterossexual (um marido), tornar-se esposa e mãe, ter um marido que se responsabiliza pela subsistência familiar, e a formação universitária como um complemento. Tais sonhos performam um universo idealizado na programação, afirmando um campo de valores e de modos de vida distanciados dos históricos questionamentos políticos feministas e LGBT.

O discurso moralizador da amiga de Marina (Jô) esclarece ainda mais o universo de valores e modos de vida apresentados ao contrapor o que não é valorado no universo prescrito. Na fala de Jô, a capacidade de consumo é definidora de uma hierarquia de valores no universo de vida prescrito – que abarca amor romântico, casamento, procriação, marido provedor. Ao alertar a amiga que é possível que não haja dinheiro para a festa de casamento, e que “só daria” para “uns refrigerantes e um bolo de padaria”, ela torna tal possibilidade uma comemoração menor, diminuída, e diversa da fórmula “festa de casamento”. O projeto casamento-seguido-de-festa-e-de-viagem-de-lua-de-mel é também exibido na fala de Jô como um programa de vida que será impossível de se percorrer, visto que não teriam dinheiro para tal atividade. Entretanto, tal projeto, mais do que representar os desdobramentos dos casamentos heterossexuais, é uma prescrição que está inserida em um universo de consumo considerado ideal, e performado como a ordem das coisas. A possibilidade de morar com a família de origem também é desvalorada em prol do universo das famílias nucleares que “alugam” sua casa, em vez “morar com a família dele, ou com a sua” em “um cômodo apertado”. Aqui há uma clara rejeição das formas de organização familiar das classes pobres. Os modos de vida prescritos refletem um padrão de poder em que a capacidade de consumo diferencia as experiências como inferiores ou superiores, como “sonhos” ou “pesadelos”.

Quando as legendas afirmam que “uma camisinha preserva muitos sonhos”, se reitera o universo heteropatriarcal de classe média que constitui os “sonhos” de Marina. Seu mundo de “sonhos” é um mundo performado como ideal, e ao mesmo tempo o universo apresentado por Jô é tornado um pesadelo, o mundo não desejável. A camisinha é usada em um falso contexto de liberação, pois sustenta um padrão classista, patriarcal e heteronormativo de submissão das

mulheres nos “sonhos que preserva”.

No programa “Adolescência de Beto” do currículo oficial, a família heteropatriarcal também se faz presente como paisagem naturalizada:

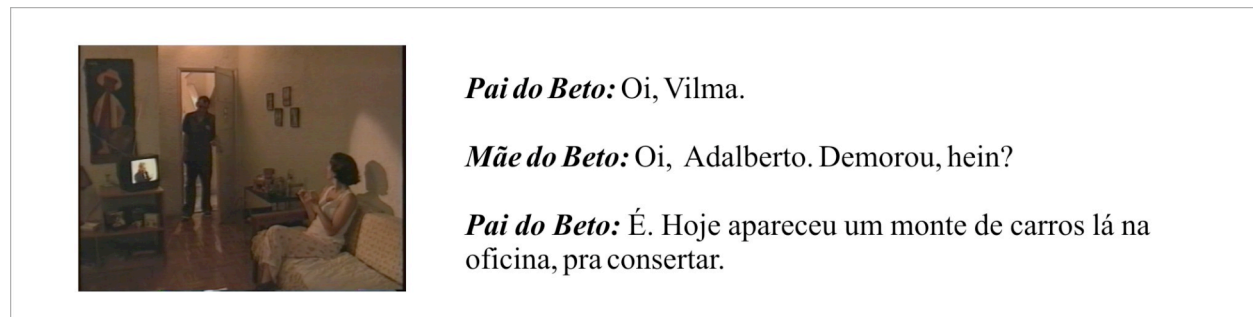


Figura 46 – Diálogo entre pai e mãe de Beto. *Fonte: “Adolescência de Beto”.*

Aqui, o pai de Beto chega em casa após o trabalho e cumprimenta a esposa que lixa as unhas no sofá. Ela expressa a imagem da dona-de-casa, que aguarda em casa o marido provedor que trabalha na oficina, enquanto ela, em um signo da desocupação, fica em casa lixando as unhas e assistindo televisão. Ela performa a imagem da mulher como pessoa que cuida da casa, complementar à imagem da masculinidade provedora.

O programa “O menino de vestido rosa”, do currículo marginal, também apresenta a imagem da família heteropatriarcal como um pano de fundo:



Figura 47 – Sequência mostra a dinâmica no café da manhã da família. *Fonte: “O menino de vestido rosa”.*

Nesta sequência, assim como no programa “Alegria da vida”, vemos imagens da divisão

sexual do trabalho, em que cabe às mulheres a preparação da comida e a alimentação das crianças. O pai do menino de vestido rosa não prepara o café da manhã, ele passa pela cozinha, pega a comida preparada pela esposa e vai embora. A mãe, diversamente, prepara a comida, serve à mesa e come com as crianças. Tal paisagem naturalizada das relações entre casais heterossexuais e sua prole mostra a família heteropatriarcal como universo naturalizado das imagens de família. Ela é o pano de fundo, o cenário sobre o qual outros temas (sobre os quais se considera ter relevância) são postos em questão.

2.6. Dispositivo amoroso

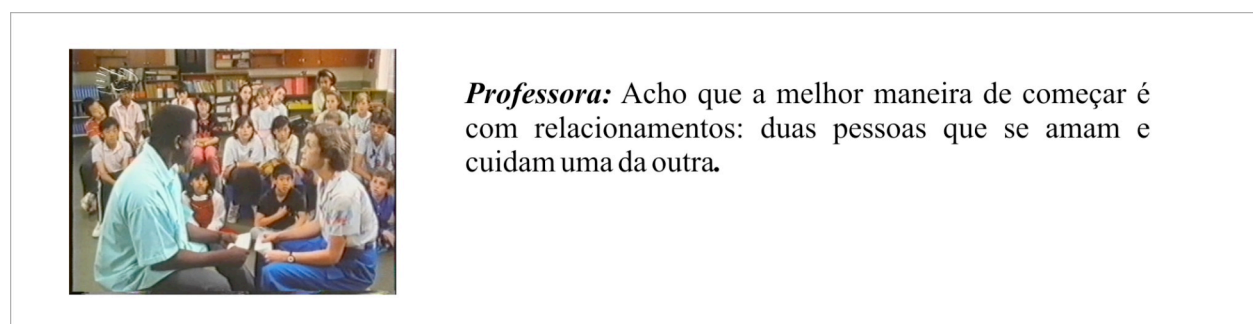


Figura 48 – Professora e professor apresentam o programa. Fonte: “Crescendo”.



Figura 49 – Professores narram a história de Fred e Ana. Fonte: “Crescendo”.

O casal de docentes que conduz a aula é um par heterossexual. Eles prescrevem a imagem de complementaridade homem-mulher que os outros discursos do binarismo de gênero irão reafirmar. Além disso, um é negro e a outra branca, compondo uma imagem “politicamente correta”, com representação afrodescendente, assim como o grupo de estudantes (exibido em outros momentos do programa) também apresenta diversidade étnico-racial. Entretanto, como todos os enquadramentos “politicamente corretos” presentes na programação, aqui também a branquidade aparece como norma invisibilizada. Quando se representam os corpos ideais, gerais,

eles são brancos, como o casal da animação que ilustra as aulas – Fred e Ana.

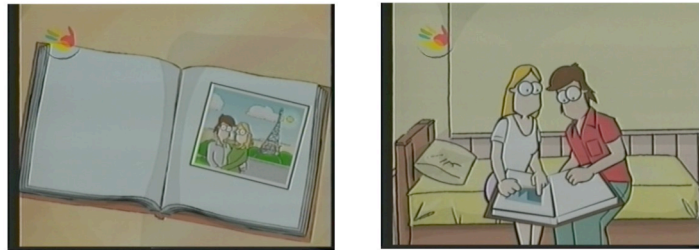
A professora inicia sua aula pela norma do amor romântico heterossexual – “a melhor maneira de começar é com relacionamentos: duas pessoas que se amam e cuidam uma da outra”. A imagem que segue essa fala é o desenho de um casal heterossexual, “Fred e Ana”. Este tropo justifica em tom moral a discussão que se desenrolará, e performa a noção de sexualidade como heterossexualidade no campo do amor romântico. A narração afirma que Fred e Ana se conheceram “quando estavam na faculdade”. Tal localização do encontro (hetero)sexual-amoroso no período da faculdade é uma pedagogia sobre a idade adequada para tal encontro, assim como aponta para um roteiro de vida que inclui o desenvolvimento de uma vida acadêmica, remetendo a marcadores sócio-econômicos. As imagens que exibem Fred e Ana nus ensinam o binarismo de gênero pela territorialização da diferença sexual nos corpos, pois os marcadores da diferença corporal são poucos: os cabelos, o contorno dos corpos, o pênis e a vulva, e os seios de Ana. Os desenhos têm traços simples, facilitando a visualização dos marcadores da diferença binária.



Professor: quando duas pessoas que gostam muito uma da outra se tocam, se beijam, a sensação é muito boa. E às vezes eles querem fazer amor.

Figura 50 – Professor situa a vontade do casal em ter relação sexual. *Fonte: “Crescendo”.*

Na cena acima, o professor fala em “fazer amor” quando as pessoas “gostam muito uma da outra”, indicando que o campo do erótico deve ser o campo do amor romântico. Esta afirmação restringe e moraliza o erótico sob o signo do amor, um enquadramento hegemônico da programação.



Narrador: Quando um homem e uma mulher se amam e estão num relacionamento estável, eles talvez queiram expressar seu amor de uma maneira muito especial. Uma dessas maneiras é a relação sexual (...) o pênis do homem entra na vagina da mulher.

Figura 51 – Narração define o que é “relação sexual”. Fonte: “Desenvolvimento do corpo”.

Esta imagem constitui um enquadramento hegemônico da programação, em que heterossexualidade e amor romântico são modos de legitimação e prescrição do encontro erótico, territorializado como “relação sexual” pênis-vagina. A primeira imagem mostra uma fotografia de um casal branco, heterossexual, com a Torre Eiffel ao fundo, reiterando um clichê imagético e eurocêntrico do amor romântico heterossexual. Na segunda imagem, o mesmo casal da foto está sentado em uma cama, vendo o álbum onde estava a fotografia dos dois. A narração localiza, em primeiro lugar, o casal heterossexual como ponto de partida: trata-se de “um homem e uma mulher”. A heterossexualidade deve estar marcada pelo “amor”, e por um “relacionamento estável”, sendo a possibilidade da “relação sexual” circunscrita por estas três condições: heterossexualidade, amor e relacionamento estável.

O amor é localizado como uma condição da “relação sexual” pela narração e pela imagem clichê do “amor em Paris” que a fotografia indica. Não há aqui uma ligação entre amor, matrimônio e reprodução, mas as imagens pedagógicas do apaixonamento são utilizadas para legitimar o campo do (hetero)sexual. Nestas imagens-retórica não há um “convite” ao amor romântico, com trilha sonora e finais felizes, mas um discurso explicitamente pedagógico, com narração voz de deus, que ensina de forma clara que “relação sexual” e amor são indissociáveis.

A “relação sexual” é territorializada no acoplamento pênis-vagina, o qual identifica órgãos reprodutivos como órgãos sexuais (PRECIADO, 2002). Aqui se opera uma demarcação do campo do “sexual”, por meio da prescrição da heterossexualidade, do amor romântico, do

relacionamento estável, moralizando o campo do “sexual”, e invisibilizando outras possibilidades de configuração do erótico. Tal imagem da heterossexualidade é uma tecnologia social em que os órgãos que são reconhecidos como naturalmente sexuais são prescrições de um sistema político (heterossexual), que recorta os órgãos (chamados “sexuais”) em uma teleologia reprodutiva identificada posteriormente como centro natural da diferença sexual (PRECIADO, 2002).



Ele: Em vários países, as leis que protegem as crianças dizem que é ilegal ter relações sexuais com pessoas menores de 17 anos. Mesmo se ela concordar.

Ela: Muitas pessoas esperam bem mais que isso para ter relações sexuais. É algo muito especial e para ser feito apenas com alguém que você ama e em quem confia.

Figura 52 – Cena fala sobre a idade “correta” para se ter relações sexuais. Fonte: “Desenvolvimento do corpo”.

Este trecho do programa “Desenvolvimento do corpo”, do currículo oficial, demarca o campo da possibilidade das relações sexuais a partir da idade, da reflexão sobre o “momento adequado” e sob o signo da “espera”. A conversa entre os personagens atualiza um discurso reiterado na programação que prescreve o campo das “relações sexuais” em um universo heteronormativo, marcado pelo amor – “apenas com alguém que você ama” – e pelo discernimento pessoal do “momento adequado” para iniciar-se. “Amor”, “confiança” e “momento adequado” são motes que envolvem os discursos que prescrevem a imagem de sexualidade da programação oficial. Esta imagem do amor heterossexual e monogâmico parece se coadunar com o bom-mocismo descrito por Alex Fraga (2000), que é uma imagem da adolescência marcada pela contraposição ao sexo “promíscuo” e não heterossexual.

Em sentido muito semelhante, apesar da estética diversa, o programa “Sexualidade e adolescência”, do currículo oficial, também apresenta uma discussão sobre o momento adequado para se ter a primeira “relação sexual” – territorializada nos diversos programas como acoplamento pênis-vagina.



Ela: Eu acho que tudo é uma questão de confiança. Se você sentir que está sendo amada de verdade, não tem porque não acreditar que vai ser bom, né?

Ele: É. Com confiança e gentileza, não tem porque não dar certo.

Figura 53 – Casal relaciona sexo com confiança e gentileza. Fonte: “Sexualidade e adolescência”.

Aqui, novamente, “amor” e “confiança” são os requisitos para a “relação sexual”, definindo o campo do encontro legítimo, do “momento certo”. Essas imagens-retórica se encaixam nas definições que Fraga (2000) faz do bom-mocismo: heterossexualidade marcada pelo amor e pela preocupação com o “momento certo”, e endereçada principalmente às mulheres, sobre as quais recai a preocupação de não se tornarem “faladas”, como discute o autor (FRAGA, 2000). A contenção da (hetero)sexualidade feminina é tornada algo que define o valor de si, de forma que o desejo erótico deve estar sob permanente controle, assim como deve se justificar (para si e para as outras pessoas) pelo “amor” e pela “confiança”.

No programa do currículo oficial “Marcos e Júlia: sem preservativos nada feito”, o amor também é uma prerrogativa do casal que terá “relações sexuais”. Camisinho (uma camisinha falante) inicia a narração do programa apresentando Marcos e Júlia, o casal que performa a vida (hetero)sexual que a camisinha pretende ensinar sobre os “riscos”.



Camisinho: Esta história começa no dia que eu conheci Marcos e Júlia. Eles são um casal de namorados e só querem saber de ficarem se abraçando, se acariciando e se beijando em qualquer lugar que estejam.

Marcos: Eu te amo muito Júlia.

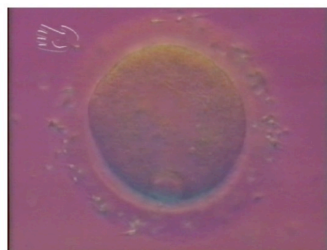
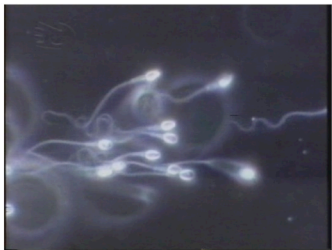
Júlia: Eu também te amo.



Figura 54 – Camisinho conta a história de Marcos e Júlia. Fonte: “*Marcos e Júlia: sem preservativos nada feito*”.

Camisinho conta que o casal “só quer saber” de se “acariciar”, de se “beijar”, de se “abraçar”, e a cena seguinte, que mostra quem é esse casal, apresenta Marcos dizendo a Júlia que a ama e ela diz o mesmo a ele. Ou seja, o campo do erótico que se delineava na fala de Camisinho – “só querem saber de ficarem se abraçando, se acariciando e se beijando” – é seguida pela ordem do amor romântico que legitima todo o discurso heterocentrado sobre o que se chama de “relação sexual” na programação, incluindo a prevenção de DST que Camisinho faz.

No programa “Sexo”, do currículo oficial, há uma fábula do espermatozoide e do óvulo em que o discurso do amor romântico (heteronormativo) perpassa as explicações sobre a biologia reprodutiva, atingindo, dessa forma, nossa “natureza mais profunda”.



Narradora: Um milhão de romeus estão fazendo a corte. Estão correndo atrás de um óvulo humano.

Figura 55 – Sequência apresenta a fecundação a nível celular e casal heterossexual. Fonte: “*Sexo*”.

Essa narrativa estende a imagem emblemática do amor romântico de Romeu e Julieta às células reprodutivas. Os espermatozoides são chamados de “romeus”. Eles são descritos como “fazendo a corte”, “correndo atrás de um óvulo”. A atribuição de uma subjetividade aos espermatozoides – eles são “romeus” e “fazem a corte” – é uma fabulação de gênero, em que se atribuem aos gametas uma imagem da masculinidade, na qual eles agem como pequenos homens. Essas figurações da masculinidade indicam que cabe aos homens uma postura ativa na manifestação de seu desejo erótico, pois eles “fazem a corte” e “correm atrás de um óvulo”. Nessas imagens-retórica trata-se do funcionamento celular, da biologia humana, como simétrica às práticas sociais em que se gestaram as configurações da masculinidade descritas. Tal estratégia retórica faz as práticas sociais de masculinidade (tecnologias de gênero) serem lidas como parte da “natureza humana”, visto que o funcionamento celular dos nossos corpos espelharia uma natureza sexuada. A descrição acima conforma a masculinidade heteronormativa e o amor romântico nas células reprodutivas. É uma fábula de gênero, mais do que uma explicação sobre o processo reprodutivo no nível celular. A sequência das imagens emparelha figurações dos espermatozoides e do óvulo à imagem de um casal heterossexual branco⁴⁸. O casal, assim como a narração sobre os “romeus” “fazendo a corte”, constroem uma imagem normativa da sexualidade – reprodutiva – e das práticas de gênero como dados naturais, perceptíveis até mesmo no nível celular. Ou seja, se sobrepõem reprodução e amor romântico por um lado, e reprodução (no nível da biologia celular) e práticas de gênero de outro, construindo uma imagem que naturaliza o sistema de gênero por meio do recurso aos discursos da biologia humana.

2.7. Gravidez: destino da feminilidade

A sequência de imagens abaixo é também um tropo da programação, em que o álbum de fotografias apresenta uma narrativa que se repete e que revela um horizonte de mundo, de relações e de sociabilidades. A imagética é muito semelhante em diversos programas, em que páginas de um álbum de fotografias são viradas, e eventualmente coloca-se o foco em uma das imagens. A narrativa segue sempre o mesmo traçado: um casamento heterossexual, seguido de

⁴⁸ O casal heterossexual branco poderia indicar a branquidade como norma naturalizada das figurações do humano, da “natureza humana”. Entretanto, este filme em particular apresenta alguma diversidade etnico-racial em suas representações, de modo que esta cena não performa uma imagem da branquidade no contexto do programa em questão.

gravidez e imagens do bebê e da família heteropatriarcal reunida. Tais relações são o horizonte naturalizado das vidas que se apresentam, especialmente das mulheres.

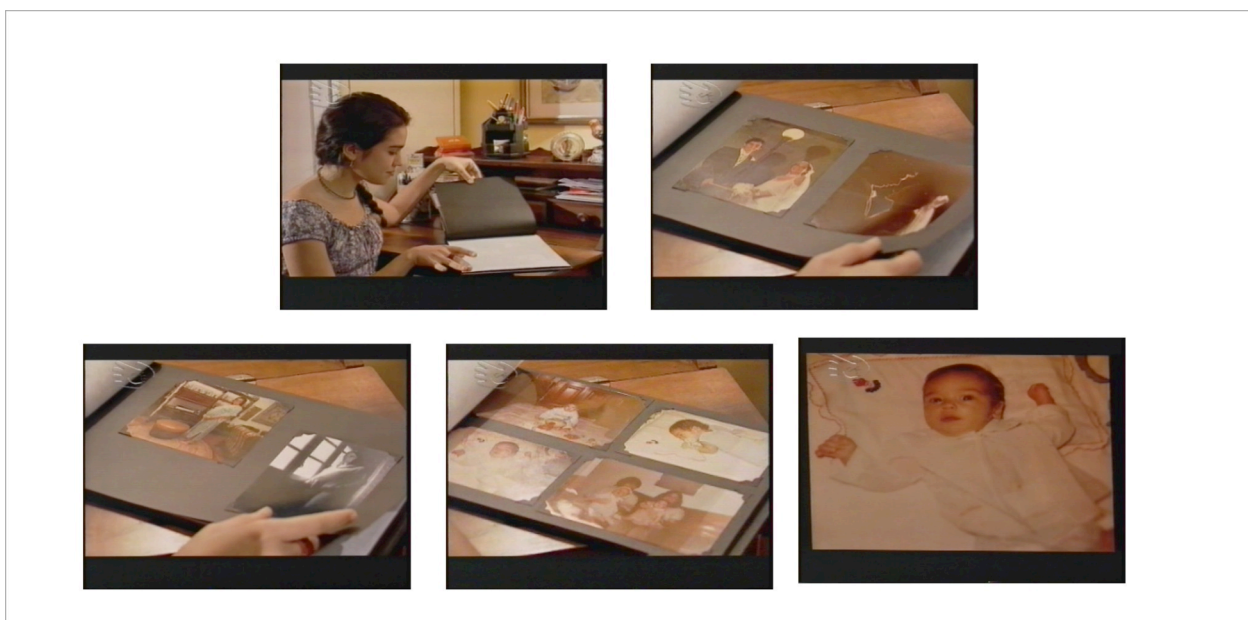


Figura 56 – Jovem observa álbum de família. Fonte: “*Da puberdade à fecundação*”.

A sequencia acima inicia com a personagem central, uma jovem que performa a imagem feminina da puberdade (o filme se chama “*Da puberdade à fecundação*”), virando as páginas de um álbum de fotografias. Em seguida, com o foco no álbum, vemos fotos de um casal heterossexual com roupas de casamento (a noiva com véu e vestido longo e branco). A imagem seguinte mostra a foto de uma mulher grávida, e em seguida de um bebê. Essas imagens abrem o programa em questão mostrando um específico horizonte de relações que é tornado um caminho naturalizado, um roteiro de vida: a heterossexualidade, o casamento e o modelo familiar pai-mãe-filhos. A cena da jovem olhando as fotografias é um claro endereçamento às mulheres do roteiro de vida apresentado pelo álbum.

O programa “*Julieta e Romeu*”, do currículo oficial, é um filme que utiliza alguns motes da história original, parodiando-os, mas permanece a imagem do casal heterossexual e do afeto romântico. A cena abaixo trata de um tropo da programação: a gravidez como desejo natural das mulheres, um roteiro de suas vidas.



Romeu: Mas Ju, e se você ficar grávida?

Julieta: Deus me livre! Agora não! Ah, não é que eu não goste de crianças, eu adoraria ter um baby, mas é que eu tenho só 17 anos. Eu tenho muitos sonhos.

Figura 57 – Casal conversa sobre a possibilidade de terem filhos. *Fonte: Julieta e Romeu.*

Aqui, a imagem-retórica performada não é do amor romântico, mas a do desejo de gravidez das mulheres. Sobre a pergunta de Romeu a respeito da possibilidade de engravidar, a reação de Julieta expressa uma rejeição que é temporária, pois é seguida pela expressão de seu gosto por crianças e de sua vontade de engravidar como um “sonho” – “eu tenho muitos sonhos”. Esta é uma posição performada pelas mulheres jovens nos diversos programas: a rejeição da gravidez na adolescência seguida da ressalva sobre o desejo de gravidez em outro momento da vida. A gestação é um destino da feminilidade performada e tem um momento considerado adequado para acontecer. A gestação como destino, como propósito natural da feminilidade, liga-se aos discursos sobre a finalidade reprodutiva dos corpos femininos e com as imagens da família heteropatriarcal. A época correta para se engravidar – desejo de toda mulher, como performado nos programas – é o período não escolar, em que haveria possibilidade de construir uma família como núcleo sentimental, com clara divisão do trabalho, uma família heteropatriarcal, com capacidade de consumo das classes médias brasileiras – como pode ser percebido pelos “sonhos” da jovem Marina, do programa “Negativo, positivo” (figuras 43, 44 e 45), em que se exibem claros marcadores sócio-econômicos.

No programa “Pré-natal ao parto”, do currículo oficial, a gravidez também é um destino das mulheres, com a mesma ressalva do momento adequado para ocorrer.



Apresentador: Filhos. Há algo de mais belo que saber que ele veio de você e dela?
Apresentadora: Há algo mais emocionante que saber que o amor entre um homem e uma mulher gerou uma nova vida?
Apresentador: Filhos serão sempre bem vindos, desde que desejados e devidamente planejados.

Figura 58 – Casal de apresentadores fala sobre a “hora certa” de ter filhos. Fonte: “Pré-natal ao parto”.



Apresentadora: O amor é lindo.
Apresentador: Ver a gente passar por tudo isso deixou você emocionada?
Apresentadora: Bastante.
Apresentador: Com vontade de viver de verdade essa experiência?
Apresentadora: Não...
Apresentador: Não???
Apresentadora: Pelo menos agora não. Você não acha que a gente ainda tem muita coisa pra viver antes de colocar um filho no mundo?
Apresentador: Acho que ainda temos muito o que aprender e vivenciar antes que estes sonhos se tornem realidade.

Figura 59 – Apresentadores comentam sobre a história que acabaram de interpretar. Fonte: “Pré-natal ao parto”.

A primeira destas duas sequências de imagens se dá na abertura do programa (figura 58) e a outra no final (figura 59). Elas expressam a gravidez como destino, em uma ordem familiar e matrimonial, como explora o programa. Assim como “Alegria da vida”, aqui também se faz um elogio à procriação e ao núcleo sentimental constituído por pai-mãe-prole. A procriação é situada no campo do amor romântico heterossexual – “há algo de mais belo que saber que ele veio de você e dela?” e “há algo mais emocionante que saber que o amor entre um homem e uma mulher gerou uma nova vida?”. Esse discurso performa uma imagem de família como um núcleo sentimental heterossexual. O elogio ao amor romântico heterossexual e sua finalidade reprodutiva é seguido da advertência sobre o momento adequado para a reprodução – “filhos serão sempre

bem vindos, desde que desejados e devidamente planejados”.

A segunda sequência também segue em um elogio ao amor romântico heterossexual e reprodutivo. O apresentador protagoniza o personagem da história que se desenrola no programa, fazendo um par romântico com a personagem vivida pela apresentadora. Ele, como apresentador, pergunta se ela gostaria de viver a experiência que protagonizaram na história (uma gravidez “fora da hora”) e ao ouvir sua resposta negativa se espanta, e recebe em sequência uma justificativa dela pelo “não”. A necessidade da jovem se justificar se coloca em um campo que supõe o desejo normativo da gravidez como afirmação de uma feminilidade natural. O desejo da gestação é uma produção normativa que constrói a feminilidade como natureza reprodutiva. O espanto do rapaz performa uma retórica generizada na qual os homens supõem e cobram das mulheres o desejo natural da maternidade. Todo o diálogo é programático: as perguntas, respostas, espantos e justificativas. A resposta-justificativa que a jovem dá ao rapaz é uma pedagogia da feminilidade que agrega a vida heterossexual, o amor romântico, o matrimônio, a reprodução e a maternidade como um desejo profundo de qualquer mulher. A maternidade é tratada como a verdadeira realização feminina, como um “sonho” compartilhado pelo casal romântico heterossexual, mas que deve ser planejada, para que se dê no “momento certo”. Essas imagens constroem uma feminilidade normativa em que a gravidez é um desejo natural e um destino das mulheres, assim como um “sonho” do casal romântico heteronormativo.



Professora: Por muitos anos, Fred e Ana fizeram controle de natalidade, mas quando tomaram a decisão de ter filhos eles pararam.

Figura 60 – Ana e Fred decidem ter filhos. *Fonte: “Crescendo”.*

Nesta cena do programa “Crescendo”, do currículo oficial, vemos mais uma vez um enquadramento que se repete à exaustão na programação: a ordem reprodutiva, a gravidez como destino. O “controle de natalidade” é tratado como temporário, pois se supõe que em um

momento da vida se desejará filhas. É um desejo que faz parte de um roteiro de vida (hetero)sexual prescrito. Esta imagem é parte da animação que constrói em tom romântico a vida do casal heterossexual, marcada por brincadeiras em que ele assume o papel de “engraçado” – assim como na série “Alegria da Vida”.

O filme DST/AIDS do currículo oficial, também reitera a imagem/posição de feminilidade em que se articula amor romântico, desejo do casamento e da gravidez:

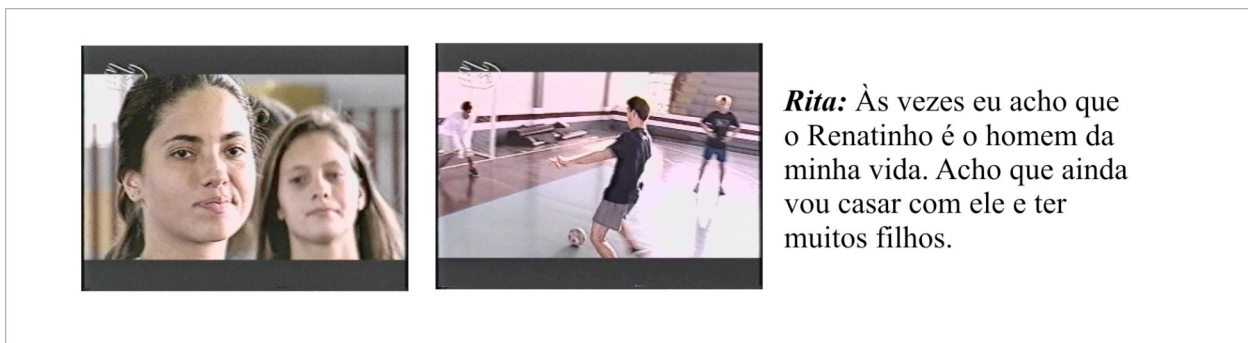



Figura 61 – Rita comenta sobre seu afeto pelo namorado, o Renatinho. Fonte: “DST/AIDS”.

Rita fala que acha que seu namorado, Renatinho, é o “homem da vida dela”. Ele joga futebol enquanto ela fala de seu apaixonamento para uma amiga. Não há uma posição simétrica nas falas de Renatinho, ele não menciona apaixonamento ou desejo de casar-se com ela ou de “ter filhos”, como ela faz. Essas imagens-retórica performam posições de feminilidade e masculinidade normativas, em que a feminilidade se afirma no lugar do apaixonamento heteronormativo, e a masculinidade nos esportes, especialmente o futebol, e no desejo sexual, como será mostrado à frente. Tais imagens-retórica ordenam a feminilidade inteiramente nas funções da heterossexualidade, do amor romântico, do casamento e da reprodução, construindo um roteiro de vida. Essas imagens da feminilidade regulam corpos e desejos nos moldes da heterossexualidade reprodutiva, mais do que “representariam” alguma parcela da população. Tal modo de apresentação institui diferenças a partir de um modelo arbitrário, normatizando o campo do erótico a partir da heterossexualidade reprodutiva, tratada como universal e natural. A personagem Rita reitera as imagens/representações sobre o desejo feminino do casamento (heterossexual) e da reprodução construindo a feminilidade como um roteiro que inclui heterossexualidade, amor romântico, casamento e procriação.

No contraponto a estas imagens da feminilidade, Renatinho, namorado de Rita, performa

uma masculinidade normativa em que o desejo sexual é evidenciado, em vez do afeto romântico ou do desejo de “ter filhos”, como o caso de Rita. Em conversa com um médico do posto de saúde vê-se:



Médico: A gonorréia é uma DST, ou seja, uma doença sexualmente transmissível. Provavelmente você pegou fazendo sexo. Você tem namorada?

Renatinho: Tenho sim.

Médico: E você transa com ela?

Renatinho: ã-hã.

Médico: Só com ela?

Renatinho: É. Bem... agora é. Eu já tive outras também. Ah, sabe como é que é, né doutor? Eu sou guerreiro!

Figura 62 – Sequência mostra uma consulta médica de Renatinho. DST. Fonte: “DST/AIDS”.

A imagem de masculinidade performada não agrega amor romântico, desejo de casar e filhos e, diversamente da imagem de feminilidade, Renatinho fala que transou com Rita e com outras também. Ao contrário de Rita, que exhibe seu desejo de ter filhos, de se casar com o namorado e seu apaixonamento – que justifica sua prática sexual na lógica moralizante do programa –, Renatinho não menciona essas questões, mas apenas as referentes a “transar”. Rita afirma, em outro momento do programa, que era “virgem” antes de “transar” com Renatinho⁴⁹. Ele, diversamente, encarna uma imagem de masculinidade que agrega futebol e desejo (hetero)sexual. Ele “transa” com Rita, e já “transou” com outras também, porque, como ele afirma, ele é “guerreiro”. Esse é um enquadramento hegemônico da programação: às meninas cabe o amor; aos meninos, o coito. Elas, ao falar de seus desejos eróticos, necessitam da justificativa do amor; os homens, diversamente, não necessitam de tal justificativa. Tal retórica assimétrica moraliza o desejo erótico das mulheres no campo do amor e do desejo do casamento e da reprodução, e constrói a masculinidade como campo da sexualidade livre, desejante,

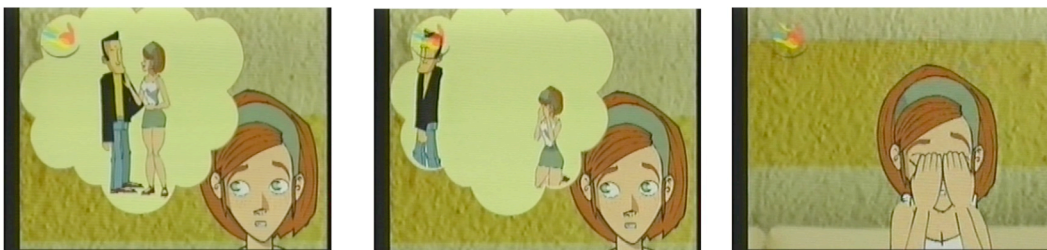
⁴⁹ A denominação de alguém como “virgem” opera uma territorialização do erótico no acoplamento pênis-vagina. A virgindade é uma qualificação moral de um regime patriarcal de heterossexualidade reprodutiva. A virgindade é “rompida” quando há penetração pênis-vagina, de acordo com a lógica reprodutiva que organiza a inteligibilidade do 165 É uma “relação sexual”, como operam os discursos presentes na programação analisada.

podendo ou não comportar o apaixonamento romântico. A assimetria das posições de Renatinho e de sua namorada revela a diferença de prestígio e autoridade sobre o próprio corpo e sobre o desejo erótico.

2.8. Moralizações da feminilidade

As sequências que se seguem apontam para um enquadramento hegemônico da programação: a moralização da feminilidade, especificamente do desejo erótico das mulheres. Tal moralização se dá por meio de dois caminhos principais: a construção da gravidez na adolescência como um problema terrível que atinge as jovens mulheres – levando-as a uma vida solitária e sem perspectivas – e a contenção do desejo erótico como valor da feminilidade. No item abaixo que denomino “terror da gravidez na adolescência”, são apresentadas algumas cenas que indicam os modos de moralização do desejo erótico e da vida sexual das jovens mulheres por meio do discurso aterrador da solidão e do “abandono” das jovens grávidas. No item seguinte, “contenção do desejo”, discuto cenas em que se apresenta o valor da feminilidade por meio do controle do desejo erótico, do desejo (hetero)sexual.

2.8.1. O terror da “gravidez na adolescência”



Camisinho (cantando): Laura está preocupada, se sentindo abandonada, o seu grande amor não voltará. Basta uma só resposta, e agora não tem volta, uma vida dentro dela está.

Figura 63 – Camisinho conta a história de Laura, que engravidou sem planejamento. *Fonte: “Marcos e Júlia: sem preservativos nada feito”.*

Outra posição performada em diversos programas analisados é a vitimização da jovem grávida, em uma moralização da (hetero)sexualidade feminina “fora da hora”, fora do roteiro

amor romântico-casamento-procriação. Como camisinho canta, Laura está se sentindo abandonada e está grávida. O namorado a “abandonou” quando soube da gravidez e ela, de joelhos em sua frente, chora. A imagem é forte. Há uma desigualdade entre as posições de masculinidade e feminilidade nestas imagens, e a jovem performa submissão e subalternidade. Ela está ajoelhada, exprimindo seu lugar diminuído pelo poder masculino de “abandonar” a namorada ou “assumir” o filho, como tais imagens-retórica ensinam. O “abandono” da jovem grávida pelo namorado a deixa em uma situação que “agora não tem volta”. A situação é tratada como irremediável, restando à jovem chorar em solidão e arcar com a gravidez. A palavra “abandonada” é usada para qualificar as jovens grávidas sem namorados, sem casamentos. Note-se que ela é tratada como vítima, como uma pessoa que sofrerá com a situação, pois “abandonada” por seu possível par romântico, esposo e provedor, como se performa o lugar da gravidez desejada nos diversos programas, a família constituída pelo núcleo sentimental pai-mãe-prole. A gravidez fora do casamento, ou da possibilidade de construção do núcleo sentimental heterossexual pai-mãe-prole, é tornada nestas imagens-retórica algo terrível, uma situação sem saída, sem possibilidade de resolução, que gera intenso sofrimento para as mulheres – a jovem das imagens chora muito, está tremendo e a música da trilha sonora cria um clima de tensão ainda maior. Essas imagens ilustram um modo de moralização da (hetero)sexualidade das mulheres, em que a gravidez de mulheres solteiras (e sem namorados) aparece como evidência de uma sexualidade fora da rota prescrita do amor romântico (e do futuro casamento), que legitima seu desejo erótico.

No mesmo sentido, o programa “Laços de menina” do currículo oficial, discute gravidez na adolescência e a perspectiva é de vitimização das jovens grávidas.



Narradora: A Érica estuda num colégio que tem orientação sexual. Mesmo assim, engravidou. Com 14 anos ela não é um exemplo de adolescente padrão. Ela é uma menina tímida, que leva uma vida solitária. (...) Érica estuda de manhã. (...) A vida de Érica hoje está reduzida a este apartamento.

Figura 64 – Sequência mostra a vida de Érica, que engravidou e teve um filho na adolescência. Fonte: “Laços de menina”.

A narradora “voz de deus” afirma que Érica não é uma “adolescente padrão”. A justificativa de que ela é “uma menina tímida” e de que “leva uma vida solitária” são mais do que antíteses a uma “adolescência padrão”, são modos de (des)qualificar a vida de Érica, que foge ao *script* (roteirizado nos diversos programas analisados) em que há um momento adequado para a realização do “sonho” de “ter filhos”. O sonho de ter filhos é então tratado como um pesadelo “reduzido ao apartamento”. Mesmo afirmando que ela estuda pela manhã, a narradora fala em seguida que a “vida de Érica está reduzida àquele apartamento”. Ou seja, Érica segue em sua vida escolar, mas na retórica moralizadora da narração, sua vida é reduzida à casa em que vive com seu filho. É importante ressaltar que a vida das “donas-de-casa” (mulheres casadas, heterossexuais, com filhas) performada em diversas imagens da programação nunca é tratada como se elas estivessem “reduzidas” à casa/apartamento. Note-se, portanto, que a ordem reprodutiva está inserida em um roteiro de vida em que heterossexualidade, amor romântico e casamento estão articulados na construção das posições de feminilidade, a posição de “esposamãe”, a qual difere radicalmente da “mãe-solteira”.

2.8.2. A contenção do desejo

No programa “Anticoncepção na adolescência” vemos esse mesmo enquadramento se repetir:



Ela: Pára, Paulinho, ainda não. Desculpa. Eu vou mudar o disco.

Ele: Poxa, mas por quê? você é tão cheirosa, tão macia...

Ela: Não, Paulinho, desculpe, mas agora não.

Ele: E por quê? Você não quer?

Ela: Quero. Tanto quanto você, mas é que...

Ele: Então meu amor... poxa, a gente se gosta, se quer, estamos namorando há um tempão. Você tem medo de quê? É tão difícil a gente ficar sozinho.

Ela: Não é uma questão de medo, é que eu acho que a gente devia estar mais preparado, entende?

Ele: (...)

Ela: Ter um filho faz parte do meu projeto de vida, sabe? Mas eu quero programar esse desejo para mais tarde.

Figura 65 – Casal de namorados discutindo a “hora certa” para “transar”. Fonte: “Anticoncepção na adolescência”.

Neste trecho inicial do programa se performam posições de masculinidade e feminilidade normativas. A ele cabe o desejo erótico, a insistência, a “pressa” em viver esse desejo (assim como no “Alegria da vida”, cf. figuras 19 e 20); a ela, a contenção do desejo, e a afirmação programática da vontade de “ter um filho”. Performar estas posições é recriá-las, afirmá-las, dar existência a elas em vez de apresentar outros universos possíveis, outras formas de configuração dos desejos e das relações.

Ela performa a imagem da boa-moça (FRAGA, 2000), em que “recato”, “reserva” e “decência” nas questões relativas aos desejos eróticos são tornados valores que reafirmam seu destino biológico (e moral): a maternidade. Ela sonha com a maternidade, a assume como um destino, mas deseja programá-la para outro momento, produzindo uma imagem de recato como um valor – que é associado exclusivamente à produção da feminilidade. O rapaz aponta para o fato de que estão “namorando há um tempão”, o que portanto legitimaria a possibilidade do encontro sexual, em uma retórica de convencimento de sua namorada. Entretanto, ela performa a imagem da boa-moça, sendo “reservada” e “prudente”, tendo um cuidado redobrado com seu corpo-sexuado e ensinando às espectadoras como se conduzir adequadamente dentro dos parâmetros para uma boa-moça, sinônimo de uma futura esposa e mãe de família (FRAGA, 2000). A imagem da boa-moça, bem comportada, está fundada no mesmo campo de valores que

seu oposto: as imagens desvalorizadas da mulher vadia, promíscua e descompromissada; ambas as posições dizem respeito ao modo como as mulheres conduziriam suas práticas (hetero)sexuais, em um evidente controle moral do desejo erótico feminino.

No mesmo filme, em outro momento se dá uma conversa entre a protagonista e sua amiga:

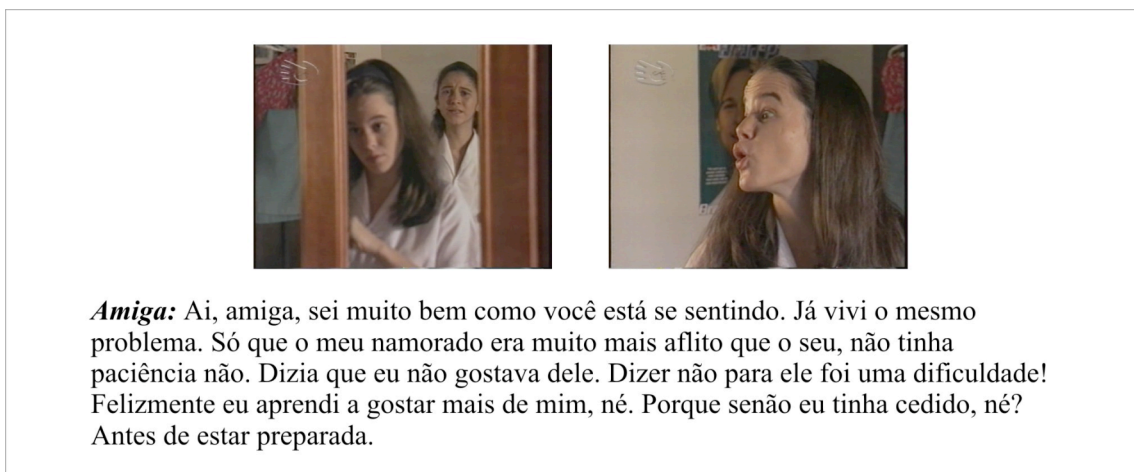


Figura 66 – Amigas falam da dificuldade de “dizer não” aos namorados. *Fonte: “Anticoncepção na adolescência”.*

Nesta sequência, as imagens mostram duas amigas conversando enquanto uma delas arruma o cabelo na frente do espelho. Mulheres se olhando no espelho e ajustando os cabelos é uma imagética recorrente na programação, prescrevendo o embelezamento como uma performance naturalizada de feminilidade.⁵⁰ Aqui, a amiga da personagem central afirma que também já passou pelo “problema” de ter um “namorado aflito”, sem “paciência”, que a chantageava – barganhando uma possível “transa” – e que era difícil dizer “não”. Em seguida afirma que não ter “cedido” significa que ela aprendeu a gostar mais de si mesma, localizando na contenção do desejo (hetero)sexual o valor se si.

Ela afirma que “aprendeu a gostar mais de si”, e que portanto não “cedeu” antes de estar “preparada”, mas não apresenta uma explicação evidente/verbal sobre o que é “gostar mais de si”, “ceder” ou “estar preparada”. Entretanto, estes domínios de problemas e modos de compreensão e avaliação de si mesma constituem “tecnologias do eu” generizadas que ensinam modos de construção da experiência de si em um campo de valores e normas. Sua retórica, mais do que apontar para formas de auto-conhecimento (saber se está ou não “preparada”) e auto-

⁵⁰ Preciado (2008) discute que o cuidado com os cabelos é um código semiótico-técnico da feminilidade no sistema de gênero, na “ecologia política” que constitui os corpos genderados.

estima (gostar mais de si), produz formas de experiência de si, definindo de modo normativo o que significa auto-conhecimento e o que vale como experiência crítica de si para uma jovem mulher. Nessa retórica, a feminilidade-valor parece se localizar no campo da (hetero)sexualidade marcada pela idade adequada, pela contenção do desejo, pelo “sonho” do casamento e da reprodução no momento adequado. A retórica psi do auto-conhecimento presente em sua fala indica as condições históricas de produção de uma experiência de interioridade feminina, sobre a qual é importante questionar os poderes e valores postos em jogo.

No programa “Negativo positivo”, do currículo oficial, também se reiteram posturas moralizantes sobre o desejo erótico das jovens. O trecho a seguir é ilustrativo:

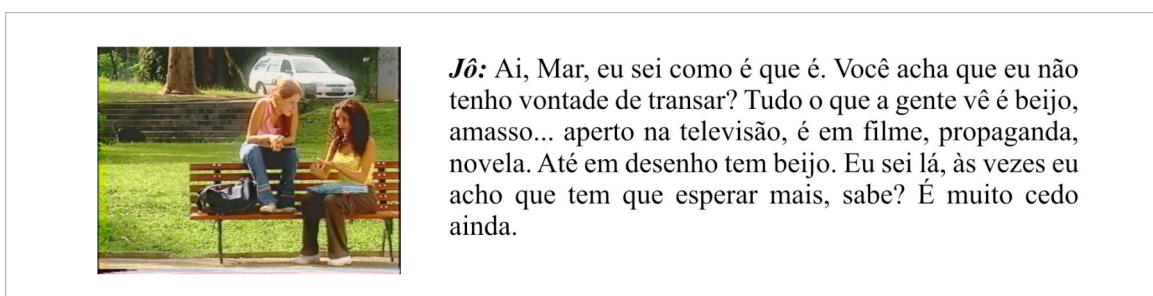


Figura 67 –Jô e Marina conversam sobre a necessidade de esperar a “hora certa”. Fonte: “*Negativo Positivo*”.

A imagem mostra novamente duas amigas conversando, mas em um banco de praça, com os materiais escolares por perto (mochila e fichários). Jô protagoniza a voz do bom-mocismo (FRAGA, 2000). Ela, diferente da amiga que está tensa porque não sabe se está grávida, defende que é preciso saber “esperar mais”, apesar de sua vontade de “transar”. Afirma ser “muito cedo ainda”. Diferente do “guerreiro” (figura 62) que já transou com outras mulheres, a jovem em questão diz que é preciso “esperar mais”, e não dar vazão aos seus desejos eróticos. O desejo erótico das mulheres é tratado como objeto de controle moral. Nesta pedagogia de gênero a posição performada pelas mulheres se coloca em uma ordem heterossexual e ensina que é preciso conter-se, indicando que a feminilidade (normativa, adequada) está na negação ou controle estrito do desejo (hetero)sexual. A masculinidade performada nos enquadres hegemônicos se afirma, diversamente, na exibição pública do desejo (hetero)sexual. Estas imagens-retórica produzem a moralização do corpo e do desejo das mulheres, ensinando não apenas sobre como evitar a gravidez, mas modos de vida marcados por hierarquias de gênero. São ensinadas as posições de feminilidade e de masculinidade adequadas e existentes ou plausíveis, restringindo o campo do possível de outras configurações e dos modos de viver as heterossexualidades. Jô encarna o bom mocismo das imagens da mulher futura esposa-mãe, da “moça de família”. Nas hierarquias

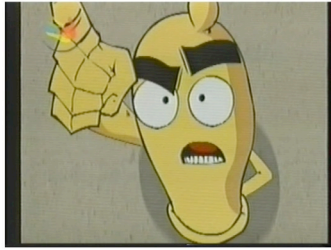
produzidas pelo sistema de gênero, essas são posições de feminilidade muito diferentes das subalternizadas “mães-solteiras”, como dito acima (cf. figuras 63 e 64).

A cena abaixo é uma continuação do trecho anteriormente citado do programa “Negativo Positivo”, e segue em uma moralização da (hetero)sexualidade feminina.



Figura 68 – As amigas Jô e Marina conversam sobre o namoro de Marina. Fonte: “Negativo Positivo”.

As imagens mostram as amigas caminhando por um parque urbano, conversando e carregando material escolar. Prosseguindo em uma postura pedagogizante, a personagem Jô ri da amiga dizer que está “namorando firme”. Suas risadas complementadas pela afirmação de que Marina “transou com ele com menos de uma semana de namoro” visam ridicularizar a afirmação da amiga. Tal comentário de Jô desqualifica o namoro de Marina como “firme”. O namoro “firme” é tratado como um valor. Importante notar que o caráter “firme” do namoro não é medido pelo tempo de relacionamento ou pela intensidade do afeto, mas pelo tempo que intermedeia o início do namoro e a primeira “transa”. As risadas são irônicas, elas debocham da afirmação sobre o “namoro firme”. Em seguida se dá a explicação de onde se situa o desvalor da atitude de Mariana: “transar” com o rapaz com “menos de uma semana de namoro”. Em uma continuação de sua retórica sexista e moralizante, em que Jô apontou que a (hetero)sexualidade das mulheres deve ser controlada e contida para ter valor no mercado sexual do namoro e/ou do casamento, aqui ela ensina que “transar com menos de uma semana de namoro” é algo que desvaloriza as mulheres, que as retira do campo – performado como “sonho” – de futura esposa-mãe.



Camisinho: Olha parceiro, eu não sou de fazer fofoca não, mas você sabia que a lista de ex-namorados dela é bem extensa?
Namorado: Eu sei que ela não é nenhuma santa.

Figura 69 – Camisinho dando bronca no rapaz. Fonte: “Marcos e Júlia: sem preservativos nada feito”.

Aqui, em meio a um discurso sobre prevenção do HIV, o Camisinho, em tom acusativo, apontando o dedo, se dirige ao namorado de uma jovem, avisando-o de que “a lista de ex-namorados dela é bem extensa”. O Camisinho é o apresentador do programa, é um personagem professoral que mostra aos jovens como “as coisas são”. Camisinho não fala que a lista dela é extensa para ela, avisando-a da importância de se prevenir. Ele se dirige ao namorado dela, performando uma sociabilidade masculinidade que marca, delimita e define as mulheres a partir de sua prática (hetero)sexual. Em uma “cumplicidade masculina”, Camisinho faz a “fofoca” que diz que “não é de fazer”, dando ao namorado da jovem uma “informação” que é tratada como importante. O endereçamento da fala de Camisinho ao namorado afirma um modo sexista e a moralizante de tratar o desejo erótico das mulheres. O namorado diz saber que ela não é “nenhuma santa”, estabelecendo com essa afirmação uma distinção entre mulheres “santas” e as “não santas” (ou “putas”). A afirmação coloca as mulheres heterossexuais no campo da dicotomia puta X santa. As “santas” (ou boas-moças) podem ser definidas por um controle estrito sobre a (hetero)sexualidade em uma adequação do desejo erótico ao *script* do “momento certo”, do apaixonamento romântico e da idade considerada ideal. Entretanto, ser “santa” não é uma fórmula a qual seria possível seguir a risca. Ao contrário, é um ideal moralizador dos desejos e corpos femininos, que tem no seu oposto, a injúria “puta” ou “vadia”, um modo de sujeição que indica a vulnerabilidade psicológica e social intrínseca à produção da feminilidade. A possibilidade de ser considerada como “puta”, “vadia”, ou de se tornar “falada” (FRAGA, 2000) espregueia o horizonte da produção da feminilidade na ordem heterossexual, moldando a relação das mulheres com o mundo. A divisão santa/puta indica o estabelecimento de uma relação de poder em que alguém tem domínio sobre a pessoa sobre a qual chama de “santa” ou “puta”. A

qualificação “puta” – ou “vadia” – é um xingamento que não visa representar uma verdade sobre o sujeito, mas constitui um modo de mostrar domínio e poder de ferir. A adjetivação santa ou puta são enunciados performativos, que instituem uma distinção entre as mulheres “normais” e aquelas que serão estigmatizadas. A possibilidade de ser considerada uma “puta”, uma “vadia”, atua como uma injunção ao controle estrito do desejo (hetero)sexual.

Em seguida, um coro de vozes femininas canta o histórico (hetero)sexual da jovem:



Coro de vozes femininas: Mas a gata antes dele pegava geral, era só um buquê para ela se derreter. Transava com Lucas, Antônio, Tobias, até com o padeiro da rua saía. Se encheu e foi logo pra cima do irmão, esse cara não liga pra isso não. Dormiu com Bernardo num belo sol poente e depois descobriu que ele estava doente. Quando você transa com alguém, transa com os ex dela também, podendo até se contaminar se camisinha você não usar. Quando você transa com alguém, transa com todos os ex dela também. Pense bem. Proteja-seeeeeee.

Figura 70 – Coro feminino canta o histórico sexual da jovem. Fonte: “*Marcos e Júlia: sem preservativos nada feito*”.

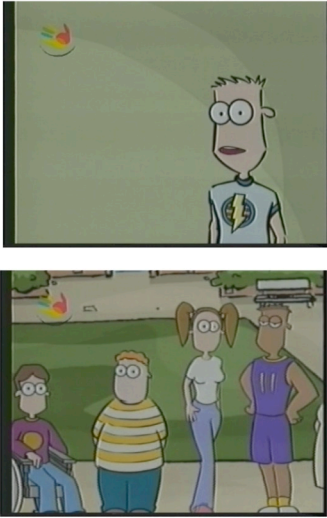
A música conta que bastava “um buquê para ela se derreter”, que ela “transava” com vários homens e “até com o padeiro”, indicando de modo moralizante e classista que ela não tinha critério na escolha de seus parceiros (hetero)sexuais. O uso da palavra “até” para dizer que ela também saía com o padeiro indica um tom elitista, moralista e sexista presentes nos discursos populares sobre a sexualidade livre ou “ilícita” das mulheres sobre as quais se diz que “saem com o leiteiro” ou com o “padeiro”. Além disso, as imagens mostram porta-retratos com fotografias caricaturais dos homens com quem ela “transou”, construindo imagneticamente seus parceiros como pessoas estranhas, distorcidas. Tal imagem é muito distante da imagem do “guerreiro” (figura 62). Ele também transa com várias pessoas, mas carrega o signo do “guerreiro”, da valentia, enquanto ela carrega o signo da “promiscuidade”, da falta de critérios e da completa distância do lugar do bom-mocismo.

Quando o coro canta que ela “dormiu com Bernardo num belo sol poente e depois

descobriu que ele estava doente”, as imagens que acompanham a narração mostram um homem de camisa rosa com um arco-íris no centro. A cor rosa e o arco-íris liga o personagem aos signos de representação dos grupos LGBT. O emparelhamento da música que narra “Bernardo doente”, e o exibe como um homem que usa uma camisa cor de rosa com um arco-íris no centro opera um deslizamento de sentidos que indica uma atribuição da doença aos grupos LGBT, estigmatizando-os ainda mais com o signo da AIDS e da propagação de outras DSTs.

Há também na programação de OSE da TV Escola um programa denominado “meninos, a primeira vez” – do currículo oficial, área principal. O programa apresenta homens jovens discutindo sobre a “primeira transa” (em uma lógica heteronormativa), seus medos e desejos. Entretanto, não há nenhum programa deste tipo sobre as mulheres e sua “primeira transa” no currículo. As únicas falas na programação de mulheres em suas “primeiras transas” são os discursos moralizantes sobre a “gravidez na adolescência”. Tal fato indica uma lógica moralizante de gênero (especialmente da feminilidade) operando na composição da programação.

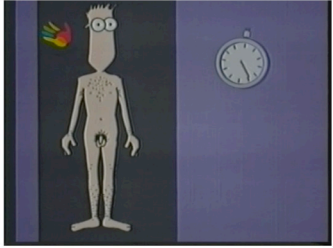
2.9. Sobre os modos de racialização: branquidade, morenidade e periferização da negritude



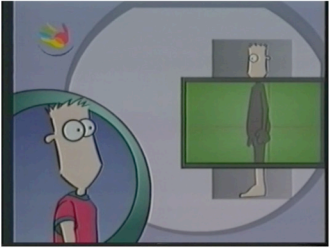
Narrador: O que acontece durante a puberdade?

Narrador: Em geral as mudanças ocorrem mais cedo nas meninas do que nos meninos. Seu corpo muda no seu próprio ritmo, que pode ser diferente do ritmo de seus amigos.

Figura 71 – O que acontece durante a puberdade? Fonte: “O desenvolvimento do corpo”.

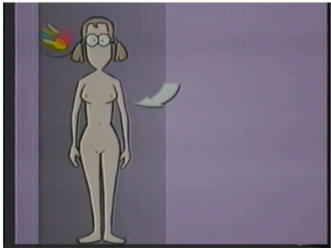


Narradora: Nos próximos dois anos talvez você cresça mais e seu peito e ombros fiquem mais largos, mas terão pelos nas suas axilas e pelos pubianos na região do abdômen e ao redor do pênis. Os pelos de pernas e braços e peito começam a crescer lentamente em alguns meninos.



Narrador: Os órgãos reprodutivos ou órgãos sexuais também mudam. Os nomes corretos para estas partes do corpo são: pênis, testículos e escroto.

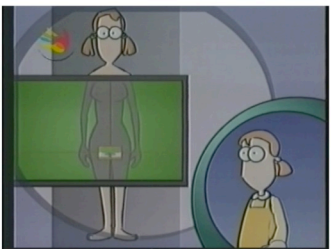
Figura 72 – Explicação sobre a puberdade dos meninos. Fonte: “O desenvolvimento do corpo”.



Narradora: As meninas também ficam mais altas e o seu corpo muda. Algumas mudanças ocorrerão bem lentamente. Engordar um pouco é bem normal neste período. Com o tempo seu quadril ficará maior e você desenvolverá seios.



Narradora: Os seios poderão ter vários tamanhos e formatos.



Narradora: Mudanças muito importantes ocorrem nos órgãos reprodutivos ou órgãos sexuais.

Figura 73 – Explicação sobre a puberdade das meninas. Fonte: “O desenvolvimento do corpo”.

Esta sequência do programa “O desenvolvimento do corpo” mostra de forma clara como a representação “politicamente correta” resvala na branquidade como norma naturalizada. Na primeira imagem, o menino que pergunta “o que acontece durante a puberdade?” é o personagem que protagoniza a história. Ele é um menino branco. A quinta imagem também apresenta a menina que protagoniza a história, e ela também é branca. As imagens seguintes a cada uma destas, em um tom politicamente correto, mostram diferentes corpos – pessoas gordas, magras, altas, baixas, brancas, não-brancas e com deficiências físicas – em uma tentativa de representar uma “diversidade”. Entretanto, é importante notar que tal “diversidade” aparece como exemplo, como ilustração, mas não protagoniza o corpo que performa a puberdade masculina ou a feminina – um corpo branco, magro e não-deficiente. Tal imagética de “diversidade” opera um achatamento e esvaziamento das formas de constituir a diferença. As identidades, neste tipo de multiculturalismo liberal, são puramente emblemáticas. A diversidade não é um fato da natureza, como parece estar performada nestas imagens, mas uma produção histórica particular. Tais imagens atuam em um marco de homogeneização das formas de constituir a alteridade, reduzindo-as a signos artificiais e superficiais do étnico e do “politicamente correto”.

O corpo da mesa de anatomia, o corpo do “raio-X”, o corpo universal (ou universalizável) como indicam as imagens, é um corpo branco, magro e não-deficiente, performando, portanto, a imagem do humano. Note-se que o sujeito branco de tais imagens não está fora das estruturas de raça e do racismo. De seu lugar central atribui aos outros (aos exemplos da diversidade) aquilo que não atribui a si (SOVIK, 2009): o signo da diferença, da raça, da deficiência, etc. Nessas imagens-retórica cria-se uma estrutura política do olhar em que o corpo branco ocupa o centro da representação do corpo humano, e os outros corpos são apresentados como “outros”, como “diferenças”. O ideal estético da branquidade aqui se instala, reiterando um imaginário racista e eurocêntrico, em que a branquidade é tratada como sinônimo de universalidade, e as pessoas não-brancas são classificadas como outros raciais, “étnicos”.

O programa “Atração sexual” do currículo oficial também tem a branquidade como norma naturalizada das imagens do humano.



Narrador: As preferências culturais sempre fizeram parte da atração sexual. E cada cultura possui o seu próprio ideal. Muitos especialistas acreditam que a imagem da beleza clássica que evoluiu no ocidente foi primeiramente esculpida em pedra pelos gregos antigos. Portanto, aqui está a vida como imitação da arte. A beleza do corpo em sua forma ideal. O cabelo deve estar limpo, com aparência saudável, bem penteado, indicando a condição do corpo.

Figura 74 – Narração descreve um padrão de beleza. *Fonte: “Atração sexual”.*



Narrador: Olhos límpidos, a parte branca, branca, e as pupilas um pouco dilatadas para um efeito melhor. Olhos bem separados e quanto maiores melhor. Os cílios devem ser bem compridos, naturais ou artificiais.



Narrador: O nariz é considerado perfeito se é relativamente pequeno e reto. Quanto menor o nariz, mais jovem vc se parece. Uma cirurgia pode transformar uma couve-flor em um nariz romano.

Figura 75 – Partes do corpo tal como são consideradas ideais pela narração. *Fonte: “Atração sexual”.*

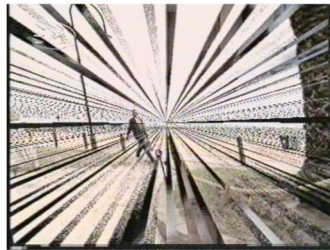


Narrador: Todo o ano são gastos milhões de dólares, principalmente por mulheres na busca de um corpo perfeito. Os homens também estão prestando mais atenção a isso.



Narrador: Com o aumento da população masculina global, haverá mais e mais competição.

Figura 76 – Narração fala sobre a busca de um corpo perfeito. *Fonte: “Atração sexual”*.



Narrador: Mas o que as mulheres estão realmente procurando?

Figura 77 – Sequência que responde à pergunta “O que as mulheres estão realmente procurando?” com as imagens acima. *Fonte: “Atração sexual”*.

O narrador, em uma posição absoluta, em “voz de deus”, avalia o “mundo como ele é”. A fala inicial de tom culturalista, diz que “as preferências culturais sempre fizeram parte da atração sexual”, mas é seguida por um discurso universalista sobre a “beleza do corpo em sua forma ideal”. A forma ideal descrita é marcada pela branquidade, por padrões culturais que envolvem marcadores raciais. A “beleza em sua forma ideal” é uma descrição de um corpo feminino (as imagens que acompanham a narração são majoritariamente do corpo de uma mulher). Descrever que a beleza em sua forma ideal está em “olhos bem separados e quanto maiores melhor” exclui do padrão de beleza universalizado os povos asiáticos, assim como o ideal de nariz ser “relativamente pequeno e reto”, “romano”, o avesso de uma “couve-flor” – que parece fazer analogia a um nariz largo, espalhado, presente em várias etnias africanas – exclui da beleza

universalizada os narizes compridos ou largos, apesar da referência à couve-flor parecer excluir somente os últimos. Note-se também que as descrições da beleza universal são acompanhadas das imagens que a exemplificam: corpos brancos e magros. Dois imperativos estéticos estão em jogo nestas imagens: um heteronormativo, que busca localizar os corpos em uma metafísica da diferença de gênero binária (mulheres de cabelos longos, usando flores, homens de cabelos curtos, por exemplo); e outro racializante, em que a pele clara, os cabelos lisos, os olhos grandes e os narizes finos são apresentados como local da beleza. As imagens da beleza feminina apresentadas operam uma estética da diferença sexual racializante. Os critérios apresentados para definir o que é beleza constituem uma política corporal que hierarquiza os corpos. Aqui se desenha uma arquitetura corporal racista, eurocêntrica e (hetero)sexista universalizada, apontando para a “colonialidade do poder” em que o corpo branco, caucasiano, é tornado ideal de corporalidade (CARVALHO, 2011).

Por fim, a narração menciona rapidamente que os homens estão mais atentos às questões relativas ao embelezamento, após a descrição da beleza como um campo que diz respeito a corpos de mulheres. A sequência é finalizada pela pergunta do narrador sobre o que as mulheres estão procurando. Aparece, em seguida, imagens de um homem branco usando terno e gravata como resposta à pergunta feita pelo narrador. Tal retórica coloca a beleza no campo da heterossexualidade, em uma lógica naturalizada que compreende a “atração sexual”, título do programa, como algo dado pela natureza, pela finalidade reprodutiva dos corpos. Além disso, a imagem colonialista do homem branco “bem sucedido” – usando terno e gravata – apresenta também um marcador sócio-econômico como índice do interesse feminino heterossexual, reafirmando os discursos de que as mulheres necessitam/ buscam um homem ‘provedor’. Enfim, tais imagens-retórica reafirmam uma estética da diferença de gênero binária, profundamente atrelada à produção de subjetividades racializadas e (hetero)sexualizadas.

No programas “Imagens de mulheres” e “Retratos de um século”, ambos do currículo marginal, a branquidade aparece como norma naturalizada que define as mulheres que contam, os corpos que pesam, as imagens que performam “a mulher”. Em “Imagens de mulheres”, como a imagem-retórica abaixo ilustra, as mulheres das quais se fará uma história da representação na pintura são mulheres brancas. A única mulher não-branca representada nas pinturas escolhidas para comporem o filme é tratada, em uma rápida menção, como uma escrava, construindo uma

história das mulheres marcada por uma retórica eurocêntrica, colonialista e racializante.



Apresentador: Mas nem todas as pinturas são controversas. Quase todas transmitem algo a respeito da postura das mulheres no passado.

Figura 78 – Quadro que mostra as “mulheres do passado”. Fonte: “*Imagens de mulheres*”.

A tentativa de entender a “postura das mulheres no passado” pelas pinturas em questão reduz “as mulheres” apenas às mulheres brancas européias. Tal retórica é universalizante, – pois se refere à “postura das mulheres no passado” e não às mulheres européias do passado – e eurocêntrica, pois trata uma historiografia restrita dos povos europeus como história geral, como história “das mulheres”. Além disso, as imagens exibidas enquanto o apresentador fala são de pinturas de mulheres brancas, delimitando a noção de “mulher” em um marco racista – a branquidade.

De forma semelhante, apesar da completa diferença na qualidade da pesquisa e das informações apresentadas, o programa “O retrato de um século” também atua sobre o marco da branquidade. Fazendo uma história das mulheres brasileiras a partir da representação em pinturas e fotografias, a narradora exhibe apenas as mulheres brancas das elites coloniais brasileiras, tratando-as de maneira universalizante, como se elas representassem todas as mulheres do Brasil da datação em questão (1800 a 1950). Abordar estas mulheres como “as mulheres”, apaga não apenas a história das mulheres não-brancas e pobres, mas estas da representação da noção de mulher.

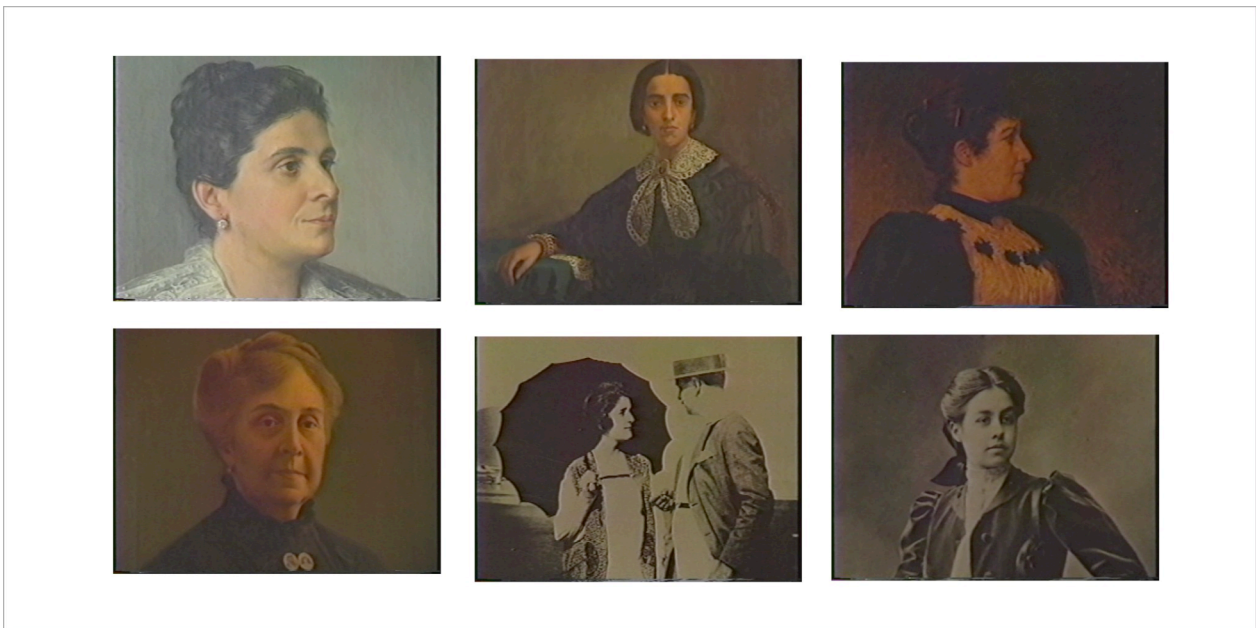


Figura 79 – As imagens acima são apresentadas em diferentes momentos do filme “Os retratos de um século”. *Fonte: “Os retratos de um século”.*

Paralelamente às imagens da branquidade, os programas de produção nacional desenham uma hierarquia racial em que a mestiçagem é destacada, a branquidade é valorizada em silêncio e a negritude invisibilizada. Diversamente dos enquadramentos da branquidade dos programas de produção europeia e anglo-saxã, nos quais a negritude é representada dentro de um paradigma da diversidade e do multiculturalismo liberal – o discurso “politicamente correto” –, os programas nacionais apresentam um tipo de racialização específico que agrega branquidade e morenidade. As imagens-retórica da morenidade parecem querer reafirmar imageticamente os discursos de representação da nação como miscigenada e o paradigma da “democracia racial”. Tal imagética da mestiçagem é um discurso racializante que parece tentar justificar a quase completa ausência de personagens negras na programação nacional de OSE. O programa “Negativo Positivo”, do currículo oficial de OSE mostra esse modo de racialização:

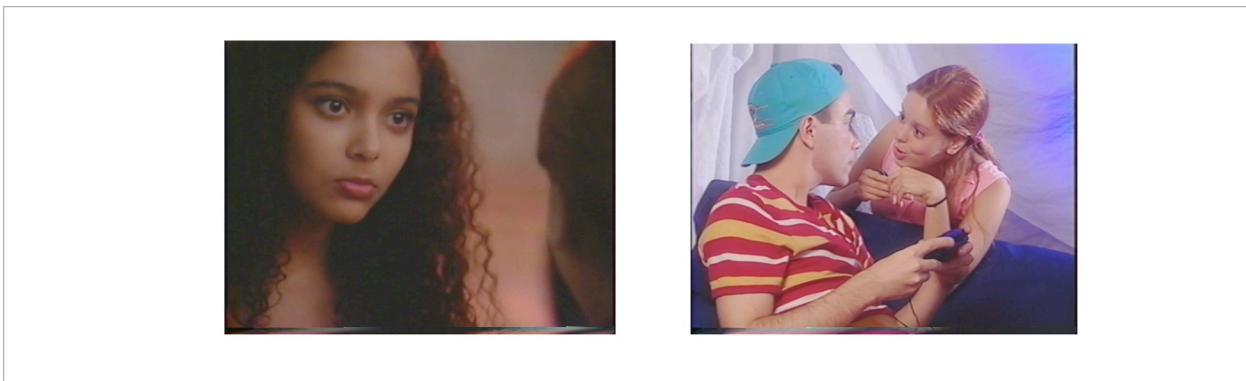


Figura 80 – Cenas do filme “Negativo, positivo”. Fonte: “Negativo, Positivo”.

Jô é a jovem da primeira imagem. Sua morenidade, ao lado da branquidade de sua amiga Marina e do respectivo namorado compõem uma possível imagem da “democracia racial” brasileira. Jô encarnaria o lugar da miscigenação, da “democracia racial”; entretanto, a imagética racializada do filme não exclui do programa as imagens da branquidade – presente em outros personagens centrais –, mas exclui a negritude, sobre a qual não há qualquer representação. A morenidade de Jô distancia-se da negritude: ela tem a pele morena (não negra), os cabelos cacheados (não afro-crespos) e seu rosto tem traços finos (não tem nariz largo, alvo central das cirurgias plásticas de branqueamento). O cabelo de Jô é longo e cacheado, diferente do cabelo crespo afro que não cresce para baixo. Dificilmente ela seria vista como branca, mesmo na escala pigmentocrática brasileira, assim como dificilmente seria vista como negra. Note-se, no entanto, que seu nariz fino e o cabelo ondulado (não-afro) fazem a diferença entre um tipo estético valorizado – em que alguns índices fenotípicos emblemáticos da branquidade se fazem presentes – e um desvalorizado – a proximidade fenotípica com índices corporais africanos que funcionam como emblemas raciais, tais como o nariz largo. A imagética da morenidade parece atuar como uma justificativa para a necessidade de representação racial cobrada pelos movimentos ativistas negros. Entretanto, assim como o falacioso discurso da “democracia racial”, o discurso imagético da miscigenação exclui a negritude dos campos de visibilidade, e ao mesmo tempo se justifica como “racialmente correto”. Note-se também que as imagens da morenidade e da miscigenação se dão majoritariamente sobre um corpo feminino, tanto no documentário citado como em outros programas nacionais da programação da TV Escola.

Outro programa do currículo oficial em que vemos este mesmo modo de racialização é o

programa Julieta e Romeu.



Figura 81 - Cenas de “Julieta e Romeu”. Fonte: “Julieta e Romeu”.

A primeira imagem mostra o casal que protagoniza a história; a segunda, uma possível noiva de Romeu, Marieta. Neste programa, a branquidade figura como a norma em todas as personagens centrais, e Marieta é uma personagem secundária, com aparição rápida no programa, mas que figura a imagem da morenidade. Em meio à branquidade reinante das imagens de “Julieta e Romeu”, Marieta “tempera” a história com sua imagem da miscigenação, compondo uma imagética “racialmente correta” dentro do paradigma da democracia racial brasileira. Note-se que Marieta, assim como Jô (figura 80), se inserem dentro de padrões estéticos que as distanciam dos emblemas corporais racializados da negritude (os mais sujeitos a reformas para branqueamento), como os cabelos afro e os narizes largos.

Ao assistir a programação de produção nacional, encontra-se uma dificuldade em compreender os modos de racialização, visto que a morenidade e a miscigenação parecem estar presentes a todo momento. Entretanto, este é justamente o modo de racialização que os programas performam, de modo a silenciar uma possível crítica à branquitude dos elencos. A branquidade está presente em todos os programas nacionais, mas sempre se apresentando ao lado de imagens da morenidade. A negritude, no entanto, está ausente na maior parte dos programas, e quando se faz presente, a posição das personagens negras é secundária, nunca central. Este modo de racialização é coerente com os discursos da mistura de sangue e de civilizações, que cria o mito monocromático do povo miscigenado (SEGATO, 2007). As imagens da miscigenação funcionam de modo a excluir a negritude – por meio do mito monocromático – e favorecer a presença silenciosa e valorizada da branquidade.

O programa “Sexualidade e adolescência” exhibe o mesmo tipo de racialização:



Figura 82 - Imagens do programa “Sexualidade e adolescência”. Fonte: “Sexualidade e Adolescência”.

Estas imagens, da esquerda para a direita, são da mãe do protagonista, do protagonista, do pai da protagonista e da protagonista. Aqui, vemos uma das raras vezes em que um personagem negro figura na programação nacional, apesar de continuar sem papel central. Ainda assim, esta imagética – a presença de um personagem negro – é periférica na programação, especialmente na produção nacional. Aqui, a branquidade do menino e de sua mãe convivem ao lado da negritude do pai e da morenidade da jovem. O casal romântico é composto por um jovem branco e uma jovem morena, mas não negra. Interessante notar que não há nenhum casal romântico do currículo oficial composto por uma pessoa negra e uma branca, ou duas pessoas negras. Estas imagens não existem no horizonte de possibilidades aventado pela programação.

O casal que aqui se forma mistura imagens da branquidade e da morenidade – e a negritude segue excluída. Ela, assim como as outras jovens que encarnam a imagem da

morenidade, no discurso “racialmente correto” do paradigma da miscigenação, também não exhibe um fenótipo marcado pelos índices corporais da negritude que emblematizam uma racialização subalternizada, que necessitaria ser corrigida, branqueada. Tal imagética evidencia um paradigma étnico em que a “raça brasileira” é pensada monocromaticamente como uma “mescla das 3 raças” (indígena, africana e europeia), mas que os ideais estéticos da branquidade permanecem como valores a partir do qual se julga os padrões de beleza, inclusive os da morenidade.

À diferença dos modos de representação dos programas europeus e anglo-saxões, em que a negritude, por exemplo, figura a partir de inserções “politicamente corretas”, na programação nacional não há uma inserção da negritude, mas da morenidade. Em uma retórica imagética da branquidade, a inclusão da morenidade visa criar uma imagem “racialmente correta” fazendo referência aos discursos da miscigenação e do país monocromático, e silenciando possíveis críticas à branquidade. O mesmo argumento quanto à invisibilidade da negritude poderia ser aplicado a uma ausência análoga: a de personagens indígenas, não do ponto de vista propriamente étnico, mas a completa carência de personagens com fenótipos indígenas.

2.10. Considerações sobre os enquadramentos hegemônicos

Por fim, a configuração do currículo de OSE não apenas faz falar “a sexualidade”, ou dá voz “à sexualidade”, mas efetivamente constrói (e reafirma) uma noção de sexual/sexualidade que é também racializada. Os enquadramentos hegemônicos de OSE da TV Escola atuam como pedagogias de gênero em suas proposições diretas, e pelos mundos e modos de vida apresentados como paisagens naturais. A lógica que se impõe é heteronormativa (diferença sexual, binarismo de gênero e teleologia reprodutiva dos encontros eróticos), sexista, racializante e naturalizante dos corpos e subjetividades. Importante notar que a programação de OSE expressa uma “ciência da visibilidade” (DEBORA BRITZMAM, 2004), organizada de modo a imaginar/fundar os corpos e modos de vida adequados (brancos e heteronormativos). A programação é uma tecnologia educativa de generização dos corpos. Tal tecnologia não é apenas uma tecnologia de signos, de linguagem, mas de corpos, de processos de incorporação e de subjetivação que estão relacionados à potência de agir (PRECIADO, 2009). Enfim, em um discurso heteronormativo totalizante, a programação figura como uma pedagogia da heterossexualidade, branca, sexista,

racializante, com inserção apenas emblemática de minorias raciais, lançando mão de discursos psicologizantes. É uma maquinaria de produção de gênero, em que diferentes posições e valores são continuamente performados para os corpos binariamente divididos e racializados.

PARTE 3

(DES)PROGRAMAÇÕES DE GÊNERO: POLITIZAÇÃO DA HOMOFOBIA E NEGRITUDE NA TV ESCOLA

1. ESTUDO DE CASO – “EM OUTRAS PALAVRAS”

“Em outras palavras” é um documentário que discute homofobia.⁵¹ Em vez de buscar as causas das “homossexualidades”, ou tratá-las como um desvio da norma heterossexual, como fazem os enquadramentos hegemônicos da programação, este filme exhibe a hostilidade socialmente difundida aos que se afastam das posições de gênero normativas. O filme compõe o currículo marginal da programação. Ele foi catalogado pelo MEC como parte de uma das Seções Especiais do “Guia de Programas 1996-2004” (BRASIL, 2005) denominada “Como fazer?”. Tal seção propõe após a apresentação do vídeo, uma discussão entre três profissionais de diferentes áreas sobre as possibilidades de utilização do material em atividades educativas, objetivando auxiliar as professoras a usarem a programação da TV Escola como apoio para o trabalho com os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2005). Entretanto, tal debate não consta da gravação que a videoteca de Brasília disponibiliza, e portanto, aqui, a discussão resume-se ao filme. O Guia de Programas (2005) informa que as profissionais convidadas a falar sobre o filme “Em outras palavras” são das áreas de Língua Inglesa, Filosofia e Língua Portuguesa. A escolha da área das especialistas a comentar o programa denuncia, de certa forma, um modo de despolitização da temática abordada no filme: homofobia. As áreas disciplinares como antropologia, sociologia e até mesmo história, que constavam em outros programas da seção, não foram áreas escolhidas para o debate em torno da temática do filme. Note-se que os PCN do Ensino Médio não possuem “Orientação Sexual” como tema ou campo disciplinar, portanto o programa não poderia estar catalogado como de Orientação Sexual a princípio. Entretanto, não deixa de ser inquietante que este filme não figure na programação de Orientação Sexual do Ensino Fundamental.

O estilo de representação deste documentário segue a formulação “nós falamos de nós para você” (NICHOLS, 2005). Ou seja, o ponto de vista é o dos personagens – *talking heads* –, que contam suas experiências como pessoas fora-da-lei do gênero (BORNSTEIN, 1995). Suas vozes não são as tradicionais vozes de autoridade; ao contrário, são jovens falando de suas vidas,

⁵¹ Produzido pela National Film Board of Canada em 2001.

de suas biografias, da violência e do sofrimento das experiências LGBT. Como outros filmes engajados em políticas de identidade (NICHOLS, 2005), o foco está na auto-percepção e auto-descrição dos próprios membros da comunidade em questão, evitando o comentário de especialistas e autoridades externas. Ainda assim há narração; entretanto, ela é feita com muita parcimônia e apenas pelo uso de textos na tela – no recurso *voice-over* para leitura dos mesmos. A voz da narração é ora masculina, ora feminina e parece ser de pessoas jovens, o que indica um modo de endereçamento orientado ao público jovem, e um lugar de fala que busca identificação com seu público.

Este documentário – de produção canadense – se sustenta muito na palavra falada, e cada biografia contada por seu próprio protagonista dá realidade a um campo de experiências de *injúria* (ERIBON, 2008) que marcam a vida das pessoas que escapam às normas de gênero – os fora-da-lei do gênero, como discute Bornstein (1995).

A língua falada é inglesa e a tradução é feita por legendas. O depoimento verbal é organizado em torno de uma lógica argumentativa que articula as biografias de cada personagem. O conjunto das cenas e personagens se une em torno do argumento central da injúria como uma violência constituinte de suas experiências. O documentário reúne evidências por meio de depoimentos auto-biográficos e os utiliza construindo uma perspectiva localizada sobre a questão das vidas LGBT.

1.1. A abertura

A cena/fala abaixo inicia o filme.

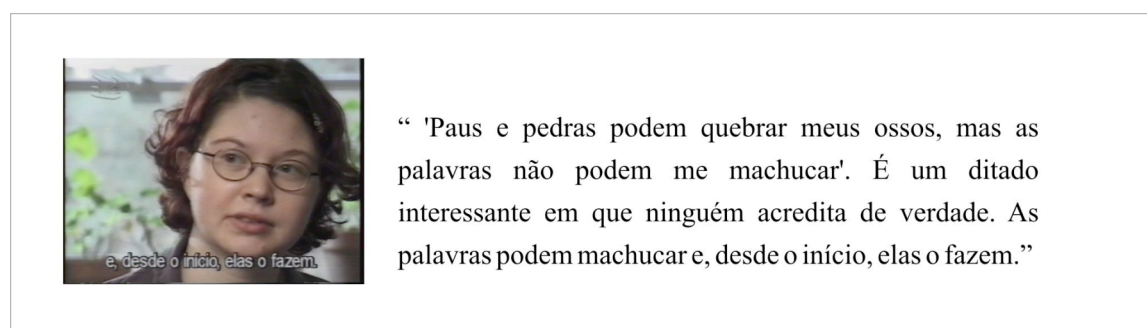


Figura 83 – Imagem e narração que iniciam o filme. Fonte: “*Em outras palavras*”.

Esta é a personagem “mediadora” do filme, o qual inicia e termina com sua fala. Ela inicia o público espectador na comunidade do outro: as vidas LGBT marcadas pela homofobia.

Ela é uma jovem que performará um lugar de autoridade, um lugar um pouco diverso das outras personagens, pois ela eventualmente faz “explicações” e não apenas conta sua experiência biográfica como as outras. Ela não dirá qual é a sua orientação do desejo erótico, mas se posiciona francamente contra a homofobia. Seu lugar de fala pode ser presumido como heterossexual, pois é o único não nominado. A opção de iniciar e fechar o programa com uma pessoa que não declara sua orientação sexual em um documentário como este parece buscar simpatia de um público suposto como heterossexual, por meio de um endereçamento normativo, heterossexual. Entretanto, ela não fala pelas outras pessoas, pois elas falarão por si mesmas.

Nesta cena inaugural, se apresenta o gancho das histórias que serão narradas: a idéia de que as palavras ferem. O ditado diz que “paus e pedras podem quebrar os ossos”, “mas as palavras não podem” machucar. O ditado é usado como contra-exemplo, pois ela argumenta justamente que “as palavras podem machucar”. Ou seja, a correção que ela faz ao ditado refere-se apenas à segunda oração deste – “mas as palavras não podem me machucar” –, retirando o “não”, que faz a frase negativa. Portanto, após a correção que ela faz, usando os mesmos termos que o ditado usa, resta compreender, por um deslizamento de sentidos, que não somente “paus e pedras podem quebrar meus ossos”, pois também as “palavras podem machucar”, e até mesmo “quebrar meus ossos”, visto que podem atingir o íntimo, o profundo do ser.

1.2. Sobre o título



Figura 84 – Título do filme. Fonte: “Em outras palavras”.

O título do filme – “Em outras palavras” – não explicita que o campo de discussões que será apresentado é sobre vidas LGBT. Mas as imagens que antecedem a apresentação do título e a imagem de fundo sobre a qual o título aparece escrito dão dicas do universo que será debatido.

Primeiro se apresenta a imagem das palavras *faggot* e *lesbian* escritas em um quadro negro.⁵² E em seguida, o título do filme aparece na tela, e no fundo uma bandeira em que está escrita a palavra *dyke, lesbian, bisexual* e *transsexual*. Apesar destas palavras não estarem traduzidas na legenda, não informando a pessoa espectadora que não conheça a língua inglesa do que se trata, as palavras “lesbian”, “bisexual” e “transsexual” são muito semelhantes com suas correspondentes na língua portuguesa, podendo, portanto, gerar algum reconhecimento do campo de debates que se inicia.



Figura 85 – Sequência de depoimentos no início do filme. Fonte: “Em outras palavras”.

Esta sequência inicial exibe um estilo narrativo em que o problema posto em questão – a afirmação de que as palavras ferem – vai se delineando por meio de depoimentos de pessoas que vivem a situação a ser apresentada. A exposição da questão é feita por testemunhos biográficos, indicando uma estrutura narrativa distante do autoritarismo pedagógico que releva uma verdade transcendental, sem rosto, e a generaliza no intuito de evidenciar como “as coisas são”. O estilo narrativo deste filme exemplifica uma perspectiva “de dentro”, em que o próprio coletivo das vozes minoritárias fala sobre si. O valor deste estilo de representação não se dá porque espelhará a realidade, por seu valor mimético, mas por ser um modo de enunciação historicamente situado,

⁵² A palavra *faggot* costuma ser traduzida como viado ou bicha, *lesbian* como lésbica, *dyke* como sapatão, *bisexual* e *transsexual* como bissexual e transexual.

em que o problema em questão não é discutido a partir de um olhar metafísico, mas pelo próprio grupo que sofre a opressão, como é característico nos movimentos de política de identidade.

Os depoimentos da figura 85 têm como fio condutor as memórias da infância de duas pessoas em que cada uma indica a precoce sensação de diferença. O primeiro depoimento é de um jovem que diz que “tinha uma boneca barbie” e que os outros meninos “espiavam por trás” dele e riam, e ele se “sentia muito envergonhado”. O segundo depoimento relata que “todos os garotos” notavam que ele “não era como eles”, pois ele não falava “sobre corrida de caminhões ou algo parecido”, e gostava de fazer “tranças nos cabelos das meninas”. Ou seja, os depoimentos falam sobre a precoce percepção de si como diferente das outras pessoas – “não era como eles” –, e a vergonha e inadequação sentidas – “me sentia muito envergonhado”.⁵³ Trata-se da percepção de uma diferença que vai sendo construída pela subalternização – visto que é alvo de risos e gera vergonha de si. Tal diferença se estabelece na relação com os outros – com os meninos, por exemplo, que riam por causa da *Barbie* – sendo instalada por um modo de inferiorizar que envolve uma série de disposições corporais, que podem ser olhares, modos específicos de rir e outras formas sutis de destrato que atingem o íntimo do ser, sujeitando e inferiorizando. A partir desses relatos, pode-se compreender claramente a discussão que Eribon (2008) faz sobre a criança gay – ou a infância gay – se organizar consigo mesma e na relação com os outros em torno de um segredo e de um silêncio. A precoce sensação de diferença e de inferiorização dá início a um processo de silenciamento de si e da necessidade do segredo, de esconder o que se “é”.⁵⁴

Esse tipo de depoimento gera em quem assiste uma sensibilização para a voz desses sujeitos que são tratados como outros, como transgressores do gênero. Ouvir de dois jovens a experiência de vergonha de si e de inadequação, assim como a de um desejo que se manifesta

⁵³ Compreendo que a diferença é algo que se constitui na relação, e é uma atribuição feita a partir de uma determinada posição, e não um *a priori*. Entretanto o filme não discute isso, apenas apresenta a percepção da diferença sentida pelas pessoas em questão.

⁵⁴ Não trabalho com as perspectivas que supõem que a orientação do desejo erótico já está dada desde a infância. Diversamente, considero, a partir das reflexões de Judith Butler (2003, 2006a), que não existe qualquer *a priori* sobre o gênero e o desejo, e somente a partir das práticas reguladoras de gênero é que emerge o sujeito. Ao mesmo tempo, gênero e desejo são práticas de improvisação em uma paisagem restritiva (BUTLER, 2004). Ou seja, há uma margem de liberdade (de singularização) na produção dos modos de desejar (as improvisações), que emergem em um cenário construtivo (um sistema de gênero). O sujeito somente “é” algo na medida em os processos coletivos de subjetivação (e subalternização, como o caso das vidas LGBT) demarcam campos de experiência semelhantes, a que coletivo é submetido e reconhecido como uma identidade.

desde a infância por universos que não correspondem ao seu gênero suposto como natural, aponta para um lugar de fala que se inaugura, dando voz aos que são relegados à vergonha e ao silêncio.

Estas narrativas mostram que tanto o jovem que tinha uma *Barbie*, quanto o que “fazia tranças” estavam fora-da-lei do gênero. Fazer tranças e brincar com bonecas são transgressões de gênero ensinadas desde a mais tenra infância aos meninos. Tais relatos dizem respeito a um tipo de experiência intrínseca à construção da masculinidade: a oposição à qualquer função/posição que possa ser atribuída às mulheres, de modo que “fazer tranças nas meninas”, assim como ter uma boneca *Barbie* são tratadas como fortes transgressões. A masculinidade – assim como a feminilidade – é fabricada por repressão a todo gesto que ultrapasse as fronteiras do seu gênero tomado como natural. A demarcação das fronteiras de gênero faz parte dos processos de socialização ao longo de toda a vida, sendo policiadas desde a mais tenra infância pelas diversas pessoas e instâncias sociais. As cotidianas pedagogias de gênero, que ensinam a todo momento a diferença absoluta entre “os sexos”, envolvem as mais diferentes práticas, que abarcam desde a divisão estética do mundo em masculino e feminino até punições de diversos tipos – como as que compreendem ridicularizações públicas, tais quais as risadas que envergonham o menino que tinha a boneca *Barbie*. Tais depoimentos permitem ver as atitudes cotidianas e invisibilizadas no dia a dia escolar, que constituem pedagogias de gênero que silenciam, reprimem e punem as infâncias que estejam fora da sua lei.

1.3. Apresentação do campo de debate

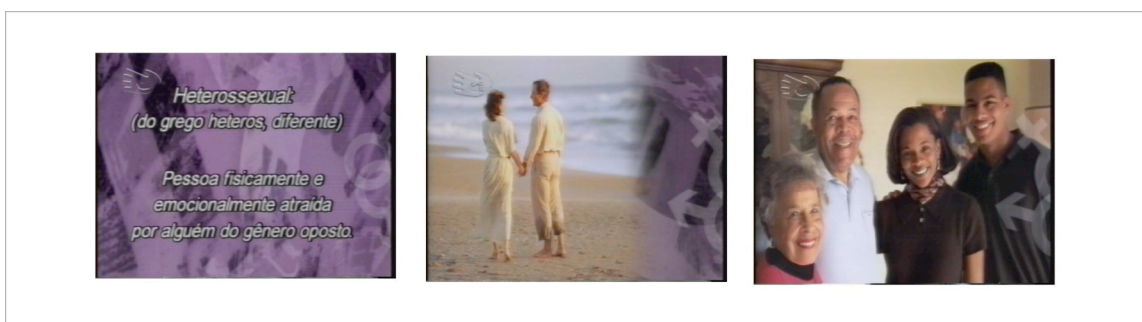


Figura 86 – Definição de “heterossexual” seguida de imagens. Fonte: “*Em outras palavras*”.



Figura 87 – Definição de “homossexual” seguida de imagens. Fonte: “Em outras palavras”.

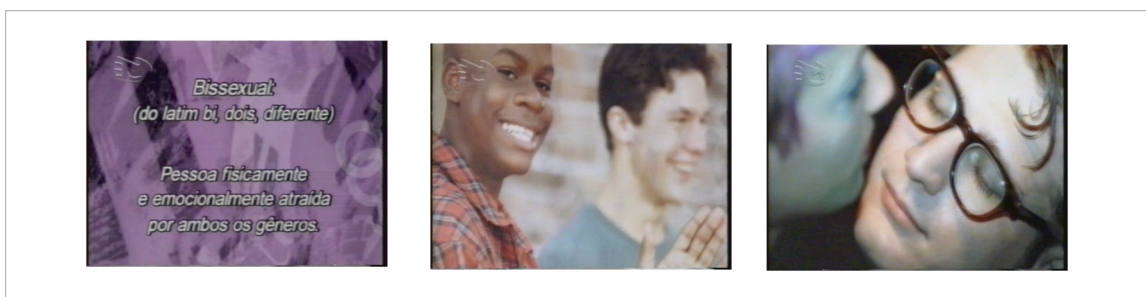


Figura 88 – Definição de “bissexual” seguida de imagens. Fonte: “Em outras palavras”.

Esta sequência de legendas do filme apresenta qual será o campo de debates. As palavras heterossexual, homossexual e bissexual são apresentadas em definições amplas. Ao contrário de outras iniciativas para a discussão das questões LGBT na programação (como no programa “A Genética e o sexo”), este filme não se interessa em explicar “causas”, em compreender “a que se deve” tal orientação do desejo, mas diversamente as trata como parte da ordem das coisas. Existem pessoas heterossexuais, homossexuais e bissexuais, e é a partir dessa constatação, dessa afirmação sobre o mundo, que o filme se desenrolará.

Essas definições podem, de certa maneira, naturalizar as identidades, pois tratam as palavras “heterossexual”, “homossexual” e “bissexual” como “pessoas” física e emocionalmente atraídas por outras a partir do gênero suposto. Ou seja, tais palavras não são apresentadas em um

campo de crítica a respeito da ordem do desejo e da construção das identidades, mas em um campo dado do desejo e das identidades. Homossexual, assim como hetero e bi, são tratados como “pessoas”, “identidades” – e não como configurações da subjetividade que se formam no campo restritivo das normas de gênero. Este tipo de definição não problematiza os modos de construção do desejo e da subjetividade, pois apresenta tais palavras como se estas se referissem a identidades naturais ou autogestadas. Entretanto, apesar da importância de submeter tais categorias à crítica e à historicização, esse modo de definição se combina no filme com a perspectiva biográfica que mostra que existe um tipo particular de violência que se exerce sobre aqueles fogem à lei do gênero (ERIBON, 2008; BORNSTEIN, 1995). Ou seja, apesar de não questionar a naturalidade de tais categorias, esse modo de definição se ancora na importância de pensar os modos de subjetivação implicados em uma ordem social heteronormativa. Tais modos de subjetivação – lésbicos, gays, bissexuais, transexuais, transgênero, etc. – se constituem em campos de experiências semelhantes.

As imagens que acompanham as legendas funcionam de modo a exemplificar cada definição apresentada. Uma música (sintetizada, eletrônica) acompanha as imagens. A música promove a identificação da pessoa espectadora, pois conduz as reações, e é usada neste caso com parcimônia, mas produzindo simpatia. Todas as imagens performam variadas posições de sujeito, abrangendo desde o casal branco heterossexual, à família heteronormativa negra, ao casal gay branco que adota uma criança negra, ao casal lésbico asiático, e aos que inclusive não são casais, nem famílias, como uma das imagens da figura 87 que visa exemplificar as pessoas homossexuais. Deve-se notar entretanto a restrição de idade na apresentação dos casais apresentados – endereçamento ao público jovem – e o universo urbano como referência normativa.

1.4. Injúria e agressão física



“Então, todos os garotos da área perceberam e pegaram no meu pé bem rápido. Eles me seguiam até em casa, jogavam coisas em mim, faziam de tudo, e é difícil lidar com isso. Foi muito, muito difícil para mim.”

Figura 89 – Depoimento de jovem homossexual sobre o preconceito que sofreu. *Fonte: “Em outras palavras”.*

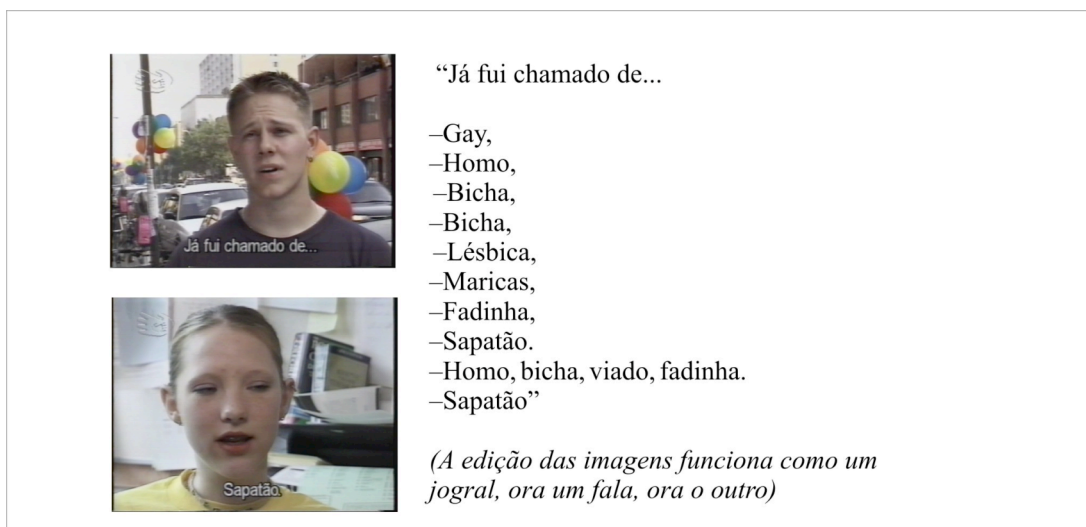


Figura 90 – Depoimento de dois jovens sobre as formas pejorativas de serem chamados. *Fonte: “Em outras palavras”.*

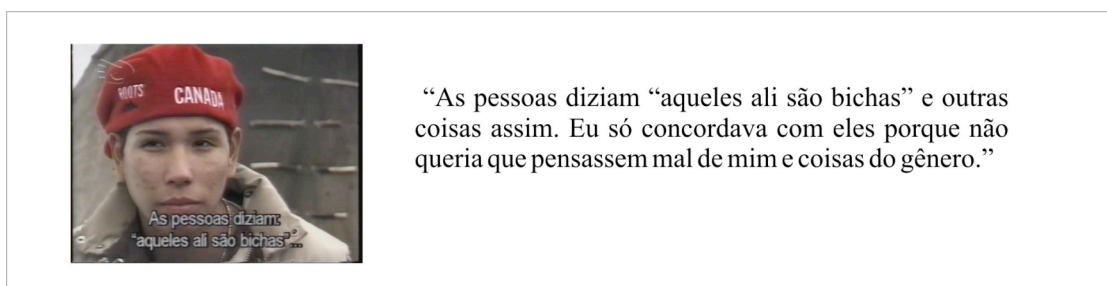


Figura 91 – Depoimento de jovem sobre a coerção para recriminar pessoas fora-da-lei do gênero. *Fonte: “Em outras palavras”.*

Estas sequências mostram que o processo de sujeição das pessoas LGBT é um processo de subordinação em um campo de constrangimentos que vão da injúria à agressão física. “Pegar no pé”, “jogar coisas”, insultar, perseguir, agredir fisicamente, hostilizar e traçar distinções hierarquizantes são modos de sujeição que fazem parte da vida de qualquer pessoa que saia da ordem heterossexual. São “paus e pedras”, como afirmado no início do filme. A injúria, assim como a possibilidade de agressão física, são o mote dessas formas de sujeição. Ou seja, as vidas que estão fora da ordem hetero estão marcadas pela possibilidade do insulto, da agressão corporal, dos olhares de reprovação, do estranhamento ou das ameaças.

Chamar publicamente alguém de “viado”, “bicha”, “sapata”, como mostra a figura 90, não visa comunicar a pessoa sobre ela mesma, mas mostrar domínio e poder de ferir (ERIBON, 2008). A injúria é uma relação de poder que indica que alguém tem domínio sobre o outro a

quem lança sua fala ofensiva (ERIBON, 2008). Ou seja, a injúria não visa informar, mas instituir a diferença entre aqueles a quem se pode dizer publicamente insultos e fazer comentários – os que serão objeto dos olhares e discursos estigmatizadores –, e as pessoas normais.

As injúrias “viado”, “bicha”, “sapata”, etc, não apenas especulam sobre a orientação sexual da pessoa em questão, mas acusam o sujeito de traição do gênero ao qual ele pertenceria “naturalmente” (BORRILLO, 2009). Qualquer pessoa que escape às injunções normativas do sistema de gênero, pode ser alvo da injúria homofóbica. Ou seja, os insultos não se dirigem apenas a pessoas LGBT, mas a qualquer pessoa que pareça estar em desacordo com seu gênero suposto como natural. A possibilidade de ser insultada publicamente é algo com o qual será preciso sobreviver, carregando a vergonha decorrente de tal situação, que coloca quem é insultado em uma posição fragilizada, frente a este tipo de ataque. É “sob o choque da injúria e seus efeitos” (ERIBON, 2008, p.28) que as pessoas fora-da-lei do gênero aprendem a sua diferença.

Na figura 91, o jovem comenta que aderiria à posição dos colegas que chamavam outras pessoas de “bichas”, porque não desejava “que pensassem mal” dele. Tal atitude indica como a injúria homofóbica atua: chamar alguém de bicha não era uma “informação” sobre a pessoa, mas um processo de subalternização do outro e de distinção de si. Querer que “não pensassem mal” dele significa que ele não desejava que o considerassem uma “bicha”, como os outros que eram insultados. Concordar que os outros chamassem alguém de “bicha” era uma forma de distinguir-se, diferenciar-se dos que são alvo do estigma. Com a esperança de ser eximido da injúria se falasse mal de homossexuais (ou qualquer pessoa fora-da-lei do gênero), o jovem em questão, assim como muitas pessoas que dissimulam sua homossexualidade tentam dar evidências de sua normalidade, concordando com os xingamentos ou “brincadeiras” difamatórias sobre “viados”, “bichas”, “sapatonas” e “travecos” (ERIBON, 2008). Juntar-se àqueles que desvalorizam as pessoas LGBT é um modo de tentar ser percebido como diferente delas, e escapar da possibilidade de que qualquer defesa destas pessoas fora-da-lei (do gênero) – ou simplesmente não se juntar ao coro das injúrias a elas dirigida – seja reconhecida como um indício de que a defesa é feita em “causa própria”.

A interpelação pela injúria opera como uma censura que se endereça a todas as pessoas, reforçando a norma heterossexual e barrando o que está estigmatizado (ERIBON, 2008). Ou seja,

a injúria indica o “erro” não apenas de quem é xingado; ela é um alerta, uma censura para todas, é uma força de sujeição, de adequação. A injúria implanta em todas as pessoas o temor de serem “injuriáveis”, agindo de forma normalizadora, como uma dominação que se interioriza (ERIBON, 2008). Essa censura/alerta da injúria é sentida com muita intensidade por quem desde bem jovem já sente ser um daqueles seres “anormais” que a injúria visa advertir, como o jovem em questão. Sua aderência à homofobia dos outros é um modo de tentar afastar esse estigma de si.

Além disso, a adesão do jovem ao coro homofóbico é um modo de afirmar sua masculinidade e se afastar da possibilidade de ser reconhecido, ou “descoberto” como parte dos “anormais”, que traem seu gênero “natural”. Especialmente em nossa sociedade androcêntrica, em que a masculinidade é lugar de prestígio, sua “traição” – tornar-se uma “bicha” – tem como efeito rigorosas reprovações. A homossexualidade está fora das relações prescritas entre os homens (ERIBON, 2008). A masculinidade repousa no repúdio público à homossexualidade. A construção da masculinidade normativa é marcada pela criação de uma postura de ódio aos homossexuais, assim como a constante oposição a qualquer característica que possa ser considerada feminina – em uma rejeição de tudo o que se percebe como não viril. Como discute Borrillo (2009), o ódio contra os homens homossexuais é talvez o mais importante elemento na construção da masculinidade. Muitos homens homossexuais fazem um grande esforço para persuadir os outros de sua conformidade com a norma, assim como para não serem considerados membros daqueles grupos constituídos pela difamação e pela injúria (ERIBON, 2008).

Não querer que pensassem “mal” dele indica tanto a internalização da injúria, em que ser uma “bicha” tem uma conotação ruim, quanto a clara percepção de que ela é um mecanismo de inferiorização. A injúria tem a função de atribuir um lugar social a quem é direcionada, produzindo em sua destinatária uma percepção de si subalternizada, em que a pessoa se sente reduzida e assimilada a um lugar inferiorizado (ERIBON, 2008). Na injúria se explora um laço primário: a condição pública, exposta, dependente e vulnerável de nossos corpos, como discute Butler (2006b). Sobre esse domínio da subjetivação das vidas que estão fora-da-lei do gênero, Eribon (2008) esclarece:

“Viado nojento” (“sapata nojenta”) não são simples palavras lançadas *en passant*. São agressões verbais que marcam a consciência. São traumatismos sentidos de modo mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo (pois a timidez, o constrangimento, a vergonha são atitudes corporais produzidas pela hostilidade do

mundo exterior). E uma das conseqüências da injúria é moldar a relação com os outros e com o mundo. E, por conseguinte, moldar a personalidade, a subjetividade, o próprio ser de um indivíduo.” (ERIBON, 2008, p. 27)

A injúria, portanto, é o sinal da vulnerabilidade corporal, psicológica e social das vidas LGBT (BUTLER, 2006b; ERIBON, 2008). A dimensão pública do corpo nos expõe ao olhar dos outros, ao contato, e também à violência. Como discute Butler (2006a; 2006b), somos um fenômeno social na esfera pública, e tal dimensão pública de nossos corpos é a dimensão pela qual somos despossuídas de nós mesmas e desfeitas (como individualidades autogestadas). Desde o princípio de nossas vidas, nossos corpos nos relacionam com outras pessoas, grupos, instituições e espaços que não escolhemos e que estão próximos de nós (BUTLER, 2006a; 2006b). Portanto, ser nomeada com um insulto é uma exploração de um laço primário, de nossa vulnerabilidade primária, produzindo uma noção de si como alguém que é transformado em objeto, desapossado de si mesmo e inferiorizado publicamente.

Não apenas a injúria, mas a perseguição, as gozações, a hostilidade ambiente, a agressão corporal, a ameaça da violência física constituem o horizonte da violência heteronormativa que recai sobre os que estão fora das normas de gênero. E não é preciso se declarar lésbica, gay, bissexual ou transgênero para sofrer a hostilidade heteronormativa. Todas as pessoas que não se enquadram no sistema de gênero, como “travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade” (BORRILLO, 2009, p. 21) são os alvos da violência homofóbica. A homofobia opera de modo a regular as fronteiras de gênero (masculino e feminino), que são também fronteiras sexuais (regularmente bipartidas como heterossexuais e homossexuais).

A possibilidade de sofrer agressão física e verbal é determinante nos modos de subjetivação das pessoas LGBT, que tem que aprender a desenvolver formas de perceber o perigo, ou formas de controlar estritamente gestos e fala. A “discrição” assim como a “exibição” não eximem as pessoas LGBT da onipresente possibilidade de agressão.

1.5. Biografias como política da experiência: uma agenda anti-homofóbica

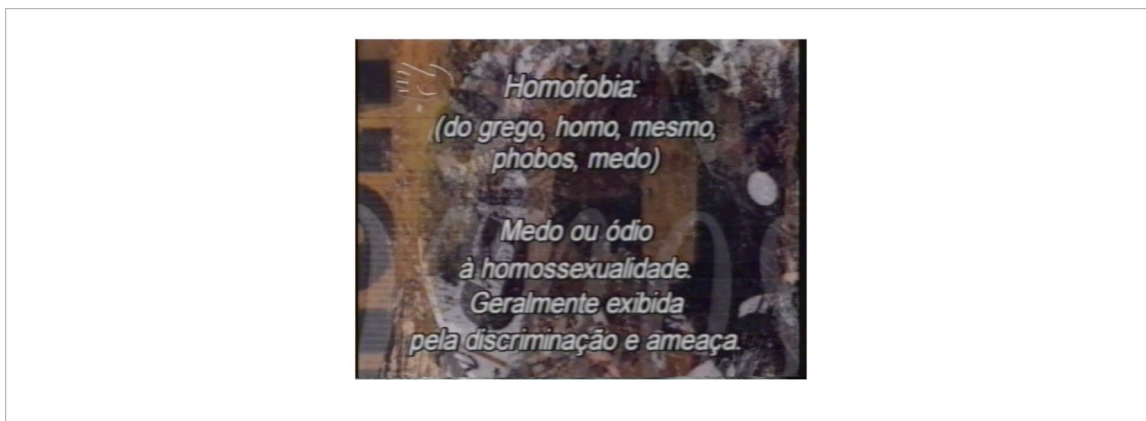


Figura 92 – Definição de homofobia. Fonte: “Em outras palavras”.

Aqui se esclarece mais um pouco o campo de discussão em que se ancora o filme: a homofobia. A legenda apresenta a palavra “homofobia” depois de uma sequência de depoimentos sobre a violência da injúria dirigida aos fora-da-lei do gênero. Definindo a homofobia como “medo ou ódio à homossexualidade” e em seguida afirmando que ela é “geralmente exibida pela discriminação e ameaça”, a legenda passa de uma afirmação em tom psicologizante – o “medo” à homossexualidade – para uma exemplificação de como se dá a hierarquização dos sujeitos por algumas das injunções homofóbicas – a dominação pela discriminação e pela ameaça. Importante notar que apesar da definição de homofobia apresentada estar restrita à “homossexualidade”, a narrativa do filme incluirá em sua discussão o universo de hostilidade para com os que estão fora das leis do gênero, incluindo configurações de gênero como a transgeneridade.

A partir da definição do termo pelas legendas, as histórias continuarão sendo contadas como biografias, mas politizadas pela agenda anti-homofóbica. Ou seja, o que tal legenda opera é a retirada das narrativas de vida do campo estritamente pessoal, deslocando-as para um espaço político de discussão que tem se consolidado em torno da expressão “homofobia”. Não se trata mais de tentar compreender a origem das “homossexualidades”, como fazem outros enquadramentos da programação, mas sim de entender a hostilidade às pessoas e/ou comportamentos que desviam das funções de gênero pré-estabelecidas. A legenda torna mais evidente o foco político do filme, pois não se trata de biografias e questões pessoais de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais e transgênero, mas da homofobia, de um problema social. Importante notar que a homofobia é um modo de discriminação sexista, que visa atingir qualquer pessoa que manifeste qualidades que são tradicionalmente consideradas de outro

gênero. Na “vigilância do gênero” que a homofobia opera, as identidades se estruturam por rejeição às não-heterossexualidades e por uma obsessão com o “gênero correto” – pela constante demarcação de qualquer deslize do que é considerado masculino em direção ao feminino e vice-versa (BORRILLO, 2009).

1.6. Segredo: dominação interiorizada

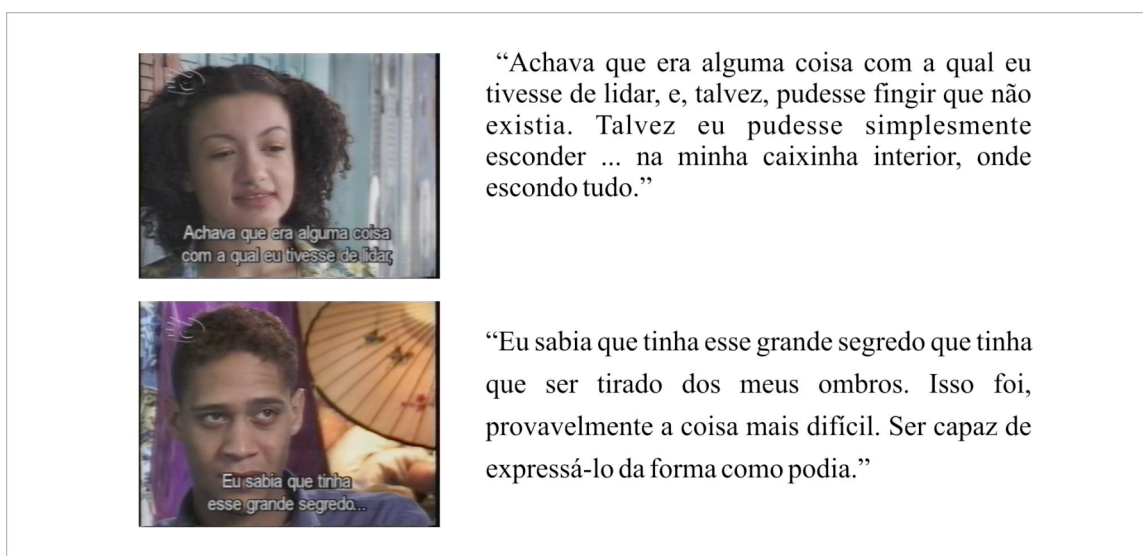


Figura 93 – Depoimentos de jovens sobre o segredo que tiveram que guardar. Fonte: “*Em outras palavras*”.

Nestes dois quadros, as narrativas revelam o segredo como experiência constituinte de suas vidas fora-da-lei do gênero. A jovem, em suas primeiras percepções de ser uma fora-da-lei, se responsabilizava, tentando negar o que sentia, escondendo de si e do mundo seu desajuste, e guardando o silêncio que a ordem heteronormativa exige. Ela conta que achava que poderia “fingir que não existia”, ou “simplesmente esconder” em sua “caixinha interior”, na qual diz que “esconde tudo”. Interessante notar que nesta sequência narrativa o segredo não é nominado. Ela não diz o que ela queria “fingir que não existia”. Sua lesbianidade não é dita nesta sequência narrativa, figurando simbolicamente como um segredo, mesmo quando ele não existe mais e se fala sobre ele. O jovem sentia ter um grande segredo, o qual pesava sobre seus ombros – “tinha que ser tirado dos meus ombros”. O segredo (o armário da privacidade) parece ser uma estrutura definidora da sujeição LGBT. Importante notar que esses “grandes segredos” não são

necessariamente uma definição de si em um campo identitário – “sou lésbica” ou “sou bicha” –, mas percepções de uma “anormalidade” que se constitui – e é percebida – em um processo pedagógico de generização. Às vezes são percepções de pequenas coisas que indicam um desacordo com a ordem social heteronormativa, intuídas pelos próprios sujeitos ou indicadas pela hostilidade do mundo a tudo que escape das leis do gênero. Tal inadequação pode ser tanto dos desejos quanto da sensibilidade de gênero, abrangendo desde os afetos eróticos até a disposição pessoal de participar das estritas programações de gênero que lhe são socialmente atribuídas (às meninas, as bonecas, o embelezamento, as delicadezas e aos meninos, os carrinhos, os esportes, a luta).

A identidade de gênero não se origina em nossa individualidade, mas é gestada em um campo normativo, é sempre uma prática de improvisação em um campo restritivo (BUTLER, 2006a). Da mesma forma que as identidades de gênero, o segredo nas vidas LGBT não diz respeito a idiosincrasias auto-gestadas, a questões individuais e isoladas. Ele é a expressão individual da percepção das normas de gênero, em um mundo homófobo. O que escapa às normas da heterossexualidade, tudo que possa evocar o estigma, tudo o que “não se deve” ou que “não se pode” falar é silenciado e guardado no espaço privado. O segredo e a consequente necessidade de dissimulação (ERIBON, 2008) são sentidos como uma obrigação, como uma das únicas formas de escapar de um mundo de hostilidades homofóbicas. O armário não é um esconderijo que surge em um momento em que a pessoa já possui uma “identidade pronta”; ao contrário, o armário vai se construindo à medida que as injunções à heterossexualidade se fazem mais fortes, e as hostilidades a qualquer gesto que escape à norma heterossexual se acirram. O armário, como discute Eve Sedgwick (2007), é um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas. As infâncias gays e lésbicas são em geral marcadas por segredos (ERIBON, 2008), e isso tem profundos efeitos na produção subjetiva. Uma das realidades produzidas pela homofobia é a dissimulação de si, acompanhada da vergonha (de si) e do medo (de ser descoberta e/ou hostilizada). O segredo surge da acurada percepção da necessidade de guardar algo que é tratado como profundamente errado, anormal e sujeito à humilhação pública.

Como discute Eribon (2008), o segredo é uma dominação interiorizada. A necessidade de esconder a vida privada, os próprios desejos, gestos, vontades, a obrigação de mentir e de manter seu “segredo”, mantém o privado mais privado do que os outros ‘normais’, heterossexuais, que

tem o privilégio da visibilidade. A esfera pública requer a máscara da heterossexualidade, como discute Sedgwick (2007) e Eribon (2008), e que a sexualidade “anormal” mantenha-se privada. O espaço público é o local em que a heterossexualidade pode e deve ser exibida em conversas e em gestos, e onde as pessoas heterossexuais podem manifestar várias formas de sua afeição erótica (flertes, abraços, carícias, mãos dadas, beijos). Ou seja, a esfera pública é heteronormativamente estruturada e local de interdição do que escapa às normas de gênero, sob o risco dos insultos e da agressão física. Tais depoimentos, portanto, mais do que indicar experiências individuais, apontam para estruturas de opressão que recaem sobre as vidas LGBT. Além disso, pode-se estender essa lógica do espaço público como espaço da heterossexualidade como análoga à estrutura da programação de OSE, que é fundamentalmente heteronormativa. A programação da TV Escola opera de modo a visibilizar a heterossexualidade e silenciar não-heterossexuais. O espaço público da programação de OSE da TV Escola é heteronormativamente ordenado e as imagens de pessoas fora-da-lei do gênero são periféricas – como neste programa, por exemplo. Este filme, apesar de não figurar no campo disciplinar de OSE, ao apresentar a homofobia como um problema que diz respeito a todos – pois requer transformações sociais amplas, e não individuais –, e evidenciar o silenciamento que as vidas LGBT são submetidas, funciona como um instrumento para uma educação anti-homofóbica, retirando estas vidas e questões do “armário curricular”.

1.7. Violência homofóbica e subjetivação não-heterossexual



“Você se sente um cordeiro amarrado em uma estaca... quando você é jovem, gay e sozinho. Como um cordeiro amarrado numa estaca.”



“Quando ouço palavrões, é como se alguém atirasse nas minhas emoções. É como se eu fosse torturado na escola.”

Figura 94 – Depoimentos de jovens sobre suas sensações em relação ao preconceito que sofreram. *Fonte: “Em outras palavras”.*

Estes depoimentos indicam a violência da homofobia. Note-se que o dispositivo audiovisual nos coloca diante da imagem do sujeito, que nos olha e diz de si, em uma poderosa estratégia de sensibilização. A sensação de estar amarrado, isolado, acuado, torturado indicam a força da violência homofóbica nas vidas de LGBT. O primeiro relato, combinado com suas declarações anteriores, que incluíam, além da violência dos insultos, a perseguição e agressão física, indica o grau de tensão psicológica a que se pode chegar quando se é alvo constante da hostilidade homofóbica. Socialmente isolado, e sujeito a diversos tipos de violências “corretivas”, sentir-se um “cordeiro amarrado”, desarmado frente a um mundo de injúrias e da possibilidade da violência física faz parte de um conjunto de experiências que sujeita todos os que de alguma forma estão fora-da-lei do gênero. São condições sociais e políticas de subalternização que relacionam os sujeitos, que os afetam, que encarnam em suas existências, que os subjetivam. Tal processo de sujeição não é apenas individual, mas também coletivo, em que se pode reconhecer uma estrutura de inferiorização.

A sensação de ser torturado ao ser xingado na escola reafirma o argumento inicial do filme sobre como as palavras ferem. A vida escolar de jovens fora-da-lei do gênero é marcada por ofensas, tratamento discriminatório, ameaças e agressões físicas, e muitas destas violências homofóbicas aparecem camufladas como “apenas” piadas, brincadeiras ou apelidos. Aprende-se desde cedo a hostilidade contra qualquer deslize nas normas de gênero, antes de se ter qualquer noção sobre o que elas realmente significam. Antes mesmo de se posicionar em uma identidade LGBT, pode-se ser transformada em objeto de insultos, tendo “seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes da escola (...) permanecendo alvo de zombaria, comentários e outras variadas formas de assédio e violência ao longo de sua vida escolar” (ROGÉRIO JUNQUEIRA, 2009, p.17). A hostilidade homofóbica se dirige a um amplo espectro de expressões, gestos, gostos e estilos que não se enquadram nas normas de gênero. A homofobia diz respeito a uma série de mecanismos de subordinação a partir da vigilância em torno das normas de gênero e exprime também uma hierarquização das sexualidades, em que a heterossexualidade tem uma posição superior e naturalizada – como a sexualidade normal.

1.8. Saindo do armário

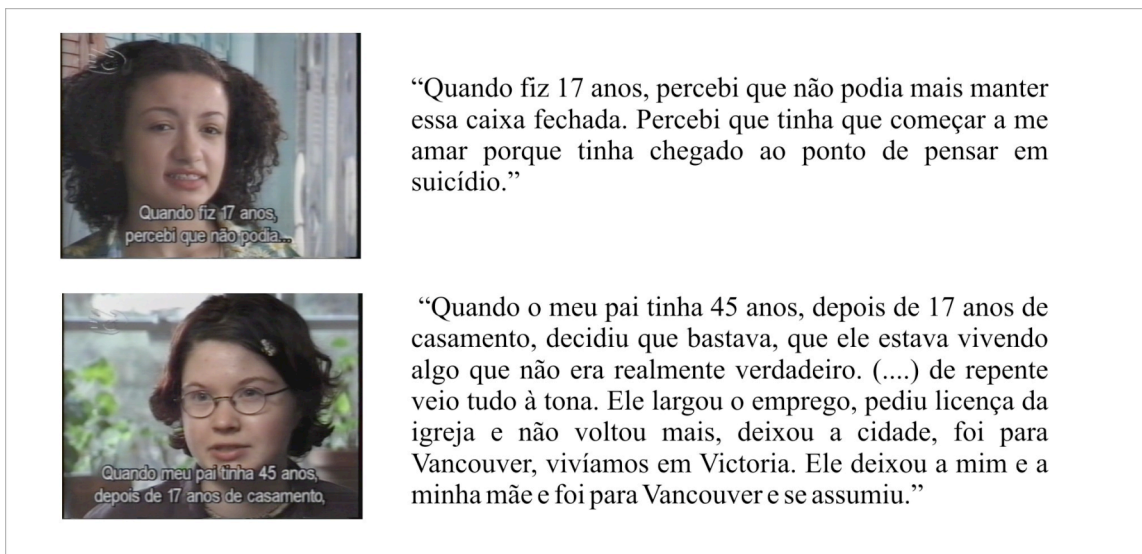


Figura 95 – Depoimentos sobre “sair do armário”. Fonte: “*Em outras palavras*”.

Os dois depoimentos falam sobre a saída do armário (figura 95). O primeiro mostra o peso do segredo, do armário. Aos 17 anos, aquela jovem se deu conta de não ser mais possível “manter a caixa fechada”. Revela a necessidade de começar a “se amar”, e que já “pensou em suicídio”. Esse depoimento mostra como a injúria, a vergonha de si, o sentimento de desajuste e de impossibilidade de existir como se “é” marcam a vida dos que estão fora-da-lei do gênero. Provavelmente, na caixa ela guardava tudo o que fosse necessário para não transparecer aos pais, aos familiares e às pessoas da escola sua inadequação às normas de gênero. Uma forte tensão decorre desta gestão das mentiras que se fazem acompanhar do segredo – a “caixa fechada”. Esconder-se e a dissimulação de si tornam-se um peso intolerável, e o suicídio é uma das respostas a esta opressão. Importante notar que a homofobia atinge os indivíduos de forma isolada, fragilizando as pessoas que são por ela atingidas. O ostracismo social relacionado à inadequação de gênero e à violência da injúria, assim como o ambiente familiar hostil, constituem o espaço em que a aversão a si desenvolve-se, sendo o suicídio uma possibilidade constantemente aventada nas vidas fora-da-lei do gênero. Borrillo (2010) e Eribon (2008) discutem que em tal contexto de violência e injúria, não surpreende que tantas jovens não-heterossexuais sejam acometidas por depressões, hospitalização psiquiátrica e tentativas de suicídio. Algumas pesquisas indicam que a não-heterossexualidade é uma das causas principais

das tentativas de suicídio entre pessoas jovens, como discutem Eribon (2008) e Borrillo (2010). Devemos lembrar que para as pessoas jovens, a sociabilidade restrita à centralidade da família e da escola, com suas injunções à heterossexualidade, torna o mundo um espaço mais fechado e sufocante. Dificilmente uma pessoa LGBT viverá em uma família gay/lésbica e a violência homofóbica que sofre possivelmente vem também de seu núcleo familiar (SEDGWICK, 2007, ERIBON, 2008, BORRILLO, 2009).

O segundo quadro da figura 95, em que a jovem conta sobre a homossexualidade de seu pai e de sua saída do armário, é ilustrativo da opressão heteronormativa. Muitas pessoas homossexuais vivem uma vida dupla, dissociada (e infeliz), em que seus encontros afetivos e eróticos (mesmo que apenas imaginados) constituem uma “segunda vida” que só existe na clandestinidade. Viver uma vida dupla, falsa, em que se esconde da família, dos colegas de trabalho, das pessoas da igreja o que se “é”, é um modo da opressão heteronormativa. Como discute Eribon (2008), a saída do armário é uma “conversão”, que muitas vezes, para assumir esse eu que se sente como sendo verdadeiro é preciso abandonar os universos a que se pertencia, como exemplificado pelo depoimento do segundo quadro. Como uma “conversão religiosa”, abandona-se a vida anterior, marcada pela vergonha de si e pela mentira, para construir uma nova vida, em um novo ambiente, assumindo o que por tanto tempo foi negado e escondido. Além do abandono das relações em que se vivia uma “vida falsa”, a saída do armário continua pelo resto da vida, visto que assumir-se é uma questão que se coloca a cada momento, e que exige a decisão constante de saber onde, quando e diante de que pessoas é possível mostrar o que se “é” (ERIBON, 2008). Há sempre uma dúvida sobre o quanto as outras sabem de sua identidade, há sempre que pesar se a saída do armário pode prejudicar não apenas a si, mas também pessoas próximas (SEDGWICK, 2007).

O armário é o espaço social e psicológico (ERIBON, 2008) em que LGBT ficam encerradas, administrando seu segredo, com uma vida privada (real ou imaginada), escondida daqueles com quem se mantém relações próximas, como familiares, colegas de escola, colegas de profissão, amizades, etc., ou levando vidas duplas, dissociadas (como no segundo quadro da figura 95). Como discute Sedgwick (2007), armário é a forma em que se dá a “opressão gay”. Manter a “caixa fechada”, como afirmado no primeiro quadro, é uma forma de gestão do segredo, que é uma das características das vidas fora-da-lei do gênero. Sair do armário significa parar de

esconder sua inadequação às normas de gênero, que variam desde a afirmação da homossexualidade até a afirmação de estar em desacordo com a identidade de gênero que lhe foi atribuída na infância. O armário caracteriza a experiência LGBT, pois um dia a pessoa se confronta com a decisão de dizer o que “é” (ERIBON, 2008). Tal necessidade se dá porque a ordem social heteronormativa pressupõe a heterossexualidade e toda a diferença passa a ter de ser anunciada e explicada.

A saída do armário carrega em si a dúvida entre manter-se no silêncio e na dissimulação de si ou sair dele e expor-se a uma possível retaliação pública (SEDGWICK, 2007). Enquanto as vidas fora-da-lei do gênero se confrontam com seu “segredo”, entre a necessidade de afirmar o que se “é” ou continuar se escondendo, a pessoa heterossexual goza do privilégio de não precisar dizer o que é, “de fazer como se não houvesse nada a saber”, como discute Eribon (2008, p. 73). Esse autor sustenta que a indignação de muitos heterossexuais com as saídas do armário, seu pedido de que retornem à “discrição” faz parte de uma tentativa de manter o privilégio da heterossexualidade como única possibilidade de sexualidade pública. A comodidade da normalidade heterossexual assenta-se no silêncio das outras que se situam fora da heteronorma. Desfazer a obrigação do silêncio e tornar pública uma sexualidade fora-da-lei do gênero é uma forma de recusar submeter-se à violência da privatização do desejo e de boa parte da vida. A exibição desta questão por este filme tem importante função educativa, pois mostra o armário como uma estrutura de opressão – heteronormativa – e torna visível o que é compelido ao segredo. Ou seja, o filme retira estas vidas de sua injunção à privacidade e as torna uma questão política e pública.

1.9. Os guetos

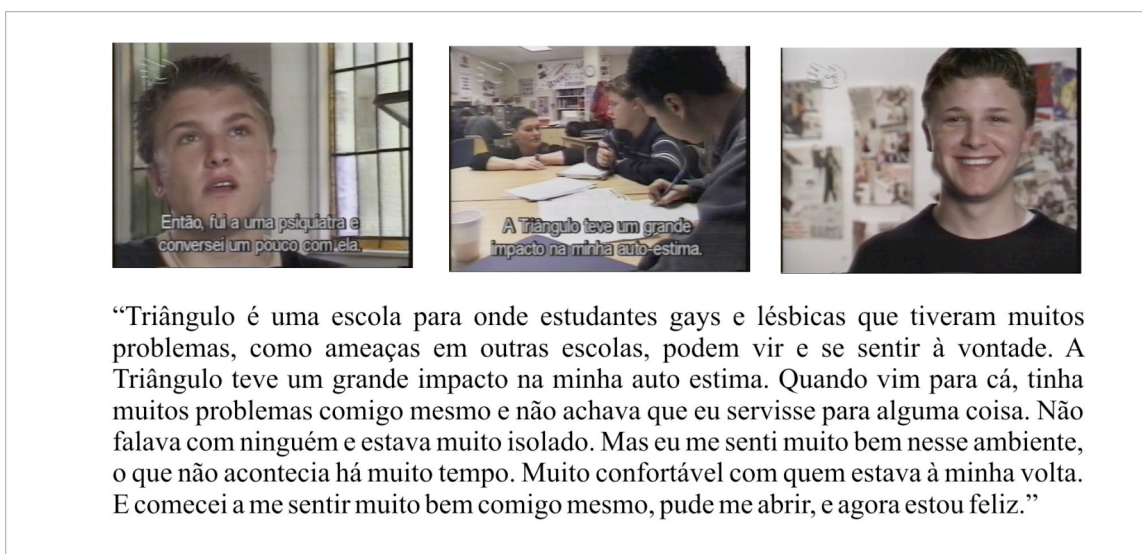


Figura 96 – Depoimento de jovem sobre quando foi acolhido pela escola Triângulo. *Fonte: “Em outras palavras”.*

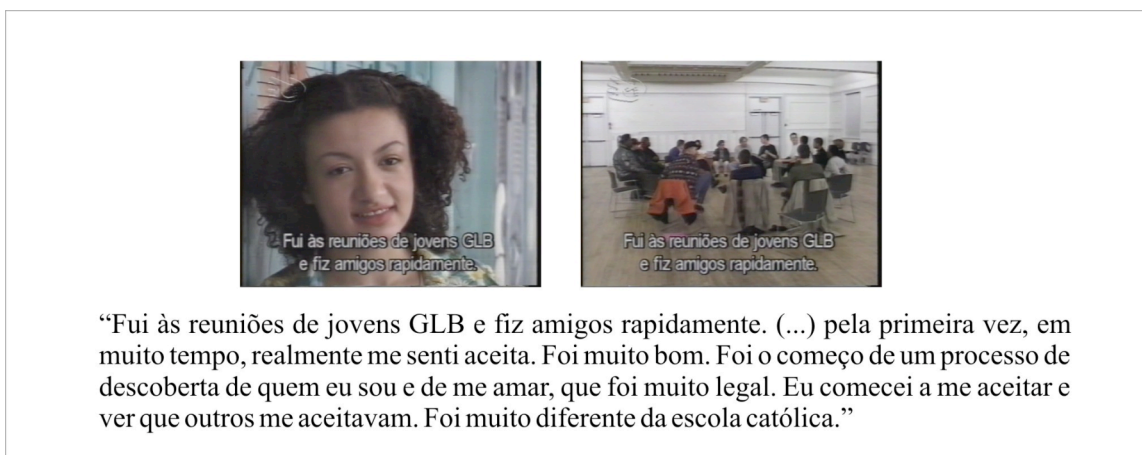


Figura 97 – Depoimento de jovem sobre a sensação de aceitação. *Fonte: “Em outras palavras”.*

A figura 96 exhibe uma sequência em que um jovem afirma que “não falava com ninguém e estava muito isolado” e que em muito tempo não se sentia bem como se sentiu na nova escola (LGBT). No segundo quadro, na figura 97, vemos a jovem dizer que “pela primeira vez, em muito tempo”, se sentiu “realmente aceita”, e que “fez amigos rapidamente”. Tais afirmações indicam o isolamento gerado pela homofobia (seja pela injúria, pela agressão física, pela tensão em gerir o segredo, pela sensação de inadequação) e como uma comunidade LGBT constituiu

uma possibilidade de formação de amizades e de aceitação de si.

Uma escola que recebe pessoas que passaram por graves violências homofóbicas, constitui – de certa forma – uma comunidade LGBT, assim como os locais de sociabilidade LGBT (parques, saunas, bares, boates, cafés, etc) e os grupos de articulação política. Tais “guetos”, com suas devidas particularidades, são formas de resistência à dominação, constituindo espaços de liberdade em que um mundo não-heteronormativo pode surgir. O gueto, ao mesmo tempo em que é um espaço resultante da exclusão, é também um espaço em que se pode existir sem segredos, em comunidade, e onde se formam redes de amizades. O gueto é um espaço acolhedor, é um abrigo em que é possível escapar – mesmo que temporariamente – da violência e da injúria (ERIBON, 2008).

Os depoimentos dos dois quadros falam da hostilidade homofóbica do ambiente escolar e do refúgio que encontraram em ambientes de sociabilidade exclusivamente LGBT. O primeiro é um relato biográfico sobre a experiência em uma escola que recebe estudantes que sofreram “muitos problemas” com a homofobia “como ameaças em outras escolas”. O segundo relato também mostra que a escola foi um local de hostilidade, de homofobia, visto que ela só começou a se “aceitar” e “ver que outros a aceitavam” quando começou a frequentar o grupo GLB, que ela mesma ressalta como “muito diferente da escola católica”.⁵⁵ Como discute Guacira Louro (1999, p. 30), a escola é um dos “espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual”. A invisibilização das questões relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades por meio da pressuposição da heterossexualidade pelos currículos, pelos materiais didáticos, e pelos profissionais das escolas – que tratam seus estudantes como se todos fossem heterossexuais (JUNQUEIRA, 2009) – opera uma exclusão dos que estão fora-da-lei do gênero.

A hostilidade homofóbica entre estudantes costuma não ser vista como um problema grave, que caberia à escola trabalhar, mas como uma questão individual, e até mesmo como um problema da própria pessoa que é vítima da violência (visto que é uma fora-da-lei). Muitas vezes a homofobia não é percebida como tal, sendo tratada como uma “brincadeira”, como uma “piada” ou como uma briga corriqueira. Além disso, a pressuposição heteronormativa funciona como uma censura implícita (BUTLER, 2004), visto que, ao silenciar as não-heterossexualidades e a fluidez dos gêneros, ela se mostra como única configuração possível de gênero e sexualidade,

⁵⁵GLB é a sigla para Gays, Lésbicas e Bissexuais.

sem parecer que opera qualquer impedimento do discurso. Esse silenciamento curricular pela censura implícita reforça a homofobia inerente às visões naturalizantes da heterossexualidade e reafirma a exclusão de não-heterossexuais do espaço público, relegando mais uma vez suas questões ao segredo e à privacidade, despolitizando-as.

O percurso das vidas LGBT, muitas vezes vai da solidão para a socialização em lugares de encontro em que se formam círculos de amizades, ou em que se tenta formar redes (ERIBON, 2008), como mostra a experiência das jovens em questão. Nas sociabilidades gays e lésbicas, o círculo de amigas é central, visto que a necessidade de romper ou de manter à distância a família (na tentativa de manter uma relação minimamente harmoniosa com a mesma), leva ao trabalho de criação de amizades, com maior tempo para dedicar-se a elas (ERIBON, 2008). Pode-se dizer que tais amizades substituem, em muitos casos, as relações familiares, pois apresentam uma possibilidade de acolhimento que não se dá neste espaço.

O horizonte da injúria e da agressão física homofóbicas nos universos escolares e familiares gera a sensação de impossibilidade de viver uma vida sem dissimulá-la constantemente. A rejeição do mundo às vidas fora-da-lei do gênero muitas vezes é internalizada em uma rejeição de si, na vergonha de si, na tristeza e na autodesvalorização, como indicam ambos os depoimentos.

Na figura 96, após o jovem falar que “estava muito isolado”, que achava que não servia para nada, quando diz que começou a se “sentir muito bem” e que agora está “feliz”, utiliza-se música, gerando uma tonalidade emocional para esta fala. Além do peso que as próprias palavras de seu depoimento carregam, a música atua na condução das reações da platéia de empatia, de alívio pelo fim de sua solidão e tristeza, e pela sua fuga para um lugar mais acolhedor – a escola Triângulo. O gueto aparece como uma possibilidade de redefinir a vida e de reinventar a identidade – transformando os “problemas” com ele mesmo e o fato de achar que não servia “para alguma coisa”. A entrada da música em questão tem o papel de sensibilização emocional, e é um momento no qual a direção do filme dá sinais do que considera importante, direcionando a atenção e a sensibilidade da audiência. O uso do recurso musical neste caso parece tentar gerar simpatia pela questão – pelo escape de uma vida de sofrimento narrada pelo jovem – tendo em vista a homofobia socialmente difundida. O mesmo recurso não é utilizado no depoimento da jovem, o que pode indicar que a escolha da utilização da música tenta favorecer e criar um olhar

positivo sobre as personagens que relatam as histórias mais sofridas do filme.

1.10. A visibilidade pós-armário

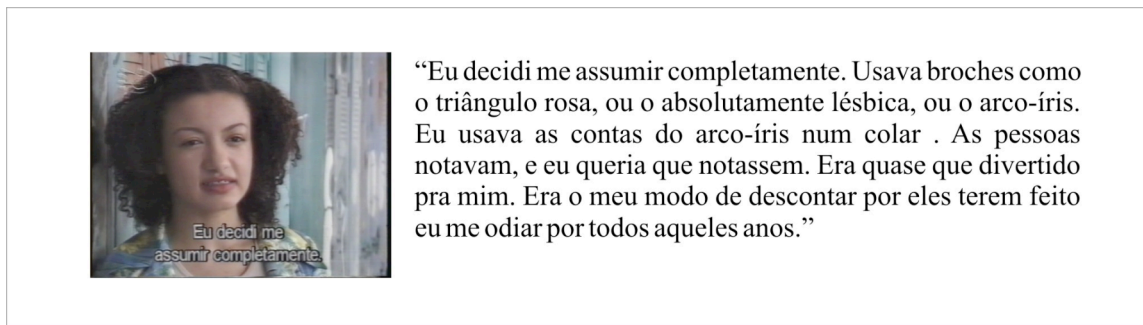


Figura 98 – Orgulho da jovem em expressar-se como lésbica. *Fonte: “Em outras palavras”.*

Este quadro mostra um depoimento da saída do armário e da vontade de ser vista como lésbica. Tudo o que com muito esforço estava sendo guardado “na caixinha”, agora sai, se exhibe com vontade, e ela se sente, de certa forma, “descontando” toda a vergonha de si e silêncio guardado. Entretanto, mais do que uma atitude exibicionista, tal reação é a colocação de sua lesbianidade no espaço público. Ao falar de sua vida privada, ela rompe com a normatividade, com a suposição de que sua lesbianidade será sempre guardada em segredo, sempre privatizada. A afirmação pública da sua lesbianidade é uma saída da vergonha de si, apesar de ser comumente, e por ela mesma, tomada como uma vontade de exibição, uma provocação, uma extravagância. A vontade de “se assumir completamente”, usando “broches como o triângulo rosa”, ou com o “absolutamente lésbica”, ou o “arco-íris” nas contas de um colar, a vontade de ser notada como lésbica é uma forma de construção identitária. Tal construção/afirmação de si se faz em referência a uma identidade coletiva, a “personagens sociais” que são recriadas de formas singulares e como uma resistência à heteronormatividade.

Tratar a visibilidade como “exibicionismo” é um modo de descaracterizar o valor político da afirmação identitária que se constrói. A corrente solicitação de discipção às pessoas LGBT é uma forma de manter a ordem heterossexual e estas identidades inferiorizadas e recolhidas na invisibilidade do privado, em uma vida escondida (ERIBON, 2008). Por isso, o armário é foco de atenção da militância, pois ele indica um modo de submissão à opressão heterossexual.

A visibilidade LGBT representa um intenso questionamento da ordem de gênero (e

portanto da ordem sexual) instituída, podendo atuar na transformação do que é dizível e pensável. A visibilidade reivindicada pela jovem é um modo de questionar a reprodução da evidência heterossexual. A saída do armário não é apenas um gesto individual, pessoal, mas uma luta, uma mobilização política, pois envolve um modo de representação de si e do coletivo – a criação de uma imagem positiva de si mesmo e do coletivo – escapando às imagens impostas e engendrando uma nova forma de percepção do mundo. Sair do armário é um processo de resubjetivação, é uma recriação da identidade pessoal, e o fim da sujeição às identidades atribuídas, sofridas (pelas injúrias, ou pelos vários discursos heteronormativos).

A visibilidade dos que saíram do armário constitui, no entanto, um “gueto visível” (ERIBON, 2008, p.126), pois se continua a carregar o estigma da anormalidade, da diferença. O “gueto visível” também pode ser exemplificado pelas imagens hegemônicas da heteronormatividade e seus modos massivos de representação, em que a visibilidade LGBT figura como um estranhamento, uma particularidade ou uma anormalidade. Ainda assim, sair do armário e compor um “gueto visível” é uma maneira de escapar ao segredo, à reclusão, ao “gueto invisível” ou ao gueto psicológico, ao segredo, à injunção à discrição e à dissimulação em que boa parte da existência de diversas pessoas LGBT é limitada (ERIBON, 2008).

1.11. Questionamentos às naturalizações do sistema gênero

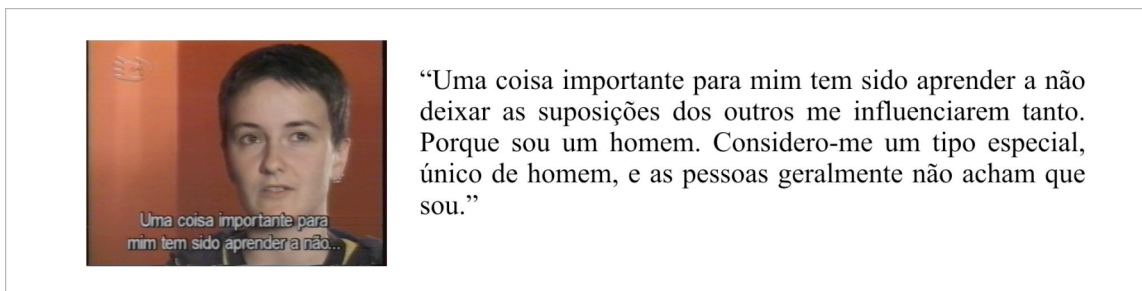


Figura 99 – Depoimento do jovem transgênero. Fonte: “*Em outras palavras*”.

O quadro acima exhibe a narrativa de uma pessoa que se define como um homem, que quer ser definida desta forma, mas que encontra oposição a esta tentativa. Ele se considera “um tipo especial, único de homem”, mas afirma que “as pessoas geralmente” não acham o mesmo. Tal depoimento aponta para uma tentativa de pensar a si mesmo como um ser humano possível,

dentro do campo de inteligibilidade do binarismo de gênero – como um homem –, aderindo de certa forma ao sistema de gênero. O que esta pessoa tenta fazer é se definir como homem, portanto, dentro dos campos de inteligibilidade dados pelas regras de gênero, mas ao mesmo tempo os subvertendo porque ela (a pessoa) está mudando de gênero, do gênero que a ela tinha sido designado “naturalmente”.

As idéias de que os gêneros são naturais, de que existem apenas dois gêneros (macho e fêmea), que um macho sempre foi e sempre será macho, que uma fêmea sempre foi e sempre será uma fêmea, de que os genitais são o signo essencial do gênero, e que qualquer exceção aos dois gêneros devem ser patologias (BORNSTEIN, 1995), são verdadeiros pilares do sistema de gênero, e da (suposta) inflexibilidade desse sistema. Ou seja, a suposição de que não existe um território entre macho e fêmea, que se deve ser de um ou de outro gênero, e que qualquer pessoa que esteja transitando entre os gêneros deve se reorganizar em um dos dois lados constituem fundamentos do sistema bipolar de gênero. O que tal classificação deixa de fora é a arbitrariedade da definição de alguém em um dos dois gêneros, visto que é a constante repetição e citação dos códigos de masculinidade e feminilidade – socialmente investidos como naturais – que inscrevem no corpo um “gênero natural” (BUTLER, 2003, 2006a). O “gênero natural” envolve uma complexa tecnologia, que vai da anatomia adequada (sujeita a ajustes), ao corpo adequado (nos modos e hábitos) e ao gênero e desejo adequado (heterossexual).

A atribuição de gênero se dá a todo o momento quando alguém nos olha e diz “é uma mulher” ou “é um homem”. Uma série de “pistas” (BORNSTEIN, 1995) nos indicam que gênero atribuir. Tais “pistas” são signos pré-estabelecidos do sistema de gênero. Dentre as pistas físicas pode-se apontar os cabelos, o corpo, as roupas, a voz, a pele, e dentre as pistas comportamentais pode-se incluir as maneiras, os movimentos, o decoro, o protocolo, as formas pelas quais se ocupa o espaço. Tal atividade classificatória é tão corrente e naturalizada em nossos modos de perceber e pensar, que passam desapercibidas. Entretanto, vivemos cercadas por uma série de pedagogias de gênero, que constantemente nos ensinam que gênero atribuir, quais são os signos que constituem “pistas de gênero”, e quais posições de gênero a ocupar. Além disso, enquanto o discurso da natureza figura como retórica fundante do sistema de gênero, a possibilidade de trânsito entre os gêneros é uma imagem distante.

A distinção do gênero a que cada pessoa pertenceria afeta profundamente as formas pelas

quais iremos nos relacionar com as outras. Uma pessoa sobre a qual não se consegue definir o gênero é tornada ininteligível, pois as variações de gênero não foram admitidas dentre os termos que regem a realidade, como o caso narrado neste quadro. O jovem afirma a importância de “não deixar as suposições dos outros” o influenciarem tanto. Entretanto, sua eleição individual do próprio gênero só se faz realmente possível se as normas sociais apóiam e possibilitam o ato de re-atribuir o gênero a si mesmo. O filme, ao exibir essa narrativa de si, única no universo da TV Escola, cria a possibilidade do público desenvolver um novo léxico de modo a colaborar na legitimação da complexidade do gênero, como discute Butler (2006a). Além disso, o filme aponta para uma realidade das mais invisibilizadas dentre as vidas fora-da-lei do gênero: as vidas transgênero.

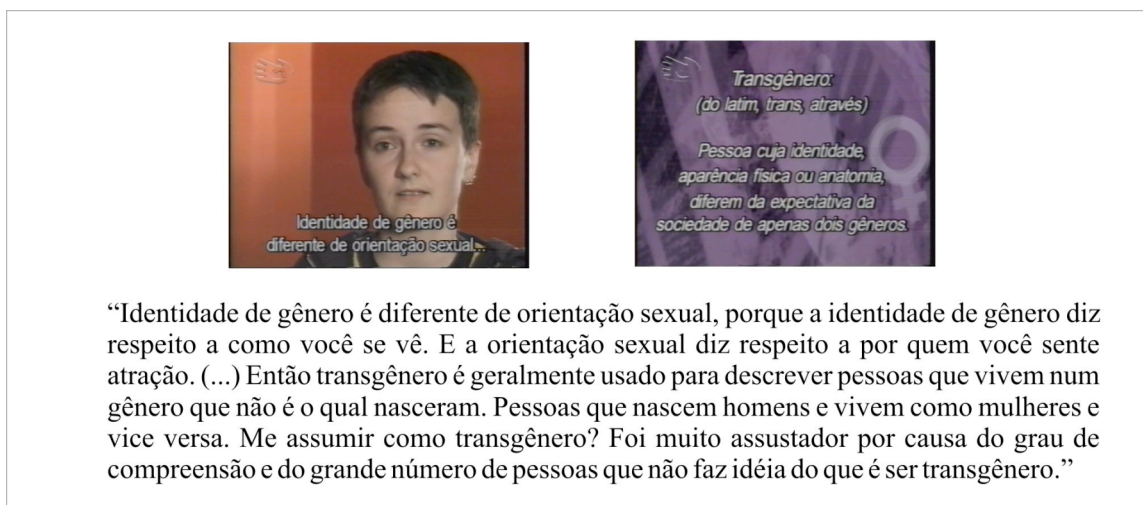


Figura 100 – Jovem transgênero explica o termo. Fonte: “Em outras palavras”.

Estes quadros acima adotam um tom explicativo, tanto na legenda, quanto no depoimento sobre transgeneridade. Por meio da fala localizada, do depoimento de uma pessoa que vive a experiência da transgeneridade, o filme apresenta a questão. Como discute o jovem da imagem acima, se “assumir como transgênero” foi “assustador” porque, como ele explica, as pessoas não entendem o que isso significa. Entretanto, mais do que do uma falta de compreensão, um grande problema de “assumir-se” como transgênero é a possibilidade da injúria e da agressão física.

Diversos depoimentos deste filme mostram a violência que sofrem na vida pública as pessoas que tem um gênero diferente, fora da ordem heterossexual (viados, sapatas, transgêneros,

etc.), de modo que o medo de afirmar-se como transgênero é coerente com o horizonte de hostilidade apresentado. A violência contra os fora-da-lei do gênero, como bem discute Bornstein (1995), é decorrente da violação das normas de gênero visíveis, mais do que devido a suas práticas sexuais. A exclusão de gays e de lésbicas se deve em grande parte às transgressões dos visíveis códigos de gênero, e não efetivamente por suas práticas sexuais. Desse modo, a aparição pública de alguém que é transgênero gera a mesma aversão e ansiedade homofóbicas que se dirige a alguém que é publicamente gay, ou que se presume, ou a alguém cujo gênero não está de acordo com as normas (mesmo que tenha práticas heterossexuais), ou que o corpo não está adequado aos ideais binários de morfologia. Tal ansiedade está ligada a uma aversão à possibilidade destas pessoas não categorizáveis (ou categorizáveis de modo subalterno) habitarem o mundo público (BUTLER, 2006b). A decorrente violência da injúria e a agressão física visam restaurar a ordem de gênero, em uma lógica concebida como natural e necessária. Ou seja, gays e lésbicas sofrem com o mesmo tipo de estigma que as pessoas transgênero: o estigma de crimes contra o gênero, por serem foras-da-lei ou transgressoras do gênero (BORNSTEIN, 1995).

O sistema de gênero bipolar homem/mulher com suas normas e punições não deixa ver que em seu bojo reside um sistema de gênero mais fluido. As identidades, os modos de desejar, as formas de obter prazer são plásticas, e não naturais e determinadas – é exatamente por este motivo que estão submetidas à forte normalização. A tarefa da política internacional LGBT é reconstruir os marcos que estabelecem a inteligibilidade dos corpos e das vidas humanas (BUTLER, 2006a), questionando as normas de gênero que são inscritas nos corpos como verdades biológicas, naturais e transcendentais, assim como afirmar publicamente a realidade das vidas fora-da-lei do gênero. Tal tarefa implica uma redefinição da realidade, desenvolvendo um novo vocabulário que legitime a complexidade dos gêneros – que deixam de ser apenas dois. Ou seja, faz-se necessário redefinir a concepção de que os gêneros são naturais, visto que ela legitima a sujeição dos corpos na ordem heterossexual. Na ordem naturalizante do sistema de gênero os corpos são reconhecidos apenas como homens ou mulheres, devendo estar de acordo com a sequência sexo-gênero-desejo.

Esse depoimento explicativo (figura 100), assim como a legenda que o segue visam informar o público sobre o que é a experiência transgênero. A definição se dá a partir da

demarcação da diferença entre “identidade de gênero” e “orientação sexual”. A “identidade de gênero” como ele afirma, “diz respeito a como você se vê”, e “a orientação sexual diz respeito a por quem você sente atração”. Tal demarcação permite compreender que as experiências lésbicas, gays e bissexuais estão baseadas em um princípio relacional: com quem cada pessoa se relaciona, por quem se “sente atração”. Já a experiência transgênero, diversamente, diz respeito à identidade, “a como você se vê”, a uma noção de si mesmo, que no entanto é sempre socialmente gestada.

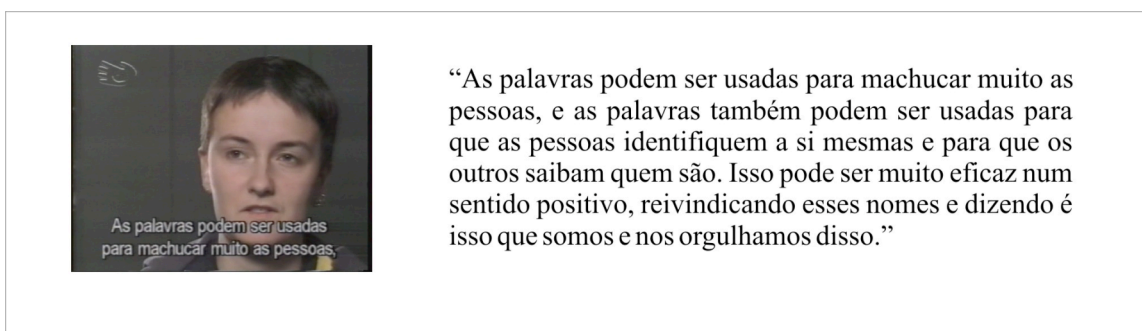


Figura 101 – Jovem fala sobre o poder das palavras. *Fonte: “Em outras palavras”.*

Essa afirmação (figura 101), que confirma as discussões anteriores sobre o poder de ferir das palavras, como apresentado em diversos momentos pelo filme, acrescenta uma nova questão: a capacidade de reapropriação em um novo sentido das palavras que são usadas para desqualificar e subalternizar. Um novo valor político é dado pelos movimentos sociais aos insultos, fazendo deles um lugar de resistência. Palavras que são e foram utilizadas para se referir de forma depreciativa às pessoas LGBT, começaram a ser utilizadas por militantes dos movimentos LGBT de modo a tentar retirar as palavras de sua conotação negativa original. A fala deste jovem, que defende a adoção dos insultos como uma definição de si, reafirmando sua diferença, figura neste programa indicando tanto sua vinculação política às estratégias de algumas formas de militância, quanto sua tentativa de gerar no público outros modos de pensar a identidade pessoal a partir da injúria.

1.12. Igualdades e diferenças: faces de uma política

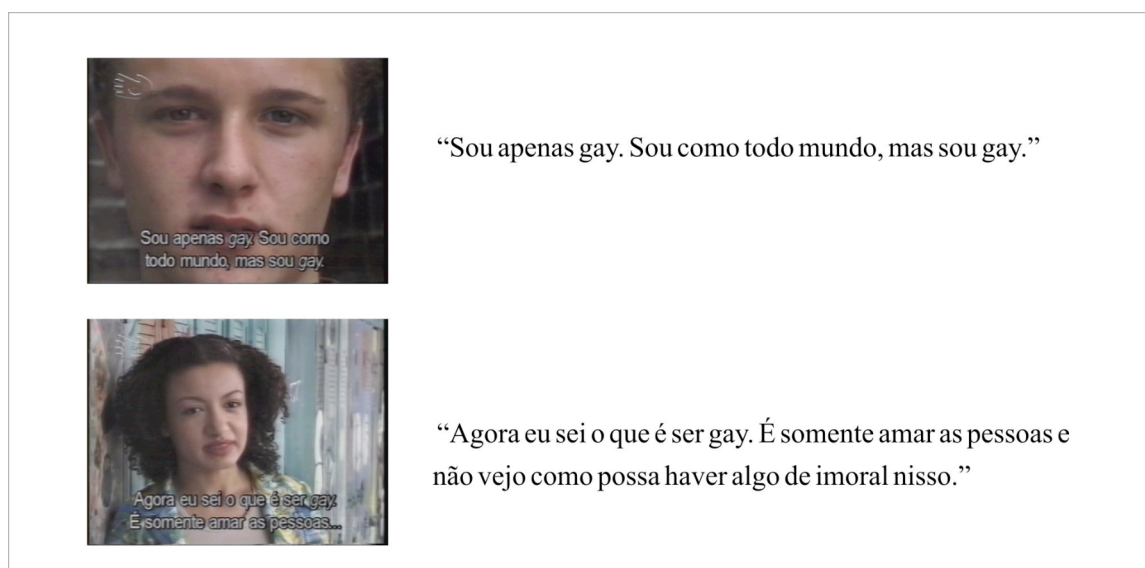


Figura 102 – Jovens afirmando suas identidades não-heterossexuais. Fonte: “*Em outras palavras*”.

As afirmações presentes nos dois quadros acima são discursos de assimilação, em que ambos justificam serem pessoas como as outras, só que amando o mesmo sexo. Afirmar que se é “apenas gay”, que se é “como todo mundo”, “mas gay”, ou que “ser gay” é “somente amar as pessoas” e que, portanto, não há nada “de imoral nisso”, são discursos com forte apelo pela igualdade, em um mundo que as trata como uma diferença intolerável.⁵⁶

O discurso de ser “apenas gay”, às vezes se liga às recorrentes tentativas de dar uma imagem “masculina” aos homens gays, ou uma imagem “feminina” às lésbicas, reafirmando a virilidade e feminilidade como normas (ERIBON, 2008). Tais depoimentos, apesar de colocarem em debate a necessidade da igualdade, não colocam em cheque uma questão central para muitas vidas LGBT: o rompimento com as normas de gênero mais visíveis e o deslocamento identitário das pessoas que não se qualificam em nenhum dos dois gêneros esperados, que as tornam corpos estranhos, fora das normas naturalizantes em que se pensa o gênero e, portanto, dificilmente assimiláveis como “pessoas como todas as outras”. Para gays, lésbicas e bissexuais que não apresentam sinais visíveis sobre suas sexualidades, que não “desmunhecamos” (no caso dos gays)

⁵⁶ Note-se, no entanto, que nos contextos do capitalismo mundializado a identidade “gay” tem se tornado um setor de mercado, uma das identidades comercializáveis.

ou não se “masculinizam” (no caso das lésbicas), é mais simples achar que ser gay é ser como todo mundo, só que amando o mesmo sexo. Entretanto, para as vidas e corpos que são tornados ininteligíveis, para as bichas e sapatas que não podem (ou que não desejam) dissimular seus gestos, para os transgênero, que não operam seus corpos, mas que se sentem em um gênero diferente do que lhes foi atribuído, tal afirmação tem diferente peso. Essas pessoas são constantemente censuradas por seus corpos, gestos e modos de falar serem inapropriados (fora da norma de gênero esperada/pressuposta). Gays, lésbicas, bissexuais e transexuais que não apresentam índices visíveis de inadequação de gênero podem mais facilmente manter o privilégio heteronormativo do espaço público. Entretanto, pessoas não-heterossexuais que exibem corpos, gestos e falas fora-da-lei do gênero questionam o privilégio hetero do espaço público, sendo violentamente conduzidas ao silêncio, aos guetos, à privacidade.

Pode-se também ouvir tais falas de outra forma, e quando assistimos o filme, essas falas são vozes e movimentos, que criam outro tom, gerando outras possibilidades interpretativas. O jovem que afirma ser “apenas gay”, mostra “pistas visíveis” de sua inadequação de gênero – o que não acontece com a jovem. Ele, portanto, constrói em sua fala de “ser apenas gay” uma definição da homossexualidade que não se restringe às opções e práticas sexuais, mas que abarca toda uma performance corporal que questiona – e provoca – as normas de masculinidade viris. Seu modo de falar, a colocação da sua voz, seus gestos e movimentos faciais indicam uma evidente distância da masculinidade normativa, aproximando-se do que é considerado como afeminado. Portanto, quando um gay afeminado afirma que é “como todo mundo”, só que gay, é muito diferente de uma declaração desse tipo feita por um homem gay que não carregasse traços visíveis de sua homossexualidade. Quando um homem gay afeminado fala que é igual a todo mundo, só que gay, um forte questionamento das normas de gênero se opera.

1.13. Breve questionamento ao binarismo de gênero universalizado

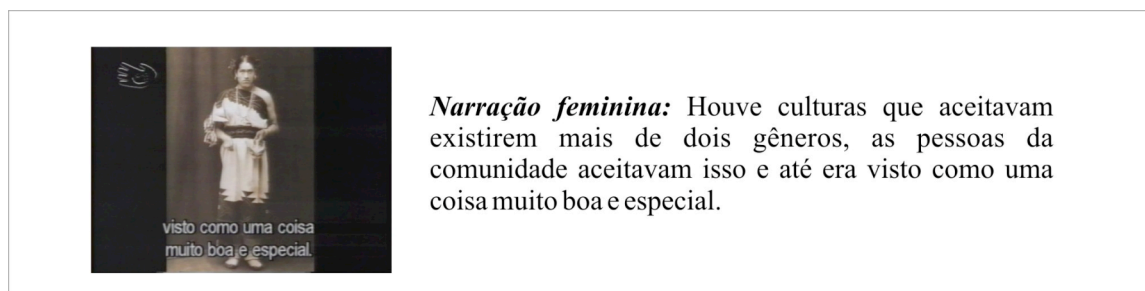


Figura 103 – Narração aponta para a existência de mais de dois gêneros em outras culturas. Fonte: “Em outras palavras”.

Esta afirmação em *voice-over* que aponta para a existência de outros sistemas de gênero, que não se fundavam no pilar dicotômico (macho/fêmea), nem em uma supostamente adequada sequência heteronormativa “anatomia-performance-desejo” é uma informação única na programação em questão. Apesar de rápida e não específica, esta fala apresenta um questionamento da naturalidade das regras de gênero que tem sido objeto de debate das ciências humanas nas últimas décadas. Diversas etnografias e historiografias têm mostrado, a partir da problematização de uma série de pressupostos de gênero, a variabilidade das formas de significação dos corpos, das formas de compreender e visibilizar a anatomia e de traçar distinções entre as pessoas, que não necessariamente seguiam as atuais formas generizadas de interpretar os corpos.

1.14. O fechamento



Figura 104 – Fechamento do filme. Fonte: “Em outras palavras”.

O fechamento do programa se dá com a fala acima e com as imagens de balões com as cores do arco-íris – símbolo internacional dos movimentos LGBT – voando pelo céu. O encerramento volta ao tema proposto no início do programa: a capacidade que as palavras têm de nos afetar, de ferir. A afirmação de que nossa vida é feita de palavras e que a “linguagem é que nos torna humanos” indica a adesão do filme a uma perspectiva fundada na linguagem parece estar ligada às perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas – em que muitas discussões sobre gênero se desenvolvem. Entretanto, apesar da perspectiva “discursivista” do programa (visto que não só as palavras, mas os olhares, e uma diversidade de gestos e comportamentos atuam na exclusão e inferiorização das pessoas LGBT), que trata a linguagem como distinção humana e humanizante, a proposta do filme, de evidenciar que palavras são como “pedras e paus” que violentam pessoas fora-da-lei do gênero, mostra uma dimensão fundamental destas vidas: a injúria. A partir de depoimentos, de experiências localizadas, o filme dá visibilidade a alguns processos de subjetivação das pessoas dos que escapam às normas de gênero – como a injúria e o segredo – que atuam na produção de uma subjetividade inferiorizada, visto que emerge em um campo de desvalorizações e de subalternizações.

2. ESTUDO DE CASO – “ZIMBÁBUE”

Zimbábue é o único programa do currículo oficial de Orientação Sexual que discute homofobia.⁵⁷ Ele está localizado na área temática “Ética”, e tem como área conexa a OSE. Trata-se de um documentário em primeira pessoa, com o mesmo estilo de representação do filme “Em outras palavras”: a estrutura “nós falamos de nós para você” (NICHOLS, 2005). A personagem tema do filme é Tina Machida. Ela apresenta seus universos, conta suas histórias e o filme recria algumas de suas experiências por meio de encenações. Não há narração fora de sua fala localizada. Quando há narração é ela mesma que o faz. Ou seja, a personagem principal é também a narradora de sua própria vida. Em uma retórica em que os assuntos que parecem individuais e privados são tratados também como políticos, o documentário mostra, por meio da vida de Tina, os problemas que atingem uma coletividade. Tanto o tema da homofobia como os diversos enquadramentos apresentados no documentário são periféricos na programação da TV Escola e únicos no currículo oficial de OSE. Ou seja, tais enquadres não fazem parte dos programas analisados nesta pesquisa referentes ao currículo oficial de OSE (que inclui área principal e conexa), constituindo uma paisagem absolutamente singular neste estrato curricular.

2.1. O rosto

Zimbábue começa com a apresentação da personagem principal por ela mesma:

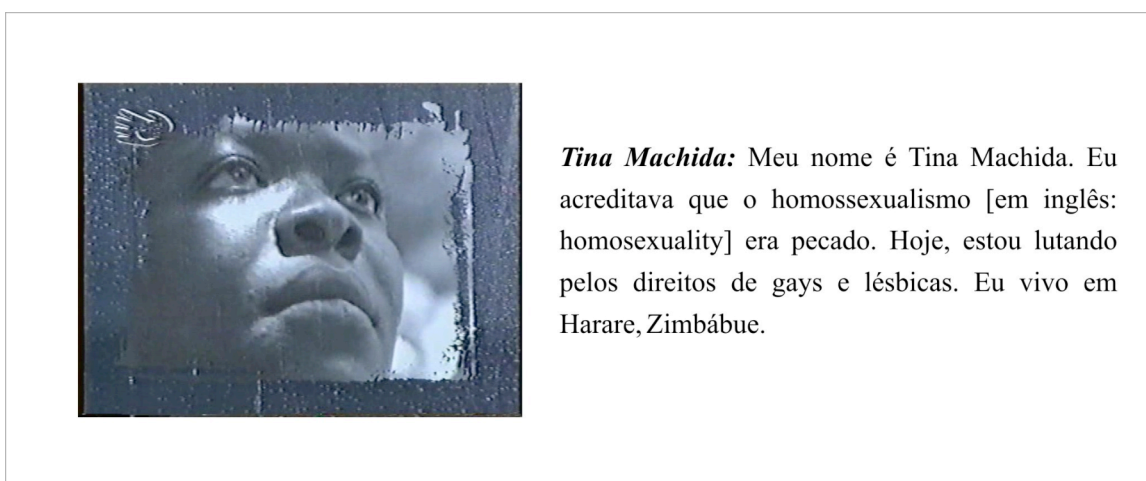


Figura 105 – Apresentação da protagonista do filme. Fonte: “Zimbábue”.

⁵⁷ Zimbábue foi produzido pela Multimedia Group of Canada em 1997.

Esta fala inicial indica o campo de problemas que será discutido neste filme: a homofobia e sua intrincada relação com as tradições cristãs nos contextos neocoloniais. O contexto neocolonial não é problematizado no filme, mas é o horizonte geopolítico em que se passam as questões apresentadas. Ela inicia dizendo seu nome. Ela não é uma voz anônima, apesar de toda violência que sofreu e das ameaças que diz ainda estar submetida. Este é um filme em primeira pessoa que, por meio da narrativa de Tina Machida, de sua vida e de sua luta política, apresenta um campo de debates, em que as vidas de lésbicas e de gays são mostradas em sua vulnerabilidade.

As imagens iniciais do filme mostram o rosto de Tina em *close*, em uma interpelação ética e humanizante de sua vida, e portanto das vidas que representa, as vidas fora da ordem heterossexual. Como discute Butler (2006b) em uma leitura de Levinas, o rosto nos diz algo antes da própria fala, antes que se assuma a linguagem como própria, pois o rosto mostra o que é precário em outra vida, e a própria precariedade da vida humana. O rosto de Tina também a apresenta, a coloca próxima da espectadora, como uma vida humana, e não mais como uma imagem de exceção, uma vida que não se lamenta a perda, como o são as imagens de gays, lésbicas e principalmente de travestis assassinadas e espancadas nas colunas policiais. Seu rosto contrasta com as imagens das páginas policiais em que as pessoas LGBT nunca são plenamente humanas.

O poder da imagem de seu rosto é que ele encarna uma vida que se mostra em sua vulnerabilidade e dependência. Nosso rosto nos identifica – mais do que o resto de nosso corpo – e nos expõe ao olhar dos outros, ao contato e também à agressão. Como discute Butler (2006b), somos pele e carne, um fenômeno social na esfera pública, e tal dimensão pública de nosso rosto, de nosso corpo, implica que ele nunca é uma possessão do próprio sujeito, mas algo pelo qual somos despossuídas e desfeitas. Nosso corpo e nosso rosto nos colocam em relação com outras pessoas desde que nascemos, a despeito de nossa própria vontade (BUTLER, 2006b). Desse modo, como seres sociais, a imagem do rosto de Tina Machida nos interpela por sua exposição, como nosso próprio rosto nos expõe. O rosto de Tina é um signo da condição pública, exposta, dependente e vulnerável de nossos corpos. A violência que ela mostrará em todo o filme explicita a homofobia como uma exploração de um laço primário: a condição pública de nossos corpos. A

exposição de seu rosto é um modo de afirmar que nossas vidas dependem de outros, e de nos interpelar por meio de um signo de nossa constitutiva vulnerabilidade corporal (BUTLER, 2006b).

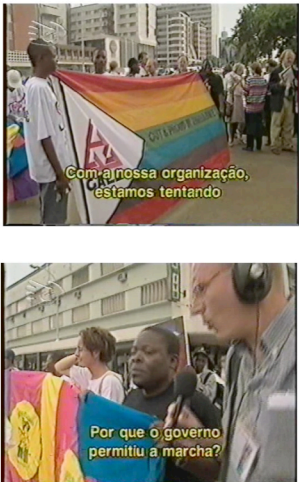
Ao afirmar que acreditava “que o homossexualismo era pecado” ela aponta para uma das instâncias de subalternização das vidas não-heterossexuais que serão objeto de discussão no filme: as tradições cristãs homofóbicas em que tudo que escapa à heterossexualidade reprodutiva é da ordem do pecado, do erro, do vício.⁵⁸ Em seguida, ela especifica mais o âmbito de sua fala ao dizer que hoje luta “pelos direitos de gays e lésbicas” e que vive “em Harare, Zimbábue”, situando política e geograficamente sua luta contra a homofobia. Além disso, sua fala localizada questiona de forma paradigmática as políticas de desumanização em que atuam as estruturas coloniais de produção do corpo-heterossexual-normal. Note-se que as questões sobre colonialidade e racialização não são discutidas no filme, mas figuram como o universo apresentado, como horizonte existencial: um universo não-branco e neocolonial. Esse horizonte é um enquadramento completamente periférico na programação analisada, visto que aqui não se performa o corpo-europeu-branco-heterossexual, nem os sujeitos não-brancos figuram no campo dos discursos liberais “politicamente corretos”. Distante das políticas audiovisuais de inserção subalternizantes de comunidades marginalizadas – o que tenho chamado de “politicamente correto” –, o filme aponta, por meio da auto-representação, para mundos que são reiteradamente estereotipados pelos olhares coloniais, em que a branquidade e a heterossexualidade são tornadas normas.

Aqui, a negritude de Tina, assim como a do universo apresentado no filme, constroem um horizonte de visibilidade de pessoas africanas e não-brancas como lugares de fala privilegiados e como mundos possíveis. A negritude como enquadramento presente neste documentário é única na programação analisada. Apesar das críticas à situação de discriminação no Zimbábue, as imagens e a fala privilegiada de Tina constroem um modo de dar vidência ao mundo a partir de uma mulher negra, africana, nascida no Zimbábue. A subversão dos lugares de fala privilegiados (a branquitude eurocêntrica e masculina) que a negritude como horizonte imagético e como lugar de fala questiona neste filme opera uma desnaturalização do olhar colonial (eurocêntrico e

⁵⁸ As legendas em português traduzem erroneamente a fala de Tina. Ela diz “homosexuality”, e as legendas traduzem como “homossexualismo” em vez de homossexualidade.

heteropatriarcal) e de suas formas historicamente impostas de pensar e perceber.

2.2. Homofobia estatizada



Tina Machida: Com a nossa organização, estamos tentando criar um diálogo com as igrejas e com a sociedade para que pelo menos possam entender de onde viemos e para onde estamos indo.

Tina Machida: Se dizem: “direitos humanos para todos”, para todos os seres humanos. A sociedade deve entender que nós existimos.

Repórter: Por que o governo permitiu a marcha?

Tina Machida: Nós não oferecemos opção alguma. E viemos para ficar. Só isso.

Figura

106 – Manifestação GLBT no Zimbábue. Fonte: “Zimbábue”.

De forma diversa dos eventuais programas de OSE que se referem (sempre rapidamente) às homossexualidades como questões privadas, pessoais e psicológicas, aqui vemos um outro tratamento dado ao tema, em que o foco é a homofobia dispersa nas instituições religiosas e, de forma mais ampla, na sociedade. As imagens mostram Tina em uma passeata, nas ruas, ocupando o espaço público, reivindicando a possibilidade de ocupar a cidade e de existir publicamente, o que enquadra a discussão no campo das políticas sociais em identidade. A tentativa de “criar um diálogo com as igrejas e com a sociedade” e a reivindicação de direitos humanos para gays e lésbicas indica um modo de problematizar que é absolutamente periférico em toda a programação analisada. Não se trata aqui de discutir causas das não-heterossexualidades, ou de apresentá-las como possibilidade insignificante em um horizonte de mundo heteronormativo, como se vê nos enquadramentos hegemônicos. Aqui, a não-heterossexualidade é tratada como uma possibilidade existencial legítima e a luta pelo seu reconhecimento social é a chave da questão – diferente dos discursos psi que tratam os problemas ligados às não-heterossexualidades como questões individuais, de auto-aceitação, etc.

Neste trecho inicial de “Zimbábue”, a afirmação de Tina Machida indica mais uma vez

que a questão de gays e lésbicas no Zimbábue envolve também crenças religiosas e, como será apresentado posteriormente, especialmente as crenças das igrejas cristãs. Em seguida reivindica “direitos humanos para todos” e afirma a necessidade de visibilidade (“a sociedade deve entender que nós existimos”). Sua fala mostra que a reivindicação por direitos e a construção da visibilidade lésbica estão à revelia da normatividade dos governos locais, pois, como ela afirma, “viemos para ficar”, independente da permissão governamental, como toda legítima reivindicação por direitos em Estados que não os reconhecem.

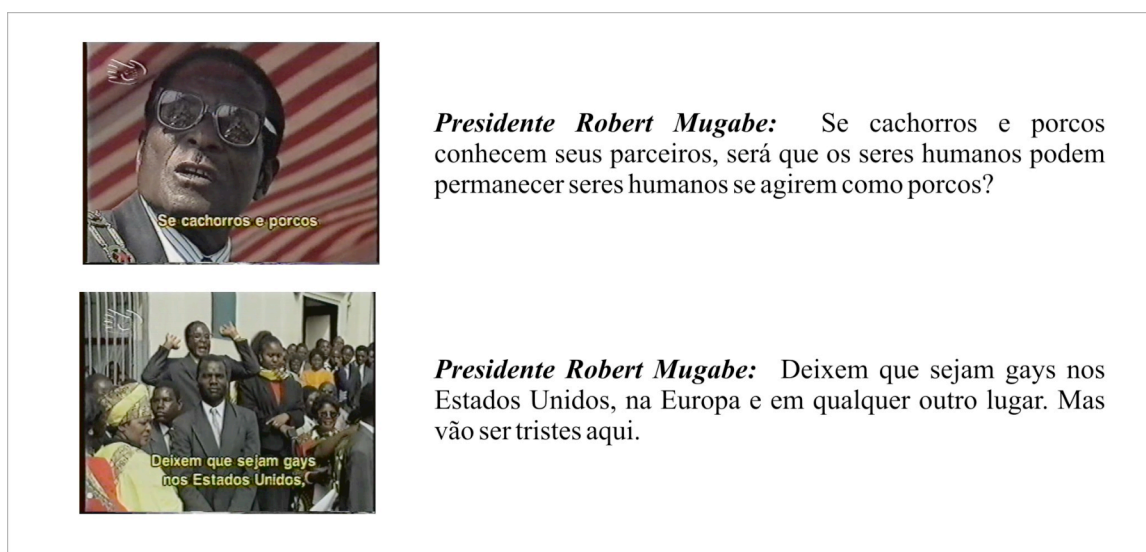


Figura 107 – Discurso homofóbico proferido pelo presidente do Zimbábue. *Fonte: “Zimbábue”.*

Nesta sequência de “Zimbábue” vemos o presidente da República do Zimbábue referir-se às pessoas não-heterossexuais como “porcos”. Ele questiona a humanidade das pessoas que, segundo ele, não reconhecem corretamente seus parceiros sexuais, as tratando/nominando como “porcos”.⁵⁹ Em uma lógica heterossexual e reprodutiva, pressupõe que saber escolher um parceiro é escolher segundo esse sistema.

Afirmar que uma pessoa gay não é humana, que é um porco, indica uma concepção de humanidade fortemente generizada (ou heterossexualizada) em que qualquer pessoa que escape à heteronorma pode ser qualificada como não humana, ou menos humana. Tal fala indica o marco heterossexista em que se articula sua noção de humanidade. Chamar publicamente gays de “porcos” é uma injúria, uma relação de poder que mostra domínio, fundando uma diferença entre

⁵⁹ Esta fala homofóbica do presidente do Zimbábue é comentada por Borrillo (2010), que também se refere às afirmações do presidente da Namíbia, Sam Nujoma, o qual lançou um apelo para prisão e deportação de gays e lésbicas em 2001.

os seres humanos normais e os que são não-humanos, porcos – animais culturalmente considerados como sujos, impuros nas tradições judaico-cristãs. A injúria de Robert Mugabe marca a diferença entre aqueles a quem se pode dizer publicamente insultos e que serão tristes no Zimbábue – “vão ser tristes aqui” –, e as pessoas “normais”, diga-se heterossexuais.

Ao afirmar que “cachorros e porcos conhecem seus parceiros”, e em seguida questionar se “os seres humanos podem permanecer seres humanos se agirem como porcos” seu raciocínio evidencia ausência de coerência e veracidade, utilizando-se somente do apelo desumanizante da injúria que subalterniza por especismo (uma lógica em que os seres humanos figuram como animais superiores aos de outras espécies). Falta coerência em seu argumento, pois se porcos sabem reconhecer seus parceiros – “cachorros e porcos conhecem seus parceiros”–, como os seres humanos que “não sabem reconhecer seus parceiros” podem “agir como porcos”? Percebe-se de forma evidente sua intenção de inferiorizar as pessoas não-heterossexuais pela injúria “porcos”, mais do que qualquer tentativa de recorrer à lógica ou à natureza como fonte de explicação. Além disso, seu argumento carece de veracidade, pois qualquer pessoa que conviva com cachorros e porcos sabe que comportamentos homossexuais são frequentes nestas espécies. Ou seja, sua afirmação carece de coerência e de veracidade, mas o peso de suas palavras atuam como fortes injúrias. No filme, tais falas não são acompanhadas de trilha sonora ou de qualquer efeito técnico para conduzir as impressões das espectadoras. Essas falas são seguidas por comentários de Tina Machida, que problematiza seu caráter homofóbico e suas implicações sociais. O peso de tais injúrias fala por si mesmo, mas a apresentação da difícil vida de Tina – marcada pela vulnerabilidade das vidas fora-da-lei do gênero – e das suas reações às falas do presidente atuam na construção de uma percepção do problema.

A seleção das afirmações do então presidente feita no documentário mostra que a homofobia no Zimbábue situa-se também no campo da política de Estado – assim como no das crenças e instituições religiosas. Robert Mugabe, nos discursos públicos exibidos no filme, francamente homofóbicos, reforça o processo de sujeição das pessoas LGBT por meio de constrangimentos que vão da injúria – “cachorros e porcos” – à ameaça da impossibilidade de existirem ali – “deixem que sejam gays nos Estados Unidos, na Europa e em qualquer outro lugar. Mas vão ser tristes aqui.” A exibição desta fala é uma forma de construir o problema da homofobia no Zimbábue, evidenciando um discurso governamental que ameaça, que incita a

correção, o ajuste ou a punição de quem “não sabe reconhecer seus parceiros”. A afirmação de que “serão tristes aqui” é uma ameaça às pessoas não-heterossexuais no Zimbábue, reforçando ainda mais a posição frágil de LGBT no país.

Além disso, essa fala apresenta uma face da herança colonial na África, especificamente no Zimbábue, em que o padrão de poder heteronormativo não é percebido como uma herança colonial e se camufla como um discurso pretensamente anti-eurocêntrico (GAURAV DESAI, 2001). Em sua fala, o Zimbábue figuraria como local diferente dos Estados Unidos e da Europa onde existem “gays”, como ele diz. Esse tipo de argumentação visa demarcar que gays (assim como lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, entre outras) são produtos do “Ocidente”, e que estas identidades na África, no Zimbábue, decorreriam de influências imperialistas perniciosas. Suas palavras recorrem a uma argumentação que evoca as narrativas que atribuem ao Ocidente um impacto nefasto sobre a África. Seu discurso também apela para uma espécie de respeito à especificidade cultural, por meio de uma contraposição às hegemonias coloniais que a Europa e os Estados Unidos representam. Sua fala remete à idéia de que o Zimbábue seria uma cultura homogênea, ao menos em sua heteronormatividade (e homofobia), em que gays figuram como produtos do Ocidente. O discurso de Mugabe pretende aderir aos discursos anti-coloniais quando se contrapõe à Europa e aos Estados Unidos, fazendo uma referência não dita, implícita, de que a intenção de dar legitimidade às vidas LGBT é uma forma de imperialismo cultural – “deixem que sejam gays nos Estados Unidos, na Europa e em qualquer outro lugar”. Entretanto, tal afirmação esquece que a homofobia, assim como a insistente heteronormatividade são heranças ocidentais e do islã (DESAI, 2001) para a África.



Presidente Robert Mugabe: Se aceitarmos o homossexualismo como um direito, como é questionado pelas organizações de sodomitas e perversos sexuais, que fibra moral a nossa sociedade virá a ter?

Figura 108 – Presidente do Zimbábue pronuncia-se claramente contra os direitos LGBT. Fonte: “Zimbábue”.

As falas de Robert Mugabe são exibidas em diferentes momentos do filme, construindo uma visão particular do que é a homofobia no Zimbábue. O uso dos discursos do presidente cria

uma noção do problema da homofobia como uma questão de Estado e de violação dos direitos humanos. A opção em mostrar tais discursos é um modo de construir o problema, de evidenciar como o Estado (na figura da pessoa que o representa) pode participar ativamente na reprodução da homofobia, e justifica o nome do documentário – Zimbábue –, visto que a homofobia é tratada como uma especificidade local, de âmbito nacional.

O poder da injúria de Robert Mugabe não está em sua capacidade de informar, mas em mostrar poder e em fazer distinções hierarquizantes entre as pessoas, inferiorizando o grupo alvo da injúria. Sua fala rejeita a possibilidade das homossexualidades serem tratadas como um direito, quando chama gays e lésbicas de “sodomitas e pervertidos sexuais”. Tal estratégia retórica retira tais identidades dos contextos dos direitos sexuais e as coloca no campo do erro moral, do pecado da carne. Recorrendo a um discurso que moraliza os encontros sexuais, ele pergunta sobre a “fibra moral” que a sociedade virá a ter com tais “pervertidos”. Seu fundamentalismo heterossexual se ampara nas ressonâncias de suas palavras com os discursos religiosos cristãos que moralizam as homossexualidades. Note-se que o discurso anterior, anti-imperialista, anti-eurocêntrico, é paradoxal ao colonialismo que se atualiza no discurso moral ligado à catequese cristã. E mais uma vez, tais falas não se sustentam em uma capacidade lógica ou argumentativa, mas na pressuposição não questionada de que a heterossexualidade é natural, correta ou moral e no ódio homofóbico.

A homofobia é um modo de hierarquização em que os seres humanos são concebidos de formas diferentes dependendo de sua orientação do desejo sexual. Os que não são heterossexuais são reconhecidos como menos humanos. Nossas vidas dependem sempre de outros, e a política homofóbica, a incitação ao ódio homofóbico explora nossa constitutiva vulnerabilidade corporal. A homofobia conduz a uma vida menos viável (BUTLER, 2006b). A violência de sua fala homofóbica é a exploração de um laço primário, como dito anteriormente: a condição pública, exposta, dependente e vulnerável de nossos corpos.

Tina Machida afirma a respeito das falas do presidente:



Tina Machida: Quando o presidente fez o discurso sobre cachorros e porcos, as pessoas aplaudiram. Eu estava presente e senti o desejo de que a terra se abrisse e me engolisse. Eu fiquei assustada, fiquei com raiva. Tive vontade de atirar coisas nele. Fiquei com raiva.

Figura 109 – Tina Machida comenta sobre o discurso do presidente. *Fonte: “Zimbábue”.*

Tina estava presente no momento do discurso presidencial exibido, e afirma a raiva, vergonha e medo que sentiu (figura 109). Sua lembrança do aplauso público mostra sua percepção de que as injúrias e a incitação à violência homofóbica tinham eco. O medo de estar em meio a uma multidão em que se incitava a homofobia é uma das reações de Tina. O filme convida a espectadora a olhar de perto a vida de Tina, a estar ao lado dela, em um mundo de hostilidades.

Com o peso das injúrias do presidente e o cotidiano de luta de Tina por igualdade, o documentário constrói uma visão da questão em que a espectadora é levada a perceber o peso da violência homofóbica. Não apenas a injúria, mas a perseguição, as gozações, a hostilidade ambiente, a agressão corporal, a ameaça da violência física constituem o horizonte da violência heteronormativa que recai sobre os que estão fora das leis de gênero. Além disso, a hostilidade heteronormativa não requer uma afirmação identitária de si como LGBT, visto que sua “tarefa” é regular as fronteiras de gênero. Para se tornar alvo da violência homofóbica basta estar fora das normas de gênero (ser uma fora-da-lei do gênero), que, como discutido anteriormente, pode abarcar mulheres heterossexuais “masculinizadas”, e homens heterossexuais “delicados” .

A agressão física e verbal constitui um horizonte de possibilidades que espreita as vidas fora-da-lei do gênero. O medo, assim como a necessidade de aprender a perceber situações de perigo e as formas de controle de hábitos corporais fazem parte dos modos de subjetivação das pessoas LGBT. A estratégia da invisibilidade, do esconder-se, assim como estratégia da visibilidade pública, não eximem as pessoas não-hetero da possibilidade de serem violentamente “corrigidas”.



Tina Machida: Depois que o presidente fez o seu discurso na Feira Internacional do Livro, a organização se tornou política. Agora nos concentramos nas leis do país, em como poderemos mudar nossos direitos e os direitos da sociedade. Daquele ponto em diante não olhamos mais para trás.

Figura 110 – Como a organização da qual Tina Machida faz parte tornou-se política. *Fonte: “Zimbábue”.*

Na imagem acima, Tina Machida narra em *voice over*, enquanto aparece sua imagem distribuindo folhetos na Feira Internacional do Livro. Sua fala aponta para o que ela chama de politização da organização, em virtude dos discursos do presidente. Mais uma vez, vemos aqui um modo de tratar as questões relativas às sexualidades não heteronormativas completamente periférico na programação analisada. Aqui, tais questões são políticas, tanto no sentido macro, das políticas públicas, políticas de estado, das legislações nacionais, assim como das micropolíticas, como será mostrado em outras cenas/sequências do filme.

2.3. Homofobia e as igrejas cristãs



Padre1: Você é casada ou solteira?
Tina Machida: Eu tenho uma parceira.
Padre1: Sim, mas isso não é casamento.
Tina Machida: Não é regulamentado neste país. Eu poderia ir para outros países em que as lésbicas podem se casar legalmente, mas não adiantaria porque não temos as mesmas leis aqui. Mas podemos ter parceria. A propósito, sou lésbica desde que me entendo por gente. Eu me aceitei como lésbica doze ou treze anos atrás.
Padre1: Quanto tempo dura a parceria?
Tina: Quanto tempo a parceria heterossexual dura?
Padre1: Quanto tempo as pessoas se amarem.
Tina Machida: É a mesma coisa.
Padre2: Como se descobre que uma pessoa é lésbica?
Tina Machida: É o amor.
Padre2: Bem, é a primeira vez que conheço uma lésbica.
Padre1: Se quiser um filho, como fará?
Tina Machida: Isso é algo que eu tenho de decidir. Se quiser ter um filho de maneira normal, ou através de uma inseminação artificial. Eu posso ter filhos.
Padre1: Tem certeza?
Tina Machida: Tenho. Tenho útero e tudo o mais. Sou uma mulher.
Padre2: Nunca teve sentimentos por um homem?
Tina Machida: Não.
Padre2: Você detesta os homens?
Tina Machida: Não é verdade, não detesto os homens. Apenas não quero ter relações sexuais com os homens. Eu não sinto nada.
Padre1: Você já experimentou?
Tina Machida: Experimentei.

Figura 111 – Tina Machida conversa com dois padres sobre lesbianidade. Fonte: “Zimbábue”.

O tripé que sustenta o filme é a apresentação da homofobia do Estado – figurada pelos discursos do presidente da república –, o enredamento da homofobia com as igrejas e discursos cristãos, e a apresentação da vivência da homofobia por quem é vítima dela em seu dia a dia – a vida de Tina Machida. Esse trecho é um exemplo da segunda base de sustentação do filme, e enquadra a heteronormatividade e a homofobia cristã em um plano de diálogo com as vidas fora-da-lei do gênero. O diálogo de Tina com dois padres cristãos mostra um modo de construir alianças e de tentar ser entendida em espaços que normalmente são avessos às vidas fora-da-lei do gênero.

As quatro falas iniciais deste diálogo são sobre casamento e a impossibilidade deste para

as pessoas não heterossexuais – pauta ausente em todos os programas analisados. O padre faz perguntas e afirmações usando uma retórica que culpa a excluída de sua própria exclusão – “você é casada ou solteira?”, Tina Machida responde “Eu tenho uma parceira”, e ele retruca “Sim, mas isso não é casamento”. Tina não é casada, e nem poderia ser, pois nem as igrejas nem o Estado em que vive permitem. Tina Machida, como lésbica, não poderia localizar-se em nenhuma das posições apresentadas pelo padre (casada ou solteira), restando-lhe ser colocada no campo do pecado, da vida sexual fora das “bençãos” sociais (do Estado e da igreja). O diálogo sobre o *status* religioso ou civil dela continua desenvolvendo-se e ela argumenta com clareza e agudez. Tina responde que não é casada, pois isso “não é regulamentado” no país. E afirma em seguida que é lésbica “desde que se entende por gente”, ou seja, sua afirmação identitária e “existencial” – ser lésbica – não é reconhecida socialmente nos âmbitos do Estado ou da religião, apesar de ser sentida como uma identidade profunda, como “ela mesma”. Ela afirma que se aceitou como lésbica “doze ou treze anos atrás”, ou seja, nos diz que nem sempre se aceitou – pois a aceitação de si se deu há doze ou treze anos. Pode-se inferir que parte de sua existência foi de “não aceitação” de si e, como tantas vidas fora das leis do gênero, provavelmente marcada pela sensação de ser anormal, pela vergonha, pelo segredo, pela tentativa ou vontade de ser outra pessoa. Quando Tina afirma isso, no contexto deste diálogo, abre portas para a compreensão da exclusão não apenas civil e religiosa, mas também para a exclusão internalizada, a aversão de si – o não aceitar-se⁶⁰.

Um dos padres pergunta quanto tempo dura a parceria, ao que ela argutamente responde com a mesma pergunta marcando o heterossexismo (e a homofobia) como o ponto em questão – “quanto tempo a parceria heterossexual dura?”, Tina Machida indaga. A resposta do padre – “quanto tempo as pessoas se amarem” – e a apropriação da resposta dele por Tina, dizendo “é a mesma coisa”, opera uma assimilação das falas do religioso para mostrar a igualdade das parcerias homo e hetero, onde se insiste em marcar diferenças. A acusação de alguns discursos cristãos sobre a imoralidade das relações não heterossexuais se liga também aos discursos sobre

⁶⁰ Note-se que o uso da expressão “aceitar-se” não está ligado às acepções psicologizantes que remetem exclusivamente ao sujeito e à interioridade psi, como se este fosse uma instância fechada, autogestada, ou com uma estrutura formada a partir do campo das primeiras experiências, em que a família figura como principal agência. Diversamente, compreendo que o eu é um conjunto de improvisações sobre um campo de normas, de restrições, de onde é possível emergir uma singularidade. Desse modo, uso a expressão “aceitar-se” para pensar em um sujeito que emerge em um campo de constrictões (heteronormativas, neste caso), em que a experiência de eu, de si mesma, parece ser estranha, errada, indevida, pois fora das normas do gênero. A “aceitação de si” no sentido usado neste ~~230~~ tem a ver com a construção de espaços de liberdade, de espaços livres das injunções à heterossexualidade.

uma suposta “promiscuidade” de tais relações, em que se dariam as múltiplas ou seguidas parcerias tratadas como condenáveis. Por isso, a pergunta do padre sobre a duração das relações já supunha um mundo de “promiscuidades”.⁶¹ Neste trecho da conversa, a devolução das perguntas ao padre, e a assimilação das respostas dele, como respostas dela mesma, mostram, em um diálogo tranquilo, a suposição da diferença pelos padres, e a afirmação da igualdade por Tina.

Quando um dos padres pergunta a Tina Machida “como se descobre que uma pessoa é lésbica” ela responde “é o amor”. Aqui, o discurso do amor é muito diverso dos enquadramentos do amor romântico, performado em todo encontro erótico heterossexual da programação analisada. O amor aqui é uma peça do diálogo político entre uma militante lésbica e um padre, em que o tema surge como argumento que pretende estabelecer a possibilidade de criação da igualdade, de uma aproximação de mundos e valores. Ela se apropria dos campos de sentidos ligados à retórica do padre para a construção da igualdade onde ele busca apontar diferenças.

Em seguida, o padre pergunta sobre um possível desejo de ter filhos. Sua fala supõe uma naturalização do desejo da procriação, e especialmente da maternidade para uma mulher – assim como os enquadramentos hegemônicos da programação supõem. Ela responde dizendo que “isso é algo que eu tenho de decidir”, pois pode “ter um filho de maneira normal”, ou “através de uma inseminação artificial”, e encerra reafirmando “eu posso ter filhos”. Sua afirmação abre uma possibilidade silenciada em toda a programação: a de geração por inseminação artificial. A insistência na naturalização da heterossexualidade pelo discurso da reprodução é quebrada quando se menciona a possibilidade da inseminação artificial. É possível a procriação fora do relacionamento heterossexual, mas isso nunca havia sido mencionado nos programas analisados. Tina afirma “eu posso ter filhos”, como que mostrando ao mundo que ter filhos não é um privilégio das pessoas heterossexuais, e que ela pode procriar, mesmo sendo lésbica “desde que se entende por gente”. Segue afirmando que tem “útero e tudo o mais”, que é uma mulher, recorrendo aos discursos sobre a natureza reprodutiva como definidora do que significa “ser mulher”.

Sobre a pergunta do outro padre se ela “nunca teve sentimentos por um homem”, ela responde um simples e definitivo “não”. A pergunta seguinte mostra uma corrente inversão da

⁶¹ Note-se que os discursos cristãos que atribuem a promiscuidade aos não-heterossexuais se esquecem dos bordéis e da prostituição heterossexual. Além disso, as instituições cristãs não oferecem espaço para as benções monogâmicas do casamento aos não-heterossexuais. O próprio âmbito institucional exclui de suas normas a possibilidade de *visão* destas existências fora-da-lei do gênero, e ao mesmo tempo as responsabiliza pela posição *outsider*.

misoginia e do sexismo, inerente às relações heteropatriarcais: “você detesta os homens?”. Feministas e lésbicas costumam ser acusadas de ódio aos homens, como se qualquer crítica à ordem heteropatriarcal e seus mecanismos de inferiorização e hierarquização fosse uma agressão despropositada dirigida aos homens individualmente. Tina responde que “não é verdade”, que não detesta os homens, mas que apenas não quer “ter relações sexuais com os homens”, pois “não sente nada”. Suas respostas são simples, diretas e mostram que a experiência lésbica é algo corriqueiro, muito próximo das vidas tidas como “normais” e adequadas. O padre insiste, e pergunta se ela já experimentou uma relação sexual com um homem, supondo que a heterossexualidade será sempre mais interessante, ou que a lesbianidade está ligada a encontros heterossexuais eventualmente ruins, ou à falta de um parceiro hetero. Ela responde novamente de forma simples e definitiva: “experimentei”. O diálogo se encerra com esta afirmação, remetendo a espectadora às suas afirmações anteriores, de que nunca teve “sentimentos por homens” e de que não quer “ter relações sexuais com os homens”.



Tina Machida (discursando em um palanque de um encontro de igrejas): Meu nome é Tina Machida, sou do Gays e Lésbicas do Zimbábue. O que vejo é que há um grande silêncio, no que diz respeito a minorias sexuais. Na verdade, estamos negando que hajam lésbicas na igreja. Existe a discriminação. Estou aqui para que saibam que, nos últimos dez anos, não fui à igreja porque as pessoas me discriminam por terem descoberto que sou lésbica. Eu fui criticada na igreja. Sou cristã. Espero que a igreja ame uma pessoa como ela deseja ser amada. E espero isso de vocês. Não me discriminem pelo que eu faço na minha cama. Quero que me respeitem como ser humano. Também fui criada à imagem de deus. Quando vocês estiverem redigindo este documento, esta carta, acho que devem ter sempre isso em mente. Talvez alguém que conheçam seja gay. Talvez alguém que conheçam seja lésbica. Pode ser sua mãe, sua filha, sua irmã ou sua tia. Podem ser lésbicas e as estarão discriminando. Silêncio é violência. Obrigada.

Figura 112 – Tina Machida realiza discurso em um encontro de igrejas. Fonte: “Zimbábue”.

Esta cena exhibe Tina Machida discursando em um encontro de igrejas cristãs. Ela se

apresenta, expõe seu rosto, seu nome, mostra sua filiação a um movimento social de gays e lésbicas – “sou do Gays e Lésbicas do Zimbábue”. Ela fala do silêncio nas igrejas sobre as minorias sexuais, e do caráter violento de tal silenciamento. Para ela o silêncio é homofobia.


Ao afirmar que é cristã, e que deixou de frequentar a igreja pela discriminação que sofreu, Tina cria uma possibilidade de diálogo e aliança com as igrejas. Tina afirma ter sido impedida de frequentar a igreja por uma forma de homofobia mais ou menos velada. Fala da censura explícita que sofreu, quando afirma que foi “criticada na igreja”. Fala também do silêncio sobre as “minorias sexuais” como algo que reafirma a discriminação socialmente difundida. O silêncio das igrejas (cristãs) sobre as não-heterossexualidades é uma “negação” de que existam “lésbicas na igreja”, como afirma Tina, indicando a censura implícita dos discursos das igrejas cristãs. Não se trata apenas de uma censura formalizada (explícita), mas também das formas de regulação tácita das condutas e dos discursos. O discurso de Tina mostra que o silêncio das igrejas sobre as lésbicas é uma operação implícita de poder muito eficaz, pois reforça os sentidos do que é enunciável (BUTLER, 2004). A censura implícita é uma forma produtiva de poder, pois atua na construção de modos de subjetivação ancorados em normas subentendidas, presentes não apenas na regulação das falas, mas em todo o âmbito dos discursos enunciáveis, dos discursos possíveis (BUTLER, 2004). A questão, portanto, não é apenas sobre uma censura a possíveis expressões ditas por qualquer pessoa da comunidade em questão (censura explícita), mas é sobre os modos de regulação do dizível que determinam quem será um sujeito e que experiências e modos de vida são legítimas (BUTLER, 2004).

Seu apelo é para que não seja tratada desigualmente pelo que “faz na cama” é, portanto, um apelo para a igualdade que não se foca no reforço à identidade lésbica, mas se ancora na possibilidade da construção da igualdade humana, da humanidade compartilhada por gays, lésbicas e heterossexuais – “quero que me respeitem como ser humano”. Busca também construir a igualdade utilizando o discurso cristão, quando afirma que também foi “criada à imagem de deus”. Seu discurso, portanto, visa criar um diálogo com as igrejas, um diálogo para a igualdade. Sua fala pode ser ouvida não apenas como uma fala localizada (apesar de suas especificidades), mas como o discurso de uma política internacional que atua de modo a reconstruir os marcos que estabelecem o humano, afirmando publicamente a realidade das vidas lésbicas. O discurso do filme não apresenta a vida de Tina como uma questão relativa à suas

práticas sexuais, ou como o problema dela como um indivíduo e sua vida privada, mas como um desafio político que as vidas LGBT apresentam para a redefinição das vidas que são consideradas possíveis, das vidas consideradas humanas em um mundo heteropatriarcal. Como discute Butler (2006a), falar sobre direitos sexuais não é referir-se a desejos individuais, mas trata-se de colocar em questão as normas que constituem nossa própria individualidade, com a clareza de nossa dependência, como seres sociais, sempre expostos aos outros, e que sem os quais não existimos.

Ela termina falando que “silêncio é violência”, indicando que a política do silêncio não é um esquecimento, mas uma censura implícita que regula o que pode e o que não pode ser dito. O silêncio não é um vazio, uma ausência, mas um elemento de um campo de significação heteronormativo que invisibiliza outras configurações de gênero e desejo para naturalizar a heterossexualidade. O silêncio é injusto e violento, visto que impede que as lésbicas sejam representadas e reconhecidas na vida pública da igreja – “também fui criada à imagem de deus” – , reafirmando as desigualdades socialmente construídas.

2.4. A vida de Tina



Tina Machida: Eu tive a minha primeira experiência sexual com outra mulher aos 16 anos. Eu sempre imaginava o que meus pais fariam se descobrissem. Eu estava simplesmente apavorada. Por isso eu não contei a ninguém. Guardei pra mim mesma. Eu contei para os meus pais, que me levaram a um curandeiro tradicional. Eles acharam que era um espírito mau. Queriam se livrar do espírito mau que me fazia querer dormir com outra mulher. Depois de muitas viagens para ver diferentes curandeiros tradicionais e religiosos, médicos e psiquiatras, eu realmente pensei que eles fossem desistir. Que diriam: “tentamos de tudo. Vamos deixar para lá”. Eu não esperava que eles dissessem que não. Não esperava que tivessem mais idéias. Mas eu imaginei errado.

Figura 113 – Tina Machida conta sobre a reação de seus pais quando souberam de sua orientação sexual. *Fonte: “Zimbábue”.*

Nesta seqüência Tina faz um depoimento em que fala do segredo sobre sua sexualidade, da saída do armário para a família, e das subseqüentes tentativas de ser “curada”. Tina expõe a angústia de aos 16 anos ser descoberta em sua primeira relação sexual com uma mulher – “eu

estava simplesmente apavorada”. Seu medo vem da clara percepção sobre a hostilidade socialmente difundida às não-heterossexualidades. Seu segredo – “não contei a ninguém. Guardei pra mim mesma” – é uma necessidade, um modo de escapar à hostilidade de um mundo homófobo. Conta seu segredo apenas à sua família, o que desencadeia uma série de tentativas de curá-la. A sensação de anormalidade se reafirma, postas as tentativas de corrigi-la e transformá-la. Tal narrativa mostra que seu segredo se justificava, visto que quando revelado foi tratado como algo fortemente censurável, anormal, e até mesmo maléfico – “eles acharam que era um espírito mau (...) que me fazia querer dormir com outra mulher”. As tentativas da família de corrigir a lesbianidade de Tina incluíram “curandeiros tradicionais e religiosos, médicos e psiquiatras”, indicando uma busca por qualquer forma de tratamento que pudesse transformar a situação. E conta da insistência nas tentativas de transformá-la, de curá-la – “eu realmente pensei que eles fossem desistir (...) Não esperava que tivessem mais idéias. Mas eu imaginei errado”.

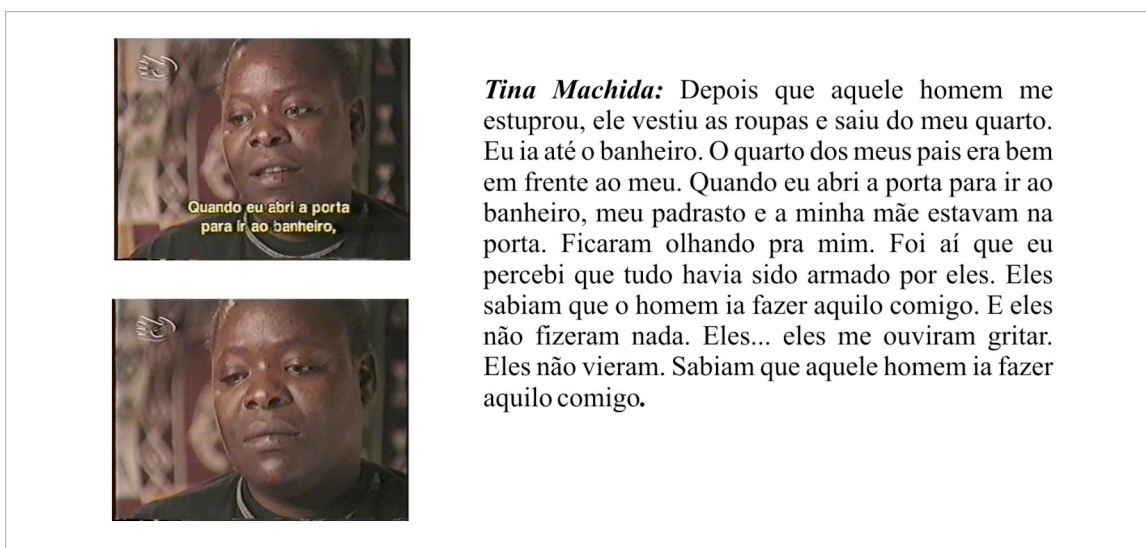


Figura 114 – Tina Machida conta sobre o estupro corretivo que sofreu. Fonte: “Zimbábue”.

Tina conta que foi estuprada em sua casa (a casa de sua família). Em sua leitura é um estupro encomendado, que visava “corrigir” sua lesbianidade. Encomendado por sua família, que ouvia seus gritos, e que não acudiu. O estupro de Tina se mostra como um instrumento de correção punitiva que visa restaurar a ordem heterossexual em seu corpo, em sua vida. A violência sexual que Tina sofre é ao mesmo tempo um ato disciplinador e punitivo, visto que ela é uma mulher que saiu de seu lugar, da posição subordinada à ordem heterossexual. Estuprá-la é

um modo de puní-la, de humilhá-la, de destruir sua lesbianidade, de retirar-lhe a vitalidade (SEGATO, 1999), uma tentativa de restabelecer a ordem moral heteropatriarcal.

O estupro é uma violência da ordem heteropatriarcal, em que as mulheres são sempre possíveis objetos sexuais, não-pessoas. Esse ato exhibe a subalternidade das mulheres (ou do feminino), ao destituí-las de sua condição de pessoa, de seu estatuto de sujeito, tornando-as exclusivamente um objeto sexual de um homem. O estupro de Tina encontra eco nos códigos sociais heteropatriarcais, em que os lugares sociais de masculinidade e feminilidade se reafirmam na virilidade masculina expressa pela violência contra um corpo que se feminiza por ser violado. No imaginário que justifica este estupro, fundamentalmente são as posições de masculinidade e feminilidade que estão em jogo, em que se busca restabelecer uma ordem moral em que a lésbica deve ser feminizada por uma relação sexual com um homem.

Os atos sexuais impostos carregam o sentido de serem atos terríveis, hediondos, que tornam impura a mulher que o sofrer (MACHADO, 1999b). Entretanto, no estupro corretivo encomendado de Tina, a impureza não é uma questão, visto que o que importa, o que tem maior peso é o restabelecimento da ordem heterossexual em seu corpo, livrando-a da “impureza maior”, da sua não-heterossexualidade. A lesbianidade de Tina a retira do horizonte da propriedade dos homens, o que incita, em uma ordem heteropatriarcal, uma punição que a recoloca à disposição masculina (tornando-a um corpo feminino heterossexual). Uma lésbica é uma pessoa que não está sob o jugo de um homem, não é propriedade de um homem (WITTIG, 1992), e, assim como as prostitutas, é tornada em represália, ao menos no nível do imaginário, propriedade de todos os homens, que por meio do estupro podem seqüestrar (temporariamente no estupro ou mais longamente pelo medo instaurado) sua autonomia física e sexual. O estupro de uma lésbica é a tentativa de recolocar o corpo das mulheres no horizonte de disponibilidade sexual dos homens, reafirmando a ordem heterossexual, heteropatriarcal.

A homofobia que orienta esse estupro é uma forma de subalternização desumanizante, em que suas vítimas são tratadas como seres menos humanos, como vidas que podem ser desrespeitadas e violadas, principalmente se por uma causa “corretiva”, de ajustamento heteronormativo. Esta narrativa mostra o grau de violência que as “tentativas de correção” e ajustamento heterossexuais podem chegar. É um exemplo contundente da violência heteronormativa – e conseqüentemente homofóbica. Tina fala com pesar e, ao final de sua

narrativa, seu rosto demonstra tristeza profunda, olhos baixos, cabeça baixa. Uma música em volume baixo acompanha seu depoimento gerando na espectadora pesar pela situação que se apresenta.

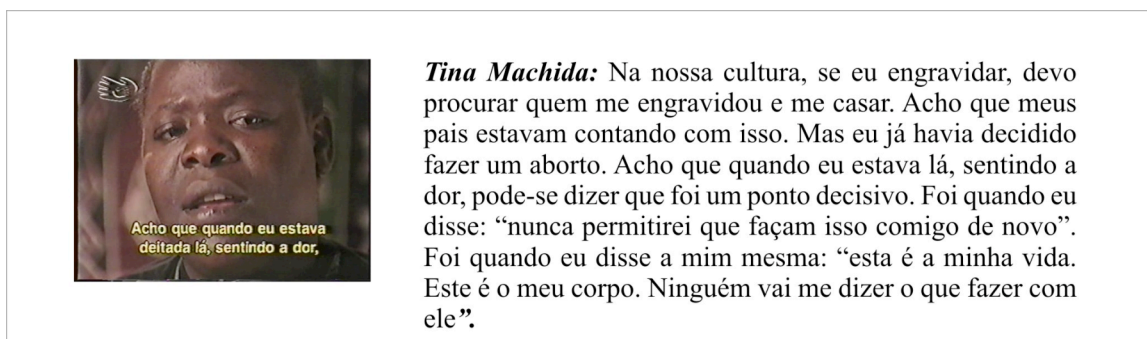


Figura 115 – Tina Machida relata o aborto que decidiu realizar. *Fonte: “Zimbábue”.*

Este quadro mostra Tina Machida narrando a reviravolta que o estupro encomendado por sua família gerou em sua vida. Ela engravidou e decidiu fazer um aborto, à revelia do que ela reconhece como a tradição cultural a que pertence, em que o casamento – e não o aborto – seria o encaminhamento adequado para esta situação. Ao fazer o aborto, decide que nunca mais permitirá que façam isso com ela novamente, ela diz: “esta é a minha vida. Este é o meu corpo. Ninguém vai me dizer o que fazer com ele”. Suas afirmações são profundamente políticas e remetem aos discursos feministas que declaram/reivindicam – para tentar construir – autonomia sobre o próprio corpo. Entretanto, a autonomia como individuação, como algo que existe de forma apartada de qualquer relação de dependência do mundo ou das outras pessoas (BUTLER, 2006b) é uma ficção. Fazer um aborto, por exemplo, demanda outros que participem do ato, pois mesmo quando a mulher faz o aborto sozinha, ela necessita, no mínimo, do conhecimento que outros a transmitiram, às vezes na tecnologia que um medicamento condensa, ou em uma receita caseira, em uma erva medicinal, assim como necessitará de cuidados de saúde após o procedimento.

A capacidade de autonomia é sempre mediada socialmente, de modo que ninguém tem uma “vida que é somente sua”, ou um “corpo que é somente seu”. Os corpos são produzidos antes que se possa construir uma noção de individualidade e autonomia, e eles são afetados pelo mundo, independente da vontade do sujeito. Somos seres expostos, em que a abertura e o contato

com outros – que não escolhemos nos relacionar – constituem o ambiente em que emergimos como uma singularidade (BUTLER, 2006b). Ou seja, em última instância, deve-se entender que a “eleição individual” da própria vida é muito mais um reclame por transformar as condições sociais que relacionam os sujeitos, transformando as normas sociais, do que uma reivindicação por autonomia individual. Ainda assim, é fundamental reclamar e reivindicar a autonomia, mesmo que efetivamente, ela seja sempre relativa e em última instância implique dependência, como discute Butler (2006b).

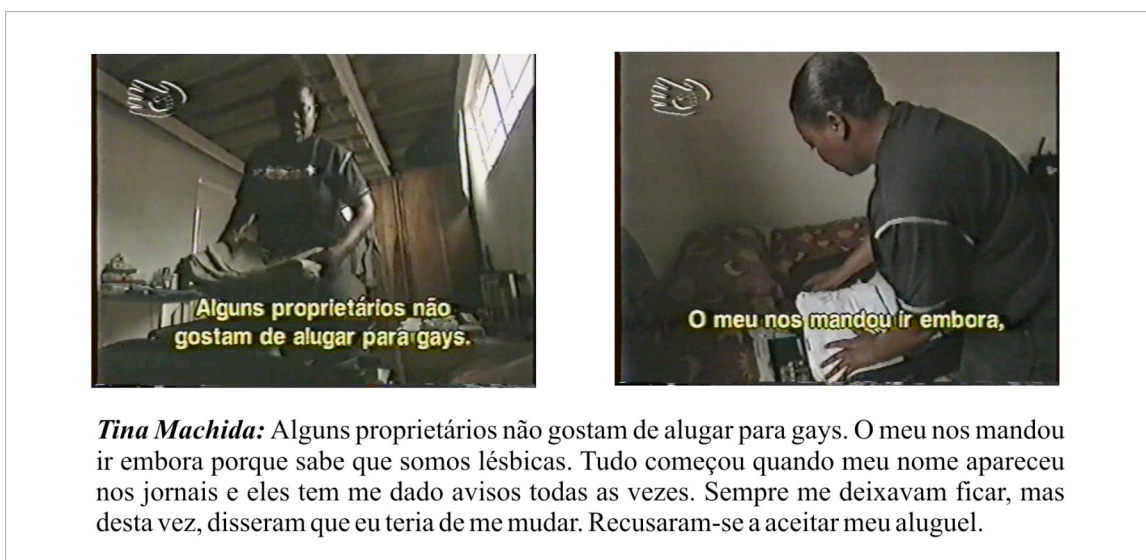


Figura 116 – Não-heterossexuais no Zimbábue enfrentam problemas inclusive de moradia. Fonte: “Zimbábue”.

Nestes quadros, Tina está arrumando suas malas, e fala sobre a necessidade de mudar-se, pois os proprietários do apartamento que aluga souberam que ela e sua parceira eram lésbicas e as despejaram. Tina alerta neste quadro para uma homofobia socialmente difundida, em que o fato de ser lésbica enseja, até mesmo no plano do comércio – o aluguel de um apartamento –, aversão e discriminação.

O filme não esclarece a legalidade de tal ato, mas mostra como tal possibilidade é legitimada socialmente por uma homofobia que abarca os discursos presidenciais, religiosos, o âmbito familiar, estatal, as relações de comércio, trazendo restrições até mesmo à possibilidade de habitação. Tal situação, agravada, como ela afirma, pela publicização de seu nome nos jornais – “tudo começou quando meu nome apareceu nos jornais” – revela uma micropolítica

homofóbica que exclui e cria modos de pertencimento social, de reconhecimento, de habitabilidade no campo das normas de gênero – visto que ser lésbica é motivo para o despejo de Tina. Esse enquadre mostra que ser lésbica é um modo de ser precarizado em que as normas e organizações sociais e políticas atuam de forma a maximizar a insegurança de suas vidas, visto que estão expostas à impossibilidade de habitarem, de alugarem um apartamento pelo fato de serem reconhecidas socialmente como lésbicas. A partir desta narrativa, podem-se lançar mais questões sobre a vulnerabilidade destas vidas no que se refere a outros temas como trabalho, alimentação, cuidados médicos, *status* jurídico, etc. A vulnerabilidade da vida de Tina não é um traço interno de sua existência individual, mas uma condição política de seu corpo fora-da-lei do gênero – um corpo lésbico – que a expõe de forma mais intensa à violência e à morte. Tal condição de precariedade é politicamente induzida por um sistema heteropatriarcal, difuso nos valores e práticas cotidianas (como alugar um apartamento) e maximizada pela violência da forma política do Estado-nação que os discursos do presidente da república ilustram.

Como seres expostos, estamos sempre na dependência de redes, de condições sociais, de condições de vida (BUTLER, 2006b, 2010). O caso de Tina mostra como o regime heteropatriarcal atua de forma a vulnerabilizar as vidas que fogem às suas leis, restringindo o acesso às redes sociais e econômicas de apoio. A aparição pública de alguém que é abertamente lésbica, como Tina, provocou um tipo de hostilidade homofóbica que a impediu de habitar, mesmo tendo como pagar o aluguel. O filme exhibe o caráter político e desumanizante das regulações homofóbicas do espaço (da possibilidade de habitar, de alugar um apartamento) por meio desta cena em que Tina fala da restrição das possibilidades de habitar, de circular, de existir, de morar na cidade. A vida requer o cumprimento de algumas condições sociais – que são também econômicas – para que se mantenha como tal, e a impossibilidade de acesso à habitação torna a vida de Tina, assim como dos coletivos que ela representa, mais precária, vulnerável, e menos possível, tendo sua própria sobrevivência ameaçada.

2.5. Direitos Humanos

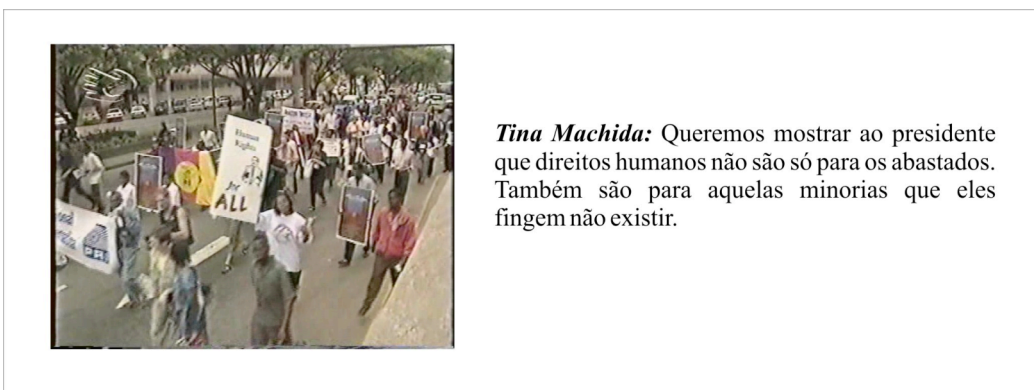


Figura 117 – Passeata no Zimbábue pelos direitos GLBT. Fonte: “Zimbábue”.

Ao afirmar que os “direitos humanos não são só para abastados”, Tina Machida, assim como em todo o filme, politiza as vidas fora-da-lei do gênero. Diferenciando-se radicalmente dos discursos psicologizantes presentes nos enquadramentos hegemônicos da programação, este filme não pretende classificar ou “descobrir” fatos que revelassem uma verdade do sujeito e da “sexualidade humana”, garantindo uma definição de Tina por meio de sua “identidade sexual”. Ao contrário, o filme mostra as articulações entre o pessoal e o político, e nesta cena as vidas não-heterossexuais são tratadas como uma questão de direitos – de direitos humanos – em vez de serem pensadas como uma variação sexual, um desvio da (hetero)sexualidade esperada e naturalizada.

Reclamar direitos humanos para os “não abastados”, ou seja, para os que não são tratados como humanos, para os que não devem existir no Zimbábue – como afirmou o presidente em cena anterior (ver figuras 107 e 108) – para os que devem ser reformados para poderem figurar como seres possíveis, é a bandeira levantada neste filme. Ao debater as não-heterossexualidades no campo dos direitos, o filme trabalha para o diálogo e a construção da igualdade, atentando para nossa dependência como seres sociais, para nossa socialidade constitutiva, pois estamos sempre expostas às outras, as quais necessitamos para existir. Ou seja, o filme não psicologiza a questão das não-heterossexualidades em torno de um aceitar-se psi, nem tenta compreender a produção da orientação do desejo (considerada dissidente nos enquadramentos hegemônicos), mas atenta para o caráter exposto de nossos corpos, de nossas existências, e para a necessidade de construção de outros mundos.

PARTE 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou cartografar o currículo de gênero da TV Escola organizando o *corpus* empírico em alguns campos de visibilidade. A pesquisa constitui um exercício que ao mesmo tempo descreve e cria o currículo, dando forma aos documentos analisados e desenhando a figura dos acontecimentos que compõem o rosto do currículo. Esta cartografia demarcou dois campos bastante diversos de enquadramentos do currículo:

1. Os enquadramentos hegemônicos, que atuam como verdadeiras “programações” do gênero, em que se ensina aos sujeitos uma política dos corpos e subjetividades (hetero)sexualizadora e racializante;
2. Os enquadramentos minoritários e periféricos que operam uma “desprogramação” do gênero, politizando a homofobia e apresentando a negritude como paisagem do possível – e não como figuração minoritária ou subalterna.

O primeiro campo de visibilidade do currículo diz respeito aos enquadramentos majoritários da programação. É face mais evidente do currículo, é a expressão hegemônica do *corpus*. Esse campo reúne um conjunto de evidências apresentadas por meio de um estudo de caso – a série “Alegria da vida” – e de uma seleção de imagens-retórica representativas do currículo em questão. Aqui se delineia uma paisagem curricular em que a “sexualidade” é tratada como sinônimo de heterossexualidade em uma retórica psicologizante e biologizante. A psicologização e biologização das figurações da “sexualidade” permeiam de forma central e ordenadora os enquadramentos hegemônicos apontados nesta pesquisa. As retóricas que situam a “sexualidade” no campo das “individualidades” e da “natureza biológica” camuflam as pedagogias da (hetero)sexualidade que elas próprias instauram.

Os enquadramentos hegemônicos comportam heterossexualidade normativa, uma metafísica naturalista do gênero, a apresentação dos corpos em uma teleologia reprodutiva, a família heteropatriarcal, sexualidade como agenda psi, o dispositivo amoroso, a gravidez como destino da feminilidade, a moralização da feminilidade (por meio dos discursos da “gravidez na adolescência” e da contenção do desejo) e alguns modos de racialização – branquidade, morenidade e periferização da negritude. Essas são as imagens majoritárias da programação, que dão rosto ao currículo. Note-se que dentre todos enquadramentos hegemônicos, dois eixos

estruturam os modos de visibilidade do currículo: a biologização e a psicologização das figurações da sexualidade. Esses eixos constituem esquemas básicos de inteligibilidade que estabelecem os campos do cognoscível no currículo. Os corpos, os desejos, os modos de vida são tornados inteligíveis dentro de parâmetros naturalizantes e individualizantes. Mais do que enquadramentos específicos, esses eixos permeiam as imagens-retórica de todo o currículo, ordenando-as.

O currículo também apresenta dissidências e outras imagens des-programadoras do gênero. O segundo campo de vidências do currículo refere-se a apenas dois vídeos que escapam aos discursos e visualidades hegemônicos da programação, de modo a “des-programar” o gênero. Diversamente dos enquadres hegemônicos, esses filmes problematizam as hierarquias de gênero, a heteronormatividade e os binarismos fundados na idéia de diferença sexual. Além disso, sua retórica e imagética questiona também os modos de racialização presentes nos enquadramentos hegemônicos, apresentando outras paisagens raciais fora do horizonte “politicamente correto” – o qual se mostra meramente emblemático no currículo analisado.

1. PAISAGENS HEGEMÔNICAS DO CURRÍCULO

De forma geral, os enquadramentos hegemônicos do currículo operam a partir de um discurso psicologizante e biologizante, constituindo uma noção de sexualidade como algo do campo da privacidade, dos valores do indivíduo e da natureza, em que as referências a uma “autoconsciência” e a uma “ordem natural-transcendente” são reiteradas. Paralelamente a estes discursos, uma série de pedagogias de gênero são performadas nos programas, ensinando os modos de vida e as práticas de “sexualidade” (que são práticas de gênero) adequadas. Entretanto, a retórica psicologizante faz as pedagogias de gênero em ação nos programas parecerem “mediadoras” do sujeito com ele mesmo, as quais possibilitariam que a pessoa e a natureza (hetero)sexual nela pudesse se desenvolver. Da mesma forma, a retórica biologizante trabalha com uma idéia de natureza que justifica e invisibiliza as pedagogias em ação, funcionando como uma ordem moral. A idéia de natureza é reputada como uma força espontânea e inocente, anterior a qualquer “degradação artificial” (CLEMÉNT ROSSET, 1989). Os discursos biologizantes se orientam para uma pauta moral a partir da idéia de autenticidade, de origem e de pureza antes de

alguma “degradação”/“poluição” (ROSSET, 1989). A biologização e psicologização são mecanismos que transformam o arbitrário da história e da cultura em natureza (do indivíduo ou biológica). O discurso psi, assim como os discursos biologizantes, trabalham com a constante suposição de uma natureza humana, de uma “sexualidade” natural – entenda-se heterossexualidade –, de uma linha de desenvolvimento e maturidade – que envolve heterossexualidade, casamento, reprodução e um padrão de consumo das classes médias urbanas –, e de um sujeito apriorístico e natural – que é generizado e racializado.

As visões psicologizantes e biologizantes que orientam a noção de vida humana na programação são modos de inteligibilidade em que opera um campo de normas anteriores a qualquer conceituação explícita sobre elas mesmas (ALFREDO VEIGA-NETO, 2003). Correntemente não se percebe que estas visões psi e biologizantes são espaços de constituição de modos de subjetivação. O efeito mais imediato da elaboração psi da “autoconsciência” e/ou da “autodeterminação”, assim como das formulações biologizantes da “natureza sexual”, é o ocultamento das pedagogias envolvidas. As pedagogias de gênero da programação aparecem como mediadoras, como espaço delimitado e auxiliar de um “desenvolvimento (hetero)sexual” tomado como natural, mas nunca são pensadas como produtoras de formas da experiência de si. Esse mecanismo constitui uma “cegueira” do currículo, em que as formas de produção de experiências de si generizadas (e racializadas) são afirmadas (em um campo normativo de pedagogias de gênero da programação), mas não são vistas como tais.

A retórica psi de gênero da programação constitui um mecanismo no qual a pessoa aprende a se observar, a se interpretar, a se narrar e a se controlar em uma gramática da (hetero)sexualidade, não sendo portanto, um espaço neutro que apenas possibilitaria o desenvolvimento do “autoconhecimento” e da “auto-estima”. Da mesma forma, os discursos biologizantes pressupõem um “sujeito natural biológico” e uma natureza sexual que se atualizaria nos indivíduos, invisibilizando as pedagogias que conformam os corpos e desejos. Os discursos sobre a natureza biológica da TV Escola se apresentam como uma “teologia secularizada” (HARAWAY, 2008), constituindo um discurso sobre as “origens”, sobre as matrizes das formas de vida. As pedagogias psi e biologizantes do currículo definem de forma particular e normativa o que significa “sexualidade” utilizando a retórica do “autoconhecimento” e da “auto-estima”, assim como da “natureza sexual” e das origens biológicas.

A retórica psi dos enquadramentos hegemônicos da programação torna a sexualidade um acontecimento individual, uma manifestação pessoal que diz respeito a “valores e pudores” (figura 41), ao mesmo tempo em que ensina em suas imagens-retórica os universos legítimos/legitimados do “sexual”. A retórica biologizante também trata a sexualidade como um acontecimento individual; entretanto, o indivíduo é pensado como ser biológico, membro de uma espécie, em que a “ordem da natureza” se atualiza ou se expressa. É importante compreender, portanto, que os modos de vida apresentados na programação são regimes de verdade (de saber e poder), que criam um horizonte naturalizado de gênero e sexualidade.

As paisagens hegemônicas do currículo são máquinas de ver e de dizer, pois mais do que ensinar “meios” e “instrumentos” para as pessoas se expressarem, ou descreverem a “natureza”/biologia humana, elas produzem um sujeito que se constitui ao ver as imagens-retórica legítimas e suas regras. Uma verdadeira gramática para auto-expressão (LARROSA, 1994) e para inteligibilidade do mundo é ensinada nessas paisagens. Esta pesquisa deu visibilidade a nove enquadramentos hegemônicos que constituem o rosto do currículo e que, portanto, são aqui retomados. Eles são dispostos como linhas que, entrelaçadas, constituem a cartografia do currículo de OSE da TV Escola.

1.1. Heterossexualidade normativa

O currículo territorializa sexualidade como heterossexualidade – à exceção dos filmes “Zimbábue”, “Em outras palavras” e “A genética e o sexo”.⁶² A heterossexualidade normativa é um enquadramento fundamental da programação; é o horizonte suposto nos discursos e apresentado nas imagens. A heterossexualidade é naturalizada, e obstinadamente performada como prática pública. As recorrentes cenas de beijos e abraços de casais heterossexuais parecem não ser alvo de qualquer censura ou estranhamento, ocupando declaradamente a paisagem imagética da TV Escola. Ao mesmo tempo, as vidas fora-da-lei do gênero não figuram nesta paisagem – à exceção dos três programas acima citados. Nos enquadramentos hegemônicos a

⁶² O filme “A genética e o sexo” discute as homossexualidades a partir de pesquisas sobre o “gene gay”, enfocando a questão a partir de suas “possíveis causas”. Procurar entender as “causas” das homossexualidades é um modo de tratá-la como algo não natural, estranho, anormal. Não se busca, por exemplo, explicar as “causas da heterossexualidade”, pois esta é vista como natural, normal. Logo, não demandaria mais explicações, por ser supostamente auto-evidente. Há algumas problematizações no filme em torno da “busca de causas” das homossexualidades, mas o debate que prevalece é sobre a determinação genética da mesma.

“heterossexualidade” figura como um sinônimo de “sexualidade”, em uma retórica naturalizante.

O currículo publiciza a heterossexualidade como natureza pressuposta em todo indivíduo. As vidas que escapam à heteronorma são mencionadas nos programas apenas eventualmente e a partir de um olhar que as situa como corpos/vidas de exceção. Essas fortuitas menções restringem-se às homossexualidades e elas são tratadas nas imagens-retórica majoritárias como uma exceção à natureza heterossexual. Outras possibilidades, como por exemplo as bissexualidades, transexualidades ou intersexualidades, não são sequer mencionadas.

O currículo repete a estrutura de poder heteronormativa que ordena o espaço público como heterossexual. As vidas não-heterossexuais estão excluídas da encenação pública da TV Escola, relegadas ao silêncio e à privatização de seus desejos e de suas existências. Por meio de uma censura implícita, a retórica naturalizante da heterossexualidade retira as vidas fora-da-lei do gênero do campo de existências possíveis, públicas, legítimas. A construção da heterossexualidade naturalizada como “sexualidade” é um modo de censurar (implicitamente) outras configurações do desejo por meio do discurso da “natureza sexual” – leia-se “natureza heterossexual”. Essa forma implícita de censura heteronormativa reforça os limites do pensável, do enunciável, e indica que o poder regulador da programação não se esgota em suas afirmações explícitas.

A censura implícita heteronormativa não necessita de qualquer regulação explícita para impor suas limitações (BUTLER, 1997). Como discute Butler (1997), a censura implícita é uma operação de poder que garante sua eficácia em um estilo encoberto e não explícito de estabelecer limitações aos discursos. A censura implícita é um exemplo de que o “poder do censor”, como o diz Butler, não termina nas regras explícitas do Estado (BUTLER, 1997).

A esfera pública da televisibilidade pedagógica da TV Escola é construída pela retórica heteronormativa que afirma a heterossexualidade como local comum, público. Essa esfera pública se constitui ao mesmo tempo pela interdição às pessoas não-hetero. As vidas fora da ordem heterossexual são barradas da cena pública da TV Escola por meio de uma censura implícita. O Estado, por meio da TV Escola, garante o direito à publicização e pedagogização da heterossexualidade na escola pública. Ao mesmo tempo, a lógica heteronormativa da programação audiovisual veiculada pelo Estado constitui um espaço de controle e interdição de não-heterossexuais. A heterossexualidade é tratada como a “sexualidade” pública. A

heterossexualidade figura majoritariamente no currículo, ocupando o espaço público da TV Escola, e mantendo as não-heterossexualidades no “armário curricular”.

1.2. Metafísica naturalista do gênero

O currículo de Orientação Sexual da TV Escola é um dispositivo de percepção que opera em uma metafísica naturalista do gênero. Os gêneros binariamente divididos são tratados como entidades naturais, trans-históricas, como um campo idealizado, metafísico, em que os corpos e desejos devem se enquadrar. A dicotomia macho/fêmea é tratada como um *a priori*, suposta como derivada da biologia, de uma ordem natural e atemporal – ou até mesmo divina, sob o signo do “mistério” como afirmado em alguns programas. Todos, humanos e não humanos, são classificados como membros de um gênero ou de outro; da mesma forma, todas as partes do corpo refletem antagonismos de gênero. O mito fundante da programação é a metafísica naturalista do gênero: ou se é macho ou se é fêmea, o que exclui do horizonte do possível as pessoas transexuais e intersexo.

A distinção binária macho/fêmea sobrepõe outras distinções binárias e naturalizadas: uma anatomia ideal (que se divide em masculina e feminina), um conjunto de hábitos corporais binariamente divididos e um campo de desejos eróticos reconhecidos como heterossexualidade reprodutiva. A construção metafísica do binarismo de gênero se dá pela reiterada afirmação de diferenças entre homens e mulheres, fundada em um discurso naturalizante e biologizante. Machos e fêmeas são as duas únicas posições imaginadas e são tidas como naturais. O mundo, todos os seres e até as células são enquadrados nesta abstração de gênero. A metafísica naturalista do gênero constitui um ideal regulador do gênero, em que fronteiras entre homens e mulheres são criadas e recriadas. As imagens-retórica delineiam um binarismo que repete clichês das masculinidades, como o futebol e o exercício compulsório da sexualidade, e das feminilidades, como a maternidade e a beleza. Esse tipo de enquadramento reafirma os discursos da “diferenças” que justificam diversas hierarquias de gênero ou as mantêm por meio do horizonte de existência apontado/performado. Os corpos são pensados em uma metafísica binária e os casais constituem a unidade reprodutiva que é tratada como natural. O currículo não discute a

produção das diferenças de gênero, pois as apresenta como apriorísticas, idealizadas e naturalizadas. Reafirma-se a divisão binária que o sistema de gênero instaura, construindo-a como natural e inevitável, objetivando-a nos corpos, nas práticas, nos espaços, nas cores, na divisão das atividades, e instalando-se em nossos modos de percepção e pensamento. Esta face do currículo indica que os materiais audiovisuais da TV Escola constituem uma agenda que não politiza as questões de gênero, e ao contrário, as reafirma em um discurso naturalizante que moraliza os corpos e desejos na ordem heterossexual.

1.3. Teleologia reprodutiva dos corpos

A finalidade reprodutiva dos corpos é uma lógica central aos argumentos discursivos e imagéticos do currículo em questão. A heterossexualidade é naturalizada sob a ordem reprodutiva como natureza dos corpos e da vida. A lógica reprodutiva supõe o par heterossexual como unidade básica, natural, biológica. A reprodução figura como finalidade do encontro erótico, regulando-o em um campo de heterossexualidade normativa. Apenas os órgãos relacionados à reprodução são tratados como “órgãos sexuais”, territorializando o sexual no campo da reprodução e ordenando a inteligibilidade dos corpos em uma lógica reprodutiva, e portanto, heterossexual. A imagem política do acoplamento reprodutivo pênis-vagina como “acasalamento”, “relação sexual” e “fazer amor” performada em diversos programas indica que a ordem reprodutiva organiza que partes do corpo devem ser tratadas como sexuais, reduzindo o erótico a apenas essa anatomia política. A teleologia reprodutiva dos corpos torna a heterossexualidade a única possibilidade natural do erótico, figurando como “a sexualidade”. Ou seja, a sexualidade é definida e enquadrada no campo da “natureza reprodutiva”, e nesse sentido, como heterossexualidade. Tal demarcação do sexual como heterossexual constitui uma poderosa censura implícita que regula o campo do pensável e do dizível no estreito horizonte da heteronorma reprodutiva. A finalidade reprodutiva dos corpos constitui um enquadre politicamente saturado, que coloca fora da ordem do possível os mundos não-heterossexuais, os universos heterossexuais não reprodutivos, assim como outros corpos e desejos que se instauram fora dessa lei.

1.4. “Sexualidade” como agenda psi:

O enquadre psicologizante é um eixo ordenador dos modos de inteligibilidade do currículo em questão, como discutido anteriormente. O enquadre psi constitui uma retórica que naturaliza práticas (e pedagogias de gênero) históricas e socialmente engendradas, tornando-as questões pessoais e privadas e que dizem respeito a um roteiro de vida naturalizado. A agenda psicologizante que organiza a noção de sexualidade impede que se compreenda as condições normativas que operam na produção dos modos de vida, dos modos de subjetivação. A agenda psi naturaliza as normas sociais e invisibiliza a contingência histórica dos modos de ser sujeito, assim como do caráter exposto e interdependente das vidas humanas.

É importante ressaltar que neste modo de enquadramento a homofobia não é uma pauta. A agenda psicologizante e heteronormativa da programação refere-se eventualmente às não-heterossexualidades, colocando em questão – sempre muito rapidamente – o tema “homossexualidade”, mas não a homofobia. Ou seja, o foco se coloca sobre o indivíduo e suas “escolhas” e “valores” (pensados como pessoais), e não sobre as normas sociais excludentes, como a heterossexualidade reprodutiva. Falar das vidas fora-da-lei do gênero não é tratar de questões pessoais e íntimas ou de aceitação e respeito às individualidades, mas sobre as normas sociais que tornam essas vidas difíceis de se viver, de se habitar.

1.5. Família heteropatriarcal

O modelo de parentalidade presente nos enquadramentos hegemônicos da programação apresenta a família heteronormativa e patriarcal como plano de fundo naturalizado dos universos apresentados. O modelo de parentalidade heteronormativo performado é composto por pai-mãe-prole e às vezes apresenta imagens de casais heterossexuais divorciados. Mas eles continuam compondo um horizonte de parentalidade fundado na heterossexualidade, no casamento e clara divisão sexual do trabalho e das funções sócio-sentimentais. Essa é única concepção de família performada. A retórica da programação indica que a realização sexual e amorosa de homens e mulheres se localiza na vida em uma família nuclear (pai-mãe-prole) e na reprodução. Maternidade e paternidade são tratadas como reais finalidades da (hetero)sexualidade. As

imagens do “papai” e da “mamãe” nos programas constituem funções sócio-sentimentais em que se requer uma dedicação amorosa à prole, que se inicia desde a gravidez da “mamãe”.

À imagem heteronormativa do casal e da prole se une a divisão sexual do trabalho: a imagética da “dona de casa” e do “pai de família provedor” compõe o cenário. O currículo performa esse modelo familiar apresentando-o como natural, ao mesmo tempo em que o figura como ideal. Entretanto, o modelo familiar apresentado não condiz com a diversidade de configurações de parentalidade existentes. Ao contrário, tal modelo performa uma noção de família tratada como ideal, regulando o horizonte de valor na norma heteropatriarcal.

A divisão sexual do trabalho performada nas imagens das famílias na programação atua na reprodução de uma subjetivação política sexista, em que homens e mulheres possuem lugares e funções bastante distintos – como as reiteradas imagens das mulheres em casa, cuidando da comida e da limpeza e dos homens trabalhando no mundo público. A afirmação dessas diferenças atualiza uma memória histórica patriarcal, em que uma série de hierarquias de valor se reinstalam, em detrimento da diversidade contemporânea de formas de parentalidade, conjugalidade e divisão sexual do trabalho nas famílias e unidades domésticas brasileiras.

1.6. Dispositivo amoroso

O dispositivo amoroso atua tanto como um modo de regulação do desejo erótico, quanto como um código de gênero em que se supõe e naturaliza distintas disposições sentimentais. O amor é o signo que valida as experiências eróticas, legitimando o desejo sexual na união monogâmica e apaixonada – fundamentalmente heterossexual, mas também eventualmente homossexual –, assim como na reprodução. Há uma associação recorrente entre apaixonamento romântico, casamento e reprodução. Essa é uma pedagogia da (hetero)sexualidade ligada à imagética da família heteropatriarcal, em que um roteiro de vida se apresenta endereçado fundamentalmente às mulheres, em que apaixonamento, casamento e maternidade são horizontes normativos.

O amor é a justificativa necessária para o exercício da “sexualidade” no currículo. Ele compõe a noção de sexualidade performada e idealizada. O dispositivo amoroso é também um modo de programação de gênero em que diferentes sensibilidades são produzidas ou

pressupostas. Homens e mulheres são programados em diferentes modos de subjetivação, e o dispositivo amoroso incide com diferente peso e tom, atuando na produção de diferenças.

No currículo, o amor romântico é uma pedagogia que incide fundamentalmente sobre a produção de feminilidades. O desejo erótico nas mulheres é apresentado juntamente com imagens-retórica de romantismo e sensibilidade. As imagens-retórica curriculares afirmam que o desejo erótico das mulheres só acontece no campo do amor romântico, performando um ideal de feminilidade. Essa associação é um modo de moralização do desejo feminino.

Os discursos curriculares do amor romântico também incidem sobre as masculinidades e moralizam o desejo erótico dos homens, mas são seguidos por outras imagens-retórica concorrentes. As programações da masculinidade no dispositivo amoroso não são tão reiteradas e se fazem acompanhar de um exercício de afirmação de um constante desejo (hetero)sexual, o que não acontece nas performances de feminilidade.⁶³ Os homens performam uma postura afirmativa do desejo erótico e sua (hetero)sexualidade é apresentada como uma vontade sobretudo física. As imagens-retórica hegemônicas situam as mulheres em um espaço diferente, visto que para elas a (hetero)sexualidade é tratada como uma experiência fortemente carregada de uma afetividade transcendente – como os corações voando em torno das meninas e os desejos (“sonhos”) de apaixonamento e casamento.

O dispositivo amoroso é um enquadramento curricular que habilita homens e mulheres a ocupar diferentes posições e espaços, com diferentes sensibilidades. Nesse código de gênero, os mundos sentimentais de homens e mulheres são tratados como parte de sua “natureza sexuada”. Cabe às mulheres a decisão sobre o “momento certo” para “fazer amor” ou “transar”. Esta problematização de si endereça às mulheres o questionamento de seu desejo (hetero)sexual, cabendo a elas averiguar se há “amor” e “confiança”. Esse modo de problematização de si não se endereça aos homens, e estes figuram como pessoas com constante desejo (hetero)sexual. Ou seja, a distinção entre as posições de masculinidade – ativa, física, desejante – e de feminilidade – sentimental, e questionando-se se há confiança e afeto para “transar” – reafirma a relação heterossexual como uma relação social de hierarquização. Ou seja, essas figurações constroem o desejo (hetero)sexual masculino como um desejo que é fundamentalmente uma afirmação de si,

⁶³ O programa “Meninos, a primeira vez”, por exemplo, apresenta homens jovens discutindo sobre a “primeira transa” (heterossexual). Entretanto, não há nenhum programa deste tipo sobre as mulheres e sua “primeira transa” o que aponta para uma ordem moralizante da feminilidade, como dito anteriormente no capítulo referente aos quadramentos hegemônicos.

de sua “masculinidade”, e o desejo feminino como uma subordinação erotizada, uma vez que se envolver em uma “transa” é algo que deve ser medido, avaliado em termos de “amor e confiança” – visto, nesta lógica, que o outro masculino é alguém a princípio de quem se deve “desconfiar”.

A diferença de peso/incidência em que o dispositivo amoroso se coloca sobre homens e mulheres no currículo programa os corpos e desejos em diferentes configurações. O desejo (hetero)sexual feminino deve estar sob controle, visto que a prática sexual é algo que coloca em jogo o valor das mulheres, e o “amor” justifica moralmente seu desejo. Já o desejo (hetero)sexual masculino é apresentado como constante e se afirma independente dos discursos do amor romântico. O desejo (hetero)sexual masculino é legítimo por si mesmo, e não requer justificativas. Os discursos do amor aparecem como um “a mais” na vida (hetero)sexual masculina, e não como uma condição que legitima seu desejo.

De forma geral, o currículo faz o “amor” justificar moralmente o desejo erótico, performando a sexualidade como heterossexualidade no campo do apaixonamento. As figurações do bom mocismo presentes na programação se afirmam em contraposição aos desejos que se instalam fora da ordem do amor monogâmico e das relações de casal duradouras. Na programação, o amor romântico também é usado para legitimar as eventuais figurações de homossexualidades, que fora dele se enquadrariam no campo da “perversidade”.

1.7. Gravidez como destino da feminilidade

Este enquadramento curricular está intimamente ligado à heterossexualidade normativa, à teleologia reprodutiva dos corpos e ao dispositivo amoroso. Inserindo-se em um movimento de generização dos corpos e subjetividades, a gravidez é apresentada como a realização do potencial de toda mulher, a realização da feminilidade inscrita em sua natureza. A teleologia reprodutiva dos corpos assenta as bases para esse enquadramento, pois trata a reprodução como finalidade do encontro (hetero)sexual. Entretanto, em um ordenamento de gênero, em que diferentes posições são atribuídas a homens e mulheres, a gravidez é o desejo e destino das mulheres, e não é tratada como uma realização masculina.

Tal enquadramento funciona como uma pedagogia da feminilidade em que a gravidez é parte do roteiro de vida heteronormativo programado, além de ser um lembrete de que o desejo

(hetero)sexual das mulheres deve existir no horizonte da gravidez e da maternidade. Um currículo com uma agenda política deveria, contrariamente, discutir a naturalização da gravidez como roteiro de vida e destino da feminilidade, problematizar a maternidade compulsória, questionar a idéia de instinto materno, discutir o aborto e outras formas de maternidade e parentalidade que não as posições naturalizadas, trazendo para a escola (democrática) as pautas das políticas feministas.

1.8. Moralização da feminilidade (a gravidez na adolescência e a contenção do desejo)

Profundamente atrelado a outros enquadramentos, a moralização da feminilidade é um movimento de regulação, controle e produção da (hetero)sexualidade feminina, pois é possível reconhecer uma operação que localiza a feminilidade como um padrão moral. Ela é performada em uma ordem moral em que a “gravidez na adolescência” é um signo de uma (hetero)sexualidade inadequada, em que as jovens mulheres arcam com estigmas e problemas. Em uma pedagogia de gênero aterrorizante, se ensina às jovens que a gravidez é um problema que elas terão de arcar se não estiverem dentro do *script* moral amor-casamento-reprodução. O valor das mulheres é reconhecido em sua “(hetero)sexualidade adequada”, em um “saber se valorizar” que é sempre apresentado como a contenção do desejo erótico, e não como uso estratégico de métodos contraceptivos, por exemplo. Aqui o dispositivo amoroso atua conjuntamente regulando a (hetero)sexualidade adequada, o “momento certo” para “fazer amor” em um campo de pedagogias endereçadas às mulheres. É apresentado um conjunto de problematizações que mais do que mediar uma relação da espectadora consigo mesma (como afirma a retórica psi que acompanham estas problematizações), se ensina um padrão de feminilidade e a gramática em que ela deve se expressar.

Importante notar que as discussões (sempre moralizantes) sobre gravidez na adolescência não geram discussões sobre aborto. A gravidez é entendida como uma gestação levada a término. O único programa (“Uma vezinha só”, do currículo oficial) que discute o aborto carrega o mesmo tom moralista dos outros programas em que as mulheres são vitimizadas (“abandonadas”) e os homens são pessoas que têm a capacidade de “abandonar” mulheres, deixando-as na “solidão”.

Esse tropo da “mulher abandonada” trabalha com uma suposição de que as mulheres têm uma relação de dependência com os homens, o que se coaduna com os discursos da família heteropatriarcal, em que os homens assumem a posição de “provedores”. O tropo da “mulher abandonada” implica a suposição de uma feminilidade frágil, dependente, que necessita ser cuidada e mantida financeiramente, e um *script* de feminilidade que não deu certo.

1.9. Modos de racialização (branquidade, morenidade e periferização da negritude)

Nesta tese, a atenção aos modos de racialização diz respeito a uma escolha, a um direcionamento do olhar. Diversos outros modos de subalternização podem se fazer presentes na programação, mas em uma opção de análise, esta pesquisa atenta para as questões raciais, paralelamente ao foco nos problemas de gênero. Os modos de racialização aqui discutidos dizem respeito aos mecanismos presentes nos programas do currículo de gênero e sexualidade.

O principal mecanismo de racialização do currículo em questão é a branquidade. Esta figura como ideal estético, como norma naturalizada e silenciosa. Em pelo menos três sub-enquadramentos a branquidade figura como norma, como ideal valorizado:

1. Quando apenas ela figura como imagem racial;
2. quando a morenidade figura como imagem racial paralela à branquidade majoritária das personagens (apenas nos vídeos de produção nacional);
3. quando há uma periferização de pessoas não-brancas (especialmente por meio das inserções “politicamente corretas”).

A imagem racial do currículo é branca. Em diversos programas a imagética da branquidade é o único horizonte racial apontado. Importante notar que a branquidade normalmente figura como não-racial, como norma; entretanto, ela constitui um modo de racialização dominante, que hierarquiza seus outros com o signo da diferença.

Os programas de produção nacional apresentam uma estética racializante que, em meio à branquidade majoritária das imagens, a morenidade se “mistura”. Coerente com discursos

difundidos da “democracia racial”, a retórica da morenidade se inscreve em um padrão racializante em que a supremacia branca é acompanhada por eventuais personagens que encarnam a “miscigenação brasileira”. Entretanto, as imagens da morenidade ou da miscigenação são sempre “embranquecidas”, visto que afastam de si índices corporais historicamente estigmatizados, como cabelos e narizes afro. Note-se que na programação nacional, paralelamente à imagética hegemônica da branquidade há uma periferação da negritude. Ou seja, há a ausência de personagens negras, ou em sua diminuta presença estas figuram como personagens de menor importância.

Outro modo de funcionamento da branquidade é a inserção emblemática (o que chamo ao longo da pesquisa de inserção “politicamente correta”) de personagens não-brancas, em uma retórica que remete a um multiculturalismo liberal. A estratégia “politicamente correta” trata as pessoas não-brancas como “outras”, pois sempre que faz referência ao humano, ao corpo universal, é o corpo branco que figura como ideal estético, como centro da representação do humano, como sinônimo de universalidade. Ou seja, os modos de racialização do currículo apontam para um referencial eurocêntrico em que os corpos brancos ocupam de forma privilegiada as imagens do humano, dos “corpos-universais”. Em um modo de subalternização silencioso e eficiente, a imagética da branquidade faz com que se internalize em nós um pensamento, um olhar e uma sensibilidade racializada e eurocêntrica. No caso brasileiro, isto é particularmente grave, pois segundo os próprios índices oficiais do Estado (BRASIL, 2003) no censo de 2000, quase metade da população é composta por negras e pardas.

Em suma, os enquadramentos hegemônicos do currículo atuam em um horizonte psicologizante e biologizante, em que o gênero é programado como um sistema hierárquico e a imagética da branquidade é o modo de racialização dominante. O currículo de gênero programa a percepção do mundo, e especialmente do corpo como realidade (hetero)sexuada. Esta é a face mais evidente do currículo, apresentando marcos que produzem desiguais condições de reconhecimento público e político das vidas humanas – a partir das figurações da “sexualidade” que constrói e afirma nos seus enquadramentos hegemônicos. Os modos curriculares de dar vidência à “sexualidade” restringem o campo do pensável a um sistema de hierarquias de gênero e raça que tem sido questionado pelos movimentos feministas e LGBT.

Os enquadramentos hegemônicos compõem o desenho de um currículo que não possibilita a compreensão das vidas humanas a partir de nossa constitutiva precariedade e dependência de redes e de condições sociais. O olhar psychologizante e biologizante apresenta as vidas humanas como trajetórias individuais, auto-referidas e naturais, em vez de pensá-las politicamente, ou seja, a partir da compreensão de que somos seres sociais desde o princípio, dependentes do que nos cerca, do que está fora de nós (BUTLER, 2010).

O horizonte heteronormativo, sexista e branco apresentado, em uma ausência quase completa de discussões e imagens questionadoras das práticas de gênero e raça, constitui os marcos e normas curriculares que estruturam hierarquias e reforçam a condição de precariedade das vidas fora-da-lei do gênero. A falta de redes sociais de apoio e, especificamente no campo da educação, a precariedade de políticas educativas que discutam e problematizem as normas de gênero e os sistemas de hierarquias e exclusões que implicam são formas de expor ainda mais as vidas fora-da-lei do gênero a preconceitos, ao isolamento, a violências e à morte.

Como uma política de subjetivação, em sintonia com as agendas de combate ao sexismo e à homofobia, o currículo audiovisual deveria nos ajudar a compreender nossos corpos e vidas como expostos a uma série de exigências de sociabilidade generizada que possibilitam (ou impossibilitam, atrapalham ou subalternizam) nossa existência. Nossas vidas humanas para que sejam possíveis de serem vividas requerem uma série de condições que são ao mesmo tempo uma responsabilidade política e uma questão ética (BUTLER, 2010). O currículo, portanto, como dispositivo político, deveria mostrar como nos constituímos mediante uma série de normas (de gênero e raça como discutido nesta tese), problematizando-as e viabilizando as reivindicações sociais e políticas que se opõem às desigualdades e subalternizações de gênero e raça.

2. PAISAGENS DISSIDENTES DO CURRÍCULO

Em meio a um currículo fundamentalmente branco, heteronormativo e sexista, dois programas apontam para outros modos de programar, ou melhor “desprogramar” gênero e raça. Os programas “Em outras palavras” e “Zimbábue” apresentam enquadramentos absolutamente periféricos no currículo, politizando as discussões sobre gênero. O foco de ambos é a homofobia. “Em outras palavras” é um documentário que discute a homofobia nas escolas, e “Zimbábue”

discute a homofobia de um país. Ambos seguem um estilo narrativo em que o próprio coletivo minoritário fala sobre si. A narrativa é localizada em primeira pessoa, muito diversa da recorrente voz de deus, da figura autoritária e pedagógica do “apresentador”, assim como das “representações realistas” presentes na maior parte da programação em que se apresenta um olhar fundamentalmente autoritário e soberano sobre o mundo.⁶⁴

Ambos os documentários discutem campos de experiências compartilhados por pessoas não-heterossexuais, especialmente os modos de sujeição que atingem as vidas fora-da-lei do gênero. A injúria homofóbica, o armário, a vergonha de si e os guetos são algumas das estruturas de opressão que estes filmes tornam visíveis. A discussão sobre a injúria homofóbica operada nos dois programas é um modo de problematizar a norma heterossexual e os modos de vigilância do gênero. O segredo/armário, por exemplo, é uma estrutura decorrente da opressão heterossexual e não uma questão meramente pessoal de “assumir-se” ou “aceitar-se”. Os filmes mostram isso de forma clara, politizando as vidas fora-da-lei do gênero e a heteronormatividade.

Os dois programas abrem às espectadoras a possibilidade de desenvolver um olhar atento às formas de subalternização de gênero, retirando o “sexual” do campo psicologizado das “escolhas pessoais” e dos discursos sobre “autodesenvolvimento”. Colocando o problema das vidas fora-da-lei do gênero como uma questão política e de direitos humanos, os dois filmes, na periferia do currículo, apontam para o caráter exposto, dependente e vulnerável das vidas humanas, para a condição pública de nossos corpos como uma condição primária, constitutiva de nossa humanidade compartilhada, totalmente distante do olhar psicologizante e biologizante presentes nos enquadramentos majoritários. Diferente das aparições eventuais e psicologizantes das homossexualidades em um horizonte heteronormativo, estes filmes enquadram as vidas não-heterossexuais como existências legítimas. A homofobia socialmente difundida é abordada como um problema, em um enquadramento muito diverso da retórica psi que situa as homossexualidades como uma questão de auto-aceitação – nunca discutindo-as a partir da homofobia. Ou seja, o foco na homofobia coloca as questões das vidas não-heterossexuais no campo dos direitos, em um debate que busca humanizar essas vidas e construir a igualdade.

⁶⁴ Dentre os 61 programas analisados do currículo oficial, 41 têm narração em voz de deus ou apresentadoras; e apenas 1 programa usa a primeira pessoa (Zimbábue). No currículo marginal, do total de programas analisados, 20 tem narração em voz de deus ou apresentadoras; e 2 programas usam a primeira pessoa alternada com narração (“Em 208 as palavras” e “Ritmo, desejo, ação” da área de Educação especial, sobre deficiência física).

Além disso, Zimbábue apresenta a negritude como um horizonte racial, e não como uma inclusão politicamente correta. Tal enquadramento racial é único no *corpus* analisado, e aponta para um modo de visibilidade dos corpos que escapa à pedagogização eurocêntrica da branquidade. Tornar pessoas não-brancas o centro do campo visual das imagens humanas e humanizadas apresentadas nos dispositivos audiovisuais é uma maneira de iniciar um processo de transformação da sensibilidade visual racializada nas pedagogias audiovisuais em que a branquidade figura como regra (um enquadramento majoritário da programação).

Estas paisagens dissidentes do currículo mostram que os modos de subalternização de gênero e raça podem ser amplamente questionados pelo dispositivo audiovisual, o qual atua de forma imediata sobre nossos esquemas perceptivos – histórico e socialmente engendrados. A apresentação de outros mundos, assim como o questionamento das formas de hierarquização de gênero e raça são possibilidades de transformação da sensibilidade, da percepção, assim como dos modos de representação. As dissidências (politizantes) do currículo indicam como é possível problematizar os modos de hierarquização que o sistema de gênero instaura, assim como as formas de violência e subalternização que envolve.

Nesse sentido, esta cartografia do currículo de gênero e sexualidade da TV Escola, ao atentar para as paisagens hegemônicas, mostra que a programação institui e recria hierarquias de gênero e raça, mas ao mesmo tempo, ao dar visibilidade a suas paisagens dissidentes e minoritárias, mostra como o dispositivo audiovisual pode carregar modos mais justos e igualitários de pensar e dar vidência ao mundo, às relações, à vida, revertendo formas historicamente produzidas de entender e perceber gênero e raça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007.

AQUINO, Estela M. L. et al. Adolescência e reprodução no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(Sup. 2):S377-S388, 2003.

BENELLI, Sílvio José. A cultura psicológica no mercado de bens de saúde mental contemporâneo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 26(4), pp. 515-536, 2009.

BERNARD, Sheila Curran. **Documentário: Técnicas para uma produção de alto impacto**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2008.

BORNSTEIN'S, Kate. **Gender outlaw: on men, women and the rest of us**. New York: Vintage Books, 1995.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000/2010.

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. Em: LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Débora (orgs.) **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, LetrasLivres : EdUnB, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRITZMAM, Deborah P. A diferença em tom menor: algumas modulações da história, da memória e da comunidade. Em: WARE, Vron (org.); **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, Brasília, MEC, SEF; 1997a.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Tema Transversal Orientação Sexual**. Brasília: MEC, SEF; 1997b.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Tema Transversal Ética**. Brasília: MEC, SEF; 1997c.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação a Distância. **TV Escola: Guia de programas: 1996-2004**. Brasília: MEC/SEED, 2005.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação a Distância. **TV Escola: Guia de programas 2005**. Brasília: MEC/SEED, 2006.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação a Distância. **TV Escola: Guia de programas: 2006-2009**. Brasília: MEC/SEED, 2010.

BRASIL. MEC/ Secretaria de Educação a Distância. **Relatório da TV escola 1996-2002**. Brasília: MEC/SEED, 2002.

BRASIL, MEC/SEED. **Homepage TV Escola**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=99&Itemid=). Acesso em 25 fev. 2009

BRASIL. MEC/ SEED. **Homepage TV Escola**. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=94&Itemid=97 . Acesso em 10 jan. 2011.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2000: características gerais da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 1997/2004.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós, 1993/2002.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**. Local: Editora, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1990/2003.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Buenos Aires: Paidós, 2004/2006a.

BUTLER, Judith. **Vida Precaria**. Buenos Aires: Paidós, 2006b.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra. Las vidas lloradas**. Buenos Aires: paidós, 2010.

CARVALHO, José Jorge de. **Racismo Fenotípico e Estéticas da Segunda Pele**. Em: Revista Cinética, s/paginação. Disponível em: www.cinetica.com.br, Acesso em 2008.

CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra J. (org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2001, p. 115-140.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, volume 9, n. 1, 2001. [p.131-145]

CORAZZA, Sandra & SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1983.

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COUTINHO, Laura Maria. *Imagens sem fronteiras: a gênese da TV Escola no Brasil*. Em: Gilberto Santos Lacerda (org.), **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CSORDAS, Thomas. *Corpo|significado|cura*, Porto Alegre: UFRGS editora, 2008.

DESAI, GAURAV. Out in Africa. Em: HAWLEY, John C. **Postcolonial, Queer: Theoretical Intersections**. New York: State University of New York Press, 2001.

DOMENÈCH, M.; TIRADO, F. & GÓMEZ, L. A dobra: psicologia e subjetivação. Em: SILVA, Tomás Tadeu. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. Em: SILVA, Tomás T. da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FAUSTO-STERLING, Anne. The 5 Sexes: why male and female is not enough?. **The Sciences**, Nova York, The New York Academy of Sciences, march/april 1993, p. 20-25.

FAUSTO-STERLING, Anne. The five Sexes revisited: the varieties of sex will test medical values and social norms. **The Sciences**, New York, The New York Academy of Sciences, july/august. 2000a, p. 18-23.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality**. New York: Basic Books, 2000b.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada. Em: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p.307-338.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 2000.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009, p. 383-417.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Em: **Cadernos Pagu** (5): 07-41, 1995a.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1991/1995b.

HARAWAY, Donna. Otherworldly Conversations, Terran Topics, Local Terms. Em ALAIMO, Stacy e HEKMAN, Susan. **Material Feminisms**. Indiana: Indiana University Press, 2008.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. Em: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HILAIRE, Colette St. A dissolução das fronteiras de sexo (pp.85-112). Em: Tânia N. Swain (org.), **Feminismos: teorias e perspectivas**. Textos de História: revista do programa de pós-graduação em História da UnB, Brasília: UnB, vol. 8, número 1/2, 2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexul na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. Em: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes: tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. Em: **Educação e Realidade**; v.32 (2): 07-22, jul/dez 2007.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEBRETON, David. **Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Arlindo. **A TV levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

MACHADO, Lia Zanotta. Sexo, estupro e purificação. Em Suárez, Mireya e Bandeira, Loudes (orgs.) **Violência, gênero e crime no Distrito Federal**. Brasília: Paralelo 15, Editora da UnB, 265

1999b.

MARTIN, Emily. The egg and the sperm: how science has constructed a romance based on stereotypical male-female roles. Em: **Signs: journal of women in culture and society**. 16 (31): 485-501, 1991.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. Em: Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.): **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor**. São Paulo: Summus, 2003.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS (NEPP). **Avaliação do programa de ensino a distância TV Escola**. Campinas: UNICAMP; Caderno 51; abril de 2001; 29 p. Disponível em <http://www.nepp.unicamp.br/d.php?f=35>. Acesso em outubro de 2010.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros. **Corpos Dóceis Ou Corpos Em Rebelião? Construção Da Feminilidade E Devir-Anoréxico na Internet**. Brasília: Programa de Pós-Graduação de Psicologia/ UnB, Dissertação de mestrado, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. **A ordem e o detalhe das coisas ensináveis: uma análise dos planos, programas e currículos para a escola primária**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU-FACED-UFRGS, 2001.

PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contra-sexual**. Madrid: Editorial Opera Prima, 2002.

PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid : Editorial Espasa Calpe, 2008.

PRECIADO, Beatriz. Terror anal. Em: HOCQUENGHEM, Guy. **El deseo homosexual**. España: Editorial Melusina, 2009.

PRECIADO, Beatriz. **Pornotopía: Arquitectura e Sexualidad en “Playboy” durante la Guerra Fría**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2010.

PRECIADO, Beatriz. **Entrevista TVE**. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=W8wfc2JNMd4>. Acesso em jan. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009, p. 73-117.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSSET, Clement. **A antinatureza: elementos para uma filosofia trágica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

RICH, Adrienne. **La heterosexualidade obligatoria y la existencia lesbiana**. Disponível em <<http://relatoslesbicos.homestead.com/LaHeterosexualidadObligatoria.html>> Acesso em fevereiro 2009.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. Em: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Liberdades Reguladas, a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SEGATO, Rita Laura. **La Nación y sus Otros**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

SEGATO, Rita Laura. A estrutura de gênero e a injunção do estupro. Em Suárez, Mireya e Bandeira, Loudes (orgs.) **Violência, gênero e crime no Distrito Federal**. Brasília: Paralelo 15, Editora da UnB, 1999.

SEDGEWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007:19-54.

SILVA, Rosana louro Ferreira. **O Meio Ambiente por trás da tela: estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV Escola**. São Paulo; Programa de Pós Graduação em Educação/ USP. Tese de doutorado, 258p., 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades Reguladas, a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOVIK, Liv. **Aqui Ninguém é Branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e *media* no Brasil. Em: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p.363-386.

SWAIN, Tânia Navarro. **Para além do sexo, por uma estética da liberação**. Disponível em: <http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/est%E9tica%20liberacao.htm>. Acesso em jan. 2011.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; & ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. RAP; Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev. 2006.

UFRGS/FACED. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 229-272, jan./jun. 1996.

VAZ, Paulo. Corpo e risco. Em: Nízia Villaça, Fred Goés & Éster Kosovski (orgs.) **Que corpo é esse? Novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1971/2008.

WARE, Vron. Pureza e perigo: raça, gênero e histórias de turismo sexual. Em: WARE, Vron (org.); **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

WEEDON, Chris. Feminism and Theory. Em: **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. London, Blackwell, 1997.

WEEKS, Jeffrey. **Making Sexual History**. Cambridge: Polity Press, 2000.

WITTIG, Monique. **The straight mind**. Boston: Beacon Press, 1992.

XAVIER, Ismail. Prefácio. Em: SHOHAT, Ella e STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

ADOLESCÊNCIA de Beto. Produção do Ministério da Saúde. Brasil, 2002.

ALEGRIA da vida – A aventura do amor. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – A descoberta do amor. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – As meninas. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – As sementinhas. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – Crescendo. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – Descobrir meu corpo. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – Menina ou menino? Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – O instinto sexual. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – Os meninos. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – Os primeiros momentos da vida. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – Planejando a família. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ALEGRIA da vida – Um bebê vem ao mundo. Produção de Folimage-Valence. França, 1992.

ATRAÇÃO sexual. Produção de Discovery Channel. EUA, 1995/6.

BONECA na mochila. Produção de Ecos - Três Laranjas. Brasil, 1995.

CRESCENDO: mudança. Produção de National Film Board of Canada - Pacific Production. Canadá, 1989.

CRESCENDO: mente repleta de questões. Produção de National Film Board of Canada - Pacific Production. Canadá, 1989.

DA PUBERDADE à fecundação. Produção do Ministério da Saúde. Brasil, 2002.

DESENVOLVIMENTO do corpo. Produção de Monster Animation & Design Ltd., 2004.

DST/AIDS. Produção do Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde. Brasil, 2001.

ENTRE outras palavras. Produção de NFBC. Canadá, 2001.

FICAR... por dentro. Produção do Cecip - Centro de Criação de Imagem Popular. Brasil, 1989.

GRAVIDEZ na adolescência. Produção do Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde. Brasil, 1988/9.

HOMENS e mulheres. Produção de Motion International. Canadá, 1998/9.

IMAGENS de mulheres. Produção de Twenty Twenty Television. Grã-Bretanha, 2000.

JULIETA e Romeu. Produção de Ecos-Três Laranjas. Brasil, 1995.

LAÇOS de menina. Produção da TV Cultura. Brasil, 1994.

MARCOS e Julia: sem preservativos nada feito. Produção de Paneka Animestudio. Espanha, 2006.

MENINAS e meninos. Produção da Fundação Roquette-Pinto. Brasil, 1989.

NEGATIVO, positivo. Produção do Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde. Brasil, 2001.

O MENINO de vestido rosa. Produção de Channel 4 Learning. Grã-Bretanha, 1997.

OS RETRATOS de um século. Produção de Instituto Itaú Cultural. Brasil, 1992.

PCN/TEMAS TRANSVERSAIS: a Orientação Sexual que se faz na escola. Produção da TV Escola/MEC. Brasil, 1997.

PRÉ-NATAL ao parto. Produção do Ministério da Saúde. Brasil, 2002.

REPRODUÇÃO humana. Produção do Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde. Brasil, 1998/9.

SEXO. Produção de Discovery. Grã-Bretanha, 1994.

SEXO, uma questão de qualidade de vida. Produção do Ministério da Saúde. Brasil, 2000/2.

SEXUALIDADE e adolescência. Produção do Ministério da Saúde. Brasil, 1998.

ZIMBÁBUE. Produção de Multimedia Group of Canadá. Canadá, 1997.

APÊNDICE – Tabela de fichamento dos programas

1. INFORMAÇÕES GERAIS	
Título do programa	
Título da série	
Data de produção	
Área temática catalogada pelo MEC	
Área conexas catalogada pelo MEC	
Duração	
Direção	
Realização/produção	
Personagens centrais homens (brancos/ não brancos)	
Personagens centrais mulheres (brancas/ não brancas)	
Narradores/as (brancos/ não brancos)	
Gênero	
2. GRAMÁTICA DA TV	
Atitude dos apresentadores/narradoras	
Atitude dos entrevistadas	
Ritmo dos programas	
Modos de se dirigir à câmera	
Ambientação do estúdio	
Cores	
Músicas	
Público (aplausos, risos, vaias)	
3. MODOS DE ENDEREÇAMENTO	
Quem fala?	
Quais são as vozes autorizadas a falar?	
Quem fala para quem?	
Quem fala quando?	
Quem fala com que autoridade? Todos tem igual autoridade?	
Os acontecimentos são narrados a partir do olhar, da percepção de quem?	
Quais valores, formas de vida são ensinados?	
Quais conhecimentos são considerados importantes, e fazem parte do currículo, e quais são negligenciados?	
Quem os programas e textos-de-referência pensam que o/a espectador/a é?	
Há um sujeito universal suposto no programa?	
Há um/a estudante ou professor/a universal a que o programa é endereçado?	
Imagens de masculinidades e feminilidades	
Argumento central	
Observações	

ANEXO A – Programas do currículo oficial – área temática Orientação Sexual

Nome do programa	Série	Produção	Nacionalidade	Ano	Duração	Área temática	Inserido no <i>corpus</i>
1.A hora de nascer	A Odisséia da vida	M5/Europe Images	França	2005	53'	OSE	Não
2.Do desejo ao afeto	A Odisséia da vida	M5/Europe Images	França	2005	51'	OSE	Não
3.O despertar dos sentidos	A Odisséia da vida	M5/Europe Images	França	2005	51'	OSE	Não
4.A árvore da vida	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'59"	OSE	Sim
5.A aventura do amor	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'55"	OSE	Sim
6.A descoberta do amor	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'57"	OSE	Sim
7.A fecundação	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'57"	OSE	Sim
8.A minha casa	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	5'	OSE	Sim
9.A puberdade das meninas	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'56"	OSE	Sim
10.A puberdade dos meninos	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'59"	OSE	Sim
11.As meninas	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'56"	OSE	Sim
12.As sementinhas	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'54"	OSE	Sim
13.Crescer	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'57"	OSE	Sim
14.Descobrimo o meu corpo	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'57"	OSE	Sim
15.Mamãe, estou com fome!	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'57"	OSE	Sim
16.Menina ou menino?	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'57"	OSE	Sim
17.O instinto sexual	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'55"	OSE	Sim
18.Os cromossomos	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'55"	OSE	Sim
19.Os gêmeos	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'56"	OSE	Sim
20.Os meninos	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	5'05"	OSE	Sim
21.Os primeiros momentos da vida	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	5'	OSE	Sim
22.Planejando a família	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'59"	OSE	Sim
23.Um bebê vem ao mundo	Alegria da Vida	Folimage-Valence	França	1992	4'59"	OSE	Sim
24.Mente repleta de questões	Crescendo	National Film Board of Canada - Pacific Production	Canadá	1989	19'19"	OSE	Sim
25.Mudanças	Crescendo	National Film Board of Canada - Pacific Production	Canadá	1989	18'49"	OSE	Sim
26.Você, em especial	Crescendo	National Film Board of Canada - Pacific Production	Canadá	1989	16'35"	OSE	Sim
27.Que novidade é essa?	Crescendo de bem com a vida	Ministério da Saúde	Brasil	1998	8'07"	OSE	Sim
28.O segredo	Os pássaros e as abelhas	EBS	Coréia do Sul	2005	23'	OSE	Sim
29.Por que sou especial?	Os pássaros e as abelhas	EBS	Coréia do Sul	2005	23'	OSE	Sim
30.Tenho que ser eu mesmo	Os pássaros e as abelhas	EBS	Coréia do Sul	2005	25'	OSE	Sim

31.PCN/ Temas transversais - A orientação sexual que se faz na escola	PCN	TV Escola/MEC	Brasil	1997	14'30"	OSE	Sim
32.A Reprodução	x	Filmoption - CSM Productions	Canadá	1991	26'08"	OSE	Não
33.Diferenças entre homens e mulheres	x	Filmoption - CSM Productions	Canadá	1993	23'	OSE	Não
34.Doenças sexualmente transmissíveis	x	Filmoption - CSM Productions	Canadá	1994	25'45"	OSE	Não
35.Eu Tarzan, Você Jane	x	CBC	Canadá	2006	38'	OSE	Sim
36.Ficar por dentro	x	Cecip - Centro de Criação de Imagem Popular	Brasil	1989	13'54"	OSE	Sim
37.Julieta e Romeu	x	Ecos-Três Laranjas	Brasil	1995	18'19"	OSE	Sim
38.Laços de Menina	x	TV Cultura	Brasil	1994	55'43"	OSE	Sim
39.Marcos e Julia - sem preservativo nada feito	x	Paneka Animestudio	Espanha	2006	15'	OSE	Sim
40.Meninos: a primeira vez	x	Ecos	Brasil	1990	14'55"	OSE	Sim
41.O desenvolvimento do corpo	x	Monster Animation & Design Ltd.	Irlanda	2004	19'	OSE	Sim
42.Perguntas que reprovam	x	Idac	Brasil	nd	8'44"	OSE	Sim
43.Relações de gênero	x	Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde	Brasil	2001	14'28"	OSE	Sim
44.Sexo e maçaneta	x	Ecos - Três Laranjas	Brasil	1995	23'19"	OSE	Sim
45.Sexualidade e adolescência	x	Ministério da Saúde	Brasil	1998	13'13"	OSE	Sim
46.Uma "vezinha" só	x	Ecos - Três Laranjas	Brasil	1996	14'26"	OSE	Sim
47.Sexo (uma questão de qualidade de vida)	Viva Legal 2	Ministério da Saúde	Brasil	2000/2	14'35"	OSE	Sim

ANEXO B – Programas do currículo oficial – área conexa

Nome do programa	Série	Produção	Nacionalidade	Ano	Duração	Área temática	Inserido no corpus
1. Azul e rosa	Um Menino Muito Maluquinho	TVE Brasil/ TV Escola	Brasil	2005	23'	Literatura	Não
2. Baleia de Rio	Um Menino Muito Maluquinho	TVE Brasil/ TV Escola	Brasil	2005	24'	Literatura	Não
3. Feio, Bonito!	Um Menino Muito Maluquinho	TVE Brasil/ TV Escola	Brasil	2005	22'	Literatura	Não
4. Maluquinho Galã	Um Menino Muito Maluquinho	TVE Brasil/ TV Escola	Brasil	2005	24'	Literatura	Não
5. PCN/ Temas transversais - cuide do planeta	x	TV Escola/MEC	Brasil	1997	13'51"	Meio Ambiente	Sim
6. PCN/ Temas transversais - pluralidade cultural	x	TV Escola/MEC	Brasil	1997	16'28"	Pluralidade Cultural	Sim
7. Gravidez na adolescência	Viva Legal	Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde	Brasil	1998/9	12'08"	Saúde	Sim
8. Métodos anticoncepcionais	Viva Legal	Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde	Brasil	1998/9	13'	Saúde	Sim
9. Reprodução humana	Viva Legal	Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde	Brasil	1998/9	10'29"	Saúde	Sim
10. A adolescência de Beto	x	Ministério da Saúde	Brasil	2002	20'48"	Saúde	Sim
11. Anticoncepção na adolescência	x	Ministério da Saúde	Brasil	2002	18'01"	Saúde	Sim
12. Carla se Cuida	x	Ministério da Saúde	Brasil	2002	15'	Saúde	Sim
13. Da puberdade à fecundação	x	Ministério da Saúde	Brasil	2002	18'	Saúde	Sim
14. DST/AIDS	x	Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde	Brasil	2001	20'05"	Saúde	Sim
15. Negativo/positivo - gravidez precoce	x	Programa Saúde na Escola/ Ministério da Saúde	Brasil	2001	22'32"	Saúde	Sim
16. O milagre somos nós	x	Nutes/ UFRJ	Brasil	1989	27'02"	Saúde	Não
17. PCN/ Temas transversais - Saúde	x	TV Escola/MEC	Brasil	1997	11'52"	Saúde	Sim
18. Pré-natal ao parto	x	Ministério da Saúde	Brasil	2002	15'11"	Saúde	Sim
19. Como construir um ser humano: o segredo do sexo	x	BBC	Grã-Bretanha	2002	50'	Ver Ciência	Não
20. Em busca das origens humanas	x	WGBH	EUA	1998	53'	Ver Ciência	Não
21. Química do corpo: os hormônios e o amor	x	BBC	Grã-Bretanha	2002	49'	Ver Ciência	Não
22. Zimbabue	Os Sonhadores	Multimedia Group of Canada	Canadá	1997	25'31"	Ética	Sim
23. O menino do vestido rosa	x	Channel 4 Learning	Grã-Bretanha	1997	27'32"	Ética	Sim
24. Sexo	Enciclopédia do corpo humano	discovery	Grã-Bretanha	1994	21'55"	Ciências	Sim
25. No útero	Enciclopédia do corpo humano	discovery	Grã-Bretanha	1994	21'50"	Ciências	Sim
26. PCN - temas transversais - ética	x	TV Escola/MEC	Brasil	1997	14'58"	Ética	Sim
27. DST	Viva Legal	Ministério da Saúde	Brasil	1999	14'25"	Saúde	Sim
28. PCN Temas transversais - transversalidade	x	TV Escola/MEC	Brasil	1998	16'03"	Escola/ Educação	Sim

ANEXO C – Programas do currículo marginal

Nome do programa	Série	Produção	Nacionalidade	Ano	Duração	Área temática	Inserido no corpus
1.A genética e o sexo	Quem somos nós?	BBC - Open University	Grã-Bretanha	1995/7	29'	Como fazer?	Sim
2.A luz de deus	Crianças nas ruas do mundo	France TV	França	2000	28'02"	Ética	Sim
3.Acertando os pontos	Mulheres em diferentes mundos	BBC - Open University	Grã-Bretanha	1992/5	24'15"	Ética	Sim
4.Acorda, Raimundo	x	Ibase vídeo - Iser vídeo	Brasil	1990	15'46"	Ética	Sim
5.Araripina, PE - A escola na luta contra a exploração	x	TV Escola/MEC	Brasil	2007	40'	Acervo	Não
6.Artigo 2o	x	Ecós	Brasil	1997	22'55"	Ética	Sim
7.As meninas do Rio	x	Cecip - Centro de Criação de Imagem Popular	Brasil	1991	48'57"	Ética	Não
8.As roupas velhas do imperador	Viajantes da História	Timetrackers Inc.	Canadá	2002/4	23'19"	História	Não
9.Atração sexual	Ultraciência	Discovery Channel	EUA	1995/6	22'10"	Ciências	Sim
10.Boneca na mochila	x	Ecós - Três Laranjas	Brasil	1995	24'39"	Escola/Educação	Sim
11.Ciclo da vida 1	O Corpo Humano 2	BBC Worldwide Limited	Grã-Bretanha	1999	9'52"	Ciências	Não
12.Ciclo da vida 2	O Corpo Humano 2	BBC Worldwide Limited	Grã-Bretanha	1999	14'02"	Ciências	Não
13.Combates e romances	Viajantes da História	Timetrackers Inc.	Canadá	2002/4	23'	História	Não
14.Doutora Roya	x	VM Productions	França	2000	25'30"	Ética	Não
15.Exploração sexual -crianças e adolescentes	x	Programa Saúde na Escola/	Brasil	1998	11'54"	Ética	Sim
16.Gracias a la vida	x	Netherlands Institute for Animation	Holanda	2000	4'14"	Filosofia	Sim
17.Homens e mulheres	Ecce Homo	Motion International	Cana	1998/9	51'54"	História	Sim
18.Hormônios e Amor	x	BBC Worldwide Limited	Grã-Bretanha	2000	49'	Acervo	Não
19.Imagens de mulheres	Arte na Galeria	Twenty Twenty Television	Grã-Bretanha	2000	18"50"	Arte	Sim
20.Índia	Prioridade: crianças	M5	França	xx	50'50"	Ética	Sim
21.Índia - a república das crianças	x	Poin du jour	França	1999	25'08"	Ética	Não
22.Meena - contando galinhas	x	Unicef	xx	1990	13'22"	Ética	Não
23.Meninas e meninos	Nós na Escola	Fundação Roquette-Pinto	Brasil	1989	19'06"	Escola/Educação	Sim
24.Montaigne e a auto-estima	Filosofia, um guia para a felicidade	Channel 4 International	Grã-Bretanha	2000	24'10"	Filosofia	Não
25.Mulheres artistas da América Latina	x	American Montage	EUA	1995	25'	Arte	Não
26.Mulheres maravilhosas	Viajantes da História	Timetrackers Inc.	Canadá	2002/4	23'	História	Não
27.Mulheres na Antártida	Rumo ao gelo	New Street Production	Grã-Bretanha	2000	26'30"	Ciências	Sim
28.Ndebele: a mulher e a arte	Mulheres em diferentes mundos	BBC - Open University	Grã-Bretanha	1992/5	24'15"	Ética	Sim
29.O gênero e os produtos	Mulheres em diferentes mundos	BBC - Open University	Grã-Bretanha	1992/5	24'11"	Ética	Sim
30.O Sexo	Para entender...	Discovery Channel	EUA	1994	50'24"	Ciências	Sim

31.O tribunal de Viena	x	National Film Board of Canada - Pacific Production	Canadá	1994	48'21"	Ética	Não
32.Paracatu, MG - A história da escola e do afeto	x	TV Escola/MEC	Brasil	2007	40'	Acervo	Não
33.Paráiso Hormonal	x	BBC Worldwide Limited	Grã-Bretanha	2000	49'	Acervo	Não
34.Passagem para a vida adulta	Deficiência Mental	TV Escola/MEC	Brasil	1997	22'11"	Educação Especial	Sim
35.Por que sexo?	x	WGBH/ NOVA Science	EUA	2001	50'	Acervo	Não
36.Problema dos garotos	x	Discovery Health	Grã-Bretanha	2003	60'	Escola/Educação	Sim
37.Projeto ser menina	Cenário Brasil	Fundação Roquette-Pinto	Brasil	1996	13'20"	Ética	Sim
38.Prostituição infantil	Cenário Brasil	Fundação Roquette-Pinto	Brasil	1996	16'14"	Ética	Não
39.Retrato de um século	Aspectos da cultura brasileira	Instituto Itaú Cultural	Brasil	1992	13'	História	Sim
40.Ritmo, desejo, ação!	Deficiência Física	TV Escola/MEC	Brasil	1998	13'52"	Educação Especial	Sim
41.Ritos de passagem	x	Unicef	xx	1995	26'12"	Ética	Não
42.Turismo	Aula lá fora	TV Escola/MEC	Brasil	2003	26'25"	Escola/Educação	Não
43.Um pequeno filme sobre a Tivaevae	Mulheres em diferentes mundos	BBC - Open University	Grã-Bretanha	1992/5	24'05"	Ética	Sim
44.Violência sexual	Direitos Humanos	TV Escola/MEC	Brasil	1998	12'18"	Ética	Sim
45.lêmen - Casas como castelos	Conhecendo o mundo	Ministério do Exterior da Holanda	Holanda	1993/6	23'35"	Pluralidade Cultural	Sim
46.O Jardim Perfumado	x	La Sept Art	França	2000	55'38"	Pluralidade Cultural	Sim
47.Em outras palavras	x	NFBC	Canadá	2001	27'	Sala de Professor	Sim