



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela Maria Dutra de Carvalho

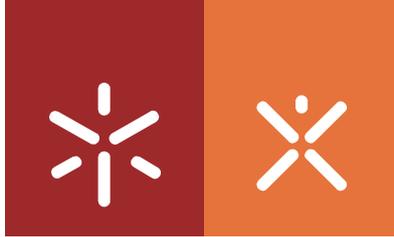
**EDUCAÇÃO E MÍDIAS: AS TELENVELAS
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
EDUCAÇÃO SEXUAL**

**EDUCAÇÃO E MÍDIAS: AS TELENVELAS E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL**

Gabriela Maria Dutra de Carvalho

UMinho | 2019

maio de 2019



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela Maria Dutra de Carvalho

**EDUCAÇÃO E MÍDIAS: AS TELENÓVELAS
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
EDUCAÇÃO SEXUAL**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Tecnologia Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Bento Duarte Silva
e da
Professora Doutora Vera Márcia Marques Santos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Deus existe

Primeiramente quero registrar um agradecimento especial ao meu marido, Dr. Tales de Carvalho, companheiro fiel desde os tempos de adolescência, com quem aprendi que o otimismo deve ser um sentimento constante em nossas vidas. Ele foi o meu maior incentivador neste percurso.

As minhas companheiras de luta no trabalho de educação sexual emancipatório, Dra. Sonia Melo, Dra. Vera Marcia Marques Santos, Dra. Dhilma Freitas, Dra. Graziella Raupp, Dra. Patrícia Pereira de Oliveira Mendes, pelo muito que com elas aprendi em nossos estudos, projetos, diálogos e debates sobre esta bela dimensão humana que é a sexualidade e como trabalhar com esse tema nos espaços formais e informais de aprendizagem.

Às Professoras Geovana Lunardi e Luciane dos Santos, pelo sério trabalho de vocês, durante esses anos na coordenação do projeto, o que possibilitou esta conquista!

Aos meus orientadores, Prof. Bento Silva (UMinho/PT) e Profa. Dra. Vera Marcia Marques Santos (UDESC/BR), amiga fiel, que muito contribuíram nesta grande caminhada, me orientando e permitindo que eu me manifestasse com autonomia e plenitude. A vocês, todo meu reconhecimento.

À UDESC, nas pessoas do Prof. Dr. Antonio Heronaldo de Sousa e do Prof. Dr. Marcus Tomasi que não mediram esforços para que este projeto se concretizasse, acreditando em nossas capacidades e à equipe docente da pós-graduação do Instituto de Educação da UMinho que nos proporcionou momentos de significativos de troca de conhecimentos. Foi muito importante conhecê-los! E a toda turma linda do CEAD que estão conosco nesta caminhada, torcendo pelo nosso êxito.

Aos amigos de doutorado, Celia, Carmen, Lidiane, Maria Helena, Alfredo, Rafael, Eliane, Fabíola, Graciela, Fabio, João, Marnei e Pedro. Foi bom conhecer melhor cada um(a) de vocês!

A minha filha Luana e aos meus filhos Daniel, Rafael e Vinicius, as minhas noras, Juliana, Maria Clara e Geovana e Ao meu neto Gabriel e as minhas netas Manuela, Catarina, Luiza, Alice, Maya e Martina com muitas bênçãos! Amo vocês “infinito e além”!

A minha grande família Loureiro Dutra e Carvalho e “aquele abraço” pelo carinho de todos/as!

Enfim, agradeço a todas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram na concretização desta tese que me alegrou muito construí-la!

DEDICATÓRIA

Ao meu amado irmão, Norberto Loureiro Neto (in memoriam) e a todos e a todas que, como ele, lutam por um Brasil justo.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

EDUCAÇÃO E MÍDIAS: AS TELENÓVELAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral investigar com futuros professores se as telenovelas brasileiras têm um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais. A investigação, tipo descritiva, com cunho exploratório e interpretativo, em um primeiro momento apresenta uma análise teórica sobre *Mídia e Educação, Televisão, Gênero Telenovela, Sexualidade no Mundo Ocidental, Educação Sexual Emancipatória e Estado da Arte* sobre investigações que abordaram questões relativas ao tema sexualidade em telenovelas. Esse momento teve como base teórica estudos realizados com e sobre mídias e educação e sexualidade. Em um segundo momento, para responder à pergunta da pesquisa (As telenovelas brasileiras têm um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais?) foram discutidas cenas de telenovelas da Rede Globo de Televisão com temáticas relacionadas à orientação homossexual e à identidade de gênero com Grupos Focais, tendo como participantes estudantes dos cursos de licenciatura da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). Esses estudantes foram selecionados por meio de um questionário que teve como objetivo verificar quem tinha interesse em participar da pesquisa. A escolha desses temas justifica-se por serem ainda pouco debatidos na sociedade e na escola o que é fundamental na desconstrução de mitos e preconceitos, na promoção de valores democráticos de respeito ao outro e na transformação social. Esse segundo momento teve como base teórica estudos pós-estruturalistas de gênero e homossexualidade. Recolhidos os dados, fez-se sua análise temática na qual foram inferidos tópicos que se desmembraram em importantes temas e subtemas sobre questões tão pouco discutidas e até mesmo invisíveis na sociedade (HOMOSSEXUALIDADE: consciência da orientação sexual: autorrejeição, aceitação por terceiros; homofobia: preconceito e discriminação; estereótipos sexuais: velhice e homossexualidade, ativo e passivo na relação, lésbicas e fetiche; telenovelas como recurso pedagógico: educação sexual e infância, professor mediador. IDENTIDADE DE GÊNERO: transexualidade e orientação sexual; ser transgênero na sociedade heteronormativa: transfobia; ser transgênero em sociedade heteronormativa e questões legais: o uso do nome social; transsexualidade e saúde; educação sexual e identidade de gênero: formação inicial e continuada). Como resultado da análise dos conteúdos, concluiu-se que as telenovelas transmitem informações importantes sobre sexualidade que geram conhecimento sobre o assunto; abrem espaços para sociedade discutir valores e posturas sexuais; são norteadoras para uma busca de autoconhecimento e conhecimento aprofundado sobre sexualidade e educação sexual e podem ser utilizadas como um recurso pedagógico no trabalho de educação sexual em espaços formais e não formais de aprendizagem. Constatou-se também haver uma lacuna na formação regular e continuada de professores em sexualidade. Tal fato ocasiona ausência de ações docentes que contemplem o trabalho intencional e formal de educação sexual em instituições de ensino, tão necessárias para que docentes, discentes e gestores possam viver de forma harmoniosa e empática com a diversidade de sexual.

Palavras-chave: Educação; Mídias; Sexualidade; Telenovelas

EDUCATION AND MEDIA: SOAP OPERAS AND TRAINING OF TEACHERS IN SEXUAL EDUCATION

ABSTRACT

This thesis had as main objective to investigate, with future teachers, if the Brazilian soap operas have an educational aspect by providing a reflection on values and sexual behaviours. The descriptive research, exploratory and interpretive, initially presents a theoretical analysis on Media and Education, Television, Soap Opera Genre, Sexuality in the Western World, Emancipatory Sexual Education and the State of Art of investigations that addressed issues related to the theme sexuality in soap operas. The second part of the thesis was based on studies carried out with and about media and education and sexuality. To answer the research question "Do Brazilian soap operas have an educational aspect in providing a reflection on values and sexual behaviours?", scenes from the Rede Globo television channel soap operas with themes related to homosexual orientation and gender identity were discussed in Focal Groups composed by undergraduate students from the University of Santa Catarina State (UDESC). These students were selected through a questionnaire that identified who had interest in participating in the research. The themes choice is justified by the fact that there is still little debate in society and at school about what is fundamental in the deconstruction of myths and prejudices, in promotion of democratic values of respect for the other and social transformation. Post-structuralist studies of gender and homosexuality were the base for this part of the thesis. After collecting the data, a thematic analysis was carried out, in which topics were broken down into important themes and sub-themes on questions that are so little discussed and even invisible in society (HOMOSEXUALITY: awareness of sexual orientation: self-rejection, acceptance by third parties, homophobia: prejudice and discrimination, sexual stereotypes: old age and homosexuality, active and passive in the relationship, lesbian and fetish, soap operas as a pedagogical resource: sexual education and childhood, mediator teacher; and GENDER IDENTITY: transexualism and sexual orientation, being a transgender in a heteronormative society: transphobia ; transgender in heteronormative society and legal issues: the use of the social name, transexuality and health, sex education and gender identity: initial and continuing education). As a result of the content analysis, it was concluded that: soap operas transmit important information about sexuality that generates knowledge about the subject; open spaces for society to discuss sexual values and attitudes; are guiding for a search for self-knowledge and in-depth knowledge about sexuality and sexual education and can be used as a pedagogical resource in sexual education work in formal and non-formal learning spaces. It was also observed that there is a gap in the regular and continuous training of teachers in sexuality. This fact results in absence of educational actions that contemplate the intentional and formal work of sexual education in educational institutions, what would be important for teachers, students and managers to live in a harmonious and empathetic way with the sexual diversity.

Keywords: Education; Media; Sexuality; Soap operas

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – SOBRE MÍDIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS.....	8
1.1. Tipos de mídia	12
1.2. Abordagens teóricas sobre a evolução das mídias	13
1.3 Abordagens sobre mídias e educação	16
1.3.1 Tecnologia Educativa	17
1.3.2. Mídia - educação	21
1.3.3 Educomunicação	25
1.4 Síntese do Capítulo	29
CAPÍTULO II - A TELEVISÃO E SEU PROCESSO DE EVOLUÇÃO	33
2.1. Sobre televisão	33
2.2 Televisão e Sociedade	35
2.3 Televisão e Convergência midiática	40
2.4 Televisão e educação	47
2.5 Síntese do Capítulo	61
CAPÍTULO III - SOBRE TELENOVELA	64
3.1 O Gênero Telenovela	64
3.2. Reflexões sobre a importância das telenovelas	68
3.3 A telenovela como significativo objeto de estudo acadêmico em nosso país	71
3.4 Síntese do Capítulo	74
Capítulo IV - SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL	75
4.1 A constituição da sexualidade no mundo ocidental: da antiguidade à contemporaneidade	75
4.2 Educação Sexual no Brasil	88
4.3 Educação Sexual Emancipatória – O que significa e porquê essa opção?	96
4.4 Estado da Arte – Telenovela e Sexualidade	105
4.5 Síntese do Capítulo	115
CAPÍTULO V – PERCURSO METODOLÓGICO	116
5.1. Natureza do estudo	116
5.2 Abrangência do estudo: sujeitos, amostra e seleção dos participantes	117
5.3 Técnicas de Recolha de dados	119
5.3.1 Inquérito por Questionário	120

5.3.2 Grupo Focal.....	135
5.3.3 Emprego do Grupo Focal no Estudo na área da educação	136
5.4. Análise Temática	137
5.4.1 Fases da análise temática.....	138
5.5 Síntese do Capítulo	139
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	141
6.1. Tópico1: Homossexualidade nas telenovelas	142
6.2. - Tema 1 – Consciência da orientação sexual	150
6.2.1 Autorrejeição	151
6.2.2 Aceitação por terceiros	156
6.3. Tema: Homofobia	161
6.3.1. Preconceito e Discriminação.....	163
6.4. Tema: Estereótipos sexuais.....	171
6.4.1 Velhice e homossexualidade	172
6.4.2 Ativo e Passivo na relação.....	177
6.5. Tema: Telenovelas como recurso pedagógico.....	183
6.5.1. Educação Sexual e Infância	187
6.5.2 Professor Mediador	192
6.6. Tópico: Telenovela e Identidade de Gênero.....	197
6.6.1 Teorias de Gênero	199
6.6.2 Teorias de Gênero Contemporâneas	200
6.6.3 O que significa Identidade de gênero?.....	205
6.7. Telenovela: importante fonte de informação sobre identidade de gênero	211
6.8 Visibilidade do tema transgeneridade e representatividade nas cenas	212
6.9 O processo de descodificação de mensagens.....	216
6.10 Transexualidade e orientação sexual	219
6.11. Ser transgênero na sociedade heteronormativa	221
6.12 Transfobia	223
6.12.1 Ser transgênero em sociedade heteronormativa e questões legais.....	226
6.12.2 O uso do nome social.....	227
6.13 Transsexualidade e saúde.....	229
6.14 Educação Sexual e Identidade de Gênero	231
6.15 Formação inicial e continuada.....	236
6.16 Síntese do Capítulo.....	240

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243
REFERÊNCIAS	271

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Cena da telenovela <i>O Outro Lado do Paraíso</i>	151
Figura 2 -	Cena da telenovela <i>O Outro Lado do Paraíso</i>	151
Figura 3 -	Cena da telenovela <i>O Outro Lado do Paraíso</i>	151
Figura 4 -	Cena da telenovela <i>O Outro Lado do Paraíso</i>	156
Figura 5 -	Cena da Série <i>Os Dias eram assim</i>	161
Figura 6 -	Cena da Série <i>Os Dias eram assim</i>	161
Figura 7 -	Cena da série <i>Liberdade Liberdade</i>	163
Figura 8 -	Cena da série <i>Liberdade Liberdade</i>	163
Figura 9 -	Cena da telenovela <i>Babilônia</i>	171
Figura 10 -	Cena da telenovela <i>Babilônia</i>	172
Figura 11 -	Cena da telenovela <i>Babilônia</i>	177
Figura 12 -	Cena da Telenovela <i>Em Família</i>	181
Figura 13 -	Charge	183
Figura 14 -	Mapa Temático I	197
Figura 15 -	Mapa Temático II	197
Figura 16 -	A ilustração 1 - <i>Genderbread Person</i> (“Biscoito Sexual” ou “Biscoito de Gênero”, do livro <i>A guide to gender</i> (Killermann, 2017, p. 7)	207
Figura 17 -	Ilustração que explica o significado da imagem criada por Killermann	208
Figura 18 -	Personagem Ivana/Ivan e sua mãe -Telenovela <i>a Força do Querer</i>	210
Figura 19 -	Ivana /Ivan e seu namorado - <i>A Força do Querer</i>	219
Figura 20 -	Cena de Ivana em Processo de Transformação – Hormonização	221
Figura 21 -	Cena de violência contra Ivana/Ivan	223
Figura 22 -	Cena de Ivana/Ivan em terapia	229
Figura 23 -	Processo de Hormonização de Ivana/Ivan	231
Figura 24 -	Mapa temático III	241
Figura 25 -	Mapa temático IV	241
Figura 26 -	Mapa temático V	242

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Pergunta 1 do Questionário	121
Gráfico 2	Pergunta 2 do Questionário	121
Gráfico 3	Pergunta 3 do Questionário	122
Gráfico 4	Pergunta 4 do Questionário	122
Gráfico 5	Pergunta 4.1 do Questionário	123
Gráfico 6	Pergunta 5 do Questionário	123
Gráfico 7	Pergunta 6 do Questionário	124
Gráfico 8	Pergunta 7 do Questionário	124
Gráfico 9	Pergunta 8 do Questionário	125
Gráfico 10	Pergunta 9 do Questionário	125
Gráfico.11	Pergunta 10 do Questionário	126
Gráfico 12	Pergunta 11 do Questionário	126
Gráfico 13	Pergunta 12 do Questionário	127
Gráfico 14	Pergunta 13 do Questionário	127
Gráfico 15	Pergunta 13.1 do Questionário	128
Gráfico 16	Pergunta 14 do Questionário	128
Gráfico 17	Pergunta 14.1 do Questionário	129
Gráfico.18	Pergunta 15 do Questionário	129
Gráfico 19	Pergunta 16 do Questionário	130
Gráfico 20	Pergunta 17 do Questionário	131
Gráfico 21	Pergunta 17.1 do Questionário	132
Gráfico 22	Pergunta 19 do Questionário	133
Gráfico 23	Pergunta 20 do Questionário	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estado da Arte Estado da Arte - 2014 a 2018 portal da CAPES. Descritores: televisão e educação	59
Quadro 2 -	Estado da Arte - 2014 a 2018 portal da CAPES. Descritores: televisão e escola	60
Quadro 3 -	Estado da Estado da Arte - 2013 a 2017 portal da CAPES Descritores: telenovela Mestrado - Áreas: comunicação, educação, sociologia e letras.	108
Quadro 4 -	Estado da Estado da Arte - 2013 a 2017 portal da CAPES Descritores: telenovela Doutorado - Áreas: comunicação, educação, sociologia e letras	111
Quadro 5 -	Estado da Estado da Arte - 2013 a 2017 portal da CAPES Descritores: telenovela e sexualidade Mestrado e Doutorado - Área: comunicação, educação, sociologia e letras	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Mídia analógica versus mídia digital	13
Tabela 2	Evolução da Tecnologia Educativa (TE) como disciplina	18
Tabela 3	Tópicos, Temas e Subtemas	141

LISTA DE ABREVIATURAS

ABERT	Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AECT	<i>Association for Educational and Communication Technology</i>
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
APA	<i>American Psychological Association</i>
Arpanet	<i>Advanced Research Projects Avenca</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Departamento de Comunicação e Arte
CD-RON	<i>Compact Disc Read-Only Memory</i>
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEB	Ciclo da Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Dissertações
CNPq/UEDESC - EDUSEX	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Educação Sexual
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRS	Cirurgia de Redesignação Sexual
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
EaD	Educação a Distância
ES	Educação Sexual
ECA-USP	Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FTM	Mudança de Sexo - Feminino para Masculino
GEPE: DHCD	Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade
GF	Grupo Focal
GGB	Grupo Gay da Bahia

GGN	Grupo Gente Nova
GT	Grupo de Trabalho
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação
IBM	<i>International Business Machines</i>
IBOPE	Instituição Brasileira de opinião Estatística
Intercom	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
IPTV	<i>Internet Protocol Television</i>
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
JL	Juliana Lanzarini
LabEduSex	Laboratório Educação e Sexualidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros e mais
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli e mais
LTDA	Limitada
MTF	Mudança de Sexo - Masculino para Feminino
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NES/UEDESC	Núcleo de Estudos da Sexualidade
NFS	Núcleo de Ficção Seriada
NPTN	Núcleo de Pesquisa de Telenovela
NR	Norma Regulamentadora
OBITEL	Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECA	Programa de Educação em Comunicação Audiovisual
PMDB-RJ	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Rio de Janeiro
PSDB-GO	Partido da Social Democracia Brasileira – Goiás
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPI	Parceria Público-Privada Ímproba
RCPN	Registro Civil das Pessoas Naturais
RF	Rosa Maria Bueno Fischer
RTP	Rádio e Televisão de Portugal
SEDESTMIDH	Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade, Igualdade Racial e Direitos Humanos
SEDS	Secretaria do Desenvolvimento Social
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TE	Tecnologia Educativa
TERF	<i>Trans-Exclusionary Radical Feminist</i>
TGEU	<i>Transgender Europe</i>

TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERGS	Universidade do Estado do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMINHO	Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
VHS	Video Home System
WAS	Associação Mundial pela Saúde Sexual

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Parecer de aprovação do comitê de ética
Anexo 2	Questionário Investigativo para seleção do Grupo Focal
Anexo 3	Declaração de Validação do Questionário pela Dra. Teresa Vilaça
Anexo 4	Declaração de Validação do Questionário pela Dra. Dilma Freitas
Anexo 5:	Declaração de Validação do Questionário pela Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
Anexos 6 ao 27	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Consentimento para fotografias, vídeos e gravações, assinados pelos participantes do Grupo Focal
Anexo 28	Sinopses das telenovelas cujas cenas foram trabalhadas – Links das cenas
Anexo 29	Roteiro das atividades realizadas no Grupo Focal
Anexo 30	Transcrição das falas do Grupo Focal - Vespertino – Homossexualidade – Orientação Sexual
Anexo 31	Transcrição das falas do Grupo Focal - Noturno - Homossexualidade – Orientação Sexual
Anexo 32	Transcrição das falas do Grupo Focal - Vespertino– Identidade de Gênero
Anexo 33	Transcrição das falas do Grupo Focal - Noturno– Identidade de Gênero

INTRODUÇÃO

O amor que é essência
O amor que é essencial.
O sexo é só um acidente.
Pode ser igual,
Ou diferente.
O homem não é um animal:
É uma carne inteligente,
Embora às vezes doente.
Fernando Pessoa

Motivação da investigadora

O que me motivou a fazer esta tese?

Registro que essa pergunta pressupõe algumas respostas:

Primeiramente julgo relevante falar um pouco de minha trajetória como profissional da educação.

Ao fazer uma retrospectiva de minha caminhada de mais de 30 anos como professora de escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio, e hoje atuando como professora em um curso de pedagogia, na modalidade a distância, de uma Universidade Pública do Estado de Santa Catarina, certamente posso afirmar que vivenciei, em certos momentos, diversas mudanças de ordem econômica, tecnológica, cultural e sexual na sociedade brasileira.

Atuar como mediadora do conhecimento na busca de uma educação emancipatória, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Médio, no Curso Superior, Mestrado ou Doutorado, requer determinação, amor, paixão, envolvimento, participação e, principalmente, vontade de EDUCAR. Ser educador(a) não é função só de pais, mães, responsáveis ou de indivíduos que frequentaram o Curso de Magistério ou a Faculdade de Educação, mas deve ser compromisso de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de forma apaixonada e consciente de que seu papel é de extrema relevância para o desenvolvimento sociocultural da sociedade em que vivem. Ser educadora é poder oportunizar aos discentes a busca da melhor alternativa para viver os seus direitos de cidadania garantidos na Constituição. É ter consciência de que é preciso ler, pesquisar e, sempre que possível, levar os resultados de suas pesquisas à comunidade de forma efetiva. Lembremos que somos responsáveis por construir mentes críticas num país com altíssimo índice de analfabetos. E essa situação precisa mudar.

Sou neta e filha de professoras. Dos meus oito irmãos, cinco são professores. Tal contexto familiar revela o interesse pelo ato de ensinar, assim como pelo de aprender. Há 10 anos atuo na UDESC como professora de *Educação e Sexualidade, Educação Sexual: interfaces curriculares, Conversando sobre sexualidade adolescente*, dentre outras disciplinas.

Desde o tempo em que era apenas aluna, costumava dar aulas para minhas colegas e auxiliá-las na elaboração de trabalhos. Dava aulas particulares para crianças quando ainda estava no ginásio. (Sou do tempo em que se usava essa terminologia).

Na graduação, ministrei aulas para adultos em cursos supletivos (EJA – Educação de Jovens e Adultos) e essa foi uma ótima experiência.

Na pós-graduação, iniciei o_então duradouro casamento com turmas de adolescentes. Foram mais de 25 anos de atuação com alunos de 8º série do Ensino Fundamental (hoje 9º. ano) e Ensino Médio. Que rica experiência! Tenho boas recordações! A gente rejuvenesce no contato com eles. Esquecemos a idade, pois nem percebemos que o tempo passa. Eles têm muito a nos ensinar!

Nesses anos de trabalho em sala de aula, com adolescentes, certamente vivenciei diferentes concepções de ensino. À época do, digamos, ensino tradicional, acreditei que o “mestre” era ou deveria ser o dono da verdade. O ensino era verticalizado. Posteriormente o “boom” do construtivismo, fundamentado nas teorias de Piaget, que também nos levou, profissionais da educação, a mergulhar nas novas tendências educacionais a fim de rever nossas práticas. Posteriormente, aproximei-me do ensino fundamentado nas teorias de Vygotsky, cuja proposta de educação é sócio-interacionista com base no materialismo histórico-dialético de Marx. Tal proposta procura trabalhar a construção do conhecimento tendo como premissa a convicção de que o ser humano é socialmente construído; sua maneira de ser, a formação de seu caráter e a personalidade são frutos tanto de fatores genéticos quanto de mediações que acontecem durante a sua existência. E, atualmente, no Curso Superior, para melhor compreender nossos alunos em suas múltiplas faces e, conseqüentemente, oportunizar a eles uma busca pela conscientização que lhes permita transformar-se em sujeito da sua própria história, busco me apropriar de leituras que me permitam diferentes formas de mediar o conhecimento, oportunizando ao discente buscar autonomia para seu ser e saber.

Essa nova concepção educativa, como um processo comunicacional democrático, sempre

pressupõe a participação de sujeitos a partir de seu contexto sociocultural. É uma educação que busca superar o divórcio entre emissor e receptor, pois o educador tem a função de mediador, o que conduz e orienta o processo de ensino por meio de uma relação dialógica, que leva todos os envolvidos a participarem do processo de ensino-aprendizagem plural, que propicia igualdade de oportunidades e no qual “o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo como o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 68).

Ao longo desse caminho e seguindo essa orientação, confesso que para uma face do magistério eu não estava preparada: a questão da sexualidade.

Ao permitir aos alunos falarem de si, temas como sexo e sexualidade, sempre vieram à tona. Muitas vezes, fui evasiva. Orientava-os no sentido de que discutissem tal assunto nas aulas de ciências, espaço a meu ver mais apropriado. Incomodava-me, porém, tal atitude. Este “desconforto” ou incongruência com a base teórica freireana de que não há educação sem se considerar a realidade do aluno, levou-me a buscar subsídios teóricos sobre o assunto para poder falar ou enfrentar, com alguma segurança, temas e tabus relacionados à sexualidade. Daí nasceu meu projeto de Mestrado.

Como professora e educadora, ciente de que todos somos seres sexuados e de que, nos diversos momentos históricos da humanidade, houve formas sistemáticas, voluntárias, assistemáticas, involuntárias, conscientes, formais e informais sobre como trabalhar assuntos referentes à sexualidade, aprendi e enfatizo a importância de se ouvir o que os alunos têm a dizer e quais interesses eles têm sobre o tema. Nesses diálogos, os valores éticos e morais dos jovens devem ser respeitados.

Minha pesquisa-ação, durante o Mestrado, com os jovens de uma 8ª. série, atual 9º. ano, foi muito linda e me trouxe muitos ensinamentos. Já naquela época (2005) trabalhava com os alunos usando recursos pedagógicos da grande mídia televisiva, como por exemplo as telenovelas, pois todos os educandos assistiam à televisão, muitas horas, especialmente as telenovelas. Por isso, usei cenas de telenovelas para que os alunos refletissem sobre elas e formassem suas opiniões. Parece que a dissertação foi bem aceita. Fui avaliada com nota máxima e com louvor.

Passaram-se mais de 10 anos, e eu já estava acomodada com o título de Mestre, mas sempre continuei em ação na pesquisa, ensino e extensão, tendo como foco a educação sexual.

Houve uma tentativa de ingresso de doutoramento na FAED que foi frustrada, pois meu projeto não foi aprovado.

No ano de 2015 surgiu a proposta de participar de um processo seletivo de doutoramento, em decorrência de um acordo entre a UDESC e a UMINHO. Inspirada no trabalho de pesquisa que já havia realizado Mestrado, elaborei um projeto que contemplasse telenovelas, destacando suas temáticas para serem refletidas com futuros(as) professores(as) e alunos(as) de nossa universidade, acreditando assim poder contribuir para o processo de educação sexual de nossos alunos e de seus futuros discentes.

Problemas e objetivos da investigação

A ideia de trabalhar com temas relativos à sexualidade com futuros professores e professoras, apoiada pelos recursos tecnológicos da televisão e nela o gênero telenovela, justifica-se, pois sabe-se o quanto esse tema é importante e necessário, mas negligenciado nos espaços formais de aprendizagem.

Santos (2011) e Freitas (2015), em suas teses de doutoramento, em um trabalho de campo com professores portugueses e brasileiros, revelam que tanto em Portugal como no Brasil, mesmo com respaldo de legislações que formalizam o trabalho com educação sexual nos espaços de aprendizagem, há uma lacuna na formação inicial e continuada nessa área do conhecimento. Tal fato faz com que professores e professoras sintam-se inseguros para realizar um trabalho intencional e planejado com educação sexual. Certamente que qualquer que seja a reação diante das manifestações sexuais dos alunos, mesmo quando se calam, esses profissionais estão educando sexualmente, muitas vezes impondo suas verdades, não raro, baseadas em rígidos princípios religiosos.

Também nas mais variadas pesquisas lidas neste percurso de investigação sobre educação e sexualidade acontecidas no Brasil, observou-se a falta de formação inicial e continua nesta área de conhecimento nos mais variados cursos que preparam pessoas para atuarem em sala de aula, o que fragiliza o trabalho sistemático e intencional com educação sexual nos espaços educativos.

Assim, surgiu o projeto de pesquisa, agora tese doutoral que se trata de uma investigação, realizada no âmbito de Doutorado em Ciências da Educação do Instituto de

Educação da Universidade do Minho, linha de pesquisa Tecnologia educativa - Turma 2015, conforme Primeiro Termo Aditivo ao Convênio Geral 13565/2014, firmado entre a UDESC e a UMINHO com base no Processo 654/2015, respaldado pelo Convênio Geral 13565/2014 explicitado na Carta de Intenções presente na página 34 do processo 654/2015 celebrados entre as instituições.

Partindo da constatação de que as telenovelas são um gênero de entretenimento apreciado por um número significativo de lares e que as temáticas sobre sexualidade estão sempre presentes em suas narrativas, revelando as mais diversificadas manifestações sexuais, é que, nesta tese, subordinada ao tema Mídia, Educação Sexual e Formação de Professores, tem-se como objetivo geral:

Investigar com futuros professores se as telenovelas brasileiras têm um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais.

Este objetivo geral desdobrou-se nos objetivos específicos seguintes:

1. Averiguar sobre a importância de serem trabalhados em sala de aula temas relativos à sexualidade abordados nas telenovelas.
2. Analisar se as cenas das telenovelas são adequadas para serem usadas como objeto de aprendizagem, visando uma abertura ao diálogo entre educador e educandos sobre sexualidade.
3. Analisar se as cenas das telenovelas são norteadores para uma busca de autoconhecimento e conhecimento aprofundado sobre sexualidade e educação sexual.
4. Refletir sobre a importância de as universidades possuírem em seus currículos disciplinas relativas à sexualidade diversidade, sexual e identidade de gênero.
5. Analisar se a prática docente da educação básica contempla o trabalho de educação sexual proposto pela legislação.

A metodologia para realização desta pesquisa foi de tipo descritiva, de cunho exploratório e interpretativo, tendo como participantes estudantes da UDESC, os quais foram selecionados por meio de um questionário aplicado a grupos de alunos(as) (futuros professores) que frequentam cursos de licenciaturas dessa Universidade da quarta a sétima fase. Dos estudantes que responderam ao questionário, foram selecionados os(as) alunos(as) que revelaram interesse em participar de um Grupo Focal. Nesse Grupo Focal, foram debatidos com detalhe aspectos

relacionados à temática da sexualidade veiculados em cenas de telenovelas escolhidas para esse fim atendendo aos objetivos específicos da pesquisa.

Organização da tese

A tese está organizada em 6 Capítulos

Capítulo 1 - **Mídia e Educação: reflexões e práticas** - discorre sobre os conceitos de tecnologia educativa, mídia-educação e educomunicação. Aqui, por se trabalhar com telenovelas, gênero narrativo veiculado pela televisão, importante mídia que atinge um grande universo de espectadores, achou-se importante desenvolver um estudo sobre a relação das mídias com a educação, assim como entender a literacia em mídia que é o resultante de ações pedagógicas que envolvem a compreensão crítica das mensagens, da função da comunicação e participação ativa na esfera da comunicação social. A fundamentação teórica foi feita na leitura de trabalhos sobre a temática nos seguintes autores: Silva (1998), Soares (2011, 2014, 2016), Sartori (2017), Fantin (2012), Kenski (2012) e Kaplún (1996, 1997) ².

Capítulo 2 – **A televisão e seu processo de evolução** - versa sobre a mídia televisiva, veículo midiático pelo qual são assistidas as telenovelas nos mais variados suportes tecnológicos. Discutiu-se sobre a importância da mídia televisiva no processo educacional da sociedade, pontuando-se que, com o avanço das chamadas tecnologias digitais, surge um contexto em que há uma constante interação das mídias digitais o que se configura como um processo de comunicação transmídia. Os principais teóricos que deram suporte a este Capítulo são Ferrés (1996), Martin-Barbero (2001, 2004, 2014), Fischer (2001), Pinto (2000, 2004) e Machado (2005, 2018).

Capítulo 3 – **Sobre telenovela** - Como o trabalho é construído com o uso de cenas de telenovela, achou-se pertinente levantar o conceito do gênero telenovela e sobre sua importância no contexto educativo brasileiro. Os autores que nos forneceram subsídios teóricos a esse Capítulo foram, Baccega (2002, 2003), Lopes (2003, 2004, 2008, 2015) e Martin-Barbero (2001, 2014).

Capítulo 4 - **Sobre Sexualidade e Educação Sexual** – aborda a constituição da sexualidade no mundo ocidental: da antiguidade a contemporaneidade, passando pela Educação Sexual no

Brasil até a concepção da Educação Sexual Emancipatória. Os teóricos que embasaram a escrita deste capítulo foram Werebe (1977,1978), Cabral (1994, 1999), Foucault (1984, 1985, 1994, 1998, 2017), Figueiró (1996, 2003, 2008, 2016), Freire (1981,1988, 2004, 2010), Louro (1998, 2000,2001,2007), Melo (2008, 2001) e Ribeiro (2004, 2009, 2011).

Em seguida, objetivando-se verificar a pertinência desta investigação, faz-se um levantamento sobre o Estado da Arte de teses de doutorado e dissertações de mestrado no Brasil cujos conteúdos são a respeito de Telenovelas e Sexualidade. Os sites de busca foram o portal do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e nas publicações da UNESP.

No Capítulo 5 - **Percurso Metodológico** - descrevem-se as opções metodológicas consideradas na elaboração deste trabalho. Apresenta-se a questão de investigação e as suas sub-questões, a operacionalização dos conceitos de sexualidade, a seleção dos sujeitos (alunos(as) participantes da pesquisa), as técnicas de coleta de dados, a validação dos instrumentos de análise de dados, bem como o seu tratamento por meio da análise temática, à luz de Braun e Clarke (2006, 2013).

No capítulo 6 – **Apresentação, interpretação e análise dos resultados** – apresentam-se os resultados obtidos e faz-se a discussão procurando responder aos objetivos da investigação sistematizando as conclusões que resultaram do trabalho desenvolvido.

Considerações Finais – serão feitas as reflexões do percurso percorrido na investigação. Ao finalizar, apresenta-se a lista das referências que foram sendo mencionadas ao longo do trabalho de acordo com as normas da APA (American Psychological Association).

Por fim, a tese encerra-se com os anexos, onde se pode consultar os instrumentos utilizados na investigação, a transcrição integral das falas e a análise de conteúdo efetuada, a descrição das sessões e a explicitação das atividades realizadas durante os encontros com os *Grupos Focais*, seus objetivos e descrição das atividades elaboradas com os grupos.

Declara-se que se optou pela escrita do texto conforme o atual acordo ortográfico para língua portuguesa, aprovado pelo governo brasileiro e que entrou em vigor no ano de 2016.¹

¹ Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa – em vigor a partir de 2016. Disponível em : <https://www.normaculta.com.br/novo-acordo-ortografico/>.

CAPÍTULO I – SOBRE MÍDIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS

LITERATURA DE CORDEL

(Autor desconhecido)

Esse tal de celular
É negócio interessante
Eu que antes criticava
Hoje teclo a todo instante.
Quase nem durmo ou almoço
E quem criou esse troço
Tem uma mente brilhante.

Quem diria que um dia
Eu pudesse utilizar
Calculadora e relógio
Câmera de fotografar.
Tudo no mesmo aparelho
Mapa, calendário, espelho
E telefone celular.

E agora a moda pegou
Pelas "Redes Sociais"
É no "Face" ou pelo "Zap"
Que o povo conversa mais.
Talvez não saiba o motivo
Que esse tal de aplicativo
É mais lido que os jornais.

Eu acho muito engraçado
Porque muita gente tem
Um Grupo só pra Família
Um do Trabalho também.
E até aquele contato
Que só muda de retrato
Mas não fala com ninguém!

Tem o Grupo da Escola
O Grupo da Academia
Grupo da Universidade
O Grupo da Poesia.
Tem o Grupo das Baladas,
Das Amigas Mais Chegadas
E o da Diretoria.

Tem quem mande Oração,
"Bom dia!", de vez em quando
Que só mande figurinhas
Quem só fica reclamando.
Nos Grupos é que é parada
Dia, noite, madrugada
Sempre tem alguém teclando.

Cada um que analise
Se é bom ou se é ruim
Ou se a Tecnologia
É o começo do fim.
Talvez um voto vencido
Porém o Zap tem sido
Até útil para mim.

Eu acho que a Internet
É uma coisa muito boa
Tem coisas muito importantes
Porém muita coisa à toa.

Usar de forma acertada
Ou, por ela, ser usada
Vai depender da pessoa.

Comunicação é bom
Vantagens que hoje se tem
Feliz é quem tem amigos
Fora das Redes também.
A vida só tem sentido
Quando o que é permitido
É aquilo que convém.

Pra quem meu verso rimado
Acabou de receber
Compartilhe esta mensagem
Que finaliza a dizer:
"Viva a vida intensamente
Porque é pessoalmente
Que se faz acontecer!"

Neste capítulo, buscou-se um aprofundamento sobre a relação das mídias com a educação, fator importante e que está intimamente relacionada ao tema central desta tese que trata da formação de professores em educação sexual, tendo-se como mote cenas de telenovelas, estas tidas como um objeto de aprendizagem. Isso se justifica, pelo fato de as telenovelas estarem inseridas na mídia televisiva, e com os aportes das tecnologias da informação e comunicação na Internet, esse gênero ficcional pode ser assistido em qualquer tempo e lugar por meio de recursos transmidiáticos, até mesmo pelos celulares. E pelo WhatsApp pode-se interagir a respeito das temáticas e polêmicas veiculadas nas cenas transmitidas. Como revela a epígrafe selecionada, o WhatsApp é uma rede social utilizada em larga escala assim como outras redes sociais. Essas redes, segundo Miskolci (2011, p.20), “potencializam a formação de laços de afinidade distintos em que o comercial, o político e o íntimo se entrelaçam de maneiras novas”. Esse mesmo autor aponta que as mídias digitais proporcionam um acolhimento a pessoas que se viam discriminadas e isoladas como pessoas com deficiências, sexualidades dissidentes e muitas outras expressões individuais de diferenças, por outras pessoas como elas, ou que as respeitam, rompendo o ciclo da discriminação, isolamento e solidão.

Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (mídia, na perspectiva da comunicação, significa “todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens; o conjunto dos meios de comunicação de massa e abrangem esses meios o rádio, o cinema, a televisão, a imprensa, os satélites de comunicação e meios eletrônicos e telemáticos, etc.” (Houaiss, 2009, p. 1289).

Assim sendo, todo material físico que pode ser usado para armazenar dados se configura em uma mídia. Dessa forma, os computadores, por armazenarem diversas mídias como vídeos, CD-ROM, textos e imagens, dentre outras, é considerado uma mídia multifacetada. A mídia pode ser eletrônica (a televisão, os computadores) ou impressa (jornais, revistas, livros, panfletos, entre outros). Diferentes plataformas agem como meios para transmitir informações. Importante é que sejam veículos de comunicação. A mídia, portanto, é constituída por um conjunto dos variados meios de comunicação que têm por objetivo transmitir informações dos mais diversos conteúdos com linguagens específicas.

Na língua portuguesa, o termo “mídia” se originou a partir do inglês *media* (*radicado do latim media, plural de medium*), tendo-se vulgarizado a expressão *mass media*, em referência aos meios de comunicação de massa (grande público). Com o advento das tecnologias portáteis, de pequeno porte e peso reduzido e, mais tarde, com a chegada da internet, a mídia se expande e passa a tratar de assuntos que não são de interesse exclusivo de grupos empresariais, passando a denominar-se self-

media (utilização individualizada) e net-media (meios de utilização pessoal com ligação a internet). Jean Cloutier é um dos autores que se destacou na atribuição destas novas designações que trazem um novo contexto para a comunicação (Cloutier, 1975; 2001). Com a chamada desta “**mídia alternativa**”, assuntos que outrora eram ignorados pelos *mass media* passam a ser discutidos nas plataformas online, principalmente através das redes sociais.

Na história da humanidade, o processo comunicativo entre os seres humanos sempre usou de algum meio para transmitir e receber informações e o ser humano está sempre criando formas de transmitir ao seu semelhante seus inventos e as histórias importantes de que tem conhecimento, assim como transmitir uma herança cultural e necessidade de sobrevivência. Nesse contexto, o aparecimento da escrita, que foi inventada pelos sumérios em aproximadamente 4.000 a.C. (Cohen, 1961), oportunizou ao indivíduo transmitir de forma segura e fiel os assuntos, fato que, de uma maneira geral, não acontecia na transmissão oral.

Segundo Sousa (2006), o deslocamento do espaço público para o campo dos media foi acentuado pelo surgimento de novos meios de comunicação, desde o século XIX. Esses meios uniram-se aos anteriores e multiplicaram as formas de comunicação em sociedade. A fotografia nasceu na década de vinte do século XIX, a eletricidade, descoberta, em 1853, pelo italiano Alessandro Volta, o telefone nasce em 1876 (Alexander Graham Bell), o telégrafo aparece em 1878 (Baudot), no mesmo ano em que surge o fonógrafo de Edison, o inventor da lâmpada elétrica. Em 1896, Guglielmo Marconi faz a primeira transmissão rádio. Em 1895, os irmãos Lumière inventam o cinema. Em 1929 acontecem as primeiras experiências de televisão. Os computadores aparecem nos Estados Unidos no início da década de quarenta, em plena II Guerra Mundial, devido à necessidade de descodificação das mensagens encriptadas dos inimigos. Em 1959, a IBM apresenta o primeiro computador electrónico, dois anos depois de a União Soviética ter lançado o primeiro satélite artificial, o Sputnik, e um ano depois de nos Estados Unidos ter sido criada a primeira rede de computadores, precursora da Internet, a Arpanet, com fins exclusivamente militares. Em 1962, o primeiro satélite de comunicações, o Telstar, foi lançado pelos Estados Unidos. Começa então a era global na qual a comunicação é veiculada pelos novos media tendo a língua inglesa como universal.

Guazina (2007), no artigo intitulado *O CONCEITO DE MÍDIA NA COMUNICAÇÃO E NA CIÊNCIA POLÍTICA: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES* destaca que as pesquisas de mestrado e doutorado norte-americanas usam o termo mídia sob três grandes abordagens: 1) media effects (a partir dos estudos empíricos realizados no início por Lippmann, Lazarsfeld e outros, sob influência da Social Science 2)

media audiences and culture (estudos de recepção a partir do approach dos Cultural Studies na década de 1970) e 3) political economy of media/media institutions (a partir de uma perspectiva da crítica social e da análise do papel das instituições da mídia no processo democrático).

1.1. Tipos de mídia

Atualmente, os estudos da comunicação classificam as mídias em duas principais categorias: analógica e digital / eletrônica. A **mídia digital** possibilita que sejam feitos *feedbacks*, nomeadamente na internet e *smartTV's*. Já na **mídia analógica** ou tradicional, o processo de comunicação é unilateral, no qual emissor e receptor não são capazes de uma interação com a informação ou conteúdo que são recebidos. Silva (2009) apresenta-nos uma comparação entre a mídia de massa (analógica) e a mídia digital (tabela 1). Segundo o autor Marco Silva, na mídia analógica a mensagem está fechada em sua estabilidade material, ao passo que a mídia digital faz melhor a difusão da mensagem, mas vai mais além, pois a “mensagem pode ser manipulada, modificada à vontade, graças a um controle total de sua microestrutura (...). Imagem, som e texto não têm materialidade fixa. Podem ser manipulados, dependendo unicamente da opção crítica do usuário ao lidar com o *mouse*, tela tátil, *joystick* e teclado” (Silva, 2009, p. 27). Ou seja, ainda na opinião deste autor, “Na mídia digital, o interagente-operador-participante experimenta uma grande evolução. Em vez de receber a informação, tem a experiência da participação na elaboração do conteúdo da comunicação e na criação de conhecimento” (p. 27).

Tabela 1 – Mídia analógica versus mídia digital

Mídia de massa	Mídia digital
<ul style="list-style-type: none"> • Ao permitir a reprodução e a difusão em massa dos textos e imagens, a prensa inaugura a era da mídia. • A mídia tem seu apogeu entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, graças à fotografia, à gravação sonora [...], ao cinema, ao rádio e à televisão [tecnologias de registro e difusão]. • A mídia fixa e reproduz as mensagens a fim de assegurar-lhes maior alcance e melhor difusão no tempo e no espaço. • A mídia constitui uma tecnologia molar, que só age sobre as mensagens a partir de fora, por alto e em massa. • Na comunicação escrita tradicional, todos os recursos de montagem são empregados no momento da criação. Uma vez impresso, o texto material conserva certa estabilidade... aguardando desmontagens e remontagens do sentido, às quais se entregará o leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> • O digital é o absoluto da montagem, incidindo esta sobre os mais ínfimos fragmentos da mensagem, uma disponibilidade indefinida e incessantemente reaberta à combinação, à mixagem, ao reordenamento dos signos. • A informática é uma técnica molecular, pois não se contenta em reproduzir e difundir as mensagens (o que, aliás, faz melhor do que a mídia clássica), ela permite sobretudo engendrâ-las, modificá-las à vontade, conferir-lhes capacidade de reação de grande sutileza, graças a um controle total de sua microestrutura. • O digital autoriza a fabricação de mensagens, sua modificação, bit por bit. Ex.: permite o aumento de um objeto 128%, conservando sua forma; permite que se conserve o timbre da voz ou de tal instrumento, mas, ao mesmo tempo, que se toque outra melodia. • O hipertexto digital autoriza, materializa as operações [da leitura clássica], e amplia consideravelmente seu alcance [...], ele propõe um reservatório, uma matriz dinâmica, a partir da qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar um texto específico.

Fonte: Silva (2009, p. 27)

As **redes sociais** (também conhecidas por mídias sociais), como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *blogs*, por exemplo, são, atualmente, os principais meios de comunicação digital existentes. Assim, as mídias são formadas por relevantes e aprimorados dispositivos técnicos de comunicação, que atuam nas mais variadas esferas da vida em sociedade, não somente para exercer um controle dessa sociedade, política e ideologicamente, mas também oportunizando novas maneiras de olhar a realidade, de conhecer, produzir, aprimorar e compartilhar informações e conhecimentos. Dessa forma, elas são de alta significação no processo de construção de conhecimentos diversos, dentre eles os relativos a sexo e sexualidade, para os indivíduos de qualquer faixa etária, especialmente para as gerações mais jovens, pois, diferentemente das instituições escolares em geral, educam paralelamente de forma mais atraente e interessante e proporcionam diferentes habilidades cognitivas e novas formas de aprendizado.

1.2. Abordagens teóricas sobre a evolução das mídias

Santaella (2003) aponta que, em meados dos anos 90, o emprego da palavra “mídia” se generalizou em virtude do desenvolvimento da teleinformática que possibilitou uma comunicação

planetária e passou a significar todo processo de comunicação, mediado pelo computador. Destaca ainda que, embora a expressão “cultura das mídias” seja consensual, ainda não há um consenso quanto à forma, gêneros e códigos culturais à que expressão “cultura midiática” pode se aplicar nem quanto a dinâmica cultural que as mídias estabelecem. Essa mesma autora, em estudo sobre as mídias, usa a expressão “cultura das mídias” e diz que não se refere nem à cultura de massas nem à cultura digital ou cibercultura e sim a uma cultura intermediária, situada entre ambas. Isto é, a cultura digital não deriva diretamente da cultura de massas, mas sim é resultante de processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais. Ela divide as eras culturais em seis tipos: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Essas eras não são lineares, isto é, uma não desaparece em surgimento da outra, mas se trata de uma nova formação comunicativa e cultural que vai se integrando a à anterior, provocando nela ajuntamentos e reajustes e novas funções. Todas essas eras “coexistem e convivem” simultaneamente na nossa contemporaneidade.

McLuhan (1972), ao tratar do processo evolutivo dos meios de comunicação na história da humanidade, destaca três grandes períodos, culturas ou galáxias: a cultura oral ou auditiva (que caracteriza as sociedades não-alfabetizadas cujo processo comunicativo se efetiva pela palavra oral); a cultura tipográfica ou visual (Galáxia de Gutenberg) que caracteriza as sociedades alfabetizadas na qual a palavra escrita é o código privilegiado para se comunicar, assim como a leitura; e, por fim, a cultura elétrica; caracterizada pelos meios eletrônicos de comunicação e pela integração sensorial para que esses meios apelem. A cada um desses períodos ou galáxias corresponde um modo próprio de linguagem que transmite o pensamento humano.

Levy (1998) destaca três tempos que denomina de tempos do espírito. São eles: a oralidade primária, a escrita e a informática. Oralidade primária refere-se ao papel da palavra oral que tem como função básica a gestão da memória social e não somente a comunicação cotidiana, situando-se antes de qualquer distinção entre o escrito e o falado. Nesse momento, o cabedal cultural está alicerçado nas lembranças das pessoas. Nela a inteligência confunde-se com memória, principalmente auditiva. Sobre os tempos da escrita, o autor fala acerca da história da escrita, mostrando as características dela antes e depois do surgimento do alfabeto e da imprensa. Discorre sobre a escrita agrícola na antiguidade por meio da qual o escriba cavava sinais na argila de sua tabuinha, assim como o trabalhador cava sulcos no barro de seu campo. Por meio da escrita, o poder do Estado é exercido tanto sobre os signos quanto sobre os homens, “fixando-os em uma função, designando-os para um território, ordenando-os

sobre uma superfície unificada” Levy, p. 54). Segundo o mesmo autor, ao se passar da ideografia ao alfabeto e da caligrafia à impressão, o tempo torna-se cada vez mais linear, histórico. Sobre o tempo da informática, Levy discorre acerca da temporalidade social e dos modos de conhecimento inéditos que emergem do uso das novas tecnologias intelectuais baseadas na informática.

Os três autores, em suas teorias, deixam subentendida a importância da linguagem no processo comunicativo em qualquer veículo de comunicação, isto é, em qualquer mídia. Em cada era cultural ou tempos ou período da história da comunicação humana e dos recursos tecnológicos mediadores do processo comunicativo, há uma maneira própria de o homem pensar o mundo e nele se situar.

A história do pensamento não pode, de forma alguma, ser deduzida do aparecimento desta ou daquela tecnologia intelectual, já que os usos que dela irão fazer os atores concretos situados na história não são determinados com esta aparição. Seria inclusive fácil mostrar que a escrita teve usos diversos de acordo com as culturas e os períodos históricos (Levy, 1998, p. 58).

Quando, na citação acima, lemos sobre a vinculação do pensamento ao seu veículo de comunicação (mídia escrita, digital ou analógica), evoca-se a importância da Teoria da Linguagem. As linguagens transitam pelas mídias e na era da cultura digital elas estão passando por um processo de interconexões entre as matrizes sonora, visual e verbal. Assim os meios estão possibilitando dar uma explosão à natureza híbrida da mente humana.

Na era de hipermobilidade e da ubiquidade desdobrada, termos usados por Santaella (2013), a mobilidade física, acrescida dos aparatos móveis, nos dão acesso ao ciberespaço, cujas redes sem fio e, conseqüentemente móveis, são o destaque do momento, surgindo assim a comunicação ubíqua que permite uma busca de informações a qualquer hora, tempo e lugar, por meio dos dispositivos móveis e acesso às redes de Internet sem fio. As informações, dos mais diferentes tipos, sejam elas *ad hoc*, práticas geolocalizadas e conceituais, podem ser acessadas de múltiplos pontos no espaço. As mesmas mídias que nos fornecem o acesso são também mídias de comunicação.

O momento histórico da cultura digital permite ao cidadão o convívio com o acelerado processo da multimídia em que acontece a convergência dos mais diversos campos midiáticos tradicionais. É o fenômeno denominado “convergência das mídias”. As quatro formas de comunicação humana foram fundidas no universo digital: o texto escrito (jornal, livro, revista), o audiovisual (cinema, televisão, vídeo), as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores e seus programas).

Lunenfeld, citado por Santaella, (2003), preconiza:

Em um período de tempo impressionantemente curto o computador colonizou a produção cultural. Uma máquina que estava destinada a mastigar números, começou a mastigar tudo: da linguagem impressa à música, da fotografia ao cinema. Isso fez da cibernética a alquimia do nosso tempo e do computador o seu solvente universal. Nele, todas as diferentes mídias se dissolvem em um fluxo pulsante de *bites e bytes* (Lunenfeld, 2003, p. 20).

Diante desse contexto, é importante que indaguemos sobre os desafios enfrentados por educadores em geral para o trabalho com “aprendizagem ubíqua”, isto é, com as novas formas de aprendizagem, mediadas pelos dispositivos móveis. Quais são os desafios encontrados pela educação formal, a informal e a não formal para realizar um efetivo trabalho de ensino e aprendizagem na era da ubiquidade e mobilidade? Como nos diz Santaella em seu artigo denominado *Desafios da Ubiquidade para educação*:

Uma coisa é certa a aprendizagem ubíqua assim não substitui os modelos de aprendizagem gutenberguianos, nem de aprendizagem a distância e em ambientes virtuais. Na realidade, eles se interpenetram. Evidentemente, não se trata de uma mera somatória, mas de um jogo de complementaridades. Por isso mesmo, a aprendizagem ubíqua hoje desafia a educação formal a buscar estratégias de integração (Santaella, 2013, p .27)

1.3 Abordagens sobre mídias e educação

As perspectivas teóricas de trabalhos voltados para educação com as mídias, especialmente com as digitais, apresentam nomenclaturas diversas e teorizam sobre o processo de ensino e a aprendizagem e mídias, visando potencializar a sua relevância para educação em sociedade de um modo geral. Destacamos as seguintes: tecnologia educativa, educação para a mídia, mídia-educação, educomunicação e media literacy.

Abordaremos, neste capítulo, os estudos nos quais são adotadas as terminologias *tecnologia educativa, mídia-educação e educomunicação* com a finalidade de demonstrarmos de que forma os pesquisadores-educadores teorizam sobre o trabalho formal em educação, num contexto denominado de era digital, com a finalidade de transformar a educação verticalizada em uma educação que liberte e oportunize uma visão crítica da realidade, ações essas que estão associadas à questão de cidadania.

Os autores que nos dão suporte teórico sobre tecnologia educativa são: Silva (1993, 2015, 2008), Area (2009), (Portugal e da Espanha); sobre mídia-educação: Kenski (2012) e Belloni (2004, 2012)(Brasil); e sobre educomunicação: Martin-Barbero (2001, 2004, 2009), Soares (2001, 2014, 2016), (Colômbia e Brasil). Todos esses teóricos realizam suas pesquisas voltadas para o trabalho com as mídias na educação, cada qual apresentando características específicas.

1.3.1 Tecnologia Educativa

A utilização dos media (meios) como auxiliares do ensino e da aprendizagem está na origem da criação do campo disciplinar, científico, e da Tecnologia Educativa. Há várias definições para este campo, mas, segundo Silva (2002, p. 65), a mais consensual é a definição proposta, em 1977, pela AECT (*Association for Educacional and Communications Technology*):

um processo complexo integrado que implica sujeitos, métodos, ideias, meios e uma organização a fim de analisar problemas e de imaginar, implementar, avaliar e gerir as soluções dos problemas que se colocam na aprendizagem humana (<http://aect.site-ym.com>).

Segundo Area (2009), a Tecnologia Educativa, no princípio das décadas do século passado (século XX), apresentou a perspectiva de equalização aos meios e recursos audiovisuais e visava compreender a tecnologia educacional como um campo de estudo, caracterizado por elaborar e exercer o controle científico sobre os processos de ensino.

Atualmente, possui um aporte teórico multidisciplinar do qual participam várias áreas do conhecimento, como a teoria dos estudos curriculares, dos estudos culturais ou sociologia da cultura e comunicação, voltada para o estudo das interrelações entre tecnologia, cultura e educação. Na atualidade, o âmbito de estudo da tecnologia educativa são as relações e interações entre as tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação. Volta-se o olhar para o estudo desses meios como forma de difusão e aceso ao conhecimento e à cultura nos diferentes contextos educativos, tais como educação informal, escolaridade, educação não formal, educação a distância e educação superior.

Esse mesmo autor destaca que a disciplina curricular, denominada de Tecnologia Educativa, apresenta as seguintes fases evolutivas ao longo do Século XX:

Tabela 2 Evolução da Tecnologia Educativa (TE) como disciplina

EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA EDUCATIVA (TE) COMO DISCIPLINA	
As raízes da disciplina	A formação militar norte-americana nos anos quarenta.
Os anos cinquenta e sessenta	O fascínio pelos audiovisuais e a influência comportamental.
A década dos setenta:	A abordagem técnico-racional para o desenho e avaliação do ensino
Os anos oitenta e os noventa	A crise da perspectiva tecnocrática sobre educação e o surgimento em interesse nas aplicações de tecnologias digitais
O início do século XXI	Eclecticismo teórico e influência de teses pós-modernas

Fonte: Area (2009)

As linhas de trabalho atuais em tecnologia educativa, na Espanha, são: as TIC, na educação escolar, que objetiva a formação de professores, a integração da escola com as inovações pedagógicas, por meio de intervenções didáticas, visando à utilização das TIC nas aulas e na organização escolar; na docência universitária, o trabalho visa ao desenvolvimento e evolução dos cursos de educação a distância na educação formal; na educação formal, tem em vista o uso das TIC na educação de adultos; ainda nas bibliotecas, museus e outras redes sociais e culturais. Busca também o desenvolvimento de materiais didáticos e *software* educativo nos *webs* educativos, nos cursos *online* e *software* para atender sujeitos com necessidades educativas especiais (NEE).

Outro aspecto importante é a preocupação com a qualidade no material multimídia. E na relação entre tecnologia e cultura, propicia novas formas e práticas culturais para infância e juventude, analisando os efeitos culturais das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), além de identificar os problemas e desafios educativos presentes na sociedade da informação. Na linha de trabalho, referente aos meios de comunicação social e ensino, tem em vista a TV educativa, o ensino audiovisual, a imprensa e a TV na escola, todos voltados principalmente para a infância e adolescência.

Area também destaca que, na atualidade, as ideias que estão subjacentes à disciplina são as seguintes:

A Tecnologia Educativa é um espaço de conhecimento pedagógico sobre mídia, cultura e educação em que as contribuições de diferentes disciplinas das ciências sociais são cruzadas.

A Tecnologia Educativa é uma disciplina que estuda os processos de ensino e transmissão de cultura mediada tecnologicamente em diferentes contextos educacionais.

A natureza do conhecimento de Tecnologia Educativa não é neutra ou asséptica em relação aos interesses e valores subjacentes aos projetos sociais e políticos em que o desenvolvimento, uso e avaliação de tecnologia estão inseridos.

A Tecnologia Educativa pós-moderna assume que os meios e tecnologias de informação e comunicação são objetos ou ferramentas culturais que indivíduos e grupos sociais reinterpretem e usam de acordo com seus próprios esquemas ou parâmetros culturais.

A tecnologia educacional deve partir da análise do contexto social, cultural e ideológico sob o qual ocorre a interação entre assuntos e tecnologia

Os métodos de estudo e pesquisa de Tecnologia Educativa são ecléticos, nos quais as abordagens quantitativas e qualitativas são combinadas com os objetivos e a natureza da realidade estudada. (Area, 2009, pp.19-20)

Em Portugal, na década de noventa, Blanco e Silva (1993) fazem a análise do conceito de tecnologia educativa, além de suas etapas evolutivas, e descrevem as origens e áreas de intervenção da Tecnologia Educativa. Destacam três momentos do processo evolutivo (arranque, afirmação e desenvolvimento) e três áreas de intervenção (apoio à educação, ensino a distância, formação de professores, educação de adultos e formação profissional). No que tange à investigação nessa área do conhecimento, destacam que essas investigações estão subsidiadas pelas Teorias da Comunicação, Psicologia da Aprendizagem e Teoria dos Sistemas, e estão direcionadas às seguintes linhas de investigação: aplicação das teorias da aprendizagem à estruturação do conhecimento; desenvolvimento de métodos, estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem; exploração dos recursos tecnológicos da informação e comunicação; utilização do sistema de planificação de gestão e de avaliação na análise dos problemas e soluções educativas.

Costa (2007), em um artigo denominado *Tecnologias Educativas: Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal*, destaca que, ao analisar 254 Dissertações de Mestrado e 23 de Doutoramento, recenseados até dezembro de 2005, na Universidade do Minho, esta destaca-se das demais universidades que analisaram 43,4% dissertações, seguindo-se a Universidade de Lisboa com 23,9% desse número. Conclui, portanto, que até aquele momento, três quartos dessas investigações acadêmicas, realizadas em Portugal, no domínio das Tecnologias Educativas, ao nível de mestrado, situam-se naquela universidade.

Em sua conclusão, aponta que, nas tendências das pesquisas, em nível de mestrado, esse fato fez surgir o deslocamento do interesse pelo estudo de audiovisuais para os temas relacionados com as tecnologias digitais. E, também, tornou-se um estudo com viés pedagógico. Tal autor revela que houve pouca atenção voltada para formação inicial e continuada, visando preparar os profissionais da

educação para a integração das tecnologias nas suas práticas diárias. Um terço das dissertações analisadas apontam estudos que se referem à concepção e desenvolvimento de materiais.

Em termos de referencial teórico, diz haver inflexão paradigmática, direcionada para abordagens voltadas às políticas educativas, nas quais o aluno é o agente ativo na construção das suas aprendizagens que são socialmente construídas. Também destaca a inflexão direcionada à relação das tecnologias no processo de aprender e ensinar, o que lhe atribui uma dimensão interdisciplinar, envolvendo áreas científicas como o Currículo, a Avaliação ou a própria Formação de Professores. Outro aspecto abordado trata da inflexão metodológica qual aponta o afastamento dos métodos clássicos para a utilização de desenhos de investigação “não-experimentais”, na preferência por técnicas de recolha de dados “não-estatísticas” e na opção por dados de natureza qualitativa.

Silva (2008), em um artigo denominado *Tecnologias, Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais*, mostra o contexto investigativo desta última década do século XXI, por meio da seleção dos principais desenvolvimentos operados nas TIC, no decurso do tempo. Nesse trabalho, apresenta uma reflexão sobre os impactos das tecnologias na formação de ecologias da comunicação em contextos educacionais, subintitulados da comunicação interpessoal à comunicação em ambiente virtual e da educação familiar às comunidades de aprendizagem. Revela o reconhecimento de que as TIC podem proporcionar um espaço de profunda renovação e que, para que isso ocorra, o ponto essencial é a mudança qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem, com repercussões nos níveis organizativo, de conteúdo e metodológico.

Este autor, em uma apresentação oral apresentada no *I Primeiro Seminário Internacional e VII Seminário Estadual de Educação*, realizados no período de 6 a 10 de junho de 2016, na UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) de Cruz Alta, revelou que nos estudos e investigações na área da tecnologia educativa o grande desafio

consiste em compreender a chegada do tempo de tecnologias que dão oportunidade de redesenhar as fronteiras de uma escola aberta aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, enfim, em instituir-se como uma verdadeira comunidade de aprendizagem (Silva, 2016, s/p).

Mais recentemente, em texto publicado nas Atas da *X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2017: aprender nas nuvens, learning in the*

clouds, realizada em Braga, de 8 a 10 de maio de 2017², revela-se que, diante da falta de sucesso na educação, do abandono escolar e do desinteresse pelos conteúdos abordados nas aulas, no âmbito projeto europeu Erasmus+ “BRINGING LIFE INTO THE CLASSROOM: innovative use of mobile devices in the educational process”, do qual fazem parte escolas da Polónia, Portugal, Itália, Grécia, Turquia e Roménia, se propõem o uso de dispositivos móveis em ambientes educativos, como forma de transformar práticas pedagógicas através da formação e acompanhamento de professores na experimentação de cenários pedagógicos inovadores, tais como o *mobile learning* e o *flipped learning* (Bento, Silva, Osório, Lencastre, & Brites, 2017). Assim, os estudos na área da tecnologia educativa se fazem presentes no mundo ocidental, buscando atender às necessidades urgentes, de ordem mundial no processo de informação e formação, mediados pelas tecnologias digitais.

1.3.2. Mídia - educação

Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia (UNESCO, 1984).

Segundo Bévort e Belloni,

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à inclusão digital, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de objeto de estudo, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais (Bévort e Belloni, 2009, pp.1098 -1099).

Os estudos sobre mídia-educação, no Brasil, referem-se a duas novas disciplinas ou áreas de estudo e pesquisa que visam a atender aos desafios que as escolas têm, para que as tecnologias da

² A Conferência “Challenges” comemorou, em 2017, a sua décima edição, consolidando, assim, seu reconhecimento como um dos mais significativos eventos voltados para as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação realizados em Portugal. De acordo com seus organizadores, ao longo destas dez edições, a Challenges afirmou-se “como um marco indelével na agenda dos investigadores, educadores e professores portugueses de todos os níveis de ensino, formando uma comunidade dinâmica que, recorrentemente, arrebanha novos colegas para aceitação e uso das TIC. A cada edição, a Challenges conquista novos “adeptos” e expande-se além-fronteiras, chegando à adesão plena dos países lusófonos e a outros, como a Espanha ou a Venezuela, o Reino Unido ou a Mongólia, tornando-se num espaço de debate intercontinental!” (Gomes, Osório e Valentim, 2017).

informação e comunicação (TIC) sejam integradas aos processos educacionais de forma a compensar as terríveis “desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. A mídia-educação está vinculada, por um lado, à inclusão digital, e, por outro lado, à integração aos processos educacionais” (Belloni, 2012, p.43). É uma missão da sociedade, do Estado e da escola “apropriar-se das telinhas, dominá-las e a seus fantasmas, não se deixar dominar por eles”(p. 44). Assim agindo, abrir-se-ão caminhos à emancipação e cidadania, pois visam a objetivos amplos que estão relacionados à formação de um indivíduo ativo, crítico e criativo diante das denominadas TIC.

Fantin (2012), em entrevista à *revistapontocom*, define mídia-educação como um conceito que ... vem se construindo ao longo dos anos como uma reflexão metodológica e epistemológica sobre a práxis de educar para, com e através das mídias. Assim, a mídia-educação pode ser entendida basicamente a partir de três dimensões: a) como um campo de conhecimento interdisciplinar na interseção das ciências da educação e comunicação, em construção; b) como disciplina curricular ou eixo transversal; c) como prática social e cultural em diferentes contextos escolares e extraescolares que signifiquem um trabalho de educação midiática. Ou seja, mídia-educação pode ser entendida como área de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa com campo metodológico e de intervenção didática, e como instância de reflexão teórica sobre essa práxis. Considerando os desafios do fazer educativo hoje, para alguns estudiosos a mídia-educação pode ser entendida como a própria educação. Na sociedade da informação, a mídia-educação torna-se ou pode tornar-se educação e, nessa perspectiva, a mídia-educação não seria apenas um campo de estudo e intervenção, mas uma postura mídia-educativa que seria patrimônio de cada professor e educador (Fantin, 2018, s/p).

Miguel et al. (2017), em um trabalho de pesquisa denominado *MÍDIA E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL E NA FRANÇA*, que teve como objetivo identificar a produção acadêmica acerca da relação entre mídia e educação no Brasil e na França, aponta que “os temas participação das mídias como auxiliares no processo de ensino aprendizagem e o uso das novas tecnologias na educação estão em pauta tanto nos trabalhos publicados no Brasil quanto na França” (Miguel et al. p.68). Destacam que, no Brasil, o percentual de trabalhos acerca da relação entre mídia e educação é bastante reduzido. E pontuam que as categorias que se destacam nos trabalhos brasileiros são “mídia como recurso mediador na educação”, “EaD / TIC” e “práticas em mídia-educação.”

Dessas categorias, analisaram as seguintes temáticas: mídia como recurso mediador, discurso midiático, participação da mídia na formação de sujeitos históricos e discussão conceitual sobre a

interface mídia e educação, tecnologia e formação de professores/as, EaD/TIC, relação adolescência e mídia, prática em mídia.

Nesse estudo, os autores referenciados destacam que: na categoria *mídia como recurso mediador* foram analisados 18 trabalhos no Brasil e neles há a abordagem de como a televisão, imprensa, cinema, mídias audiovisuais, programação infantil, entre outros, contribuem nos processos de ensino e aprendizagem, avaliação e inserção das novas tecnologias na educação. Na categoria *discurso midiático*, o estudo destaca os trabalhos sobre as diferentes formas de representação de temas diversos, apresentados na mídia, e alguns apontam para o impacto dessas representações no processo educacional. Na categoria *participação da mídia na formação de sujeitos*, dos sete trabalhos brasileiros avaliados, destacam-se os de Munglioli (2005), por meio dos quais revela que os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, são paradoxalmente amados e temidos e o artigo de Belloni (2004) que também possui como alvo de estudo a criança e discute a violência na sociedade e nas mídias com base na perspectiva da mídia-educação. Na categoria *histórico e discussão conceitual sobre a interface mídia e educação*, os trabalhos visam a discorrer sobre o histórico de produções no campo da interface entre mídia e educação ou voltados ao estudo teórico de conceitos relacionados a esse campo de estudo. Na categoria *tecnologia e formação de professores*, dos sete trabalhos brasileiros avaliados, *que abordam* o uso das tecnologias como dispositivo na formação de professores e também na prática profissional, destacam-se os de Fantin (2012) que tratam, sob uma perspectiva culturalista de mídia-educação, dos desafios que revelam os professores diante do cenário atual da cultura digital e de seus diferentes lugares de saber, ressaltando a importância de essa questão ser abordada e trabalhada nas formações de professores. Também destacam o trabalho de Ferreira Silva (2010) que reflete sobre a importância de se inserir, na formação de professores, discussões sobre o processo interpretativo de imagens, visando à formação de observadores mais críticos, contribuindo, assim, na construção de cidadania. Na categoria *TIC e EaD* esses estudos abordam as mídias e a tecnologia como alternativas para a educação a distância e/ou para a potencialização do aprendizado em sala de aula. Nas 10 referências brasileiras, destacamos Belloni e Lapa (2012) cujo trabalho apresenta reflexões sobre a educação a distância, baseados no referencial teórico e metodológico da mídia-educação. Também o trabalho de Trouillon (1993) que discute a importância de o/a professor/a se questionar sobre o uso didático das novas tecnologias. Na categoria *relação adolescência e mídia* destacam-se três trabalhos: no que tange ao uso que os/as adolescentes fazem das tecnologias, destaca-se o artigo de Mostafa, Gonzáles, Ranzan e Moraes

(2004) que aborda os hábitos de navegação na Internet por jovens que frequentavam a sala *web* de uma biblioteca. Na categoria *prática em mídia-educação*, as dez referências pesquisadas no Brasil apresentam propostas de ação e relatos de experiências em mídia-educação, predominantemente no contexto escolar e destacam os trabalhos de Siqueira e Cerigatto (2012), cujo objetivo central foi produzir um material pedagógico para o Ensino Médio de uma escola da rede pública de Bauru, São Paulo, baseado em trailers de cinema, disponíveis no Youtube. De acordo com as autoras, a apropriação crítica do discurso midiático não é uma prática consolidada nas atividades educacionais e faltam materiais didáticos específicos, e ainda destacam a necessidade de politização da escola por meio da mídia-educação, a fim de melhorar o diálogo entre a escola e os agentes externos. Esse estudo é uma amostra o panorama recente do trabalho com mídia-educação no Brasil.

Segundo Gonet, os diversos programas de educação para as mídias existentes no mundo possuem argumentos semelhantes e são oriundos, em sua maioria, dos casos dos relatórios oficiais, encomendados por ministros de Educação. Eles buscam

... sínteses de expectativas contraditórias, buscam traduzir evoluções que parecem inelutáveis, mas são também ferramentas de estratégias para sacudir os sistemas pesados, para contornar grupos de pressão suscetíveis de impedir qualquer movimento (Gonet, 2004, p. 50).

Os objetivos desses programas são desenvolver uma ação preventiva de forma a alertar o jovem contra as variadas formas de influências ou manipulação midiática e estimular a uma atitude criativa em face das mídias, isto é, o indivíduo deverá ser capaz de se apropriar de “um máximo de informações originais a partir de uma visão pessoal de qualquer tipo de documento midiático” (Gonet, 2004, p. 51). Há uma preocupação em se ter a consciência de que todos somos alvo das mídias.

Os diferentes programas desenvolvem trabalhos com as mídias a partir da pré-escola, com vistas à formação continuada. Os temas fundamentais desenvolvidos nesses programas são: as linguagens; as tecnologias; as representações; as tipologias; os públicos e os produtores os quais são apresentados sob uma dimensão “transversal” da educação. Todas as disciplinas podem alfabetizar para as mídias.

1.3.3 Educomunicação

Segundo Soares (2011a), as investigações e práticas em educomunicação têm suas origens na América Latina a partir dos anos 80, tendo como destaques Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Mário Káplun. Essa vertente do processo educativo também tem como foco o uso das mídias no universo do ensino-aprendizagem. O trabalho desenvolvido nessa perspectiva exige um profissional conhecedor tanto da área da comunicação quanto da educação. Esse deverá estar consciente das transformações políticas que podem ser propiciadas pela escola e pelos efeitos da comunicação. O uso da mídia na escola, sob uma ótica educacional, pode acontecer de duas formas: pela leitura crítica da mídia e pelo uso das ferramentas da comunicação no processo de ensino e aprendizagem no qual um complementa a outra.

A leitura crítica da mídia e do mundo exige um leitor crítico, quanto às mensagens transmitidas pelos mais variados recursos midiáticos, a fim de que se possa comparar as formas das mensagens e suas linguagens e fazer sua própria leitura do que é transmitido de um modo mais amplo, consciente e contextualizado. No trabalho educacional, a produção de conhecimento acontece na troca de saberes entre os atores envolvidos, proporcionando-lhes oportunidades para o uso dos meios, linguagens e instrumentos presentes no espaço escolar, de forma a garantir o direito universal à comunicação e também criar novos caminhos de diálogo e de ensino-aprendizagem.

Sobre a relação entre comunicação e educação, Martín-Barbero (2001) destaca a importância da mediação que acontece de formas diversas entre os indivíduos, entre os movimentos sociais, entre as associações populares, entre os responsáveis pela indústria cultural e outros. São essas mediações o que podemos denominar de relações sociais e culturais e nelas os sujeitos não recebem, de forma passiva, os estímulos do emissor, mas procura ressignificá-los, conforme suas experiências, sua linguagem e subjetividade, compartilhando, novamente, no seu contexto social, a mensagem reinterpretada. Nesse processo, é necessário haver inclusão cultural do receptor de modo que aconteça a mediação entre a sociedade e a mídia de massa. O mesmo autor reforça que as tecnologias por si só não oportunizam a compreensão da realidade, portanto devem ser usadas de modo que promovam a cidadania. E, por meio da linguagem, se realiza o processo de produção de sentidos. Para Martín-Barbero (2014), linguagem é “uma forma de habitar o mundo, de se fazer presente nele, de compartilhá-lo com outros homens” (p. 37). Daí haver a necessidade de se refletir, de forma consciente, sobre as “mediações” que deverão acontecer nos ecossistemas comunicativos.

Entende-se por ecossistemas comunicativos o movimento interrelacional que existe entre indivíduos, grupos de pessoas e organizações formais e informais. Neles, o eixo dos debates, tomando as palavras de Martin-Barbero (2001), “deve se deslocar dos meios para mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (Martin-Barbero, 2001, p.270).

Ainda Martin-Barbero, mais recentemente, na obra denominada *A Comunicação na Educação (2014)* discorre sobre o processo de comunicação nos últimos 13 anos e destaca a urgência de um novo tipo de formação nas sociedades marcadas pela influência das mídias digitais. Sugere que a educação se aproprie de métodos e processos que ponham em prática o uso das tecnologias (isso inclui a televisão, o rádio, a internet e suas mídias digitais) para que passe de “uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade educativa” (Martin-Barbero, 2014, p.10), mas de acordo com uma Sociedade Aprendiz, que deve repensar e pensar todos seus problemas, visando a resolução deles. Ao falar de sociedade aprendiz, esse autor evoca os postulados inovadores de Freire nas décadas 70, 80 e 90, voltados para uma educação libertadora, que acontece na comunicação dialógica, não esvaziada de sentido e distanciada da cultura do aprendiz, que prima pela participação coletiva, e reforça ideia de que os homens se educam entre si e assim constroem o conhecimento. Para Freire (1988), a aprendizagem dialógica, resultante da troca de saberes, possibilita ao homem ler o mundo para transformá-lo.

Também Kaplún (1998) entende que educar é sempre comunicar e que toda educação é um processo de comunicação. Ao falar da comunicação popular, Kaplún (1996) defende a ambivalência promovida por processos nos quais o indivíduo da comunicação é, simultaneamente, emissor e receptor. Ele adaptou a sigla da língua francesa EMEREC (*EMeteur Et REcepteur*) discutida conceitualmente por Jean Cloutier (1975) e cunhou o termo EMIREC do espanhol *EMisores y REceptores*). Esta sigla do emissor/receptor tornou-se popular na América Latina pela obra de Kaplún (1996, 1997) assim como a dupla condição educador/educando foi popularizada por Freire (1975). Estas semelhanças entre os processos de educação e comunicação indicam esse caráter indissociável destes fenômenos, principalmente quando entende-se o pensamento em sua dupla função: a cognoscitiva e a comunicativa. Numa perspectiva de emancipação, Freire e Kaplún almejavam um processo circular no qual a mobilização externa para que a interlocução ocorra entre os sujeitos autônomos seria desnecessária.

Soares (2014) ainda destaca a aproximação entre Comunicação e Educação na esfera das políticas públicas que surgiu no contexto de debates sobre o desenvolvimento da América Latina e não na discussão da questão específica da influência da mídia na sociedade, em 1979, em um encontro no México, evento que reuniu ministros da Educação e do Planejamento, dos países do continente, com o objetivo de examinar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região, criando, para tanto, um plano comum, denominado Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe.

Segundo o mesmo autor:

Em decorrência, em abril de 1981, a Unesco reuniu ministros da Educação, em Quito, para especificar as ações nas áreas do uso dos meios de comunicação nas escolas, bem como no tópico da educação crítica frente às mensagens massivas. A partir desta deliberação, a organização ampliou sua presença, apoiando, entre outras ações, os de Educação para a Televisão realizados, respectivamente, em Santiago, Chile (1985), Curitiba, Brasil (1986) e Buenos Aires, Argentina (1988), com uma síntese, em 1990, em Las Vertientes, Chile¹⁷. Descobriu-se, então, que os poucos educadores para os meios do continente, reunidos em ONG ou em Centros de Pesquisa, agora sintonizados (Soares, 2016, pp. 29-30).

Esse autor afirma que a educomunicação tem como foco fortalecer a capacidade de expressão de crianças e jovens. E para que esse objetivo seja alcançado, todas as formas de comunicação se fazem presentes nesse processo: a interpessoal, a familiar, a escolar e a midiática massiva. E ainda declara que:

Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores (Soares, 2014, p. 18).

Soares (2016) destaca que, nos ecossistemas comunicativos, o trabalho do educomunicador deve estar voltado para ações que sejam: a) inclusivas (todos os membros da comunidade devem fazer parte do processo); b) democráticas (reconhecimento e valorização da diversidade racial e étnica dos

sujeitos envolvidos; c) midiáticas (valorização das mediações, decorrentes dos recursos da era digital e da informação); e d) criativas (vinculadas às diversas manifestações da cultura local) **e participação política de todos os cidadãos.** (grifo da autora)

De acordo com Silva e Da Silva,

Educomunicação trilha o caminho apontado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) para uma educação revolucionária, que compreenda e respeite a trajetória do aluno, que caminhe no mesmo ritmo do mundo e acompanhe as transformações ocorridas no ambiente onde o aluno se insere. Uma educação pautada pela pedagogia de projetos, pela interdisciplinaridade, buscando despertar e valorizar as habilidades e competências. Essa concepção de educação exige ousadia e criatividade de professores e alunos, numa constante preparação pessoal que visa à solução de problemas que surgem a partir da própria prática social (Silva e Da Silva, 2015 pp.238-239).

A Educomunicação valoriza o potencial estratégico da tecnicidade das mídias em prol da valorização da cultura, explorando a tecnologia disponível com o objetivo de fortalecer os ecossistemas educacionais. É importante estratégia educativa para gerir processos comunicativos na sociedade, além de ser uma forma de instrumentar os meios na escola em prol de uma educação participativa e consciente. O ecossistema (edu)comunicativo é determinante na constituição do ambiente cultural circundante (Martín-Barbero, 2003; B. Silva, 2001a).

Em Santa Catarina, destaca-se, na UDESC (Universidade Estado de Santa Catarina) o Centro de Ciências e da Educação no programa de pós-graduação em Educação), a linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia que investiga a área da Educação nas interfaces com a comunicação, tecnologia, trabalho, cibercultura, mídias, inovação, arte, currículo, diversidade e diferentes linguagens. Nela, na área de educomunicação, destacam-se os trabalhos de pesquisa sob a orientação da Professora Ademilde Sartori.

Sartori e Pessoa (2017), em um trabalho denominado *Contribuições das áreas de educação e ensino para o desenvolvimento da educomunicação*, essas pesquisadoras analisaram 241 trabalhos coletados no Banco Digital de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Foram analisadas, portanto, 210 dissertações e 31 teses cujo critério de seleção foi que o termo “educomunicação” ou similar aparecesse no título, nas palavras-chave ou no resumo. As teses e dissertações analisadas foram

produzidas em diversos programas de pós-graduação, o que destaca a amplitude e interdisciplinaridade presente nesse campo. Esses trabalhos são provenientes de áreas diversas: direito, arquitetura e a engenharia, destacando-se programas de pós-graduação relacionados à educação, tecnologias ou meio ambiente. Os programas com maior número de trabalhos são: em Educação, foram analisadas 62 dissertações e 8 teses; em Ciências da comunicação, foram 34 dissertações e 16 teses; e em Comunicação foram 23 dissertações e uma tese. Essas pesquisadoras concluíram, por meio desta pesquisa, que os programas analisados são representativos na produção acadêmica, já que todos estavam relacionados à educomunicação, configurando-se como importantes no desenvolvimento desse campo educativo.

O trabalho educomunicativo, portanto, exige um profissional que tenha domínio de conhecimento da área da comunicação, assim como da área da educação. Deve estar atento às transformações políticas e sociais que podem ser proporcionadas pela escola e pelos efeitos da comunicação. A mídia, no trabalho educativo, deve ser lida criticamente e os alunos deverão se instrumentalizados e orientados a usar os recursos da comunicação no seu processo de aprendizagem.

1.4 Síntese do Capítulo

Neste capítulo pretendeu-se fazer um pequeno recorte do que vem sendo construído por pesquisadores europeus e latinos americanos na tão importante relação entre mídias e educação. Pelo que foi pesquisado, destaca-se que, no mundo ocidental, tanto no continente europeu como na América Latina, estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento buscam desenvolver suas investigações e práticas educativas visando à construção de novos saberes que proporcionem habilidades para que o uso das tecnologias no processo educativo não seja um mero instrumento facilitador na vida dos professores, mas um meio auxiliar integrado na produção e (re)produção do conhecimento, de forma crítica, reflexiva, recriando a prática docente e dando significado real às informações desenvolvidas na escola, de modo a estimular no educador e no educando o contínuo desejo de aprender aprendendo.

Foram analisados trabalhos desenvolvidos na área da **Tecnologia Educativa**, em Portugal e Espanha, tendo como referências teórico-práticas os autores Area (2009) e Silva (1993, 2015, 2008). Esses trabalhos possuem um aporte teórico multidisciplinar do qual participam várias áreas do conhecimento, como a teoria dos estudos curriculares, dos estudos culturais ou sociologia da cultura e

comunicação, voltada para o estudo das interrelações entre tecnologia, cultura e educação. Na área denominada **Mídia-Educação** no Brasil, tendo como referências as autoras Kenski (2012) e Belloni (2004, 2012). Os trabalhos propostos por essas autoras abrangem as seguintes dimensões: como campo de conhecimento interdisciplinar na interseção das ciências da educação e comunicação; como disciplina curricular ou eixo transversal; como prática social e cultural em diferentes contextos escolares e extraescolares que signifiquem um trabalho de educação midiática. Na **Educomunicação** no Brasil e Colômbia, tendo como referências os trabalhos de Kaplún (1996, 1997), Martin-Barbero (2001, 2004, 2009), Sartori (2016, 2017) e Soares (2001, 2014, 2016). Trabalham com ecossistemas comunicativos desenvolvendo ações que sejam: inclusivas (todos os membros da comunidade devem fazer parte do processo); democráticas (reconhecimento e valorização da diversidade racial e étnica dos sujeitos envolvidos; midiáticas (valorização das mediações, decorrentes dos recursos da era digital e da informação); e criativas (vinculadas às diversas manifestações da cultura local).

Todos esses pesquisadores possuem metas comuns, porém com suas peculiaridades. Os estudiosos dessas áreas do conhecimento interagem, por meio de importantes eventos, *online* e a distância, nos quais socializam suas práticas educativas e trabalhos investigativos; realizam trabalhos conjuntos, sempre objetivando oferecer à comunidade acadêmica, a docentes e a discentes, assim como à sociedade em geral, teorias e práticas pedagógicas em prol de uma educação que saiba educar, de forma crítica e reflexiva, com e para as mídias em geral.

Certamente, todas perspectivas teóricas que utilizem mídias antigas e atuais em prol de um trabalho de ensino-aprendizagem, em todas as fases do processo educativo, o tema sexualidade é recorrente, pois diz respeito a todo ser humano que como tal pode e deve ser discutido e dialogado, queiramos ou não, já que somos educadores sexuais em nosso contexto educativo. Nos trabalhos mediados pelas tecnologias digitais e outras mídias, desenvolvidos por professores, professoras, alunos e alunas, certamente, a questão da sexualidade se faz presente por meio das mais diversas linguagens comunicativas, seja de forma implícita ou explícita, já que sexualidade é parte integrante do ser humano. Dessa forma, julga-se importante que o educador esteja preparado para lidar com situações e manifestações, tanto de adultos como de jovens e de crianças, referentes a essa importante dimensão humana. O papel de mediação do educador é de muita relevância no processo de apropriação dos conteúdos veiculados pela mídia, ao promover-se uma leitura crítica das suas mensagens.

Dando-se continuidade às reflexões sobre educação e mídia, no capítulo seguinte, tratar-se-á sobre a televisão, importante veículo de comunicação midiática que educa e tem um papel importante na constituição e construção da subjetividade dos brasileiros. Como já dizia Chico Buarque, em sua música

“A Televisão”, escrita na década de 60,

O homem da rua
Com seu tamborim calado
Já pode esperar sentado
Sua escola não vem não
A sua gente
Está aprendendo humildemente
Um batuque diferente
.... Os namorados
Já dispensam seu namoro

Fica só por teimosia
Quem quer riso
Quem quer choro
Não faz mais esforço não
E a própria vida
Ainda vai sentar sentida
Vendo a vida mais vivida
Que vem lá da televisão...

CAPÍTULO II - A TELEVISÃO E SEU PROCESSO DE EVOLUÇÃO

2.1. Sobre televisão

Não sei para onde vamos, mas em muitos poucos anos a televisão não terá nada a ver com o que temos hoje. A televisão por programação horária é herdeira do rádio, que foi o primeiro meio que começou a nos organizar a vida cotidiana. Na Idade Média, o campanário era que dizia qual era a hora de levantar, de comer, de trabalhar, de dormir. A rádio foi isso. A rádio nos foi pautando a vida cotidiana. O noticiário, a radionovela, os espaços de publicidade. Essa relação que os meios tiveram com a vida cotidiana, organizada em função do tempo, a manhã, a tarde, a noite, o fim de semana, as férias, isso vai acabar. Teremos uma oferta de conteúdos. A internet vai reconfigurar a TV imitadora da rádio, a rádio imitadora da imprensa escrita. Creio que vamos para uma mudança muito profunda, porque o que entra em crise é o papel de organização da temporalidade (Martin-Barbero, 2009).

A escolha da epígrafe de Barbero, registrada há pouco menos de dez anos, justifica-se para que se contextualize o papel da televisão no momento histórico atual, marcado por aceleradas transformações, especialmente quanto ao processo de comunicação humana, mediado pelos recursos disponíveis da tecnologia digital que têm a Internet como a responsável pela conexão em redes. Essas redes são formadas por computadores que se comunicam entre si a partir de qualquer lugar do mundo, a qualquer tempo e hora. Os computadores, sejam eles *desktops*, *notebooks* ou aparelhos móveis, são responsáveis pelas origens e destinos de todas as transações feitas na Internet. Entre esses meios de comunicação de massa, sobre a televisão, muito se tem teorizado, pois ainda atinge um número bastante significativo de pessoas no mundo ocidental.

Bourdieu (1997), em sua obra denominada *Sobre a Televisão*, na qual apresenta uma análise crítica do jornalismo da TV, quando discorre sobre esse meio de comunicação que “expõe a um grande perigo as diferentes esferas de produção cultural, arte, literatura, ciência, filosofia e direito” (Bourdieu, 1997, p.09), revela importantes informações aos jornalistas quanto às estratégias comunicacionais manipuladoras utilizadas por essa mídia em sua estrutura organizacional. Tal fato é importante para que os comunicadores façam uma reflexão sobre esse potente veículo de comunicação e entendam a manipulação a que estão sujeitos e procurem alternativas que lhes permitam maior autonomia. Esse tema é importante para todos os telespectadores para que sejam mais críticos diante das imagens criadas que mantêm a realidade estabelecida pelos que detêm o poder dos meios de comunicação. É ainda

esclarecedora para os educadores trabalharem com o poder que as imagens têm para persuadir e convencer as pessoas.

A crítica feita por Bourdieu, embora tenha sido feita na época em que a televisão era um meio de comunicação de conteúdo, imagem e som, que se sobressaia diante dos outros meios, em que não havia a interatividade e o poder da Internet ainda era incipiente, proporciona que se veja a televisão como um veículo poderoso de informar, por meio de imagens, que essas são manipuladas para construir uma realidade que envolve audiência, além de formar opiniões. Essa leitura proporciona advertências importantes e abre caminhos para que se pense uma forma de utilizar as imagens televisivas para autonomia e para uma educação com poder de criticidade que mobilize o ser humano para uma ação crítica que vise à construção de convicções em prol de uma sociedade mais cidadã.

Segundo Avendaño (2011),

... a televisão é uma invenção e um dos principais símbolos do século passado. Ela possui várias dimensões que a caracterizam como uma realidade complexa que pode ser analisada sob várias dimensões, nomeadamente tecnológicas, sociais, culturais, políticas, semióticas, narrativas, entre outras. É um meio de comunicação da era industrial e dela traz suas particularidades que se mesclam com as transformações deste século. Em muitos países do mundo, se configura como um meio básico de comunicação que proporciona de forma transversal diversão, informação e conhecimento aos indivíduos. É um bem acessível aos sujeitos de todas as classes sociais. A maioria das famílias, do campo e da cidade, independente da sua religião e diferenças estruturais de sua constituição familiar possui um aparelho de TV (Avedano, 2011, p.10).

Diante de tal constatação, ressalta-se a importância desse veículo de comunicação midiática que ainda atinge um considerável número de pessoas no mundo inteiro. Vivemos em um processo interativo com a linguagem dessa poderosa mídia que invade a nossa privacidade, ditando normas de conduta. Sua configuração passou por um processo de transformação. Com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação, houve uma significativa mudança no processo comunicacional, passando por crescentes inovações, mas a televisão ainda é um importante veículo de comunicação no Brasil e no mundo, embora, em alguns países, seu consumo passe por um processo de baixa, principalmente entre jovens e adolescentes.

De acordo com Citelli (2015), qualquer que seja o dispositivo de comunicação, tais como: jornal, rádio, televisão, computador ou, simplesmente convergindo para um só equipamento como os celulares e *tablets*, o ponto chave do processo de comunicação é o poder de leitura crítica das mensagens que circulam por esses dispositivos.

2.2 Televisão e Sociedade

Neste item busca-se, primeiramente, fundamentação nos estudos sociológicos de Pinto (2000), contida em sua obra denominada *A televisão no cotidiano das crianças*. Segundo esse autor, com base no conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu, “um sistema de disposições duráveis que vai se sedimentando ao longo do tempo, a partir de experiências de vida do indivíduo, e que informa todas as práticas” (p.43), conclui-se que a prática televisiva é consequente do *habitus* de quem a realiza. Destaca que três consequências ocorrem de tal situação:

- a. O poder atribuído pelo senso comum e por investigações científicas à televisão e a seus conteúdos não deve ser percebido de forma isolada, mas sim de modo mais amplo por meio de um sistema de disposições dos receptores que estrutura a sua recepção e dá feições diversas ao exercício daquele poder de influência.
- b. O processo interativo com a televisão é bastante significativo no dia a dia das pessoas desde a infância e, conseqüentemente, constitui um dos fatores de configuração do *habitus* e do estilo de vida de cada um.
- c. Se os estilos de vida são diversos, conclui-se que sejam diversos os modos de ver e utilizar a televisão (Pinto,200, p. 45).

Assim sendo, há uma diversidade de situações e de posições sociais dos espectadores na sua interação com a televisão, havendo a possibilidade de a interação com essa mídia ser um fato significativo na dinâmica social.

Para esse mesmo autor, a televisão é compreendida como um “subsistema social de produção, difusão e recepção de bens simbólicos” (Pinto 2000, p.46). Esse subsistema tem como suporte organizações empresariais com alto capital e exige competências diversas e especializadas na área técnico-profissional. Nesse contexto são importantes as dimensões da

propriedade e do controle, assim como o caráter transnacional do subsistema, seja no plano da produção, da difusão e da recepção.

Outro aspecto destacado por esse autor refere-se à importante dimensão técnica e tecnológica que é incorporada pela investigação sobre o fenômeno tanto na produção como na emissão e recepção. As inovações introduzidas no aparelho receptor, a multiplicação de canais e a diversificação de serviços, a combinação com equipamentos periféricos são fatores que alteraram de forma radical os tipos de uso que a TV possibilita e as referências de espaço e tempo em que ocorrem esses usos. Tais inovadores possibilitam tanto diferenciar o tempo de emissão e o tempo de visionamento das mensagens, como as gravações de programas, o que permite uma forma de olhar diferente do meio televisivo. Também se refere às limitações existentes nos discursos sobre a tecnologia o que designa de “determinismo tecnológico”. Esse determinismo consiste “na atribuição de uma capacidade de modelação de modos de vida e de condutas por parte de uma tecnologia ou de complexo tecnológico” (Pinto 2000, p.46) e, por outro lado, a redução da tecnologia à dimensão material. O senso comum e o discurso midiático tendem a ignorar o fato de as inovações tecnológicas e sua apropriação social serem condicionadas por pressões econômicas, políticas e culturais. Não são somente as mensagens transmitidas pelas mídias que são objeto de apropriação; as tecnologias também podem ser apropriadas e utilizadas de diferentes formas. Esse fato exige que haja uma abordagem analítica que dê conta das “derivadas decorrentes da mitificação da técnica, porém que seja capaz de abarcar as representações e os usos sociais a que ela dá origem” (p.47).

Um terceiro aspecto abordado por Pinto sobre TV e sociedade diz respeito à vertente da produção e difusão de mensagens. Aqui o autor destaca a pertinência do conceito de fluxo para tratar do produto distribuído aos lares pelos operadores de televisão. Este fluxo consiste em uma programação pensada estrategicamente em função das preferências da audiência, dos ritmos sociais diários e semanais, de critérios de sazonalidade e dos recursos dos operadores e das programações concorrentes. A televisão, compreendida como um conjunto de programas, constitui um importante revelador de práticas e de representações culturais e sociais. Desse modo, a programação televisiva, além de um discurso constituído por uma retórica e performatividade específicas, pode ser compreendida como “um conjunto de textos, mas ela própria como um grande “texto”, no qual é possível “ler”, com auxílio de instrumentos adequados, reflexos e representações significativos da vida social” (Idem, p. 48).

Outra categoria intermediária ao conceito de programação e de programa referente ao gênero televisivo, de acordo com Rizzi (citado por Martin-Pinto, 2000, p.37), é aquela que seleciona, quantitativa e qualitativamente, públicos específicos e, em relação às estratégias que compõem a programação, busca a articulação com os quadros horários dos tempos sociais que segmentam e configuram a composição das audiências. A TV transmite programas diversos que apresentam um discurso de natureza narrativa, que conta histórias, atualizando “mitos e sonhos da humanidade”, atendendo a necessidades profundas, relacionadas com o prazer de ouvir/de ver e de se deixar transportar para mundos reais ou imaginários. Sociologicamente, a mídia televisiva, em seus conteúdos e formas, revela o modo com que a sociedade vê a si própria.

A produção cultural da TV adquire significados distintos, resultantes de sua interação com a recepção e o consumo. O texto adquire significado por meio de seus leitores que lhes atribuem os seus códigos de recepção, isto é, os consumidores não são receptores passivos das mensagens, mesmo quando o sentido do que é decodificado é coincidente com o da codificação. Nas relações das audiências com a televisão, deve-se considerar, analiticamente, as diferentes situações/posições sociais de onde se processa o diálogo com as mensagens televisivas em um amplo quadro e práticas sociais. Tal fato condiciona as formas e a substância das interações sociais e parassociais.

Martin-Barbero (2004), um dos mais importantes teóricos da comunicação e da cultura na América Latina, em seus estudos, procura relacionar o papel dos meios de comunicação com os processos de construção das identidades sociais. Na obra denominada *Os exercícios do ver*, escrita em parceria com Germán Rey, ao refletir sobre as complexidades presentes nas relações entre comunicação, cultura e política, mostra a importância da “mediação tecno-lógica” e cultural pela qual a televisão é tratada através das hibridações entre tecnicidade e visualidade” (Martin-Barbero, 2004, p. 10). O autor revela o poder da televisão sobre o imaginário da sociedade. Essas duas categorias se configuram como uma experiência comunicativa e cultural nos processos de “desconstrução” e “re-construção” das identidades coletivas, explorando as variadas mediações formadas pelas lógicas de produção e recepção. Para esse pesquisador, a televisão, quer agrade ou não, representa, na atualidade,

um excelente dispositivo de moldagem e deformação do cotidiano e gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular, entendido não como as tradições específicas de um povo, mas a hibridação de

certas formas de enunciação, de certos saberes narrativos, de certos gêneros novelescos e dramáticos do ocidente com matrizes culturais de nossos países (Martin-Barbero, 2004,p.26).

A televisão, na concepção de Martin-Barbero, é a mídia que vai tirar da ordem, de forma mais radical, a concepção e os limites do campo da cultura: seus antagonismos entre realidade e ficção, entre vanguarda e *kitsch*, entre o espaço de ócio e de trabalho. A vivência com o audiovisual repõe a cadeia de cultura desde as modificações da percepção do espaço e do tempo. A ideia de que o meio representa o social já está ultrapassada. Há a presença de um ator social que é capaz de intervir na realidade que é configurado por essa mídia que é capaz de impor um agendamento. Fala de um novo perfil midiático que está associado à noção de propriedade, resultante das fusões e alianças e também da presença de uma maior preocupação com o cliente que passa a representar força e poder para as empresas.

Em se tratando de América Latina, Martin-Barbero levanta o conceito de “empresarialização” referente à transição da mídia de uma gestão familiar para uma gestão “empresarial corporativa”. Isso ocorre devido as rápidas inovações tecnológicas até a complexificação dos mercados, a concorrência e as próprias transformações internas nas mídias.

Essa empresarialização, para Martin-Barbero (2015), gera consequências que irão moldar o seu conceito de identidade. Permite o aparecimento de indagações sobre

a qualidade da informação, redefinição da liberdade de expressão, necessidade de adaptar as mídias ao mercado de consumo (modelos de produção midiática variam de acordo com a lógica empresarial), alianças internas para a sobrevivência dos meios, assim como a aliança destes aos interesses políticos. Esta variedade de identidade das mídias implicou em algumas exigências a elas e no seu crescimento de uma forma de integração política. Tal crescimento está situado nas indústrias culturais e permite um amplo desenvolvimento do espaço público (s/p).

Ainda na obra denominada *Os exercícios do ver* (2004) Martin-Barbero e Rey (2004), de forma metafórica, os autores mostram o leitor como um ser visível no processo comunicativo.

Falam de três elementos: a luz, que simboliza a presença de objetos que podem ser vistos pelo ser humano; o ver, que representa a prática do olhar; e a ágora que é representada pelo contexto espacial por onde a palavra transita sem a existência de hierarquias; aqueles que lá estiverem presentes no momento podem ocupar qualquer posição e trazer à tona os mais diversos temas, constituindo assim uma sociedade civil democrática de fato. Nesse contexto, a comunicação é essencial, pois abre um espaço para deliberação pública, no qual pode haver discordância e concordância sobre as diversas questões suscitadas. No processo comunicativo (na ágora) surgem discursos heterogêneos que oportunizam aos cidadãos uma abertura ao diálogo, acabando com a homogeneidade dos sujeitos no processo comunicativo. E, nesse contexto, a televisão representa uma importante e essencial forma de acesso às questões sociais e políticas e o espectador representa um ator social que exerce forte influência no conteúdo exibido. Não raro, as mídias são os únicos meios para que seja realizada uma intermediação dos cidadãos com o Estado em si. Todavia sabe-se que muitos temas ficam de fora das discussões apresentadas na mídia, pois existe uma certa padronização do conteúdo que gira em torno das necessidades das maiorias. A TV, de certa forma, molda o público e oportuniza diversas formas de participação desse público, levando-o a novos possíveis diálogos.

Nessa obra, os autores nos revelam o quanto a TV é significativa como um fenômeno social em sua complexidade e também o quanto conduz à articulação de práticas sociais cotidianas. Na televisão pode haver processos de resistência e de transformação por parte de quem assiste, frente aos “efeitos massivos” de controle e alienantes.

Outra abordagem crítica sobre televisão encontra-se nas teorias de Bucci e Kehel (2004), expostas na obra denominada *Ideologias*, na qual esses pesquisadores buscam uma articulação da teoria crítica com a psicanálise para explicar o fenômeno televisão e a sociedade que ela representa, sociedade essa que vive sob o registro da imagem. Fundamentados nas teorias de Adorno e Horkheimer, sobre as questões relativas à “cultura de massas”, em Guy Debord sobre a “sociedade do espetáculo”, em Marx e Freud sobre seu fetichismo e em Lacan sobre a busca pelo “gozo”, buscam compreender os segmentos e as quebras relacionadas a esse estágio no qual o capitalismo “é um modo de produção de imagens” (Bucci & Kehel, 2004 p. 23). Nessa obra, fica claro ao leitor o jogo estabelecido nas relações de poder que a televisão coloca em jogo. Essas relações, segundo esses autores, exigem que se dê importância aos estudos sobre essa mídia, sobre as conflituosas relações estabelecidas entre comunicação e mercado, o modo

como o entretenimento tomou conta da TV e, principalmente, como, no Brasil, o espaço público se moldou de acordo com o “alicerce dado pela centralidade exercida pela TV, o que é o mesmo que dizer: pela centralidade da GLOBO” (p.234). Ao analisarem tais questões, deparam-se com conceitos essenciais a serem compreendidos: “ética”, “razão” e “verdade”. Tal compreensão oportuniza que se vá além da simples crítica aos “meios de comunicação de massa”, e, assim se compreenda questões que compõem esses meios, que se transformaram nos “conglomerados comerciais da mídia dos nossos dias” (Bucci & Kehel, 2004, p.234). p. 129). Segundo esses autores, evidencia-se a urgência de se adquirirem melhores conhecimentos sobre televisão que, na atualidade, deixa de ser um simples transmissor de mensagens e atinge o status de formatador da própria realidade. Conforme esses autores, há um Brasil que se vê e se identifica e se reconhece pela TV, que hoje exerce uma soberania única sobre o público brasileiro, com um poder e força muito superior aos outros veículos. “A TV monologa dentro das casas brasileiras... A TV dá a primeira e a última imagem sobre todos os assuntos.... A TV une e iguala, no plano imaginário, um país cuja realidade é constituída de contrastes, conflitos e contradições violentas” (Bucci & Kehel, 2004, p.242).

As abordagens até então aqui levantadas sobre a importância da televisão como um veículo de comunicação de massas falam sobre o que esse meio representa para sociedade, configurando-se não somente como um veículo alienante, que envolve relações de poder, mas que deve ser visto como um agente social que por meios dos seus diversos gêneros se apresenta como mediador entre sociedade e cultura.

2.3 Televisão e Convergência midiática

A televisão programada por hora ficará como parte do dinossauro que só precisa de tempo para morrer, porque com a tevê digital vamos poder ter tudo no computador. É uma mudança de tempo, lembre-se. Passamos do sino do convento que na Idade Média dizia aos camponeses quando deviam levantar, quando rezar, comer, quando dormir, ao rádio, tempo da notícia, da radionovela, da música, das dedicatórias aos noivos. E a televisão potencializou mais essa marcação do tempo do que o rádio. E acabou (Martin-Barbero, 2009).

Machado (2011), no artigo denominado *O Fim da televisão*, levanta a discussão sobre a possibilidade do fim dessa mídia, assim como do livro impresso e do cinema de 35 mm. Diz que a questão não é de desaparecimento total, mas sim de real transformação dos conceitos de televisão, livro e cinema, de suas diferentes maneiras de distribuição, assim como das diversas

formas de relacionamento do receptor com esses meios, dentre outras transformações. Observa-se um crescimento nas audiências que dividem seu tempo entre as mais diversas possibilidades de mídias, canais e plataformas. Houve uma migração dos telespectadores “para conteúdos mais especializados, dirigidos a nichos específicos, através de tecnologias de oferta de multicanais (cabo, principalmente, mas também conteúdos distribuídos em Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Laserdisc, DVD, Blue-Ray e internet) (Machado (2011, p. 87). A internet possibilitou uma crescente convergência das telecomunicações que proporcionam uma maior interatividade por meio das mais variadas plataformas: celulares, televisores portáteis, dispositivos para automóveis, *players* multiuso do tipo *iPod*, dentre outros.

Segundo esse autor, a televisão caminha em duas direções distintas, de acordo com o tipo do espectador que se utilize dos diversos equipamentos de acesso. Há o espectador passivo que fica na sua sala de estar zapeando as diferentes ofertas de material audiovisual. De outro lado, há os interatores que exigem mudanças radicais em relação a quaisquer tipos de conteúdos os quais podem ser acionados a qualquer instante, em qualquer lugar, fruídos da maneira como cada um quiser e abertos à intervenção ativa dos participantes. Tal cenário indica que

Para este século que se inicia, os prognósticos são de muita fragmentação e multiplicidade de direções. Os profissionais de televisão e do audiovisual em geral vivem um momento de estupefação, desafio e necessidade de riscos em direção a alguma coisa que ainda não se sabe bem o que poderá vir a ser. Vamos viver um período de muita experimentação de novos modelos de televisão, onde alguns vingarão e outros provavelmente fracassarão. Tudo indica que estamos vivendo o fim de um modelo de televisão e o surgimento de experiências ainda não muito nítidas, mas suficientemente expressivas para demandar pesquisa e análise (Machado, 2011, p. 88).

Observa-se que, com o surgimento da Internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o processo comunicativo modificou-se consideravelmente. A informação se processa de um modo intenso e contínuo por meio de diferentes canais de comunicação. Esse fenômeno pode ser denominado de comunicação híbrida, isto é, os conteúdos são transmitidos pelas mais diversas linguagens midiáticas e os processos interativos acontecem por meios de diferentes plataformas. Os consumidores que antes eram receptores passivos passam a

participar do controle do processo de construção do discurso social e comunicativo. Vive-se um momento de *convergência midiática* em que há uma constante relação entre as tecnologias, a indústria, os mercados, os gêneros e públicos, resultando em uma estrutura social sem precedentes, fundamentada em redes, comunidades *online*, além da livre circulação de conteúdos. Nesse contexto, a comunicação acontece em mão dupla: por um lado, as corporações, empresas detentoras do poder, criam suas narrativas, suas comunicações, comandam as histórias, detêm os direitos autorais que vão ser distribuídos em diversos canais. E, por outro lado, as pessoas, ao se identificarem com os conteúdos veiculados, passam a ter autonomia para modificá-los, causando transformações no processo estratégico de comunicação. Nesse contexto comunicativo, há o que é denominado por cultura da convergência, na qual “as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (Jenkis, 2008, p. 27). A convergência pressupõe uma grande mudança, tanto nos modos de produção dos conteúdos como no modo de consumo da comunicação que pode se processar, ou como já foi já falado, pelos mais variados suportes tecnológicos, a exemplo dos smartphones, nos quais se tem rádio, televisão, videogame e as mais diversas formas de se comunicar oralmente ou por escrito.

Em sua obra denominada a *Cultura da Convergência* (2008), o investigador norte-americano Henry Jenkis, nome referência mundial nos estudos de comunicação e mídias, faz uma análise da organização do processo interativo do público com os meios de comunicação. Citando o cinema, a política e a televisão, reflete sobre as transformações sofridas pelo público e mídias em decorrência de múltiplas possibilidades de interação, proporcionadas pelas tecnologias digitais em comunidades virtuais. Nos seis capítulos que constituem o livro, discorre sobre o tema convergência nas comunicações que ocorrem em diferentes plataformas midiáticas. Faz uma análise do fluxo de conteúdos que ocorre nos mais variados suportes e mercados midiáticos, levando em consideração os movimentos migratórios do público nos múltiplos canais em busca de novas experiências de entretenimento. Sua concepção está fundamentada em três conceitos básicos: convergência midiática, inteligência coletiva e cultura participativa. A Inteligência coletiva, conceito que tem sua fonte em Lévy (1998), refere-se ao novo modo de consumo e interação em que diferentes indivíduos e corporações influenciam uns aos outros, gerando aprendizado, dando voz ativa ao público, principalmente a grupos

organizados que trocam ideias por meio de celular e computadores. Muitas pessoas convergem a diversos canais para construção do conhecimento. A cultura participativa é aquela que caracteriza o modo de ser do atual consumidor midiático que cada dia mais se distancia da condição de passividade para assumir um comportamento mais interativo por meio de normas complexas, construídas para serem dominadas pelo coletivo. A convergência, para esse autor, não está vinculada a um determinismo tecnológico, mas sim a uma visão culturalista, representada por um novo modo de se lidar com as mídias, por uma transformação cultural, pois os consumidores são estimulados a buscar informações em um emaranhado de conteúdos para construir seu conhecimento. O autor faz a articulação de seus argumentos: a convergência midiática como processo cultural e não tecnológico que não depende de qualquer mecanismo de distribuição específico e sim representa uma mudança de paradigma; o modelo da narrativa transmidiática que representa uma mudança no modo como são transmitidas as mensagens (há diferentes formas de se comunicar e vários canais de distribuição); e o conceito de economia afetiva, que está relacionado diretamente com a participação do público, procurando entender os fundamentos emocionais dos consumidores, funcionando como catalizador das decisões de audiência e compra.

Como aqui o assunto é sobre televisão, vale destacar que esse cenário de convergência midiática, que cria uma nova dimensão nos fluxos de comunicação, ao promover reais transformações no processo de emissão e recepção de mensagens, com capacidade de torná-las híbridas, não se limita à Internet, mas também à televisão, daí surgir a denominada hipertelevisão.

Muanis (2012), em um artigo denominado *O tempo morto da televisão*, faz um estudo sobre o processo de transformação da mídia televisiva nos últimos 20 anos. Fundamentando-se nas teorias de Umberto Eco (1984) e de Francesco Casetti e Roger Odin (1990) levanta, na história da televisão, a questão dos períodos de transição pelos quais ela passou nos anos 90 para que se possa melhor entender o conceito de hipertelevisão.

Destaca dois momentos na história da televisão, denominados de paleotelevisão e de neotelevisão. O primeiro momento, que vai da década de 1950 até meados dos anos 1970, é representado pela TV generalista que era estruturada para atender ao coletivo, responsável pela mensagem na qual ao apresentador era atribuído o monopólio da palavra. Era uma televisão clássica, veículo de fatos, de cunho pedagógico. Nela, o emissor, ao ter o domínio da palavra,

estabelece uma relação hierárquica com o telespectador e os gêneros utilizados eram apropriados de outras mídias e que já tinham prontos, mas que primavam pela distinção entre informação e ficção, valorizando o referente exterior como um espelho. É aquela denominada por teóricos da comunicação de “TV janela” que era assistida pelo público nas suas residências: uma televisão em que as pessoas assistiam dentro de casa as notícias mundiais que lhes eram permitidas.

O segundo momento é caracterizado pelo surgimento da neotelevisão, período de 1980 a 1990 no qual esse veículo de comunicação não somente reproduzia a realidade como também a construía num processo de metalinguagem. Seria a idade moderna da televisão que passa a funcionar num sistema misto, público e privado, com uma oferta cada vez maior de novas redes de televisão. Nesse período, essa mídia se preocupava em saber o que os telespectadores preferiam, aumenta o número de programas de entretenimento, usando-se uma linguagem mais informal por meio de narrativas que propiciassem uma melhor interação com o público. As TV privadas ganharam espaço e houve um considerável aumento do número de emissoras e, com o surgimento do *zapping*, a forma e o tempo de ver televisão se modificaram, dando um fim à fidelidade a um canal. Assim,

... a televisão sai da sala para o quarto, aumentando a intimidade com o espectador, rompendo os antigos tabus. Rescinde, assim, o modelo pedagógico anterior, estabelecendo uma relação de proximidade, em que o especialista é menos importante e o espectador tem a palavra – é quando surgem as pesquisas qualitativas e quantitativas. Centrada no espectador, abole a separação entre os espaços de realização e recepção. Começam a surgir programas específicos da televisão, como os talk shows e os reality shows, ainda com um simulacro de interação. A programação passa a ser 24 horas, ininterrupta e, mais importante do que o contrato com o espectador, torna-se uma televisão de contato: é mais importante estar diante dela do que ver um programa determinado, o que favorece uma percepção mais sensorial e informativa. A grade se dilui e não há mais dias específicos para cada atração: as reprises tornam-se também frequentes, e o inédito perde força. A televisão se fortalece como missionária, buscando ocupar o lugar social das instituições que não mais funcionam e administrar as crises do indivíduo, cujas certezas cedem espaço às dúvidas (Muanis, 2012, p. 174).

O terceiro momento na história da televisão relaciona-se à TV digital como referente de tal convergência. Esta é denominada de “hipertelevisão” por sua eficiência tecnológica assim como por sua portabilidade (Scolari, 2009).

Segundo Scolari (2009), o conceito de hipertelevisão refere-se à possibilidade que a TV tem, na cultura da convergência midiática, de criar hipertextos, um caminho de navegação pelos conteúdos que são disponibilizados ou pela rotineira programação televisiva ou pelas redes sociais ou via torpedos no aparelho celular. De acordo com essa dinâmica, o autor explica que “los programas de la hipertelevisión se adaptan a un ecosistema mediático donde las redes y las interacciones ocupan un lugar privilegiado y adoptan algunos de los rasgos pertinentes de los ‘nuevos medios’” (Scolari 2009, p. 199).

No contexto da hipertelevisão, o processo narrativo procura adaptar-se ao fluxo da informação: as narrações passam acontecer em tempo real, havendo relatos acelerados, não sequenciais, buscando um efeito de gravação ao vivo e sem edição que se expande por meio da transmidiação. Assim, a televisão se adapta ao público habituado a lidar com a informação na *web*. No que tange ao jornalismo, no contexto da convergência digital e da rápida expansão da internet, a sociedade tem mais oportunidade de ter a contribuição do espectador nas suas produções, configurando-se não somente telespectador, mas também como ator do processo comunicativo.

Ainda sobre a evolução tecnológica na história da televisão, destacamos a proposta de classificação feita por Berger (1977), há mais de 40 anos, e que tem bastante pertinência. Ele denomina de macrotelevisão aquela TV que se caracteriza como um veículo de comunicação de massa que é chamada de nacional (ou oficial) na Europa e de livre (no Brasil e Estados Unidos). Tem como meta atingir um maior número de telespectadores por meio de programações mais homogêneas, em um processo comunicativo que se caracteriza pela unidirecionalidade e poder hierárquico. É fortalecida pelo poder político e econômico de quem a controla e este poder é fortalecido pelo índice de audiência. Outra fase na história da evolução da televisão, destacada por esse autor, é a denominada de mesotelevisão. Refere às televisões locais e por cabo. Nela, há presença do diálogo com o público. A comunicação funciona em uma relação direta com a comunidade a que a TV pertence, sendo, portanto, mais diversa e democrática. Aqui há de se destacar, a partir da década de 80, a TV a Cabo. Essa TV paga se dedica principalmente ao

entretenimento, como esportes, canais de música, séries, entre outros. O telespectador não interage com os programas que são comprados por pacotes de canais, de acordo com suas preferências. Nesse contexto, observa-se que pessoas com interesses comuns se aliam para produzirem os conteúdos da TV a cabo. Assim, não existe uma relação entre emissor e receptor nem entre interlocutores, mas sim entre operadores. O poder é que domina a tecnologia e está estreitamente vinculado ao poder de comunicação. Observando-se as análises feitas por Berger, ainda no fim do século passado, pode-se inferir que, atualmente, os recursos tecnológicos de produção audiovisual estão acessíveis como nunca estiveram na televisão.

Tourinho (2014), em sua tese de doutoramento que tem como título *Telejornalismo Interativo: entre a promessa e a realidade Análise dos contextos do Brasil e de Portugal*, faz uma reflexão sobre o pensamento do semiótico Eliseo Verón a respeito da terceira fase da televisão. Para Tourinho, citando Verón, neste século, ocorre uma mudança de paradigma, surgindo um novo modo de encarar a enunciação televisiva. Nessa fase, os programas da televisão oportunizam aos espectadores a tomarem a decisão sobre o desfecho dos programas, assumindo assim a condição de protagonista. Esse contexto é exemplificado pelo aparecimento dos novos *reality shows* que representam uma significativa transformação da TV generalista, que se caracteriza por

Simplesmente acredito que, no que diz respeito à televisão histórica, entramos em um terceiro período, que será o último. Quero dizer: a televisão, como o fenômeno de massas que conhecemos, materializado em um móvel entronizado na sala de estar de nossas casas, que ativava a sociabilidade familiar, etc., está condenada a desaparecer. Entramos no período final, no período da televisão do destinatário (Verón, 2007, s/p).

Na televisão da terceira fase, há uma “superfície operatória” multimidiática que é controlada pelo receptor, com a presença dos mais diversificados produtos audiovisuais, mas sem uma programação rigidamente fixada. Configura-se, assim, segundo diz Tourinho, “como uma plataforma com informação, entretenimento, computação, telefonia, comunicação interpessoal, enfim, um espaço de convergência tecnológica” (Scolari, 2009, pp.48-49).

Com o surgimento da TV digital, as estações de televisão criam novas estratégias de edição de suas programações, cujos conteúdos passam a ser gerados de forma não linear, por meio de um sistema multiplataforma.

Diante desse contexto, em que se constata ser a televisão uma das mídias tradicionais mais influentes da sociedade, e que com o surgimento da TV digital sofreu significativas transformações do modo de produção e recepção televisivas (melhor qualidade de som e imagens, momentos de interação e personalização dos conteúdos, possibilidade de acesso síncrono ou assíncrono de qualquer lugar, em diferentes plataformas, com a introdução de diferentes linguagens), surge a seguinte indagação: **qual a importância desta mídia para a educação?**

2.4 Televisão e educação

Arrombou a Mídia
Rita Lee

Ai ai meu Deus
O que foi que aconteceu
Com a Mídia Popular Brasileira
Rádio e TV tem jabá
Novelas ditam quem é Star
Eu também quero ser marketeira

Tem sempre na tela um apresentador
Vendendo a tragédia de algum cantor
A fé corre o risco de fugir da igreja
No canal do bispo, comercial de cerveja
De meia em meia hora, uma nova pesquisa...

Ao pensar sobre qual epigrafe colocar neste item, buscou-se a letra da música *Arrombou a Mídia*, da grande representante do *rock* brasileiro, Rita Lee (2003), na qual ela, de forma bem irreverente, elucida o poder dessa mídia no processo de formação de pessoas, na constituição de subjetividades e construção de conhecimentos. A TV forma e informa, portanto, educa, se entendermos por educação, em sentido amplo, tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano.

Partindo-se do pressuposto contido no estudo da Kantar Ibope Media (2017), no Brasil, o tempo médio de consumo de televisão do brasileiro cresceu uma hora em dez anos³, pode-se dizer que esse potente veículo comunicador se configura como um mediador no processo educativo do indivíduo brasileiro que, certamente assiste à TV ativa ou passivamente. Seguindo a premissa de Freire (1981) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p.68), podemos afirmar que, no processo educativo, a televisão ocupa uma parte significativa como mediadora do processo de formação, pois está presente na maioria dos lares brasileiros que a assistem por um longo período de tempo. Ela, no contexto em que as pessoas se mantêm em contato contínuo de trocas de informações e conhecimento, compete com a escola e com a família.

Segundo Baccega (2000, p. 95),

a televisão, com meio século de presença entre nós, compartilha com a escola e a família o processo educacional, tendo-se tornado um importante agente de formação. Ela até mesmo leva vantagem em relação aos demais agentes: sua linguagem é mais ágil e está muito mais integrada

³ Segundo estudo da Kantar Ibope Media, o tempo médio de consumo de televisão do brasileiro cresceu uma hora em dez anos. Em 2007, o telespectador passava cerca de cinco horas e 11 minutos assistindo à TV diariamente e, em 2018, esse **tempo médio de visionamento** foi de seis horas e 17 minutos (*veja tabela*).

Ano	Total Ligados	Ano	Total Ligados
2007	05:10:58	2012	05:39:18
2008	05:15:32	2013	05:48:43
2009	05:23:46	2014	05:52:37
2010	05:26:53	2015	06:01:00
2011	05:37:11	2016	06:17:05

Segundo o levantamento acima, 53% dos brasileiros dizem confiar na televisão para obter informações; 44% apontam a plataforma como principal fonte de entretenimento; e 54% se interessam por comerciais de TV. Por outro lado, o vídeo sob demanda (VOD) vem ganhando destaque: 20% dos brasileiros já são adeptos, índice nove vezes maior do que em 2013.

ao cotidiano: o tempo de exposição das pessoas à televisão costuma ser maior do que o destinado à escola ou à convivência com os pais.

Como diz Rita Lee (2013), *diante do cenário da TV Brasileira, "Ai ai meu Deus/O que foi que aconteceu/Com a Mídia Popular Brasileira/Rádio e TV tem jabá/Novelas ditam quem é Star/Eu também quero ser marqueteira*, essa mídia dita normas e tem poder de persuasão, logo, como todo meio de comunicação, a televisão pode transmitir bons ou maus ensinamentos, pois ela vende ideias, valores e conceitos. O alcance da TV potencializa a ação educativa e pode superar a força da escola e da família. E nesse contexto, os discursos presentes nessa mídia, não raro, apresentam uma linguagem ou erotizante ou revela-se preconceituosa acerca da sexualidade humana. Falar claramente ou por metáforas de sexo e a sexualidade, nos mais variados programas de TV, tornou-se uma ordem do discurso. Há toda uma pedagogia do sexo como declara Foucault (2017).

Segundo os dados divulgados pela "Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 - Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira", quase 90% dos brasileiros se informam pela televisão sobre o que acontece no país, sendo que 63% têm na TV o principal meio de informação. A Internet está em segundo lugar, como afirmaram 26% dos entrevistados, ainda apontada como uma das duas principais fontes de informação por 49%. A combinação da televisão com a Internet, certamente, no âmbito das redes sociais, permite o encurtamento do caminho entre esse poderoso veículo e o do telespectador. A educação é mais ampla que os conteúdos dados na sala de aula. Todos os setores da sociedade são importantes no processo de mediação do conhecimento. Educar uma pessoa exige uma formação mais plena e a TV que está em todas as casas é fundamental na formação humana, tanto na programação normal quanto naquela voltada para educação. Ela educa ou deseduca, daí haver a necessidade de que suas imagens e mensagens sejam lidas criticamente.

O conceito de aula por televisão, na perspectiva de formação, recentemente não mais está presente, mas busca-se criar estratégias de chegar a todos por meio de programações que contribuam para uma formação cidadã, tanto nas TV públicas como privadas, como reza A Constituição Brasileira, no seu

Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua

divulgação; III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei; IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família (BRASIL,1988, p.130).

Acredita-se que essas premissas sejam as almeçadas por todas as comunidades do mundo ocidental, daí que, nas mais diversas partes do mundo, estudiosos dedicam importantes estudos sobre a influência da televisão no processo de formação dos cidadãos. Grande parte desses estudos estão voltados para o universo infantil e de adolescentes.

Ferrés (1996), ainda no século passado, em seu trabalho denominado *Televisão e Educação*, assegura que, apesar de a televisão ser um importante fenômeno cultural da história da humanidade, os cidadãos não estão preparados para entender seu valor, principalmente a escola que está mais preocupada em reproduzir o conhecimento, perpetuando assim a cultura, do que criar estratégias para se adaptar a uma cultura renovada.

Os trabalhos de investigação sobre o fenômeno televisivo demonstram atitudes maniqueístas. Relatam que a televisão exerce uma influência positiva ou negativa. Aqueles que veem o seu lado nocivo são os denominados, por Umberto Eco (1993), de apocalípticos, ao passo que os que veem seu lado positivo são os denominados integrados. Os acusadores, que se configuram como maioria, adquirem dela sérios problemas, tais como: sequelas psíquicas e físicas: problemas de visão, passividade, consumismo, alienação, trivialidade, dentre outros.

Ferrés levanta a discussão de que as denominadas posturas apocalípticas têm sido constantes na história da humanidade e “frequentemente os homens de cultura têm atacado duramente as novas formas de diversão coletiva” (Ferrés, 1996, p. 11). Cita como exemplos a literatura fantástica que era proibida no Estado ideal de Platão, as declarações de Blas Pascal, séculos depois de Platão, de que “todas as grandes distrações são perniciosas para vida cristã, mas entre todas aquelas inventadas pelo mundo, não há nada mais temível que a comédia” (Ferrés, 1996, p.11). Também menciona os ataques feitos por Jean-Jaques Rosseau às comédias de Molière e aos ataques feitos, no século XX, aos romances por serem considerados escola de dissipação e de depravação. Até operas e concertos mereceram censuras.

Já os denominados integrados percebem na televisão uma oportunidade para “democratização do conhecimento e da cultura, para ampliação dos sentidos, para potenciação da aprendizagem” (1996, p. 12).

Diante das atitudes contraditórias sobre a capacidade que tem a televisão de educar ou deseducar, deve-se pleitear o equilíbrio que assuma a ambivalência do meio, as suas possibilidades, limitações e contradições internas.

Tal fenômeno também se repete diante das inovações trazidas pelas tecnologias digitais. Esse mesmo autor, já no século XXI, no artigo denominado *La educación en comunicación audiovisual en la era digital* (2006) destaca que o processo de comunicação audiovisual possui um forte poder de comunicação e difere das denominada alfabetização digital e alfabetização multimídia de educação. Fala sobre importância do projeto de inovação educativa elaborado pelo Departamento de Educação da Generalista de Catalunha que introduziu nos institutos de educação um trabalho denominado Programa de Educação em Comunicação Audiovisual (PECA) à semelhança de um projeto pioneiro, nessa perspectiva, construído pelo Ministério da Educação e Ciência do Governo do Principado das Astúrias.

Tais iniciativas são pioneiras, pois introduzem nos currículos da educação formal o trabalho de leitura e análise dos audiovisuais, com diferentes abordagens: de forma opcional relativamente ao que acontece no Principado das Astúrias e com uma abordagem transversal na Catalunha. Para esse mesmo autor, a comunicação audiovisual torna-se hegemônica na era das tecnologias digitais, pois abarca o verbal, o oral e a escrita. Essa iniciativa de introduzir nos currículos, de forma planejada, o trabalho voltado para comunicação audiovisual, é de alta significância na atualidade, pois, com o surgimento da Internet, a linguagem audiovisual ganha um significativo espaço e atende à preferência do coletivo de muitas gerações de crianças, jovens e adultos, aproximando a sala de aula da vida cotidiana e o mundo educacional da cultura popular. Essa educação em comunicação audiovisual se torna cada vez mais necessária, pois sabe-se que a presença da televisão nos lares é de quase 100%, assim como há um aumento progressivo do número de computadores e celulares que permitem a conexão com a Internet. Assim, as práticas de leitura das mensagens que são transmitidas em várias telas são urgentes e necessárias.

Como se destacou anteriormente, muitos pesquisadores se dedicaram ao estudo da importância da televisão na educação das pessoas e, principalmente, no processo educativo das crianças.

A seguir serão apontados alguns trabalhos bem-conceituados sobre esse tema.

Pinto (2000) fez investigação sobre a televisão no cotidiano das crianças, trabalho esse que foi considerado por Augusto Silva, no prefácio do livro, como “o primeiro trabalho científico de fôlego sobre a presença da televisão no cotidiano das crianças portuguesas e sobre o que estas fazem delas” (Pinto, 2000, p. 12). Nessa obra, sob uma abordagem sociológica, o autor não se preocupa em responder se a televisão manipula as crianças ou se influencia o mundo da criança, mas sim faz uma profunda análise sociológica da presença da TV no mundo social da criança, caracterizando os processos de comunicação, influência e apropriação, presentes na relação das crianças de diferentes meios sociais e culturais com a televisão em seu dia a dia. A televisão, quer pelos seus conteúdos realistas, quer pelos ficcionais, revela o mundo social e os modos de representá-lo e também abre portas para um mundo imaginário e convida o espectador a participar desse mundo, compartilhando, vicariamente, das aventuras das personagens principais. Nessa experiência com o mundo imaginário, a criança se apropria de diferentes assuntos, problemas e valores. Ressalta que essa apropriação e possíveis consequências resultantes da construção de significados e da exposição das crianças às mensagens televisivas não é independente das várias experiências que a criança tem (ou não) e da possibilidade de conhecer e reconhecer no seu próprio processo de desenvolvimento. Esse mesmo autor, no artigo denominado *A televisão e a família: cruzamento de dois campos movediços* (2004), levanta aspectos interessantes a respeito da importância das mais diferentes famílias perante a televisão como um objeto educativo denominado por ele de **cuidado**. Orienta que não “vale a pena seguir caminhos ou do encantamento ou do pânico” (Pinto, 2004, p.11). Não há receitas universalmente prontas, mas linhas de ação. Sugere, primeiramente, que se façam os seguintes questionamentos: a televisão é problema? merece cuidado? podemos agir face a esse problema? de que modo? e se adote critérios para respondê-las. O primeiro critério é por ele denominado de “dieta televisiva”, isto é, seletividade diante da programação, descartando o que não achar conveniente; o segundo critério é fazer da televisão tema de conversa e de reflexão em família com vizinhos e amigos, levantando questões sobre as programações e sobre a própria televisão; o terceiro critério diz respeito à informação, isto é,

deve-se procurar saber o que os canais transmitem e fazer um calendário de visionamentos, discutido em família e oportunizar aos pequenos espaços para expressarem os seus pontos de vista, gostos e sentimentos e se reflita sobre eles. Concorda-se com o autor sobre a importância, no processo de educação da criança com a televisão, de que os pais (ou outros adultos significativos) sentem-se ao lado das crianças, sobretudo quando elas são muito pequenas, para assistir aos programas que elas apreciam e depois levantem questões sobre o que foi assistido. Passados mais de dez anos da publicação desse artigo, tal contexto, nos dias atuais, em vista da intensificação do acesso à Internet, associado com as atribuições laborais e rotineiras e domésticas dos pais ou responsáveis, isso se torna mais difícil de acontecer, mas se faz necessário. O autor menciona a importância do trabalho de alfabetização mediática ou educação para os media para adquirir instrumentos e competências específicas nessas áreas.

Pinto et al (2009) lançaram um projeto intitulado *Educação em Mídia em Livretos: Aprendendo, Conhecendo e Agindo* que obteve o Prêmio *Evens* para Educação de Mídia. O primeiro livreto de uma série de três brochuras, produzidas pela Universidade do Minho (Portugal), tem como alvo pais e educadores e seu objetivo é revelar importantes questões relacionadas ao processo de interação da criança com a televisão e aponta algumas dicas de ação. Essa obra é muito importante no processo de socialização e educação das crianças. Assim, esse trabalho fornece informações proativas aos pais para ajudá-los promover uma utilização mais ativa e crítica dos mídias pelas crianças e jovens. De uma forma bem didática, com ilustração e design muito interessantes, abordam questões importantes a serem observadas e trabalhadas no universo infanto-juvenil cujos espectadores passam uma boa parte de seu tempo assistindo TV. Destaca-se aqui alguns temas apontados no livreto: *TV e Consumo, Usando a TV criticamente ou como aproveitar ao máximo o relacionamento das crianças com a TV, TV em família, Evitar a visualização não seletiva, Aprendendo como ver TV, Esconder a violência ou explicá-la, A importância dos contextos dos telespectadores, Bem-estar das crianças, violência na tela*. Tal iniciativa configura-se como um rico material a ser explorado no universo da educação das crianças e jovens com e pela televisão que, neste século, tem se caracterizado por uma série de inovações tecnológicas, principalmente no que se refere às transmissões multimídias, qualidade audiovisual e diversidades de funcionalidades, com inúmeros dispositivos capazes de oferecer programação, como já declarado, por meio dos mais variados suportes tecnológicos, com a presença inúmeras redes de transporte de dados, tais como a radiodifusão,

satélite, cabo e redes em banda larga. Neste cenário de televisão digital híbrida, urge que pais e educadores busquem formas de fazer uso da televisão com seus filhos e alunos de modo que sejam preparados para fazer suas escolhas com critérios pré-estabelecidos, pois

A televisão é e será aquilo que nós fizermos dela. Nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. Ao decidir o que vamos ver ou fazer na televisão, ao eleger as experiências que vão merecer nossa atenção e o nosso esforço de interpretação, ao discutir, apoiar ou rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos na verdade contribuindo para a construção de um conceito e uma prática de televisão (Machado, 2005, p.12).

No Brasil, Fischer (2003), em trabalho investigativo na área da Educação e Comunicação, levanta questões sobre a relação entre a mídia televisiva e a educação. A televisão se configura como um campo construtor da cultura contemporânea, constitui-se como meio de comunicação que é, ao mesmo tempo, produto e construtor da cultura atual; não representa somente um recurso didático para a prática educativa, mas também um espaço eivado de elementos culturais, presentes, ainda, em muitos outros espaços sociais. Para a autora, portanto, a mídia televisiva é um meio que interage ativamente na constituição do social, da política e da cultura. Como afirma a autora,

... queremos tratar da TV como criação, como produção cultural que nos oferece uma série de possibilidades de expressão audiovisual, de comunicação de sentimentos, ideias, indagações, informações; ao mesmo tempo, desejamos fazer desse estudo da TV uma forma de pensar os problemas, as possibilidades e os impasses da educação na contemporaneidade – fortemente marcada por alguns sintomas culturais, relacionados às mudanças tecnológicas nas diferentes práticas de comunicação e de informação de nosso tempo, e modos de aprender e de ensinar, certamente alterados justamente pela existência desse e de outros meios de comunicação e informação (Fischer, 2001, p. 17).

A televisão, com sua variedade de programação, segundo a mesma autora, alcança um grande público com características diversas que, por meio dela, obtêm informação e constroem conhecimento. A TV está presente no cotidiano da maioria das famílias brasileiras que interagem com ela, e conseqüentemente, têm uma participação bastante significativa na formação das pessoas.

A autora faz seu estudo sobre a relação entre televisão e educação a partir da observação

de programas veiculados na televisão e de sua experiência como professora universitária. Busca fundamentação em conceituados autores como Michel Foucault, Muniz Sodré, Jean Baudrillard, Hannah Arendt, Adorno, Horkheimer, Marshal, McLuhan, Stuart Hall, entre outros, para que se esclareçam as reais causas do distanciamento existente entre as áreas de educação e comunicação no atual contexto de grande avanço das tecnologias da informação que têm proporcionado formas de conhecimento ubíquas.

Fischer pontua sobre a importância de se discutir o fato de que a televisão não é capaz, por si só de transformar os comportamentos, mas é um rico recurso didático, pedagógico e cultural de grande alcance, como a escola. Em sua atividade docente com estudantes do curso superior em Pedagogia, a autora sugere um roteiro de trabalho que visa mostrar a abrangência que o estudo da TV proporciona e a importância de sua adaptação ao trabalho pedagógico. Esse trabalho pode ser adaptado aos materiais de cinema, de vídeo e outras mídias. Além disso, esse roteiro pode ser usado no trabalho de professores dos diversos níveis de ensino, desde que a formação do professor seja anterior; esta, segundo ela, “é condição *sine qua non*” (Fischer, 2001, p. 91).

Esse roteiro é composto por perguntas que geram oportunidade de o aluno ou professor construir as suas próprias respostas diante do estudo da TV. É composto por seis perguntas que oportunizam um espaço para se refletir sobre as representações sociais na educação e na análise de discurso. Os questionamentos visam fazer com que o aluno perceba qual espécie de programa assiste e quais os recursos estratégicos de veiculação estão presentes e a quem se “endereço”. Essas questões estão relacionadas aos diversos programas e aos variados públicos que a TV pretende atingir. Em seguida, são feitas perguntas a respeito da estrutura do programa, do assunto e da origem. Nessa segunda etapa, as indagações visam à análise mais objetiva dos materiais televisivos, desconsiderando-se o emocional e espontâneo. Na terceira etapa as indagações estão direcionadas para linguagem do produto analisado, concluindo com perguntas sobre a relação estabelecida pelo programa assistido com o contexto educacional.

Postula a autora que:

A experiência com professores e também com alunos de cursos de Pedagogia além de investigações diversas sobre mídia, cultura e produção de subjetividade, permitem-me afirmar que, quanto mais aprendermos sobre a linguagem das imagens audiovisuais, quanto mais nos debruçarmos atenciosa e prazerosamente sobre esse objeto televisão, mais ampliamos nosso

entendimento do que seja efetivamente o currículo escolar - algo que ultrapassa a relação e distribuição de conteúdos e disciplinas ao longo de séries e níveis de ensino (Fischer, 2001, p. 109).

Para melhor elucidar as ideias pedagógicas de Fischer, transcrevemos a seguir duas respostas dadas em uma entrevista concedida a Juliana Lanzarini, em abril de 2004, na qual a autora fala sobre o livro *Televisão e Educação: Fruir e Pensar a TV*, lançado em 2001 e já em sua segunda edição.

JL – Como desnaturalizar na sociedade aquilo que já se tornou senso-comum através dos veículos de comunicação?

RF – Como escrevo no livro, isso depende de um trabalho que pode ser assumido pela escola, das mais diferentes formas. A formação do espectador crítico é algo que está caindo de maduro, como projeto pedagógico. Há muito tempo se fala nisso, mas ainda temos muito a fazer. Basta diariamente o professor estar atento ao que seus alunos veem, debater com eles, aproveitar bons momentos das realizações audiovisuais, comparar filmes, reportagens de jornal, programas de TV e ver, com crianças e adolescentes, que se trata de produções, de invenções que, como tal, constituem um jeito “x” de dizer esta ou aquela verdade, que é verdade para aquele meio, para aquele sistema de TV. Diante dela, podemos pensar outras coisas.

JL – Como usar a TV, na sala de aula, em casa ou como objeto de estudo de modo que a utilizemos como matéria de fruição e pensamento?

RF- Penso em vários trabalhos que podem ser feitos, a partir da exibição de trechos de filmes, de programas de TV. Fruir é “curtir” mesmo produções audiovisuais de todos os tipos, com alunos de todas as idades; é também pensar com eles de que modo cada um se vê (ou não se vê) naquelas imagens ou textos, como faria, ele ou ela, se fosse fazer uma reportagem ou uma novela sobre aquele tema... Analisar a linguagem da TV, o modo como se constrói um comercial, um telejornal, são todos exercícios que “dão a pensar”.

Ainda sobre televisão e educação, destacamos o material escrito por Napolitano (2008) que oferece oportunidade aos professores da educação básica e superior no Brasil para um trabalho com televisão. Este material trata da importância de incorporar o material produzido pela TV como fonte de aprendizagem, de forma que, ao invés de se ter uma postura de dissipar a influência dessa mídia nas vidas das pessoas, agir de forma a explicar o fenômeno televisão,

fornecendo alguns pressupostos críticos, visando à valorização de elementos culturais que, muitas vezes, o aluno já possui, incorporando, assim o material veiculado pela TV como possibilidade de aquisição do conhecimento. O autor propõe uma série de ações básicas que possibilitam incorporar conteúdos veiculados na televisão tais como documentos sócio-históricos, considerados fonte de aprendizado e como oportunistas de debates na escola. Discute questões importantes e oferece um roteiro de atividades e sugestões que têm por objetivo orientar o professor para trabalhar com a TV em sala de aula, com segurança e tranquilidade, visando a formar cidadãos críticos e conscientes.

Assim a televisão, seja ela educativa ou comercial, é uma rica fonte de informação e educação que não pode nem deve ser menosprezada. Por meio da assimilação de elementos da cultura popular como uma linguagem particular, rica em imagens, revela todo um contexto cultural no qual está inserida, atuando, assim, na área dos valores. Mesmo que as instituições escolares continuem com a concepção de que o processo de ensino-aprendizagem está vinculado a um conteúdo programático, muitas vezes ultrapassado, não deve desconsiderar as poderosas influências culturais da televisão que por meio de seus signos, como “clamam por seus significados nos próprios significantes, atingem diretamente os sentidos, as emoções, diferentemente do que acontece com os signos da linguagem verbal”. (Baccega, 2003, p.4). Ela tem o poder de:

Interagir com uma fonte educativa que interpela os sujeitos-audiência essencialmente através dos sentidos e das emoções, é uma mudança paradigmática importante nas teorias e entendimentos educativos e, particularmente, nas concepções e compreensões da aprendizagem contemporânea. Estas, tradicionalmente, se basearam em e referiram-se à linguagem escrita, e mantiveram o livro como seu principal meio de transmissão-apropriação (Orozco, 2001, p. 66).

Aqui, registramos que, durante os 25 anos de trabalho em sala de aula com Educação Básica, vimos o quanto a televisão pode contribuir para um trabalho mais dinâmico, crítico e reflexivo sobre os mais variados temas. Com adolescentes, as telenovelas, programas de auditório, os desenhos e programas de humor, veiculados na TV, oportunizaram o planejamento de encontros para se discutir e analisar seus conteúdos de forma crítica e reflexiva. Esses programas, que eram comentados nas falas diárias dos jovens, foram levados à sala de forma

crítica, prazerosa, dialógica e amorosa e proporcionaram conhecimentos sobre muitos assuntos, despertando nos adolescentes a formação de uma consciência crítica. Suas experiências e histórias de vida vieram à tona, proporcionando a esta educadora momentos ricos de aprendizado. Tal fato confirma as falas de que todos somos “ensinantes” e “aprendentes e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2010, p. 47).

No decorrer da escrita deste Capítulo surge uma pergunta: como fica o processo educativo mediado pela televisão no contexto da convergência midiática?

Com o surgimento da TV digital essa mídia passou a ser um ponto de convergência de diferentes mídias. O conceito da televisão da era “digital”, segundo Feitosa e Bairon (2015), envolve as seguintes variáveis:

... a televisão enquanto mídia que emite o sinal para aparelhos televisores e dispositivos móveis; o aparelho de televisão enquanto um terminal de acesso integrado; a IPTV⁴, que faz transmissão por streaming na internet; os programas das emissoras de televisão disponibilizados on-line, ou seja, a digitalização da grande mídia; e os canais de internautas e de instituições sociais postados no YouTube (Feitosa e Bairon, 2015, p. 239).

Logo, diante desse contexto, o processo de educar com e para as mídias, especialmente a televisiva, tornou-se mais complexo, exigindo dos educadores em geral um trabalho que necessita da busca de formas alternativas e criativas de interação com seus discípulos que, em sua maioria, são incluídos digitais e se utilizam dos recursos da Internet por meio dos mais variados suportes, especialmente pelos *smartphones*. É necessário que o educador tenha conhecimento dos recursos tecnológicos proporcionados pela tecnologia digital. Há necessidade de que o professor/a, além de alfabetizado digitalmente, seja um pesquisador de estratégias que permitam o uso da Internet e suas múltiplas possibilidades de ver e aprender. O processo de ensino verticalizado, baseado nas propostas do livro didático, da cultura letrada, não mais atrai a clientela do mundo digital.

Como se está a falar de **televisão e educação**, buscou-se, no portal da CAPES, artigos, escritos no período de 2014 a 2018 e revisados pelos pares, que tratassem do uso da televisão no processo educativo. Os descritores utilizados foram televisão e educação. Apareceram 289 artigos. Desses foi feita a leitura daqueles em que apareciam a palavra televisão. Observou-se

⁴ A IPTV apresenta algumas nomenclaturas variáveis, como: *WebTV*, *Internet TV*, *TV Online*, *Webcast* e *TV*.

que somente dois tratam de pesquisas feitas com o uso da televisão no processo educativo da sala de aula.

Quadro 1: Artigos, escritos no período de 2014 a 2018 e revisados pelos pares no portal da CAPES,. Descritores :televisão e educação

Nº	Artigo	Autor/a/es/as	Publicado em:
1	A televisão nas atividades em sala e sua relação com a aprendizagem com crianças de 11 anos e duas professoras.	Cavalcante, Franciele Lima Carradore; Muller, José Luiz	Revista Eventos Pedagógicos
2	A leitura e a tela	Rocha, Sérgio Luiz Alves da.	Revista Observatório v. 1 n. 1 (2015) https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/1622

Fonte: Criação da autora

A maioria dos artigos lidos nessa busca são da área da saúde, educação física e nutrição, nos quais a televisão surge como fonte de informações ou como um meio diante da qual as crianças permanecem durante muito tempo diante da TV para saberem o que contribui para o aumento de índice de gordura ou sobre maus hábitos alimentares. Há vários artigos que tratam da corporeidade e sedentarismo. Há dois artigos cujo temas estão relacionados com a sexualidade e que se referem à questão de gênero e violência contra mulheres e outros trabalhos sobre os quais fazem análises de programas de televisão.

Posteriormente foram usados os descritores televisão e escola e foram encontrados 555 artigos contemplando os descritores: **Televisão e Escola**, no período de 2014 até 2018, destes 555 apenas 4 aproximavam-se dos temas discutidos na tese.

Quadro 2 – Artigos, escritos no período de 2014 a 2018 e revisados pelos pares no portal da CAPES, artigos, escritos no período de 2014 a 2018 e revisados pelos pares. Descritores: Televisão e Escola.

Nº	Artigo	Autor/a/es/as	Publicado em:
1	A TV como escola: o uso educativo da televisão Pré-Ditadura Militar	Barros Filho, Eduardo Amando De	Patrimônio e Memória, 2018, Vol.14(2), pp.416-433 .
2	Identidades de gênero nos estudos de recepção de telenovela: um olhar sobre a produção stricto sensu da última década.	Silva, Lourdes Ana Pereira ; John, Valquiria Michela	Revista Famecos - Midia, Cultura e Tecnologia, 2016, Vol.23(2)
3	Possibilidades e usos da TV enquanto ferramenta pedagógica	Silvia Cristina Tafarelo ; Ivoneide Zaror de Souza	Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, 01 April 2014, Vol.5, pp.235-244. View full text in DOAJ
4	A televisão nas atividades em sala e sua relação com a aprendizagem	Franciele Lima Carradore Cavalcante ; José Luiz Müller	Eventos Pedagógicos, 01 March 2014, Vol.4(2), pp.51-56 View full text in DOAJ

Fonte: Criação da autora

Certamente, a ausência nos últimos anos de pesquisas voltadas para o trabalho com televisão e aprendizagem é consequência da preocupação dos educadores e gestores com a apropriação e uso das tecnologias digitais que vieram revolucionar o contexto educativo.

Pesquisas relativas ao uso das tecnologias digitais, por alunos e professores na sala de aula, são a pauta do momento o que é natural, pois o processo educacional exige competência tecnológica, conhecimento teórico, muito diálogo e sensibilidade. Certo é que, nesta era da mobilidade, como já foi mencionado, a televisão se faz presente em qualquer tempo e hora nos mais variados suportes tecnológicos e pode e deve ser explorada nos trabalhos didático-pedagógicos. E, por meio dos mais variados gêneros televisivos, espectadores de todas as faixas etárias, de todos os gêneros de todas as classes sociais, não raramente, estão recebendo informações, explícitas e implícitas sobre questões relativas à sexualidade humana, tema essencial desta pesquisa.

Falando de televisão, nela o gênero telenovela, um dos mais tradicionais da América Latina, é uma presença contínua no dia a dia do povo brasileiro que tem o hábito de acompanhá-las e ver nelas muito de si e de seu cotidiano. Todos falam das e sobre as telenovelas que estão veiculadas nos jornais, nas conversas, nos *blogs*, nos *sites*, nas redes sociais, além de seus capítulos aparecerem sintetizados nos jornais em finais de semana. Como neste trabalho de investigação recorreu-se à utilização de cenas de telenovela cujos conteúdos referem-se ao tema sexualidade, julga-se importante e necessário dedicar o próximo capítulo a esse gênero de ficção audiovisual de alta significação para a história da televisão brasileira.

2.5 Síntese do Capítulo

Neste capítulo tratou-se da mídia **televisão**, de seu processo evolutivo, de sua importância para a sociedade e para a formação das pessoas que estão em constante contato com esse poderoso meio de comunicação em todas suas configurações através do tempo.

Buscou-se leituras em referenciais teóricos de pesquisadores reconhecidos no estudo sobre essa mídia.

No item **Televisão e sociedade**, com o suporte de Bourdieu (1999), ressaltou-se a importância de se pensar uma forma de utilizar as imagens televisivas para autonomia e para uma educação com poder de criticidade, que mobilize o ser humano para uma ação crítica, visando à construção de convicções e conhecimentos em prol de uma sociedade mais cidadã. As leituras dos estudos sociológicos feitos pesquisador português Pinto (2000), que dialogam com a teoria de Bourdieu, revelam que a prática televisiva é consequente do *habitus* de quem a realiza. Diz ser necessário ter consciência das dimensões, da propriedade e do controle inerentes à televisão.

Martin-Barbero (2004) nos faz reconhecer o poder da televisão sobre o imaginário da sociedade e sobre o processo “desconstrução” e “re-construção” das identidades coletivas, consequentes das diversas mediações formadas pelas lógicas de produção e recepção. A TV é significativa como um fenômeno social que conduz à articulação de práticas sociais cotidianas. Nela pode haver processos de resistência e de transformação por parte de quem a assiste, frente aos “efeitos massivos” de controle e alienantes.

Bucci e Kehel, (2004) esclarecem sobre o jogo estabelecido pela televisão nas relações de poder. Essas relações exigem que se entenda essa mídia e suas conflituosas relações estabelecidas entre comunicação e mercado e sobre a maneira como o entretenimento tomou conta da TV.

No item **Televisão e Convergência midiática**, com fundamentação nos autores Berger (1977), Jenkis (2008), Scolari (2009), Machado (2011) e Muanis (2012), são descritas as características da televisão no decorrer dos tempos denominados de macrotelevisão e mesotelevisão; paleotelevisão e neotelevisão e hipertelevisão (TV Digital). No período da neotelevisão/hipertelevisão, há uma maior convergência nas comunicações, o fluxo de conteúdos ocorre nos mais variados suportes e mercados midiáticos, levando em consideração os movimentos migratórios do público, nos múltiplos canais em busca de novas experiências de entretenimento, que ocorrem em diferentes plataformas midiáticas.

Como já foi mencionado no primeiro capítulo, com a Internet, as mídias tradicionais se mesclam com as mídias digitais. As tradicionais não vão desaparecer, mas sim se adaptar às inovações tecnológicas e criam novas formas de comunicação com o público, por meio de diversos canais, nos quais as mensagens e conteúdos se configuram com a participação de vários atores. Os meios antigos foram forçados a conviver com os meios emergentes.

No item Televisão e educação, a abordagem sobre a importância da televisão na educação das pessoas e na construção de identidades foi subsidiada pelos teóricos Ferrés (1996), Pinto (2000) Fischer (2003), em trabalhos por eles realizados na Espanha, em Portugal e no Brasil, respectivamente.

Para Ferrés, apesar de a televisão ser um importante fenômeno cultural da história da humanidade, os cidadãos não estão preparados para entender seu valor, principalmente a escola que está mais preocupada em reproduzir o conhecimento, perpetuando assim a cultura, do que criar estratégias para se adaptar a uma cultura renovada.

Pinto (2000) faz uma profunda análise sociológica da presença da TV no mundo social da criança, caracterizando os processos de comunicação, influência e apropriação, presentes na relação das crianças de diferentes meios sociais e culturais com a televisão em seu dia a dia.

Fischer (2003) pontua sobre a importância de se discutir o fato de que a televisão não é capaz, por si só de transformar os comportamentos, mas é um rico recurso didático, pedagógico e cultural de grande alcance, como a escola.

Diante das atitudes contraditórias sobre a capacidade que tem a televisão de educar ou deseducar, deve-se pleitear o equilíbrio que assuma a ambivalência do meio, as suas possibilidades, limitações e contradições internas.

Também, neste item, buscou-se, no portal da CAPES, artigos, escritos no período de 2014 a 2018 e revisados pelos pares, que tratassem do uso da televisão no processo educativo.

CAPÍTULO III - SOBRE TELENOVELA

Alçada à posição de principal produto de uma indústria televisiva de grandes proporções, a novela passou a ser um dos mais importantes e amplos espaços de problematização do Brasil, indo da intimidade privada aos problemas sociais. Essa capacidade sui generis de sintetizar o público e o privado, o político e o doméstico, a notícia e a ficção, o masculino e o feminino, está inscrita na narrativa das novelas que combina convenções formais do documentário e do melodrama televisivo (Lopes, 2009, p. 06).

A escolha da epígrafe é bastante representativa e significativa da telenovela brasileira, que está próxima a completar 70 anos de existência, e revela o quanto esse tipo de gênero ficcional é influente no comportamento, na revisão de valores e na construção da identidade do sujeito. A telenovela brasileira, mais que seus antecessores teatrais, atinge uma grande popularidade que faz com que se mantenha como representante dos desejos de entretenimento do povo e, por outro lado, apresenta valores, estilos de vida, expressões linguísticas, moda e comportamentos que serão adotados pelos telespectadores. Ela transmite informações e oportuniza a construção de conhecimento.

Neste capítulo será abordado o conceito do gênero telenovela, um pouco da sua história no Brasil e sua relevância nos estudos acadêmicos de ordem nacional e internacional.

3.1 O Gênero Telenovela

Para discorrer sobre o gênero telenovela buscar-se-á fundamentação nos trabalhos desenvolvidos por Machado (2000), por Martin-Barbero (2004) e Lopes (2008, 2014).

Machado (2000), ao refletir sobre os gêneros televisivos, tem como referencial a teoria de gêneros do discurso criada por Bakhtin, referente aos fenômenos linguísticos e literários, em suas formas impressas ou orais, dentre os quais os gêneros são considerados como tipos relativamente estáveis de enunciados. Para Bakhtin (1997), enunciado é a unidade real da comunicação discursiva. Todas as áreas da atividade humana têm relação com o uso da língua que se manifesta em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e singulares. Esses enunciados revelam os contextos específicos e o objeto de cada uma das esferas da atividade humana, seja pelo seu conteúdo (temático) ou por seu estilo verbal (escolha dos recursos fonéticos, lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), e, essencialmente, pela sua estrutura organizacional. O enunciado é o item concreto e real da comunicação discursiva, já que o discurso só pode existir por meio de

enunciados concretos e singulares, que pertencem aos sujeitos do discurso de determinada esfera da atividade e comunicação humanas. Assim sendo, cada enunciado se configura em um novo fato, em um evento único e que não se repete na comunicação discursiva.

Os capítulos de uma telenovela, um telejornal, um programa de auditório, uma transmissão ao vivo de um jogo de futebol, uma propaganda comercial, uma entrevista são eventos audiovisuais que possuem em comum o fato de serem constituídos eletronicamente e transmitidos de um local (emissor) a outro (receptor). Esses eventos são compreendidos como enunciados e são produzidos de forma intencional com o objetivo de abordar um determinado tema ou acontecimento a serem levados aos telespectadores pelas mais diferentes formas de apresentação. Existem esferas de intenção relativamente bem definidas nas quais os enunciados podem ser codificados e decodificados de maneira estável por uma equipe de produtores e espectadores, definida até certo ponto.

Esses campos de acontecimento são herdados da tradição, mas não apenas da tradição televisual (muitos derivam da literatura, outros do cinema, ou do teatro popular, do jornalismo, assim por diante), tampouco esses “replicantes” são assimilados tais quais, havendo sempre um processo inevitável de metamorfose que os faz evoluir na direção e novas e distintas possibilidades (Machado, 2005, p. 70).

De acordo com a teoria de Bakhtin, mencionada anteriormente de forma bastante sucinta, os modos acima referidos de trabalhar a matéria da televisão podem ser chamados de gêneros que se caracterizam por serem categorias “fundamentalmente mutáveis e heterogêneas (não apenas no sentido de que são diferentes entre si, mas também no sentido de que cada enunciado pode estar “replicando” muitos gêneros ao mesmo tempo” (Machado, 2005, p. 71).

Os gêneros televisivos são diversos e cada um apresenta suas especificidades. Ainda segundo Machado, são sete os gêneros televisuais: as formas fundadas no diálogo, as narrativas seriadas, o telejornal, as transmissões ao vivo, a poesia televisual, o videoclipe e outras formas musicais. O autor aponta também três formas principais de narrativas seriadas: os teledramas, as telenovelas, as séries e minisséries. E, a respeito dessas modalidades narrativas, destaca três tipos: aquelas que se caracterizam por possuir uma única narrativa ou várias narrativas paralelas e entrelaçadas, que se sucedem quase linearmente em todos os capítulos (telenovelas, teledramas e certas séries e minisséries), denominadas por tipo de construção teleológico, pois “se resume

fundamentalmente num (ou mais) conflito(s) básico(s), que estabelece(m) logo de início um desequilíbrio estrutural, e toda evolução posterior dos acontecimentos consiste num empenho em restabelecer o equilíbrio perdido, objetivo que, em geral, só se atinge nos capítulos finais.”(Machado, 2000, p. 84). O segundo caso se caracteriza por ser constituído por uma história completa e os personagens se mantêm no episódio seguinte em uma mesma situação de narrativa. Nesse tipo de narrativa não existe ordem de apresentação dos episódios. O terceiro tipo de série narrativa é aquele em que somente a temática é preservada nos episódios, em cada unidade uma história difere da outra e também os personagens, atores e cenários são diferentes e, algumas vezes, também mudam os roteiristas e diretores.

As telenovelas brasileiras que fazem parte desta investigação científica pertencem à primeira modalidade, isto é, à(s) história(s) iniciadas no primeiro capítulo e que se desenrola(m) “teleologicamente” ao longo de toda série até ao desfecho nos últimos capítulos.

Lopes (2015), no artigo denominado *Narrativas da Lusofonia: Memórias e identidade na telenovela brasileira*, define o novo papel da televisão em quatro modalidades complementares: tematização, ritualização, pertencimento e participação. A tematização é representada pelos referenciais e descritivos, relativos à dimensão do narrar e do comentar. Essas duas dimensões são denominadas de “locutivas” e “ilocutivas” da comunicação; são indissociáveis e constituem as temáticas. Nesse contexto, a ficção emerge na televisão como o gênero por excelência por meio do qual a identidade nacional é representada por seus indicadores culturais (tempo, lugar, contexto, protagonistas, temas). O segundo nível, a ritualização, refere-se ao modo como a televisão sincroniza os tempos sociais da nação, por meio de um ritmo próprio interno que cria rituais coletivos, documentando fenômenos ocorridos (catástrofes, acidentes, mortes), produzindo eventos (festivais, concertos e organizando de media *events* (funerais, escândalos, casamentos). O sentido de pertencimento surge quando a televisão conecta dimensões temporais de presente, passado e futuro, por meio da comemoração e da construção de uma memória coletiva e por meio da antecipação e da construção de expectativas a respeito de eventos ou âmbitos específicos (a ciência, a técnica, a política). A televisão pode contribuir para a identidade nacional, ao proporcionar espaços para representações, constituindo um fórum eletrônico “no qual as diversas partes sociais podem ter acesso ou ser representadas, e no qual, ao menos potencialmente, exprime-se a sociedade civil” (Lopes, 2015, p. 59). E, nesse contexto,

Não resta dúvida de que a novela constitui um exemplo de narrativa que ultrapassou a dimensão do

lazer, que impregna a rotina cotidiana da nação, construiu mecanismos de interatividade e uma dialética entre o tempo vivido e o tempo narrado e que se configura como uma experiência, ao mesmo tempo, cultural, estética e social. Como experiência de sociabilidade, ela aciona mecanismos de conversação, de compartilhamento e de participação imaginária. Independentemente de classe, sexo, idade ou região acabam participando do território de circulação dos sentidos das novelas, formado por inúmeros circuitos onde são reelaborados e ressemantizados. Isto leva-nos a afirmar que a novela é tão vista quanto falada, pois seus significados resultam tanto da narrativa audiovisual produzida pela televisão quanto das intermináveis narrativas (presenciais e, agora, digitais) produzidas pelas pessoas (Lopes, 2015, p. 59).

Na América Latina, a telenovela é o único gênero televisivo que tem grande repercussão nas américas e no mundo, diferentemente do que acontece com o cinema latino que, por incapacidade de governantes e agentes culturais, não é divulgado pelo resto do mundo. As narrativas das telenovelas, juntamente com as estratégias do mercado, possibilitam que os setores populares se apropriem da modernidade sem deixar sua cultura oral. Esse autor aborda um aspecto interessante das telenovelas que se trata da sua mobilidade. Afirma que a globalização da telenovela permite que emigrantes latinos (que povoam a América do Norte e alguns países da Europa) não assistam telenovelas somente como diversão ou escape de uma situação, mas sim como representação de uma “raiz móvel, uma narrativa que viaja com eles, permitindo-lhes habitar de algum modo seu próprio mundo de língua e de costumes” (Martin- Barbero 2004 p. 28). Esse autor revela que, em um país fragmentado cultural e socialmente excludente, como é o caso da Colômbia, as telenovelas resgataram e mesclaram o rural com o urbano, o antigo com o novo e com os diversos países que fazem limite com esse país. As telenovelas do final dos anos 70 e meados dos anos 90 se caracterizam por possibilitar a sincronia entre o imaginário popular e o formato industrial: são narrativas exitosas dentro e fora da América latina que mesclam o desenvolvimento tecnológico do meio com os contratempos e as anacronias narrativas inerentes à cultura desses povos.

Esse gênero televisivo, além de proporcionar entretenimento, configura-se como um espelho da realidade, ao abordar temas como alcoolismo, violência doméstica, corrupção, temáticas sexuais, narcotráfico, dentre outros.

Conforme Bucci (2002), fatos reais e sérios de nosso dia adia que muitas vezes são ignorados nos telejornais são pauta de reflexão nas narrativas ficcionais e passam a fazer parte de

discussões e debates na sociedade e, não raro, verifica-se a transmediação desse gênero televisivo.

3.2. Reflexões sobre a importância das telenovelas

Para refletir sobre o gênero telenovela, julgo importante retomar, atualizando-os, alguns aspectos abordados em minha dissertação mestrado sobre gênero telenovela que se caracteriza, sobretudo, pela linguagem narrativa.

Narrar é contar histórias. O contador de histórias tradicional, porém, como é caracterizado por Benjamin (1996), foi desaparecendo com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Esse autor, há 40 anos, chamava-nos a atenção para o fim da narração, para o cessar de uma faculdade que nos parecia inalienável, a faculdade de estabelecer trocas de experiências, faculdade inerente ao relato oral do que “vem de longe”, seja no tempo, como o homem do campo, seja no espaço, como o marinheiro ou o viajante.

Outras formas de narrativa surgiram para contar nossa história, nossos medos, nossos desejos e os possíveis resultados de nossas ações. Os meios pelos quais essas histórias são contadas, assim como o próprio homem, passaram por um processo de profunda transformação.

Primeiramente, a palavra oral; depois, essa palavra é reproduzida graficamente pela imprensa. Surgem, sucessivamente, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, as redes de informação e comunicação e a Internet.

Vivemos em um momento histórico em que todos esses meios de produzir narrativas coexistem, pacificamente ou não, e continuam nos contando a respeito de nossas vidas, nossos temores, nossas tristezas, nossas alegrias.

E como declaram Mikolsi e Pelúcio (2017):

Com o advento das tecnologias comunicacionais do presente, sobretudo após a criação da chamada web 2.0,1 quando conteúdos passam a ser produzidos em profusão, de forma difusa e menos verticalizada, temos nos deparado com um campo fértil para a expressão de demandas políticas relativas às questões de gênero e sexualidade. Por meio da comunicação em rede produzem-se novas subjetividades, marcadas pela forma como temos nos deixado interpelar por essas comunicações. Temos nos valido dessas ferramentas digitais para negociar reconhecimentos, assim como para nos reconhecermos como sujeitos de direitos e de desejos (Mikolsi e Pelucio, 2017, pp. 263-264).

A prática das narrativas continua, embora modificada. Essa modificação se impôs pelo acelerado desenvolvimento dos meios de comunicação. Até mesmo os gêneros literários passaram a interpenetrar-se, ocasionando os gêneros híbridos, assim chamados pelos formalistas russos. Tais gêneros, que ocorrem com mais frequência no cinema, na televisão e, principalmente na internet, mesclam elementos tradicionais com formas modernas. Introduzem conteúdos tradicionais nas modernas formas e programas de variedades, de vídeos de música, de telejornais, dentre outros. Nesse contexto de convergência midiática, impõe-se a telenovela, uma poderosa forma narrativa “que é tão vista quanto falada e seus significados são produto tanto da narrativa audiovisual, produzida pela televisão, quanto da interminável narrativa oral produzida pelas pessoas” (Lopes, 2003, p. 30).

As telenovelas latino-americanas do México, Brasil e Venezuela, a partir dos anos 80, segundo Martin-Barbero (2004), começaram a tirar do horário nobre da televisão as séries norte-americanas que dominavam a programação de ficção. Tal fato estimulou a criatividade e proporcionou a sua nacionalização, isto é, cada país se apropriou do gênero à sua maneira, fazendo dela um lugar de cruzamento entre televisão e outros campos culturais, como a literatura, o cinema e o teatro.

Segundo Lopes (2003), essas narrativas são pouco personalizadas e definidas ideológica ou politicamente ao tratarem de assuntos que pertencem ao espaço público, fazendo com que elas suscitem debates públicos, dando-lhes o tom.

Como exemplo, cita a associação da telenovela, da Rede Globo, *Vale Tudo*⁵ (1988), a qual contextualiza a eleição de Fernando Collor de Melo, projetando a sua imagem como “o caçador de marajás” (aquele que “combate” a corrupção na política e na economia do Brasil); também analisou a influência da minissérie *Anos Rebeldes* (1992), com relação ao processo de *impeachment* desse mesmo presidente, tempos depois.

Um exemplo mais recente é o da telenovela *O Outro lado do Paraíso* (2017), que em seu contexto reproduz realidades brasileiras, como o estado de corrupção e não punição da Operação Lava-jato. As ações interpretadas pela atriz Marieta Severo representam o que tem de mais sórdido na cultura brasileira: manda quem tem dinheiro ilícito, conhecimento, influência; mostra como

⁵ Para economia de notação, todas as novelas citadas, sem nome da correspondente emissora, são da Rede Globo de Televisão, rede essa brasileira.

poder *é controle*; e sofre os abusos de autoridade, são postos em prática pelos traficantes, pelos milicianos, pelos ladrões da Parceria Público-Privada Ímproba (PPPI).

O público dialoga com as telenovelas por mediações proporcionadas pelas mais diversas instituições, pesquisas de audiência, relações pessoais, contato direto com autores pela Internet, além da imprensa e outras mídias. Até mesmo pessoas que não costumam assistir a telenovelas, independentemente de classe social, sexo, idade ou religião, acabam se incluindo no território de circulação dos sentidos dessa modalidade de narrativa.

Baccega (2003) declara que a telenovela se caracteriza pela linguagem narrativa e apresenta-se ao público como uma “pessoa”:

É esse seu jeito de «contar histórias» que faz com que ela [a televisão] atue como se fosse uma “pessoa” de nossas relações. Ela sempre narra “casos” que aconteceram aqui e acolá, construindo uma história sem fim (como as Mil e Uma Noites?), caracterizando “uma conversação em andamento dentro de uma comunidade local, nacional ou internacional onde as últimas notícias dramas, esportes e modas são nada mais do que o último episódio de uma história cultural contínua” (Baccega, 2003, p. 9).

A escola também se tornou um espaço de socialização de alguns capítulos de telenovelas. Basta o docente levantar uma situação ocorrida num capítulo para que os alunos, telespectadores assíduos, participem do diálogo com muito interesse e entusiasmo.

Muitas pesquisas, segundo Lopes (2003), revelam que a telenovela começa a ser comentada durante o momento de sua assistência. Conversa-se sobre ela com os membros da família, com os amigos, com os empregados, no trabalho, com os vizinhos.

Até nas conversas de professores, nas escolas e nas universidades, é comum surgirem comentários sobre temas de telenovelas, na maioria das vezes da mencionada Rede Globo, como também a respeito do desempenho dos atores. E aqueles que, por total falta de tempo, não assistem a telenovelas, principalmente as relativas aos comportamentos sexuais, estão sabendo das tramas geradas por seus autores, pois, ou as assistiram por vídeo, pela Internet, ou leram a respeito em algum periódico, revista especializada ou escutaram comentários sobre elas.

Como se pode constatar, este gênero, no Brasil, é um importante elemento de mediação cultural. Não raro, determina a pauta e realiza o agendamento dos debates públicos em várias regiões do País. Devido a tal fato, muitos autores têm investido, com frequência, no denominado

'*merchandising social*', isto é, na construção de enredos cujos temas sejam relativos a problemas enfrentados pela sociedade local e também mundial. Por tais motivos é que procede a seguinte afirmativa:

O que tem tornado a telenovela um enclave estratégico para produção audiovisual brasileira é seu peso no mercado televisivo e o papel que ela joga na produção e reprodução das imagens que os brasileiros fazem de si mesmos e através das quais se reconhecem. Só esse fato seria suficiente para tornar indispensável a reflexão sobre os diferentes sentidos da telenovela no plano nacional, não fosse também sua importância regional e transnacional (Lopes, 2004, p. 17).

3.3 A telenovela como significativo objeto de estudo acadêmico em nosso país

Os desafios encontrados a respeito das investigações científicas sobre o gênero televisivo telenovela, segundo Borelli (2001), são relativos aos confrontos existentes nos critérios que dão legitimidade e consagração a esse gênero narrativo no meio cultural e acadêmico. Esses critérios julgam as narrativas ficcionais da televisão simplesmente como um produto industrial de entretenimento, descaracterizando-a como produção artística e de tradição, e distante da esfera dos "bens culturais". As intensas críticas negativas foram minimizadas quando se compreendeu que a telenovela é um importante gênero de reflexão, pois se constitui em um campo cultural do Brasil e da América Latina que mantém um diálogo constante com matrizes populares. É, portanto, uma importante manifestação da cultura de massas, produzida, veiculada e recebida por um grande número de pessoas em um determinado campo cultural e contando histórias particulares de seu contexto político e social.

Malcher (2002) assevera que o primeiro registro brasileiro conhecido da telenovela, como objeto de estudo acadêmico, é de 1974, com o trabalho de Sônia M. P. de Barros: *Imitação da vida: pesquisa exploratória sobre a telenovela no Brasil*, publicado pela USP (FFLCH). Após essa publicação, surgiram outros trabalhos sobre telenovelas na Universidade de São Paulo. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1975, João Luís Van Tilburg defende, na Escola de Comunicação, a dissertação intitulada *O estereótipo visual na telenovela brasileira como instrumento de educação permanente*. É na ECA, em 1986, que se registra o primeiro trabalho de doutoramento que elege a telenovela, como objeto central de uma investigação, sob o título *A rosa*

púrpura de cada dia: trajetória de vida e cotidiano de receptores de telenovela, de autoria de Mario Wilton de Sousa.

A Internet possibilitou a divulgação dos inúmeros trabalhos acadêmicos sobre telenovelas e que estão sendo realizados no Brasil e em outros países, nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como: Educação, Antropologia, Sociologia, Comunicação, Administração, dentre outras. Observa-se atualmente que instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, têm mostrado interesse em desenvolver pesquisas que tenham por objeto a telenovela e séries ficcionais. Tal fato pode ser percebido em grupos de trabalhos como os da Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação –, e pelo interesse crescente de pesquisadores que buscam, em centros de pesquisas como o Núcleo de Pesquisa de Telenovela NPTN –, da ECA-USP, apoio ou orientação para pesquisas dedicadas a esses temas.

Ainda segundo Malcher, o Núcleo de Pesquisa de Telenovela – NPTN –, criado em 1992, hoje desenvolve pesquisas e documentação exclusivamente sobre telenovela. Trata-se de uma instituição da Universidade de São Paulo – USP, criada na Escola de Comunicações e Artes – ECA, pela Portaria ECA12, de 08/04/1992 e incorporada ao Departamento de Comunicações e Artes – CCA, em 1994. Tem caráter interdepartamental e reúne docentes, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação dos vários Departamentos da ECA, desde que envolvidos em projetos e/ou atividades no campo da Ficção Televisiva. Ao longo dos anos, acumulou, referenciou e produziu informações nos mais variados suportes. Atualmente, o acervo especializado é composto, em sua maioria, por documentos de cunho permanente, que não só servem de base para produtos finais de projetos e pesquisas, como também se constituirão patrimônio cultural na área de Ficção Televisiva.

A Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – foi criada em 1993, no Congresso da Sociedade Brasileira para Estudos Interdisciplinares da Comunicação, quando formou-se um Grupo de Trabalho (GT) que teve como tema a “telenovela”. A meta desse Grupo de Trabalho é socializar o conhecimento sobre ficção televisiva, tornando-se assim um fórum de debates e de intercâmbio entre pesquisadores e estudiosos da área. Esse espaço caracterizou-se, desde sua criação, como um canal de legitimação dos estudos sobre ficção televisiva. O *Núcleo de Ficção Seriada* (NFS), denominação atual, é hoje, dentro da Intercom, um dos que registra maior número de expositores e participantes. Inicialmente, esse núcleo contava com trabalhos de estrangeiros que utilizavam, como objeto de análise, produtos ficcionais predominantemente latino-

americanos. Somente a partir 1995 que começam a surgir trabalhos de brasileiros. O processo de institucionalização desse núcleo compreende a transformação de memórias individuais em memórias coletivas, uma das formas de socialização dos conhecimentos gerados e acumulados em uma área do saber.

Os estudos acadêmicos sobre telenovelas expandiram-se consideravelmente e, nesse contexto, destaca-se a *OBITEL BRASIL – REDE BRASILEIRA DE PESQUISADORES DA FICÇÃO TELEVISIVA* –, criada em de 2007.

Conforme consta na página *online* dessa instituição, a *OBITEL* é

... composta por investigadores que atuam em universidades e centros de pesquisa de vários estados brasileiros e que contam com apoio financeiro das agências de fomento à pesquisa. Fato por si só revelador da importância que os estudos de ficção televisiva alcançaram no cenário das pesquisas no campo da Comunicação. Sua metodologia de trabalho consiste em desenvolver bienalmente um mesmo projeto, cuja temática sobre a ficção televisiva é investigada a partir de diversos olhares teóricos e procedimentos metodológicos em diversos subprojetos conduzidos por pesquisadores seniores, seus doutorandos e mestrados, além de bolsistas de iniciação científica, todos atuando como um único grupo de pesquisa. Como resultado, o OBITEL BRASIL vem consolidando como marca referencial o trabalho colaborativo evidenciado nos volumes publicados pela Coleção Teledramaturgia, a cada dois anos. E repete, com Globo Universidade, no nível nacional, a parceria bem-sucedida do OBITEL internacional (s/p).

Diante da constatação de que as telenovelas se tornam objeto de estudo destinado ao processo de identificação e construção do conhecimento daqueles que as assistem, é que se buscou, nesta investigação, verificar se as temáticas nelas exploradas, sobre sexo e sexualidade, contribuem para o processo de educação sexual de seus espectadores e, dentre eles, futuros professores, os quais se proponham a realizar reflexões sobre tabus, preconceitos existentes em nossa sociedade e sobre várias questões inerentes à diversidade sexual.

No capítulo seguinte, considera-se necessário abordar aspectos pontuais sobre sexualidade e educação sexual.

3.4 Síntese do Capítulo

Neste capítulo abordou-se o conceito do gênero televisivo telenovela, as características dessa modalidade de narrativa seriada e sobre sua importância no Brasil e na América Latina como um elemento de mediação cultural. As modalidades selecionadas para este estudo foram narrativas seriadas: telenovelas e minisséries. Essas modalidades se caracterizam por possuir uma única narrativa ou várias narrativas paralelas e entrelaçadas, que se sucedem quase linearmente em todos os capítulos denominadas por tipo de construção teleológica, pois “se resume fundamentalmente num (ou mais) conflito(s) básico(s), que estabelece(m) logo de início um desequilíbrio estrutural, e toda evolução posterior dos acontecimentos consiste num empenho em restabelecer o equilíbrio perdido, objetivo que, em geral, só se atinge nos capítulos finais.”(Machado, 2005, p. 84). Também se mostrou sua importância desse gênero televisivo como objeto de pesquisa acadêmica.

Capítulo IV - SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

Ao longo da nossa existência, em todas as nossas relações sociais, fomos construindo e sendo construídos, elaborando histórica e culturalmente discursos, regras, modelos, posturas, exigências, cerimoniais, permissões e interdições, códigos em torno do sexo, tornando a sexualidade muitas vezes permeada de tabus, mitos e preconceitos que se perpetuam até nossos dias e que dizem respeito a determinados interesses das diferentes épocas, muitas vezes considerando as relações sexuais como sendo também relações sociais (Melo e Pocovi, 2011, p. 24).

Nesta seção buscar-se-á apresentar alguns contextos históricos sobre a sexualidade humana, segundo a tradição ocidental, visando-se destacar aspectos que influenciaram e continuam influenciando a sociedade atual na construção e reconstrução de conceitos sobre sexualidade. Pretende-se destacar os fatores históricos e culturais que contribuem para a compreensão da inserção do tema da sexualidade no contexto da formação de alunos-professores na atualidade.

Essa narrativa referente à sexualidade como uma construção histórica e cultural é necessária, pois revela comportamentos, valores e representações que perpassam o existir da humanidade, fatos que não se apresentam isolados nem dispersos desde os tempos mais remotos até os dias atuais.

Em seguida, viaja-se pela história da Educação Sexual no Brasil, e por fim esclarece-se o *como* e o *porquê* da opção pelo trabalho de educação sexual em uma perspectiva emancipatória no qual:

as palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas (Mia Couto, 2005).

4.1 A constituição da sexualidade no mundo ocidental: da antiguidade à contemporaneidade

A sexualidade humana constitui-se uma das temáticas largamente investigadas nos últimos 40 anos devido a sua importância para os diferentes campos da ciência.

Werebe pontuava, já em 1998, que a pesquisa científica sobre o campo da sexualidade humana teve início na Europa, em particular nos países anglo-saxões e germânicos destacando-se os trabalhos de Krafft-Ebing (1886), e Havelock Ellis (1896-1928), de Magnus Hirschfeld (que realizou estudos a partir de 1930 e fundou

o Instituto de Sexologia em Berlim) e de Freud, que tiveram uma grande repercussão internacional e deram origem a inúmeros estudos e escolas em quase todos os países, sobretudo nos Estados Unidos (Werebe 1998, p. 07).

Esses trabalhos de clínicos sobre sexualidade humana eram resultantes da observação a pacientes, e não da população em geral, mas que deixaram importantes contribuições sobre sexualidade. Essa mesma autora pontua que os obstáculos encontrados para os estudos sobre sexualidade humana são não somente de origem financeira (dificuldade de obtenção de recursos que financiem esses estudos), mas também pela “influência das normas socioculturais sobre as pesquisas, seja na escolha dos temas, terminologia empregada e na interpretação dos resultados” (Idem, p. 10). Pontua que a falta de comunicação entre os pesquisadores de diferentes disciplinas, além da resistência impostas sobre as opiniões correntes que visam eliminar tabus e preconceitos, dificulta os avanços nos conhecimentos sobre a sexualidade humana.

Esses trabalhos acontecem sob diferentes perspectivas, especialmente nos campos da Biologia, da Medicina, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia e da Psicanálise.

A partir da década de 80, com o surgimento da AIDS, essas investigações têm se voltado para a Educação. Cabral (1994, p. 13) observa que “correntes médico-higienistas, políticos oportunistas, entre outros desinformados, passaram indicar a educação como uma saída possível para minimizar ou afastar o fantasma dessa doença que, por sua vez, é transmitida pelo contato sexual”. Essas teorizações, às vezes de cunho moral, às vezes religioso, ou relativas à saúde pública, entre outras, necessitam ser analisadas, revistas e criticadas. Para tanto, se faz necessário estudar a história que nos constitui. E esse âmbito pertence à história da sexualidade na civilização ocidental sobre a qual há o legado de importantes autores na área do desenvolvimento biopsicossocial, o que permite uma melhor compreensão do ser humano na sua totalidade.

Segundo Foucault (2017), a sexualidade no mundo ocidental é regulada pelos discursos médico e religioso, tornado objeto de vários campos disciplinares e de conhecimento, como por exemplo, a sexologia, psiquiatria, psicanálise, e até mesmo a própria educação. Há todo um dispositivo constituído por práticas discursivas e não-discursivas que produzem uma concepção do indivíduo como sujeito detentor de uma sexualidade, ou seja, dotado de saberes e poderes que buscam normalizar, controlar e estabelecer “verdades” acerca desse sujeito na relação com

seu corpo e seus prazeres. É o que o ele denomina de “ars scientia” em oposição a denominada “ars erótica” que está presente na cultura oriental e não possui uma ciência dedicada à sexualidade. A “ars scientia”, entretanto, tem como finalidade produzir conhecimento sobre o prazer e formas que possam ser adotadas para sua ampliação, ou o saber “de dentro”, momento em que a verdade do prazer surge do próprio saber. Na Arte Erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e reconhecida como experiência.

O trabalho de Cabral (Ibidem) apresenta um referencial histórico e cultural acerca da sexualidade humana e essa autora destaca que é preciso compreender a história da sexualidade e o desenvolvimento biopsicossocial da própria sexualidade, aliada a diversas áreas de estudo. A educação sexual, portanto, como proposta para a educação, é marcante no seu texto, além dele abordar a valorização das questões históricas para se entender a própria sexualidade no contexto atual.

Sob uma abordagem dialética, essa autora faz um estudo sobre questões importantes que caracterizam a história da sexualidade humana, por meio da contextualização da vida e obra de três autores escolhidos como síntese do pensamento na Antiguidade, na Idade Média e na Idade Moderna. São eles: Aristóteles, Santo Agostinho e Freud, respectivamente. A autora busca referenciais teóricos nesses autores para versar sobre as seguintes dualidades existentes na história da humanidade: Corpo – Alma, Bem – Mal e Homem – Mulher. Dessa forma, permite-se olhar a sexualidade humana historicamente, analisando os períodos e autores que lhe parecem exemplares na trajetória ocidental, para que se possa falar de sexo com mais clareza e profundidade, de maneira crítica e dialogal. Nessa análise da história do homem e das sociedades, através dos tempos, pode-se compreender de que forma as dicotomias mencionadas, e suas respectivas relações, vêm sendo interligadas, entendidas e vividas no campo da sexualidade e da vida humana como um todo, e isso nos dá fundamentação para entendermos as origens dos dogmas, medos, resistências e formas de conceber a sexualidade humana.

Concorda-se com a autora que uma análise sobre a sexualidade, numa perspectiva histórico-cultural, é de suma relevância para que se compreenda

o processo de vinculação entre sexualidade e moralidade; isto é, como se chegou a essa redução de uma sexualidade, considerada boa, que visa à procriação e de uma sexualidade, considerada má (pecaminosa), que visa ao prazer, e como se vem negando, portanto, um sentido moralmente

bom para a maioria das atividades sexuais humanas. Ligada a isso está a atribuição de heroísmo moral a quem consegue viver renunciando à atividade sexual, ou seja, reconhecendo na continência sexual uma virtude moral especial (Cabral, 1994, p. 16).

Cabral (1994), em sua dissertação de mestrado, intitulada *CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA SEXUALIDADE HUMANA NA TRADIÇÃO OCIDENTAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO-SEXUAL*, leva-nos a uma compreensão da sexualidade como uma construção sócio-histórica e cultural. Ao levantar aspectos dessa construção, certamente ter-se-á informações científicas que irão oportunizar uma melhor compreensão dos comportamentos sexuais de nossa época e, também, a fortalecer o trabalho de educação sexual nos espaços formais e não formais de aprendizagem.

A questão da dualidade **Corpo – Alma** deve ser compreendida partindo-se do pressuposto de que o ser humano é um ser integral, dotado de corpo e alma. E que há a interpretação que desintegra essa unidade, elevando ao máximo de materialidade o primeiro, e ao máximo de sobrenaturalidade a segunda. Considera-se que a educação nega ou secundariza o que o corpo representa, na história ocidental, uma maneira repressiva de se viver a sexualidade. Tal repressão acontece tanto pela ocultação do corpo, quanto por meio da exploração erótica, comercialização e objetualização do corpo, reduzido e transformado em objeto de consumo. E se estiver fora desse padrão, o corpo é descartável. Como resultado disso, o ser humano também não se expressa enquanto pessoa, apenas como objeto.

A ideia de que o homem é um composto de corpo mortal e de alma imortal é uma herança da doutrina cristã. Essa concepção tem sua origem no neoplatonismo e no estoicismo, duas fortes correntes de pensamento ascético e negativista que, incorporadas ao Cristianismo, deram significações distintas ao corpo e à alma, no sentido de que o homem deve prevenir-se diante da matéria (corpo) a fim de que esta não venha a tornar-se sombra e inimiga do espírito (alma).

Santo Agostinho definia a alma como substância superior ao corpo. Para ele, corpo é o lugar da fraqueza humana e alma é lugar da transcendência, mas condenada a viver no corpo. Essas concepções ainda se fazem presentes na atualidade. São percebidas nas mais diversas mídias que veiculam todo tipo de erotismo e prazer diante da exploração do corpo humano; ou por vezes acontecem em pregações de cunho religioso que buscam a negação do corpo.

Na perspectiva da psicanálise freudiana, o dualismo se apresenta por meio da existência do Outro e do Eu. Freud conclui que o consciente não é o centro do nosso psiquismo e que ele não exerce comandos sozinho sobre a nossa vontade. As instâncias da psique, denominadas por Freud de Id, Ego e Superego, revelam, mesmo sem usar a terminologia corpo e alma, também a dualidade do ser, uma vez que o Ego se apresenta como a substância boa e o Id como a substância má.

Em relação ao binômio **Bem – Mal**, os gregos foram os primeiros que levantaram a questão sobre a origem dos seus respectivos conceitos. Esse dualismo para os gregos, como também para outras culturas, é personificado na forma de deuses. Assim, cada deus ou deusa é dotado de qualidades boas e más.

No início da Antiguidade Clássica, os princípios de moral e de justiça são acrescentados à dualidade bem–mal.

Na interpretação filosófica da dualidade bem/mal, o pensamento de Sócrates dizia ser o mal uma falta de conhecimento o que impedia o alcance da virtude, ou seja, do bem.

Para Platão há o mundo ideal, espiritual e o mundo material. O ideal é mais real e melhor que o material. O mal moral consiste na falta do bem moral.

Quanto à relação **Homem – Mulher**, há um longo período marcado pelo matriarcado, uma supremacia feminina com semelhanças ao que se define por patriarcado.

A valorização do homem surge quando se descobre que a procriação não é somente atributo da mulher e sim do homem que era o portador da semente e a mulher apenas o canteiro fértil.

Assim, a sociedade ocidental, a partir da convicção da superioridade masculina, definiu não só o papel da mulher, mas como também classifica esse mesmo papel em dois tipos distintos. O primeiro diz respeito à mulher ideal para o casamento, a Santa - esposa, mãe, legítima, protegida, dependente, frágil, frígida, inocente, pura e fiel. O segundo refere-se à Perversa – amante, ilegítima, paga, desavergonhada, impura e infiel. Esta classificação é produto de um mundo pensado, estruturado e organizado sob a ótica patriarcal e de modo conveniente aos homens.

A mulher, na concepção agostiniana, é a portadora do mal. Eva, símbolo do erotismo feminino, representa o modelo de mulher trazido para o Ocidente, isto é, a perversa. O outro

modelo de mulher ideal era a Santa, a virgem: Maria de Nazaré. Ela representava a pureza, pois manteve-se virgem.

Em meados do Século XVII, o lugar da mulher é estabelecido por classe social. As burguesas ficavam no recinto sagrado do lar e as de nascimento pobre, logo cedo, deveriam buscar formas de garantir a própria sobrevivência. Assim, empregam-se como domésticas. Com o avanço do capitalismo industrial, as mulheres fortalecem a classe operária, e a distinção entre homem e mulher se fazia presente nas fábricas, principalmente quanto ao salário. Um homem recebia o dobro de uma mulher. Essa condição injusta levava muitas operárias a complementar seu sustento na prostituição ou a casar-se para contar com o auxílio de um homem.

Na Antiguidade Clássica, na Grécia, a mulher era posse de um homem. Primeiramente à autoridade do pai, ou de um parente próximo, e posteriormente à autoridade do marido através de um casamento arranjado. Seu tempo maior era em seus aposentos, não tinha direito à educação formal, nem à vida política; saía à rua somente acompanhada. O casamento era segurança para a velhice. A boa esposa deveria se casta, sensata, saber costurar, fiar e tecer, ser capaz de administrar os empregados, e ser contida quanto aos gastos a fim de colaborar na conservação dos bens do marido, e gerar filhos. E se ela estivesse impossibilitada de cumprir esse último requisito, teria que ceder o marido a outra mulher quando havia a intenção dele ter herdeiros. O respeito para com as esposas era devido apenas pelo papel que elas cumpriam ao por no mundo os futuros cidadãos. E para com as prostitutas, o respeito não passava de tê-las como objeto de prazer.

Em suma, no contexto das oposições, Aristóteles põe o feminino no lado do selvagem, enquanto o masculino com a civilização. E só o homem, de fato, poderia ser cidadão livre.

Na fase inicial da Civilização Cristã, as relações amorosas e conjugais passam por profundas transformações. Todo o relacionamento afetivo, amoroso e sexual fora do casamento é considerado pecado contra a carne. A homossexualidade, a prostituição, a bigamia, a poligamia, ou poliandria são classificados como costumes mundanos. Mesmo no casamento havia ressalvas, pois o sexo era uma aventura condenada e sinal da fraqueza humana. O casamento era uma união, consentida e abençoada por Deus, que conferia ao mesmo tempo a indulgência ao ato sexual, porém não conferia o direito de praticá-lo sem a intenção de procriar. Fora do casamento não haveria indulgência.

O casamento foi elevado à condição de sacramento somente no final do Século XII e início do Século XIII.

O matrimônio, portanto, era indissolúvel e, além disso, o casal se unia através dos mandamentos da Igreja e estes conferiam ao marido autoridade de chefe da família, e à esposa, o dever da obediência ao seu senhor.

O casamento era uma condição para disciplinar a sexualidade e uma forma de conter a fornicção, e, por este motivo, a Igreja necessitava regulamentar a vida dos casais unidos pelas suas bênçãos.

Na Idade com o Renascimento, com a Reforma, começou-se a questionar velhos valores, padrões e concepções a respeito da mulher e, sobretudo, do casamento. Mas ainda persiste a ideia de que o homem é superior à mulher por ser este mais racional.

Surge a família nuclear, composta apenas de pais e filhos. O velho modelo, por meio do qual, num mesmo espaço físico-territorial, residiam avós, cunhados, sobrinhos, netos, pais, filhos, primos, criadagem com filhos e até os bastardos, aos poucos foi cedendo lugar ao novo modelo.

A Idade Moderna, com todos os seus avanços científicos e revoluções, não abandonou as ideias do velho puritanismo. Ao contrário, funde estas às novas modas intelectuais, formando-se, desse modo, um novo sistema moral, conveniente às ambições sociais.

As mulheres da era vitoriana caracterizavam-se como criaturas indolentes e apáticas.

Final do Século XIX, em pleno vigor do Positivismo e da moral vitoriana, concebe-se a separação definitiva entre sexualidade e reprodução; e o pecado começa a vincular-se ao prazer. Os estudos de Freud vão exercer forte influência na reconstrução dos conceitos sobre o homem e a sociedade.

O Século XX nasce com novos guardiões morais, a medicina e a justiça, cuja preocupação era a proteção física e a condenação aos culpados. Segundo Foucault (2017), essa aliança se dá a partir do Século XVII, pois com a religião unem-se a pedagogia, a medicina e os legisladores. Mas, em se tratando do Século XX, fica mais evidente a higienização do casamento, a proteção à inocência, a caça aos culpados, a codificação quanto às práticas não permitidas, as ofensas perversas, o discurso contra a incontinência e a fornicção. Afinal, a razão do homem, no que se refere às relações amorosas, na concepção burguesa passa primeiro pelas suas próprias razões. E estas são uma mescla do falso, do hipócrita, da aparência e da obscuridade. Enfim, entre o

que praticavam e o que pregavam havia um vão imenso para se chegar ao que de fato assumiam.

Outros autores dedicaram-se ao estudo da construção história da sexualidade no ocidente e no Brasil: Ribeiro (2005), Nunes (1996), Vainfas (1986, 1997), Del Priori (1986) e, em suas abordagens, estão presentes o jogo entre corpo – alma, bem - mal; e entre homem e mulher os quais ainda se fazem presentes na atualidade com perfis reconfigurados.

Ribeiro (2005) revela que na antiguidade, no Egito, dava-se destaque à mulher, com liberdade sem igual, comparada às outras civilizações. Virgindade não fazia sentido para eles e a mulher podia ter relações sexuais antes do casamento. O interessante na cultura egípcia era o fato de a fidelidade ser uma das bases para o casamento. Cultuavam a fidelidade e o adultério era falta grave. No Egito antigo a mulher podia ocupar funções importantes: podiam ser médicas, escribas, administradoras de províncias, empresárias ou proprietárias. Diferentemente, em Atenas, as mulheres eram submissas aos seus maridos, não podiam sair sozinhas e tinham um espaço na casa destinado a elas, o gineceu. Também não existia o tabu da virgindade na Grécia antiga. Já no Período Clássico as mulheres deveriam permanecer virgens até ao casamento com vista à procriação.

Em Roma, a mulher se casava jovem, a partir dos doze anos, em geral com um homem bem mais velho. O homem livre deveria ser líder, dominador e ativo. E as mulheres, crianças e escravos deveriam obedecer e ser socialmente submissos e passivos. Destacam-se outras características da sociedade romana que demonstravam atitudes e comportamentos sexuais diferentes daqueles que temos hoje no mundo ocidental, como por exemplo, oferecer dinheiro a uma mulher que era cortejada, o que seria prostituição. O sexo oral era atividade indigna para um homem. “Tão grave que, sendo acusado desta prática, um cidadão preferia reconhecer-se homófilo passivo do que praticante de sexo oral” (p. 5). Tais fatos nos levam a compreender que, em relação a atitudes e comportamentos sexuais, não há uma só moralidade em todas as culturas.

Na idade Média, São Paulo, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino eram os que criavam os fundamentos da Igreja. Dentre as diversas normas, o sexo só deveria acontecer dentro do casamento e com o único objetivo de procriação; e os pecados contra o corpo eram: prostituição, adultério, homossexualidade, autoerotismo. A partir Século XIX, com o vitorianismo, surge uma ideologia sexual repressora, refletindo-se até os dias de hoje.

O século XIX tornou-se o palco ideal para a repressão sexual, baseada em padrões e normas negativistas e restritivas, que sustentavam o controle sexual pregado pela moral médica: Católicos, protestantes, médicos, educadores, todos se aliavam para normatizar as atitudes e comportamentos sexuais através de postulados pseudocientíficos (Ribeiro, 2005, p. 7).

As questões abordadas neste item foram fundamentadas no trabalho de mestrado de Juçara Cabral que fez essa retrospectiva da história da sexualidade humana, tendo como base os postulados de três pensadores que marcaram sua época: Aristóteles, Santo Agostinho e Freud.

As informações que esses autores nos fornecem em seus estudos pontuam conceitos, fatos, crenças, mitos, posturas e comportamentos sobre a sexualidade humana, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, até chegar aos tempos chamados modernos, o que nos permite um melhor entendimento dos valores, comportamentos, conceitos e preconceitos existentes na atualidade em relação à sexualidade humana.

Para dar continuidade ao processo de construção sócio-histórica e cultural da sexualidade humana, no mundo ocidental, na era da denominada pós-modernidade, buscar-se-á fundamentação nos estudos genealógicos⁶ feitos pelo filósofo Michel Foucault (1984, 1985, 1988, 2017), contidos em seus livros sobre *História da Sexualidade I, II e III*, para se ampliar nossa compreensão da história da sexualidade humana e educação sexual na contemporaneidade.

O tema sexualidade, sob o olhar desse pesquisador, segundo Revel (2011), é abordado não como um discurso sobre o corpo, nem como estudo do comportamento sexual, mas como um prolongamento do poder, isto é, visa fazer a descrição de como esse prolongamento, no final do Século XVIII, se ampliou por meio de discursos e práticas de “medicina social”, gerando uma série de aspectos fundamentais da vida dos indivíduos, tais como a saúde, a alimentação, a sexualidade, dentre outros. A sexualidade é para Foucault, num primeiro momento, um dos aspectos de bio poder⁷. Posteriormente, esse pesquisador faz da sexualidade um objeto de

⁶ Genealogia é uma investigação histórica que se opõe ao “desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teologias”(Nietzsche), o qual se opõe à unicidade da narrativa histórica e à busca da origem, e que procura, inversamente, “a singularidade dos acontecimentos a parte de qualquer finalidade monótona”(Nietzsche). Trabalha a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos princípios e dos acidentes: de forma alguma ela deseja voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, em contraposição, restituir os acontecimentos em sua singularidade(Fonte: Revel, J. Dicionário Foucault, p.69).

⁷ **Biopoder** é um termo criado originalmente pelo filósofo francês Michel Foucault para referir-se à prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de “uma explosão de técnicas numerosas e diversas para obter a subjugação dos corpos e o controle de

investigação científica para saber de que modo “as práticas e os discursos da religião, da ciência, da moral, da política, ou da economia contribuíram para fazer da sexualidade tanto um instrumento de subjetivação quanto uma aposta de poder” (Foucault, 1984, p. 136).

A sexualidade é entendida como “experiência”, como “a correlação, em uma cultura, entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. (Foucault, 1984, p.10). Ou seja, não é um fenômeno estático e definitivo, mas um dispositivo histórico, a partir do qual há uma gama incontável de maneiras de se expressar e vivenciar o prazer, sendo esse atravessado por todo um espectro de ideologias, concepções, saberes e formas de controle, próprias do período ao qual esse estudioso se refere. Deste modo, a sexualidade, enquanto experiência singular de um determinado tempo, aponta três eixos que a constitui: “a formação dos saberes que a ela se referem; os sistemas de poder que regulam sua prática; e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade (Foucault, 1984, p. 10). Assim, Foucault destaca a necessidade de se compreender as diferentes maneiras de expressão da sexualidade e dos prazeres no decorrer da história. Ele afirma:

Em resumo, para compreender de que maneira o indivíduo moderno podia fazer a experiência dele mesmo enquanto sujeito de uma ‘sexualidade’, seria indispensável distinguir previamente a maneira pela qual, durante séculos, o homem ocidental fora levado a se reconhecer como sujeito do desejo” (Foucault, 1984, p. 12).

Sendo um “dispositivo histórico”, a sexualidade passa a ganhar significação a partir de múltiplos discursos “que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’ (Louro, 2010, p. 12). Esses discursos, que variam de acordo com o momento histórico e que definem as identidades sociais, incluindo as sexuais e de gênero, constituem os sujeitos e suas relações com a cultura, instituições e com o uso do corpo e dos prazeres. Há um dispositivo de aliança nas relações de poder que não deve ser descrito em termos negativos que excluem, reprimem, recalcam, censuram, mas que possuem uma eficácia produtiva. Em vez de repressão deve-se pensar no **adestramento estratégico** que o **poder disciplinar** produz sobre os corpos.

populações”. Foucault usou esse neologismo em seus cursos no Collège de France, mas tal termo apareceu pela primeira vez em *A vontade de saber, primeiro volume da História da Sexualidade*. (<https://www.dicionarioinformal.com.br/biopoder/>)

O olhar disciplinar sobre o corpo é feito numa perspectiva ontológica, como algo que existe na sua essência, como algo que se produz no contexto de uma relação social; o corpo não é pré-discursivo, ele se faz no discurso. As tecnologias que esse poder produz são fundamentais para produzir o corpo como materialidade de individualidade. Hospitais, escolas, fábricas e prisões são espaços que precisam ser explorados em sua cartografia para dar conta desse corpo que está sendo construído nesse espaço. Essas instituições são fundamentais para se pensar a ideia de uma sujeição constante que vai ser entendida pela linguagem da docilidade do corpo que se produz desse poder disciplinar. Esse poder não é estático, circula, é fruto de um cálculo estratégico, não está na mão do dominante. Sua materialidade é produzida a partir das interações dos grupos (famílias, instituições que atravessam o conjunto do corpo social). Há um discurso sexual que visa que o indivíduo tome a consciência de si, trazendo, por meio de tecnologias, aprendizado de uma ciência sexual.

A partir do Século XVIII, até aos dias atuais, há em torno do sexo uma grande variedade de discursos. As palavras passaram a ser filtradas sob uma nova ótica de decência, há um policiamento sobre os enunciados, assim como um rígido controle sobre as denominadas enunciações. Determina-se onde e quando é possível falar sobre sexo, em que situações, com quais interlocutores e em quais relações sociais. Entre pais e alunos, patrões e empregados foram estabelecidos silêncios e restrições. E no domínio da palavra há diferentes discursos sobre o sexo, tanto pelo objeto como pela forma. Há uma incitação a falar sobre o sexo no campo do poder.

E, assim, “o que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem a devotar a falar dele sempre, valorizando-o como segredo” (Foucault, 2017, p. 39).

Na atualidade, em todas as sociedades do mundo ocidental, os dispositivos da sexualidade se fazem presentes tanto pela forma de controle-repressão, quanto e, principalmente, pela forma de controle-estimulação.

Esses discursos são de ordem científica, moral, filosófica, religiosa, passando por organizações arquitetônicas, até decisões regulamentares e leis.

Segundo Birman (2011), em um artigo no qual se propõe a empreender “uma genealogia do campo da sexualidade na contemporaneidade, de forma a colocar em evidência as linhas de força e de fuga que nortearam as transformações ocorridas no campo da sexualidade, desde os

anos 50 e 60, no Ocidente” (Birman 2011, p. 140), há três momentos importantes no processo de mudança nas práticas sexuais contemporâneas. São eles: o feminismo, o movimento homossexual e a transsexualidade, que em conjunto proporcionaram uma real mudança dos valores no Ocidente pois colocaram em questão a antiga hierarquia existente entre os gêneros, pondo em xeque todas as certezas e crenças presentes na longa tradição do patriarcado.

Esse pesquisador destaca que o campo da sexualidade contemporânea ainda se constitui um problema que implica problematizações. Esse modo de ler e teorizar tem suporte nos enunciados de Foucault no final do seu percurso teórico. Aponta que nos anos 50 e 60, com a primeira irrupção do movimento feminista, teve início a luta pela igualdade dos direitos e das condições de vida do homem e da mulher. E as lutas das feministas, em prol da aquisição das mesmas oportunidades sociais e profissionais que as dos homens continuam, com o objetivo de ampliar essas conquistas para novos territórios do espaço social, visando a garantia de novos direitos. A condição feminina deixa de ser exclusiva de ser mãe, a qual foi a condição efetiva das mulheres no Ocidente. Daí em diante, passam a decidir se queriam ou não procriar.

Para esse autor, as coordenadas constitutivas no campo da sexualidade sofreram profundas modificações e ultrapassaram fronteiras e as construções de gênero foram reconfiguradas, o vocabulário destinado às práticas no campo da sexualidade necessitou ser reinventado, reconfigurado no campo do discurso, surgindo novos enunciados e enunciações sobre sexualidade. A categoria de identidade foi colocada em questão. As categorias masculino e feminino, ser homem, ser mulher, passaram a ser questionadas frontalmente, assim como a homossexualidade. A transsexualidade passa a ser vista como categoria de gênero. Assim, os alicerces do campo da sexualidade, anteriormente marcada pelo patriarcado no Ocidente, foram subvertidos e

foi a desconstrução progressiva da relação hierárquica entre os gêneros, assim como a colocação em questão da heterossexualidade compulsória o que transformou e subverteu as coordenadas instituídas no campo da sexualidade, de forma que foram essas as condições concretas de possibilidade para a constituição de outro campo sexual no Ocidente (Birman, 2011, p. 140).

Como afirma Louro,

Se as transformações sociais que construíam novas formas de relacionamento e estilos de vida já se mostravam, nos anos 60, profundas e perturbadoras, elas se acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais. As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de "realidade"; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. Jornais e revistas informam, agora, que um jovem casal decidiu congelar o embrião que havia gerado, no intuito de adiar o nascimento de seu filho para um momento em que disponha de melhores condições para criá-lo; contam que mulheres estão dispostas a abrigar o sêmen congelado de um artista famoso já morto; revelam a batalha judicial de indivíduos que, submetidos a um conjunto complexo de intervenções médicas e psicológicas, reclamam uma identidade civil feminina para completar o processo de transsexualidade que empreenderam. Conectados pela Internet, sujeitos estabelecem relações amorosas que desprezam dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade e estabelecem jogos de identidade múltipla nos quais o anonimato e a troca de identidade são frequentemente utilizados (Kenway, 1998). Embaladas pela ameaça da AIDS e pelas possibilidades cibernéticas, práticas sexuais virtuais substituem ou complementam as práticas face-a-face. Por outro lado, adolescentes experimentam, mais cedo, a maternidade e a paternidade; uniões afetivas e sexuais estáveis entre sujeitos do mesmo sexo se tornam crescentemente visíveis e rotineiras; arranjos familiares se multiplicam e se modificam... (Louro, 2000, pp.4-5).

Diante desse contexto, e sabendo que a sexualidade é uma dimensão humana que envolve identidades, desejos, rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, dentre outros substantivos, sempre foi e será de suma importância que se desenvolva projetos intencionais de educação sexual com vistas a se conhecer os processos de construção da sexualidade no mundo ocidental, a fim de que se possa ter um posicionamento crítico, reflexivo e fundamentado na ciência sobre os mais variados temas que permeiam a sexualidade humana.

Dessa forma, a seguir abordar-se-á um breve histórico da educação sexual no Brasil.

4.2 Educação Sexual no Brasil

Neste Capítulo será abordada a história de Educação Sexual no Brasil a partir dos estudos de autores brasileiros que se dedicaram a essa temática e de professores(as) pesquisadores(as) que na atualidade desenvolvem trabalhos de ensino, pesquisa e extensão na área da educação sexual. São eles: Nunes (1996), Werebe (1977), Figueiró (1996), Altman (2001), Guimarães (2002), Ribeiro (2004), Carvalho (2009), Melo (2009), Santos (2011), e Freitas (2015).

Importante destacar que esses estudos do século passado e atual são bastantes relevantes para o desenvolvimento do que se propõe escrever neste Capítulo.

Antes de tratarmos da Educação Sexual no Brasil, é importante esclarecer que é imprescindível que se padronize o termo **educação sexual**, mais comumente utilizado nas publicações acadêmico-científicas, em oposição aos outros, tais como: instrução sexual e orientação sexual. Orientação sexual é uma terminologia adequada para referir-se à direção do desejo sexual do indivíduo, o qual pode ser homo, hétero ou bissexual.

Para se trabalhar com educação sexual, em espaços formais e não formais de aprendizagem, há de se conhecer a história desse tipo de educação no País em que você vive. Vale lembrar que essa educação acontece simultaneamente ao processo de educação global do indivíduo. “Queiramos ou não somos educadores sexuais uns dos outros” (Mello, 2009 p. 10).

Como o ensino da sexualidade na escola foi tratado, até hoje, pelos seus dirigentes, pelos educadores, pelos órgãos oficiais e pelos líderes políticos e religiosos de nosso país?

Guimarães (2002) declara que a maioria das escolas brasileiras nada oferece na área de educação sexual por considerar-se que os conteúdos de Biologia e Ciências são suficientes para se trabalhar com esse tipo de educação, por meio da Anatomia e dos Órgãos Reprodutores, Mudanças Físicas e Comportamentais da adolescência, Gravidez, Parto, DSTs, Higiene e saúde. Para essa autora, no contexto da globalização, a relação sexo e escola não acontece de forma positiva, pois a maioria dos profissionais não se sente obrigada a assumir uma posição diante da sexualidade humana em seu trabalho. Tal situação, portanto, ainda perdura nas escolas brasileiras.

De acordo com Figueiró (1998), os primeiros trabalhos relativos à educação sexual se deram no início do Século XX, mais especificamente, nas décadas de 20 e 30. Nesse mesmo período há registros de manifestações que apontam diretamente para a necessidade de programas de Educação Sexual. Um número significativo de educadores e profissionais da saúde manifestaram-se em defesa da Educação Sexual na escola, todavia os motivos visavam a aumentar o conhecimento das mulheres e melhorar sua saúde, não havendo a preocupação com a reestruturação dos papéis sexuais.

Nunes (1996) apresenta um estudo sobre a educação sexual na história da educação brasileira e constata que as primeiras propostas organizadas no âmbito da escola se deram na década de 1920, época em que, “aliadas ao sistema político, as ideias positivistas consagram uma visão cientificista da corporeidade e conseqüentemente [sic] da sexualidade humana” (Nunes 1996 p. 121). Houve, neste momento da história da educação brasileira, relatos fragmentados sobre a sexualidade, os quais “situam-se no campo da informação médico-biológica, com extensões higienistas muito próprias da configuração civilizatória e urbanizante que tomou conta da República” (p. 121).

Ainda segundo Figueiró, em 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro, acontece uma das primeiras iniciativas de inclusão da Educação Sexual no currículo. Essa experiência se prolongou por vários anos. E, em 1954, o professor responsável foi processado e demitido do cargo. Em períodos anteriores, na década de 60, algumas experiências em Educação Sexual somente aconteceram nas escolas protestantes ou em escolas que não tivessem vínculo religioso.

Segundo Guimarães (1995), no período de 1954 a 1970, o Serviço de Saúde Pública do Departamento de Assistência Escolar de São Paulo ministrou orientação sexual a meninas das quartas séries primárias. Essas meninas e suas mães recebiam orientação sobre as mudanças que ocorrem na puberdade, gravidez, parto, isso quando solicitavam. O orientador sanitário era o responsável por essas aulas, que tentava passar também essas mesmas orientações para os professores. Pais e participantes avaliavam esses programas como excelentes e as mães consideravam importante que as filhas se instruissem para se defenderem das “más intenções” dos rapazes. Os pais entendiam que os filhos deveriam ser iniciados sexualmente por profissionais e se preocupavam com doenças venéreas, masturbação e homossexualidade.

Segundo Rosemberg (1985), a Igreja Católica inibiu, até nos anos 60, o trabalho com a Educação Sexual nas instituições de ensino no Brasil devido às suas concepções repressoras em relação ao sexo e por sua confissão religiosa estar em um lugar de destaque na educação nacional. Assim, segundo essa autora, até antes do final da década de 60, o sistema de ensino nacional era bastante repressivo, tanto na veiculação de informações sobre sexualidade humana quanto na manifestação da sexualidade entre as estudantes.

O maior número de experiências de implantação de programas de Educação Sexual no Brasil foi registrado na década de 60, sendo esse então considerado um período relativamente favorável. (Barroso & Bruschini, 1982; Rosemberg, 1985; Werebe, 1978). Também, nessa época, alguns colégios católicos passaram a desenvolver programa de Educação Sexual, em consequência de algumas mudanças (não homogêneas) na Igreja Católica, após o Concílio Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965. No período compreendido entre os anos 1930 e 1950 há grande ausência de iniciativas institucionais e jurídicas de se promover educação sexual.

Werebe, em seu livro escrito em 1977, "A Educação Sexual na Escola", menciona que, na década de 60, as escolas paulistas públicas apresentaram experiências em educação sexual ao inserirem essa temática em sua prática de renovação pedagógica. Todos os profissionais envolvidos participavam de um seminário semanal de estudos, no qual foi incluída também a análise das principais obras de Carl Rogers sobre a orientação não-diretiva e estágios de dinâmica de grupo.

Ainda Figueiró (1998) destaca que acontecimentos políticos de grande porte, no final da década de 60, e em boa parte, na de 70, exerceram influência negativa na educação sexual no País. Dentre esses acontecimentos políticos, destaca-se, em 1968, a rejeição do projeto da deputada Julia Steinbruch (PMDB - RJ) que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus. Em maio de 1970, o Congresso Brasileiro oficializou a censura previa de livros e jornais que veiculassem esse tema; em 1976, a conselheira Edilia Coelho Garcia, ao apresentar a posição oficial brasileira, no Primeiro Seminário Latino-Americano de Educação Sexual, afirmou, entre outras coisas, que: "entendemos no Brasil que primordialmente é à família que compete uma educação nos problemas de educação sexual (...)". Assim, muitas experiências que vinham sendo realizadas foram encerradas; algumas, porém, continuaram sendo realizadas na semiclandestinidade.

Em 1974 há um pequeno avanço em termos de posição oficial, pois

o conselho Federal de Educação (6 de agosto de 1974) aprovou o parecer elaborado pela conselheira Edilia Coelho Garcia, que fixou a doutrina, a filosofia, o conteúdo e a forma do programa de Educação e Saúde que previu, para os alunos do 2º grau, o desenvolvimento de conhecimentos referentes a evolução puberal, educação sexual, gestação, puericultura e saúde mental" (O Estado de São Paulo, 07/7/1974, citado por Rosemberg, 1985, p. 15).

Nesses estudos sobre a História da educação Sexual no Brasil, verifica-se que a década de 1960 caracterizou-se por ser uma época em que algumas iniciativas, relacionadas à educação sexual, foram implantadas em vários colégios pelo País, especialmente nos mais importantes das capitais dos Estados da Federação. Esses projetos e dispositivos curriculares

... acentuavam os aparelhos reprodutores masculinos e femininos, discorriam sobre funções glandulares e características sexuais primárias e secundárias de uma maneira fria e formal numa linguagem científica estrita sem nenhuma interpretação ética ou sociológica (Nunes, 1999, p. 124).

E os anos 70 foram “castradores de possibilidades de uma educação sexual crítica e humanista, graças à censura que atingia à imprensa, o cinema, a televisão, as músicas e, conseqüentemente [sic], os currículos escolares. Para esse autor, “a proliferação das propostas de Educação Sexual deu-se a partir dos anos 80, a maior parte destes movimentos foram impulsionados pela eclosão da AIDS e conseqüente [sic] cobertura médico-institucional para sua aceitação e emergência na escola”. (Idem, p. 106).

Em nosso País,

ao mesmo tempo em que vivenciamos a sexualidade repressiva marcadamente hegemônica até os anos 1960, tivemos rupturas fortes desde esta década, temos hoje a descompressão da sexualidade como uma realidade, quer no campo da fala e das práticas e sua ampla quantificação. Todavia, é forçoso reconhecer, não se alterou estruturalmente a qualidade da compreensão da figura do homem e da mulher, não se alterou plenamente a base sobre o modo de produção onde homens e mulheres encontram-se inseridos. Pelo contrário, distorções, polêmicas estéreis, contradições superficiais, provocaram a perda de rituais e a perda das referências, até nos fundamentos da vida pessoal, o que fez com que muitas lutas ficassem truncadas por compreensões reducionistas (Nunes 1999, p. 203).

Segundo Werebe (1978), mesmo com a presença de inúmeros obstáculos institucionais contrários a uma implantação de educação sexual formal, foi iniciado e desenvolvido, durante cinco anos, de 1978 a 1982, um projeto em escolas da rede municipal de São Paulo.

De acordo com Matanó (1990), foi um trabalho desenvolvido por orientadores educacionais e professoras de Ciências, em turmas do atualmente denominado Ensino Fundamental. O projeto, que nasceu em princípio da necessidade sentida pela comunidade escolar, foi cancelado (uma vez que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, à época tinha à frente Guiomar Namó de Mello que não considerava Educação Sexual uma questão prioritária naquele momento).

Na opinião de Matanó, as dificuldades para se realizar a "orientação sexual" nas escolas são inúmeras e sua tarefa mais importante é propiciar ao aluno acesso ao conhecimento. Assim, novamente, constata-se a questão da prioridade como obstáculo à implantação da Educação Sexual. O projeto não morreu de todo e algumas pessoas continuaram a desenvolver esse tipo de trabalho, mesmo sem a ajuda do órgão central. Em 1989, com o respaldo do Secretário Municipal de Educação, Paulo Freire, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo oficializou, novamente, um outro Projeto de Educação Sexual, agora sob coordenação da atual Deputada Federal Marta Suplicy. O projeto foi cancelado em 1993, pois o Prefeito de São Paulo, Paulo Maluf, suspendeu a verba para sua efetivação.

No início da década de 80, destaca-se o Projeto desenvolvido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Estado da Educação da USP), juntamente com o Departamento de Educação da Faculdade de Saúde Pública da USP (Universidade de São Paulo), o qual valorizava as discussões e reflexões em grupo como estratégias para a Educação Sexual.

Ribeiro destaca seis momentos na história da educação sexual no Brasil e pontua que “essa educação sexual refere-se aos processos culturais contínuos, desde o nascimento, que, de uma forma ou de outra, direcionam indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação da sexualidade” (Ribeiro, 2005, p. 16).

O primeiro momento é caracterizado pelo sexo pluriétnico, libidinoso para o homem; há uma submissão e repressão do comportamento sexual feminino e regulação, pela Igreja, por meio de normas e regras (Brasil colônia).

O segundo momento é caracterizado pelo controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas sob os preceitos normativos da moral médica (Século XIX).

O terceiro momento é representado pela importância e necessidade da educação sexual por meio de livros cuja autoria são médicos, professores e sacerdotes, com fundamentação científica, e tinham por objetivo orientar a prática sexual dos indivíduos.

O quarto momento é representado pelos trabalhos desenvolvidos nos anos 60 em que foram implantados programas de “orientação sexual” em várias escolas. Este período foi favorável à ação na área de sexualidade.

O quinto momento compreende o período de 1980 a 2000, quando os órgãos públicos como as secretarias de educação, escolas municipais e estaduais assumem projetos de educação sexual nas escolas.

O sexto momento tem seu início com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que inclui oficialmente a temática da sexualidade no currículo escolar, o que se caracteriza como uma ação responsável e crítica, visando a atender à necessidade de os alunos viverem sua sexualidade plenamente.

Em termos oficiais, a necessidade de se trabalhar, de forma sistemática e intencional a educação sexual, é corroborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que elegem a então denominada Orientação Sexual como um dos temas transversais⁸ e que devem ser incorporados aos conteúdos ensinados na instituição escolar. E, atualmente, as reflexões e investigações sobre a sexualidade, e seus desdobramentos, são urgentes no contexto escolar, não somente por fazer parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto Temas Transversais (BRASIL, 1998b, 2001), tanto no Ensino Fundamental como do Referencial Curricular da Educação Infantil, mas pelo motivo de se ter claro que sexualidade é uma dimensão humana, construída sócio-historicamente, está presente em todos os espaços e instituições. Os aspectos da sexualidade humana são extremamente relevantes e possuem uma íntima relação com a construção do sujeito que possui direitos que devem ser respeitados, visando despertar uma consciência emancipatória que faça o homem e a mulher ver a sexualidade como algo inerente a todos, prazeroso e libertador.

Os PCN têm por objetivo dar orientação aos sistemas de ensino e aos docentes, visando

⁸ O tema transversal Orientação Sexual encontra-se no volume 10, juntamente com a Pluralidade Cultural, outro tema que também é enfatizado pelos PCNs. Ao utilizar o termo “Orientação Sexual”, estamos nos remetendo, como afirma Ribeiro (1990, p. 3-4), a “... uma intervenção institucionalizada, sistemática, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para este trabalho” (LOURO, 2001, p. 450).

garantir uma educação de qualidade (BRASIL, 1998). Apresentam, além das disciplinas do currículo, os temas transversais, que são relacionados aos problemas sociais urgentes e presentes na sociedade. São eles: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde e Trabalho e Consumo. Este último é específico para os anos finais do ensino fundamental. Propõe-se que esses conteúdos sejam trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo, não de maneira estanque, mas associados e integrados com os conteúdos das disciplinas nos diversos momentos das aulas e no período escolar do aluno, ampliando gradativamente a abrangência dos temas tratados. O tema referente à sexualidade é abordado pelo tema transversal, denominado Orientação Sexual.

Para Altmann (2001), os PCN (Brasil, 1998) objetivam servir de referência às Unidades Escolares quando da elaboração de suas propostas curriculares. Segundo essa autora, o tema transversal – “orientação sexual” – deverá ser uma ação educativa do Ensino Fundamental e ser abordada pelos diferentes setores do conhecimento. Esse trabalho deverá acontecer dentro da programação, em conteúdos transversais, nas diversas áreas do currículo e na extraprogramação. Para a concretização dessa proposta, os assuntos deverão ser tratados ao longo de todos os ciclos de escolarização, sendo, entretanto, “a partir da quinta série, além da transversalização” (Brasil, 1998, p.580). Assim sendo, haverá possibilidade de se elevar qualitativamente os temas de Educação Sexual a partir desse ciclo escolar quando aparecerem assuntos e discussões relacionados.

Os PCN apresentam o conceito de sexualidade como algo a destacar e prestigiar na vida das pessoas, tanto social como psíquica, vinculados à cidadania, à ética e aos Direitos Humanos. Os conteúdos de sexualidade a serem trabalhados estão organizados em três blocos, assim divididos: a) corpo, matriz da sexualidade; b) relações de gênero; c) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (Brasil, 2001).

Altmann (2001) destaca que, nos PCN, a orientação sexual é compreendida sob a égide do caráter informativo, normativo e também biologizante, deixando de abordar a construção histórica da sexualidade; dentre outros fatores e desconsidera a homossexualidade.

Assim, a Orientação Sexual se apresenta como um dos conteúdos propostos pelos temas transversais. Esse momento se torna um marco do trabalho com questões relativas à sexualidade, pois se tem a oportunidade de trabalhar a educação sexual de modo formal e intencional, no contexto escolar, com respaldo pedagógico, a fim de possibilitar ao educando a

busca da sua autonomia, tendo como condutor dessa busca o/a educador/a que procura proporcionar aos/as educandos/as o conhecimento científico em torno do tema sexualidade, visando à emancipação do sujeito. Tal tarefa é desafiadora, principalmente no contexto atual da sociedade de consumo que banaliza as relações humanas e sexuais. A sexualidade é quase sempre vista como uma possibilidade de prazer.

Diante desse contexto, respaldados pelos documentos que falam sobre os temas transversais, a escola pode e deve dialogar com seus alunos sobre questões relativas à sexualidade, não somente sob uma vertente biológica que prioriza a medicina e tratamento terapêutico, como quase sempre ocorreu, e ainda ocorre, em nossas instituições, mas no sentido de construção do conhecimento, em uma perspectiva emancipatória. Sabe-se, contudo, que há necessidade de formação docente, regular e continuamente, na área da educação sexual. A ausência dessa prática no trabalho educacional deixa uma lacuna e leva à busca de especialistas para desenvolver ações educativas na área da sexualidade em lugar do educador. Conforme Altmann (2001), o conteúdo de sexualidade, proposto como programação, é organizado, planejado e dividido entre os professores de cada série. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Geografia, Ciências ou Religião que se julguem capazes e queiram trabalhar com esse tipo de educação em suas aulas. Em outra série, podem ser professores de Português, Matemática ou Artes, por exemplo. Quando a turma é regida por um(a) só professor(a), há a necessidade de que este se organize para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inserir esse mesmo tema. Como extraprogramação, todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, pode aproveitar uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir de aí ensinar sobre sexualidade, ou transmitir uma mensagem positiva; assim aproveitaria para educar sexualmente.

Dessa maneira, pode-se perceber a importância de se estudar e desenvolver atividades de Educação Sexual nas Unidades Escolares e que as aulas sejam inseridas no Projeto Político-Pedagógico para que se possa alcançar os objetivos propostos pelos professores que se acham dispostos a analisar o tema com os seus alunos e com toda a comunidade escolar.

Destacamos, na área de Formação de Professores, os trabalhos desenvolvidos por Santos (2011), Freitas (2015) e Yared (2016), relatados em suas teses de doutoramento. A primeira pesquisadora adotou como objeto de estudo a formação continuada de professoras

educadoras sexuais, objetivando destacar o percurso formativo de professoras brasileiras e portuguesas no envolvimento com as temáticas sexualidade e educação sexual. A segunda destaca-se na investigação sobre as possibilidades e limites do *blended-learning* na formação contínua em educação sexual com docentes do Jardim de Infância e do 1º CEB (Portugal). E a terceira investigou a compreensão de docentes de Curso de Graduação em Medicina, de uma universidade comunitária, sobre a dimensão humana da sexualidade para desvelar processos de educação sexual, orientados por uma proposta de currículo integrado e que propunha mudanças paradigmáticas na formação médica.

Destaca-se também, na história da educação sexual no Brasil, durante a denominada era das TIC, o Projeto intitulado **Projeto WebEducaçãoSexual**,⁹ tendo como organizadoras professoras brasileiras (entre essas esta pesquisadora) e portuguesas que desde 2013 vem contribuindo para a formação contínua em educação sexual, abrangendo as áreas das sexualidades, relações de gênero, violência sexual e diversidade sexual.

Como podemos constatar na história da Educação Sexual no Brasil, as ações voltadas para os trabalhos com educação sexual acontecem, quase sempre, de forma isolada e esparsas em detrimento de ações coletivas. Infelizmente, nos dias atuais, vive-se um momento delicado na história da educação sexual no Brasil, pois representantes políticos de extrema direita, vinculados à denominada Escola sem Partido e que, em sua maioria representa o lado arcaico das igrejas evangélicas e católicas, aprovaram a emenda que propôs a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Essa ideia pré-concebida sugere que a educação sexual deva ser dada pelos pais e não pela escola, e assim esses representantes do povo estão se posicionando contra os Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais.

4.3 Educação Sexual Emancipatória – O que significa e porquê essa opção?

Segundo o Dicionário Houaiss, o termo *emancipação* tem origem no latim *emancipatio.onis*. e possui os seguintes significados: 1. ação de ser ou de se tornar independente, livre; 2. qualquer tipo de libertação; 3. alforria; 4. ação de deixar de estar sob a

⁹ Projeto *WebEducação Sexual*, disponível em: <https://www.webeducacaoosexual.com/>

tutela dos pais: emancipação de menores. Ação ou efeito de emancipar, de se tornar livre. Seus sinônimos são alforria, libertação, independência, liberdade.

Emancipar é tornar(-se) independente; libertar (-se) pode ser o mesmo que o ser emancipado, isto é, é aquele que é liberto e que se tornou independente.

O termo emancipação está relacionado as mais variadas ações do ser humano, a situações de credo, raça, sexo, religião, política de pessoas ou grupos de pessoas, a determinadas classes sociais, regiões ou países que buscam autonomia, independência e liberdade de algo que as subjugam nos campos da política, da ideologia, da economia, da cultura e das atividades pessoais e profissionais, dentre outras.

Para falar mais detalhadamente de emancipação, achou-se conveniente recorrer ao levantamento feito por Brasil (2009), em sua dissertação de mestrado, que destaca as seguintes concepções da palavra emancipação:

Em Pogrebinschi (2004, pp. 7-8), vemos que a origem do conceito de emancipação, em sua formulação latina original *emancipatio*, deriva de *emanu capere*, enquanto ato jurídico através do qual o paterfamilias da República Romana tinha autorização para libertar seu filho do pátrio poder. Este conceito é retomado pelo projeto do iluminismo, por meio dos ideários de liberdade e igualdade, inspiradores da Revolução Francesa. Neste contexto, o conceito de emancipação é também apresentado na perspectiva de auto-emancipação, passando a ser ação do próprio sujeito. Portanto, se na Roma republicana a autoridade que proporcionava a emancipação era o paterfamilias, na Idade Média ela passa a ser o direito emanado do Estado, tem-se, portanto, a emancipação no campo público, político. Para o dicionário do pensamento marxista, a emancipação está relacionada com a liberdade, em nível da supressão dos obstáculos à emancipação humana. Para Marx (1979, p. 46): “A emancipação humana só é realizada quando o homem reconhece e organiza as suas próprias forças sociais, deixando de separar de si a força social sob a forma de força política. “Segundo Pucci (1994), a Escola de Frankfurt trabalha o conceito de Emancipação, na obra *Educação para a Emancipação* (1994), na qual Adorno conversa com Becker e Kadelbach a respeito do processo educacional e a prática emancipatória. Na mesma obra, Adorno retoma o desafio de oposição à barbárie, a partir de uma educação para a emancipação. Para Adorno, citado por Pucci (1994, p. 61) o objetivo da educação estaria na emancipação (“*Muendigkeit*”), termo que associa a maioria à autonomia da “voz ativa (“*Mund*”=boca), uso autônomo da razão, como momento fundamental do ser esclarecido. Hegel, citado por Pucci (1994, p. 62), em sua *Fenomenologia do Espírito*, coloca que em certo sentido,

emancipação é o mesmo que conscientização, racionalidade. A racionalidade, porém, sempre envolve um momento de adaptação. Maar, (1994, p. 70), também citado por Pucci, coloca que esse é o espaço para uma dialética da emancipação: a relação com a realidade – como o externo com relação ao sujeito – apreendida como contraditória, em sua relação com o sujeito: pela necessidade de se adaptar, e pela necessidade de não se limitar à adaptação, mas recorrer à resistência contra o que a adaptação significa em termos de imposição da realidade com algo meramente “exterior”. Para a teoria crítica, a emancipação se desenvolve em dois momentos, se completando, por meio da pesquisa da racionalidade instrumentalizada e da reflexão imanente no âmbito da racionalidade, visando expor como contradições as experiências travadas, tornando-as conscientes, jogando os conceitos contra a realidade, revelando por esta via nexos com a verdadeira essência dos homens como realidade racional (Brasil, 2009, pp. 15-16).

Como pode-se verificar na detalhada citação acima, várias correntes de pensamento científico trabalham na perspectiva emancipatória, sob diferentes nuances.

E porquê trabalhar a educação sexual na perspectiva da emancipação, da libertação do sujeito das amarras repressivas que o impedem de exercer sua sexualidade de forma consciente e prazerosa?

A educação sexual, em uma perspectiva emancipatória, é aquela que nos permite compreender a dinamicidade, a complexidade e a riqueza da sexualidade humana. Ela não está isenta de normas e limites que constituem os sujeitos, mas é combativa a qualquer forma de preconceito e discriminação; é política e pedagógica, pois todos somos seres políticos e pedagógicos. Por meio dela procuramos olhar o ser humano como sujeito em construção e em busca de sua identidade. Visa combater sanções, pecados e medos; envolve as ciências e visa a superação do senso comum, constituindo-se uma ciência dialético-crítica. Faz parte de uma investigação de ordem histórica, antropológica e filosófica, prega o distanciamento. Por meio da educação sexual, percebe-se a Sexualidade como historicamente construída, pois não há educação sem uma completa, verdadeira e profunda reeducação da própria sexualidade, que leve à compreensão dinâmica e dialética de que somos constituídos como seres que desejam e são desejados. A sexualidade é uma dimensão dialética, portanto deverá ser trabalhada de forma planejada, humanizada, dinâmica, consciente e contextualizada. Assim, conforme Brasil (2009),

Ao trabalhar-se a sexualidade como dimensão dialética, como toda relação que envolve seres humanos, é preciso considerar vários fatores, históricos, educacionais, biológicos, psicológicos, antropológicos, pois o “ser humano” não é pleno ao viver e agir sob um único prisma. A sexualidade só é emancipadora quando todos estes fatores podem ser considerados de forma lúcida, consciente e autônoma, pelos sujeitos envolvidos. (Brasil 2009, p. 17).

A ideia de emancipação humana é vista como “a possibilidade de os seres humanos assumirem o controle da história de maneira consciente e planejada” (Iasi, 2007, p. 67), o que implica ter a história como ciência ou, no entender de Paulo Freire, uma história como possibilidade e não em uma visão determinista. Assim, as bases materiais e históricas estão postas, mas os seres-sujeitos podem alterá-las, iniciando sua negação.

No Brasil, no trabalho de educação sexual, na perspectiva emancipatória, destacam-se os nomes de Guimarães (1995); Goldberg (1998); Ribeiro (1990, 2004); Nunes (1987); Nunes e Silva (1997); Melo (2004); Figueiró (2001); Carvalho, Silva e Mendes (2008/2009); Pereira (2016); Freitas (2004 no Brasil e 2017 em Portugal); Carvalho (2009); e Santos (2011).

Os pesquisadores acima mencionados se propõem à busca da utopia, na perspectiva freiriana, exercendo uma atividade profissional pautada na “prática pedagógica sexuada” que se caracteriza por ser uma intervenção educacional qualitativa, com dimensões éticas, estéticas e políticas, além da coerência informativa na área da sexualidade.

Outro aspecto importante dessa educação sexual está relacionado à ação que visa ao autoconhecimento e à reeducação da sexualidade daquele que educa e que é educado por outrem. Não há de se impor valores, crenças e atitudes e sim romper-se com os rótulos pré-estabelecidos por discursos hegemônicos, conforme preconiza Foucault (2017), os quais foram construídos nas relações sociais. A educação, se for tomada numa perspectiva emancipatória, pressupõe cumprir com o papel de provocar mudanças, através da qual educandos(as) e educadores(as) devem buscar juntos construir um conhecimento crítico sobre a sexualidade humana para darem novos significados as suas vivências. E para a concretização dessa educação, há necessidade daquele que educa buscar o conhecimento científico a fim de que possa dialogar com a pessoa a ser educada de maneira segura e esclarecedora. Assim irá proporcionar aos educandos que eles façam suas escolhas sobre quais princípios sexuais deverão se orientar em busca da cidadania merecida.

Nessa perspectiva emancipatória, surgem, na Universidade do Estado de Santa Catarina, as primeiras reflexões sobre educação sexual e sua inclusão no currículo de Formação de Professores.

Em 1991, criou-se o Núcleo de Estudos da Sexualidade – NES/UEDESC; e em 1994 surgiu o curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Sexual. Foi o primeiro do gênero na América Latina. Atualmente, as investigações científicas nessa área são desenvolvidas por meio do Programa de pós-graduação em nível tanto de mestrado como em doutorado na linha Educação, Comunicação e Tecnologia da FAED/UEDESC (Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina). Nesse percurso, destaca-se o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Educação Sexual, CNPq/UEDESC – EDUSEX que há mais de 20 anos desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, todos voltados para essa área do conhecimento. Em 2012, foi criado o Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade (GEPE: DHCD)¹⁰. Laboratório Educação e Sexualidade – LabEduSex, no Centro de Educação a Distância da UDESC – CEAD, onde também acontecem ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas também para o trabalho de Educação Sexual e Formação de Professores. Com base nas leituras em autores clássicos e contemporâneos, esses grupos buscam um aprofundamento sobre as questões que permeiam a sexualidade humana e se destacam no processo de formação de professores em Educação Sexual no Brasil.

Para se viver a sexualidade emancipatória, necessitamos conhecer a genealogia do dispositivo da sexualidade, conforme a teoria de Foucault (2017), identificando os estereótipos sexuais e questionando seus fundamentos e representações, ou seja, precisamos analisar como os discursos sobre sexualidade foram construídos para que se possa desconstruí-los, possibilitando a emancipação do sujeito. Emancipar os sujeitos sexualmente não quer dizer dirigir ou definir a sua vivência sexual de maneira imperativa e de modo homogêneo, mas sim proporcionar que sejam feitas opções pessoais conscientes e sem fetiches.

Partindo da constatação de que a sexualidade livre é construída nas relações entre sujeitos, buscamos apoio na premissa da relação dialógica e por isso adotamos os postulados de Freire (1988). Esse autor oferece, em grande parte de seus escritos, subsídios teóricos que

¹⁰O Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade (GEPE: DHCD), vinculado ao LabEduSex CEAD/UEDESC, com direcionamento teórico, pedagógico e metodológico no que tange a extensão universitária, a pesquisa e o ensino tem convergido para as questões que envolvem Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade. Líderes do grupo: Vera Marcia Marques Santos e Tânia Regina da Rocha Unglaub. Disponível em: <https://www.udesc.br/cead/setor/pesquisaepos/grupospesquisa>

proporcionam ao educador a busca por um trabalho voltado às questões relativas à sexualidade humana de forma horizontalizada, dialógica e mais humanizada. A educação é um fenômeno humano e social e isto significa que todo ser educa e é educado nas relações sociais. Educar, segundo Freire, é um processo de comunicação que visa despertar a consciência crítica diante das amarras opressivas, estabelecidas pelas relações de poder que impõem normas e condutas. Esse poder não se estabelece apenas como mecanismo de força, de uma macroestrutura para uma micro estrutura, não vem de cima para baixo, mas sim se estabelece nas microrrelações de poder que permeiam toda sociedade: família, igreja, escola, modelo de prisão, dentre outros, os quais nos permitem compreender os discursos sobre sexualidade vigentes além do campo da escolarização. Os estudos de Foucault sobre relação de poder e sexualidade nos fazem olhar para a violência e a denúncia dos componentes perversos do exercício da sexualidade como exercício de dominação. As formas de exercício do poder sempre estiveram correlatas à dominação e, conseqüentemente, às redes de resistências que se constituíram nas diferentes sociedades.

Em busca da categoria *emancipação*, encontradas em algumas obras de Freire, Decker (2010) levantou subsídios teóricos que contribuíssem para práticas educacionais de professores em educação sexual, na perspectiva emancipatória, objetivando transformações da realidade social, na busca de cidadania para todos. Em sua pesquisa, os significados acerca de emancipação foram se constituindo por meio de indicadores como **humanização e liberdade, transformação e utopia** e palavras e diálogo. O entrelaçamento dessa tríade de categorias fundamentou a constituição da categoria *emancipação* cujos conteúdos são de fundamental importância para subsidiar o trabalho emancipatório de educação sexual do sujeito que é sempre um ser sexuado. Nesse desvendar de categorias, na obra *Pedagogia do Oprimido*, as palavras humanização, opressão, libertação, conscientização, sectarização, comprometimento, autonomia, liberdade, transformação, *práxis*, crítica, ação, diálogo, dentre outras, são semanticamente fortes e deveriam permear toda prática educativa em busca da cidadania merecida. Nessa obra, ao abordar a concepção de *educação bancária* versus *educação problematizadora* seus conceitos nos proporcionam um repensar sobre a relação entre professor e aluno, objetivando uma comunicação dialógica que desperte o pensamento crítico em ambos componentes do processo comunicativo, em prol de uma educação sexual problematizadora, questionadora, que reconheça os dispositivos opressores presentes na construção sócio-histórica

da sexualidade.

Na obra *Extensão ou Comunicação*, ao levantar a questão do educar e educar-se em uma perspectiva comunicativa e não extensiva, em que aquele que educa também é educado, em prol da construção do conhecimento, encontra-se um indicativo muito importante da categoria *emancipação* que ajuda o educador, ao educar para sexualidade, ter a consciência de que também é educado. Assim, deverá sempre procurar refletir sobre seu próprio processo de educação sexual de forma a trabalhar seus preconceitos e preceitos, muitas vezes fundamentados em princípios religiosos e dogmáticos. “Temos que saber o que fomos e o que somos para saber o que queremos” (Decker, 2010, p. 33). Freire, quando fala de consciência crítica, diz que devemos ansiar por uma profunda análise dos problemas, reconhecer que a realidade é mutável, ansiar por um aprofundamento na análise dos problemas, procurar verificar ou testar as descobertas e, ao se deparar com um fato, fazer o possível para se livrar de preconceitos. Dessa forma, na educação sexual, o despertar para consciência crítica auxilia no combate às estratégias do poder que visam manter o discurso repressor a respeito da sexualidade humana.

Ainda tendo como referencial o trabalho de Decker (Ibidem), destacam-se os aspectos teóricos encontrados na *Pedagogia da Autonomia* que auxiliam o fortalecimento de uma educação sexual na perspectiva emancipatória e auxiliam no trabalho com e em prol de uma ética combatente a qualquer forma de discriminação de raça, de gênero, de classe. É a melhor forma de viver essa ética em nossa prática pedagógica é “testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles “... e o preparo científico do professor ou professora deve coincidir com sua retidão ética” (Decker, p. 16). Também se destaca o momento em que esse autor pontua que ensinar exige pesquisa, pois quando se pesquisa, constata - se e quando se constata se intervém e intervindo se educa e se é educado. Nessa obra, ao falar sobre as exigências do ensinar, Freire muito contribui para que melhor se possa realizar um trabalho comprometido, ético, estético, responsável, crítico, amoroso e científico em educação sexual. Temas como autonomia, bom senso, amor, inacabamento, luta política e mudança, dentre outros quesitos são pertinentes e ricos para uma educação sexual emancipatória. Por meio de várias das suas obras, Freire nos acompanha no trabalho em prol de uma educação sexual política e libertadora, que vise a emancipação dos sujeitos contra as amarras opressivas dos discursos hegemonicamente estabelecidos sobre sexualidade.

Nessa mesma linha de trabalho, Freitas (2014) levantou em sua tese de doutoramento, propostas de teóricos que desenvolvem trabalhos e investigações que comungam com uma proposta político-pedagógica de compromisso quanto à transformação social e com a revisão crítica da construção política, econômica, social, histórica e cultural da sexualidade. E aponta os seguintes nomes:

Nunes, 1996 Nunes, 1987 – Emancipatória;

Vaz, Vilar & Cardoso, 1996 - Desenvolvimento pessoal;

López (2005) - Clássico Revolucionário – Democrático e Biográfico-profissional; Vitiello, 1995 - Humanista;

Figueiró, 2001 - Abordagem Política/ Combativa/Emancipatória da ES;

Figueiredo, 2011–Sociopolítico;

Nápoles, 2002 -a) Antropológicocultural b) personalista e

Vilaça, 2006; 2007 - Paradigmas de capacitação (Freitas, 2014, p. 49).

Nessa análise, Freitas destaca que, independentemente das denominações adotadas, todas têm em comum:

... a necessidade da reavaliação e conseqüente ressignificação dos valores éticos e morais da sexualidade; ii) o respeito pelas diferenças; iii) o direito à individualidade e à vivência sexual prazerosa, tranquila e responsável; iv) a consideração dos aspectos cultural, psicológico, ético e espiritual, para além do seu mero aspecto biológico/fisiológico; v) a necessidade de atenção aos mecanismos de repressão e de auto-repressão, presentes nos nossos discursos; e vi) a urgência de se rever os programas de ES e de os incluir não apenas nas suas diretrizes teóricas e legais, mas efetivamente na prática pedagógica, as temáticas geradoras de polémicas quanto ao respeito à sexualidade e de considerar, para além dos programas top down as necessidades e interesses dos alunos (Freitas, 2014, p. 49).

Assim, percebe-se que há uma mesma vontade, nos trabalhos mencionados, de olhar para uma educação sexual que reconheça o ser humano como um ser sexuado que deve ter seus “*direitos sexuais como direitos humanos universais*”¹¹ respeitados e cumpridos , assim

¹¹ DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS Reconhecendo que direitos sexuais são essenciais para o alcance do maior nível de saúde sexual possível, a Associação Mundial para a Saúde Sexual DECLARA: que direitos sexuais são baseados nos direitos humanos universais que já são reconhecidos em documentos de direitos humanos domésticos e internacionais, em Constituições Nacionais e leis, em padrões e princípios de direitos humanos, e em conhecimento científico relacionados à sexualidade humana e saúde sexual.

REAFIRMA que a sexualidade é um aspecto central do ser humano em toda a vida e abrange sexo, identidade e papeis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A Sexualidade é experienciada e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças,

atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre expressadas ou sentidas. Sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais.

RECONHECE que a sexualidade é uma fonte de prazer e bem-estar e contribui para a satisfação e realização como um todo.

REAFIRMA que a saúde sexual é um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social relacionado à sexualidade; não é meramente a ausência de doença, disfunção ou enfermidade. Saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa para com a sexualidade e relacionamentos sexuais, bem como a possibilidade de ter experiências sexuais prazerosas e seguras, livres de coerção, discriminação ou violência.

REAFIRMA que a saúde sexual não pode ser definida, compreendida ou operacionalizada sem uma profunda compreensão da sexualidade.

REAFIRMA que para que a saúde sexual seja Direitos sexuais são direitos humanos referentes a sexualidade

1. O Direito a igualdade e a não discriminação. Todos têm o direito de usufruir dos direitos sexuais definidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, seja raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, local de residência, características, nascimento, deficiência, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, estado de saúde, situação econômica, social ou outra qualquer.

2. O Direito a vida, Liberdade, e segurança pessoal. Todos têm o direito à vida, liberdade e segurança, que não podem ser ameaçadas, limitadas ou removidas arbitrariamente por motivos relacionados à sexualidade. Estes incluem: orientação sexual, comportamentos e práticas sexuais consensuais, identidade e expressões de gênero, bem como acessar ou ofertar serviços relacionados à saúde sexual e reprodutiva.

3. O direito a autonomia e integridade corporal. Todos têm o direito de controlar e decidir livremente sobre questões relativas à sua sexualidade e seus corpos. Isto inclui a escolha de comportamentos sexuais, práticas, parceiros e relacionamentos, desde que respeitados os direitos do próximo. A tomada de decisões livre e informada, requer consentimento livre e informado antes de quaisquer testes, intervenções, terapias, cirurgias ou pesquisas de natureza sexual.

4. O direito de estar isento de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante. Todos devem estar isentos de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante em razão de sua sexualidade, incluindo: práticas tradicionais nocivas; esterilização, contracepção ou aborto forçado; e outras formas de tortura, tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes praticados por razões relacionadas ao sexo, gênero, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, ou característica física de alguém.

5. O direito de estar isento de todas as formas de violência ou coerção. Todos deverão estar isentos de violência e coerção relacionadas à sexualidade, incluindo: Estupro, abuso ou, perseguição sexual, “bullying”, exploração sexual e escravidão, tráfico com propósito de exploração sexual, teste de virgindade ou violência cometida devido à prática sexual real ou presumida, orientação sexual, identidade e expressão de gênero ou qualquer característica física.

6. O direito à privacidade. Todos têm o direito à privacidade relacionada à sexualidade, vida sexual e escolhas inerentes ao seu próprio corpo, relações e práticas sexuais consensuais, sem interferência ou intrusão arbitrária. Isto inclui o direito de controlar a divulgação de informação relacionada à sua sexualidade pessoal a outrem.

7. O direito ao mais alto padrão de saúde atingível, inclusive de saúde sexual; com a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras. Todos têm o direito ao mais alto padrão de saúde e bem-estar possíveis, relacionados à sexualidade, incluindo a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras. Isto requer a disponibilidade, acessibilidade e aceitação de serviços de saúde qualificados, bem como o acesso a condições que influenciem e determinem a saúde, incluindo a saúde sexual.

8. O direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações. Todos têm o direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações em relação à sexualidade e saúde sexual.

9. O direito à informação. Todos devem ter acesso à informação cientificamente precisa e esclarecedora sobre sexualidade, saúde sexual, e direitos sexuais através de diversas fontes. Tal informação não deve ser arbitrariamente censurada, retida ou intencionalmente deturpada.

10. O direito à educação e o direito à educação sexual esclarecedora. Todos têm o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer.

11. O direito de constituir, formalizar e dissolver casamento ou outros relacionamentos similares baseados em igualdade, com consentimento livre e absoluto. Todos têm o direito de escolher casar-se ou não, bem como adentrar livre e consensualmente em casamento, parceria ou outros relacionamentos similares. Todas as pessoas são titulares de direitos iguais na formação, durante e na dissolução de tais relacionamentos sem discriminações de qualquer espécie. Este direito inclui igualdade absoluta de direitos frente a seguros sociais, previdenciários e outros benefícios, independente da forma do relacionamento. 12. O direito a decidir sobre ter filhos, o número de filhos e o espaço de tempo entre eles, além de ter informações e meios para tal. Todos têm o direito de decidir ter ou não ter filhos, a quantidade destes e o lapso de tempo entre cada criança. O exercício desse direito requer acesso a condições que influenciam e afetam a saúde e o bem-estar, incluindo serviços de saúde sexual e reprodutiva relacionados à gravidez, contracepção, fertilidade, interrupção da gravidez e adoção.

13. O direito à Liberdade de pensamento, opinião e expressão. Todos têm o direito à Liberdade de pensamento, opinião e expressão relativos à sexualidade, bem como o direito à expressão plena de sua própria sexualidade, por exemplo, na aparência, comunicação e comportamento, desde que devidamente respeitados os direitos dos outros.

14. O direito à Liberdade de associação e reunião pacífica. Todos têm o direito de organizar-se, associar-se, reunir-se, manifestar-se pacificamente e advogar, inclusive sobre sexualidade, saúde sexual, e direitos sexuais.

15. O direito de participação em vida pública e política. Todos têm o direito a um ambiente que possibilite a participação ativa, livre e significativa em contribuição a aspectos civis, econômicos, sociais, culturais e políticos da vida humana a nível local, regional, nacional ou internacional. Em especial, todos têm o direito de participar no desenvolvimento e implantação de políticas que determinem seu bem-estar, incluindo sua sexualidade e saúde sexual.

16. O direito de acesso à justiça, reparação e indenização. Todos têm o direito ao acesso à justiça, reparação e indenização por violações de seus direitos sexuais. Isto requer medidas efetivas, adequadas e acessíveis, assim como devidamente educativas, legislativas, judiciais, entre outras. Reparação incluiu retratação, indenização, reabilitação, satisfação e a garantia de não repetição.

*** Esta é a tradução oficial da Declaração dos Direitos Sexuais. Para fins legais e técnicas, deve-se consultar a versão em Inglês como o texto oficial: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights/> A “World Association for Sexual Health” (WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual) é um grupo mundial multidisciplinar de sociedades científicas, ONGs e profissionais do campo da sexualidade humana que

como levar o outro a se perceber como um ser também imbuído de deveres que necessita ser educado de forma a respeitar e entender a diversidade sexual.

Diante do exposto e na certeza que somos educadores sexuais uns dos outros, que influenciemos e somos influenciados também pela televisão e pelas telenovelas que, em suas mais variadas formas de mensagens, são também influenciadores no processo de construção e reconstrução da educação sexual dos seres humanos, é que no item que segue achamos procedente fazer um levantamento sobre o Estado da Arte de trabalhos acadêmicos que pesquisaram sobre telenovelas e educação sexual.

4.4 Estado da Arte – Telenovela e Sexualidade

A partir do final do século passado, a produção de pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” começou a ter reconhecimento científico no Brasil. Elas se caracterizam por possuírem um viés bibliográfico e têm como objetivo comum fazer o levantamento de produções científicas em diversas áreas do conhecimento, a fim de buscar informações e enfoques sobre temáticas ou linhas concernentes ao interesse do pesquisador. É uma proposta de investigação que se utiliza de um método que faz o levantamento de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e em seminários) sobre temas específicos e descreve-os à luz de categorias específicas. Este levantamento permite reconhecer o que foi feito e está sendo investigado nas diversas áreas reconhecidas pela academia.

As pesquisas com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento são ainda recentes no Brasil, entretanto, são de grande importância, pois podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

promove a saúde sexual por toda a vida e em todo o mundo através do desenvolvimento, promoção, e apoio à sexologia e a direitos sexuais para todos. “WAS” realiza tais objetivos, através de ações de defesa e integração, facilitando a troca de informações, ideias, experiências e avanços científicos baseados na pesquisa da sexualidade, educação e sexologia clínica, com uma abordagem multidisciplinar. A declaração de direitos sexuais da WAS foi originalmente proclamada no 13º. Congresso de Sexologia em Valencia, Espanha em 1997 e então em 1999, uma revisão foi aprovada em Hong Kong pela Assembleia Geral da WAS e reafirmada na “Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio (2008)”. A presente declaração revisada foi aprovada pelo Conselho Consultor da WAS em Marco de 2014.

O Estado da Arte é uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, evitando -se que se perca tempo com investigações desnecessárias.

Segundo Luna, o objetivo de se verificar o Estado da Arte em uma pesquisa é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão (Luna, 1997, p. 20).

Neste item apresenta-se o estado da arte de trabalhos realizados na área de educação sexual, sexualidade e telenovelas.

Os dados a seguir foram levantados nos seguintes espaços: Banco Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

O primeiro levantamento demandou bastante tempo. Houve dificuldade, mesmo usando descritores diversos e suas combinações, para selecionar trabalhos cujo foco fosse a educação sexual e as telenovelas na área da educação.

Usando os descritores educação sexual e telenovelas, especificando a área de concentração educação, foram encontrados 120.004 resultados e observou-se que os trabalhos abordavam diversos temas sobre educação sexual sem referências a telenovelas. Ao refinar a busca, selecionando somente teses de doutoramento, publicadas entre 2016 e 2018, surgiram 42.543 que mostravam temas diversos e pouquíssimos tratavam de telenovelas, o que dificultou nossa busca. Resolvemos não usar nenhum critério, mas somente fizemos busca através dos descritores educação sexual e telenovelas. Assim surgiram 1.066.607 resultados. Observamos que em poucos deles havia o trabalho com telenovelas. Então foi feita a procura nos 500 primeiros trabalhos publicados no período de 2000 a 2018, espaço que continha um viés voltado para o trabalho com sexualidade e educação sexual.

Nessa busca foram encontrados apenas seis (06) pesquisas sobre telenovelas, sexualidade e educação sexual. Há duas que são da área da Educação, uma em Ciências Sociais, uma em Políticas Públicas e Direitos Humanos, uma em História e uma em Comunicação e Prática de Consumo. Desses trabalhos, a dissertação denominada *Tá ligado!? Diálogos entre adolescentes e telenovelas da Rede Globo: interfaces na construção da compreensão da sexualidade* (Carvalho, 2009) de autoria desta pesquisadora, seu enfoque no uso das telenovelas com recurso pedagógico para o desenvolvimento do trabalho com educação sexual com adolescentes. Outra dissertação a destacar nessa temática é a denominada *O CONCEITO DE FAMÍLIA NA TELENOVELA: Um estudo sobre sua recepção em São Paulo* (Rocha, 2017), que discute a constituição da família homoafetiva para além da construção desse conceito na telenovela, com estudantes do Ensino Médio. Em relação aos demais trabalhos, observamos investigações com telenovelas fazendo sob a forma de análises de seus conteúdos em relação a algumas temáticas relacionadas com a sexualidade e o consumo, representações de grupos LGBT nas telenovelas da Globo e representação de professores. São investigações na perspectiva da recepção e busca de representações.

Em uma segunda busca, foi empregado o descritor telenovela nas seguintes áreas do conhecimento: comunicação, educação, sociologia e letras, produzidos no período de 2013 a 2017 em trabalhos de mestrado e doutorado. Foram encontrados 18 trabalhos de mestrado e três de doutorado, relacionados ao tema telenovelas e sexualidade. Desses trabalhos oito eram voltados para a questão da homossexualidade: construção de personagens *gays*, beijo *gay*, identidades de personagens homossexuais, representação e discursos de personagens homossexuais, relação entre vilania, redenção e homossexualidade em personagem *gay* e novos modelos dos homossexuais masculinos, representados na televisão brasileira, encontrados em produções de anos recentes. Os três trabalhos de doutorado foram feitos com a telenovela *Amor à Vida*.

Quadro 3: Estado da arte de trabalhos realizados na área de educação sexual, sexualidade e telenovelas – Descritor: **telenovela** nas áreas do conhecimento: comunicação, educação, sociologia e letras, produzidos no período de 2013 a 2017- mestrado

Autor	Título	Instituição e Ano
BRAVO, JULIANA RIBEIRO PINTO.	A HETERONORMATIVIDADE NA TV GENERALISTA O ARMÁRIO TELEVISIVO BRASILEIRO	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (2017)
CASTRO, PRISCILLA PARANHOS SOUZA DE.	Mentiras de Amor - funfictions, telenovelas e as representações de amor lésbicas no espaço transmidiático'	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2017)
LIMA, GEORGE JOSE DOS SANTOS.	SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE SEXUALIDADE NA TELENOVELA MALHAÇÃO	Mestrado em Comunicação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (2017)
ROCHA, CAMILLA RODRIGUES NETTO DA COSTA.	O CONCEITO DE FAMÍLIA NA TELENOVELA: Um estudo sobre sua recepção São Paulo'	Mestrado em COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE CONSUMO Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (2017)
BESTER, SIMONE DE FREITAS SANGUEBUCHÉ	“INTEGRAR-SE OU DESINTEGRAR-SE EIS A QUESTÃO: A REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS HOMOAFETIVOS EM CONTO E TELENOVELA BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS”	Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (2016)
FONSECA, ETHIENE RIBEIRO.	A representação do protagonismo feminino no audiovisual televisivo: A análise da caracterização das heroínas na telenovela Cheias de Charme	Mestrado em Comunicação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (2016)
PERNAMBUCO,	“A REPRESENTAÇÃO	Mestrado em LETRAS

VALTENIR MULLER. .	DO CASAMENTO NA OBRA A MEGERA DOMADA E NA TELENOVELA O CRAVO E A ROSA”	Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (2016)
SILVA, PAMELA GUIMARAES DA	NÃO FOI APENAS UM BEIJO: O acontecimento Beijo Gay na telenovela Amor à Vida e a constituição de públicos	Mestrado em COMUNICAÇÃO SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (2016)
CRETAZ, LIVIA.	VILANIA E HOMOSSEXUALIDAD E: O personagem Félix Khoury da telenovela Amor à vida nas leituras da Comunidade LGBT na cidade de São Paulo	Mestrado em COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE CONSUMO Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (2015)
CUNHA, NINA NUNES RODRIGUES	TELENOVELA E SUBJETIVIDADE: REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS DO NARCISISMO CONTEMPORÂNEO, ESTUDO DE CASO DA TELENOVELA SANGUE BOM	Mestrado em Comunicação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (2015)
TRINDADE, TANIA MARIA BRANDAO BRITTS.	A TELEPERSONAGEM NATALIE LAMOUR, DE “INSENSATO CORAÇÃO”, E AS ESTRATÉGIAS DE CONSUMO DA BELEZA	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMB (2015)
CRETAZ, LIVIA.	VILANIA E HOMOSSEXUALIDAD E: O personagem Félix Khoury da telenovela Amor à vida nas leituras da Comunidade LGBT na cidade de São Paulo	Mestrado em COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE CONSUMO Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (2015)
CHIOCCOLA, FABRIZIO SAITTA	COMUNICAÇÃO, CONSUMO E ÉTICA: As telenovelas da Rede Globo e a construção da virtude moral evangélica	Mestrado em COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE CONSUMO Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE

		PROPAGANDA E MARKETING (2014)
SANTOS, NICIA DE OLIVEIRA.	VIOLÊNCIA CONTRA MULHER A GENTE VÊ POR AQUI! : A representação da violência doméstica em telenovelas brasileiras	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (2014)
ARRUDA, NEIDE MARIA DE.	Telas em toda parte: um novo lugar de pesquisa da recepção de telenovela'	Mestrado em CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNI VERSIDADE DE SÃO PAULO (2013)
BEZERRA, ALESSANDRO PACIELLO DE CASTRO.	A Representação dos Homossexuais Masculinos nas Telenovelas Brasileiras: Um Estudo de Caso de Fina Estampa	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2013)
IANA, NUBIA DE ANDRADE.	IDENTIDADE E TELENOVELA: AS REPRESENTAÇÕES DO PIAUÍ NA NOVELA CHEIAS DE CHARME DA REDE GLOBO DE TELEVISÃO	Mestrado em Comunicação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (2013)
JESUS, SILVIA TEREZINHA TORRE GLOSSA DE.	Função educativa da telenovela brasileira: do merchandising social à ação socioeducativa em Salve Jorge	Mestrado em CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (2013)
SANCHEZ, MARCELO HAILER.	A construção da heteronormatividade em personagens gays na telenovela	Mestrado em COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (2013)
SILVA, REGINA CARDOSO DA.	VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, POLÍTICAS PÚBLICAS E TELENOVELA - INTERSECCÕES POSSÍVEIS: O CASO FINA ESTAMPA	Mestrado em COMUNICAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SOROCABA (2013)

Quadro 4: Estado da arte de trabalhos realizados na área de educação sexual, sexualidade e telenovelas – Descritor: **telenovela** nas áreas do conhecimento: comunicação, educação, sociologia e letras, produzidos no período de 2013 a 2017- doutorado

Nome	Título	Instituição e ano
DESIDERIO, PLABIO MARCOS MARTINS.	O DISCURSO SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE E EM INSENSATO CORACÃO: RESSONÂNCIA NOS COMENTÁRIOS DE INTERNAUTAS EM WEBSITES	Doutorado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2013)
OLIVEIRA, JOSE APARECIDO DE.	A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA E A RECEPÇÃO DA HOMOAFETIVIDADE NA TELEDRAMATURGIA BRASILEIRA: consumo, representação e identidade homossexual	Doutorado em COMUNICAÇÃO SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (2014)
ROCHA, LARISSA LEDA FONSECA. .	MÁ! MARAVILHOSA!: LINDAS, LOURAS E PODEROSAS, O EMBELEZAMENTO DA VILANIA NA TELENOVELA BRASILEIRA	Doutorado em COMUNICAÇÃO SOCIAL Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (2016)

Outros temas pesquisados encontrados na busca com o descritor telenovela nas seguintes áreas do conhecimento: comunicação, educação, sociologia e letras, Mestrado e doutorado no período de 2013 a 2017. Nesta busca destacamos os seguintes trabalhos com telenovelas:

Quadro 5: Estado da arte de trabalhos realizados na área de educação sexual, sexualidade e telenovelas – Descritor: **telenovela e sexualidade** nas seguintes áreas do conhecimento: comunicação, educação, sociologia e letras, Mestrado e doutorado no período de 2013 a 2017

Nome	Título	Instituição e ano
CUNHA, NINA NUNES RODRIGUES.	TELENOVELA E SUBJETIVIDADE: REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS DO NARCISISMO CONTEMPORÂNEO, ESTUDO DE CASO DA TELENOVELA SANGUE BOM	Mestrado em Comunicação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (2015)
ARRUDA, NEIDE MARIA DE.	Teclas em toda parte: um novo lugar de pesquisa da recepção de telenovela'	Mestrado em CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (2013)
BRAVO, JULIANA RIBEIRO PINTO.	A HETERONORMATIVIDADE NA TV GENERALISTA O ARMÁRIO TELEVISIVO BRASILEIRO	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (2017)
FONSECA, ETHIENE RIBEIRO.	A representação do protagonismo feminino no audiovisual televisivo: A análise da caracterização das heroínas na telenovela Cheias de Charme	Mestrado em Comunicação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (2016)
SANTOS, NICIA DE OLIVEIRA.	VIOLÊNCIA CONTRA MULHER A GENTE VÊ POR AQUI! A representação da violência doméstica em telenovelas brasileiras'	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (2014)
SANCHEZ, MARCELO HAILER.	A construção da heteronormatividade em personagens gays na telenovela	Mestrado em COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (2013)
CASTRO, PRISCILLA PARANHOS SOUZA DE	Mentiras de Amor - funfictions, telenovelas e as representações de amor lésbicas no espaço transmidiático	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2107)

Em outra busca, foi usado o descritor 'novelas', em dissertações e teses, no período entre 2013 a 2017, na grande área de conhecimento de Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas e nas áreas de conhecimento Letras, Educação e Sociologia. Nessa busca,

destacamos que, dos 106 trabalhos encontrados, nenhum se relacionava com a temática sexualidade.

Neste levantamento de produções relacionadas à sexualidade, educação sexual e telenovelas, observou-se que são estudos que analisam os conteúdos das telenovelas em relação aos comportamentos de seus personagens, suas temáticas e suas influências na sociedade, tendo como tema questões relativas à sexualidade humana. Com exceção das poucas investigações, anteriormente mencionadas, não há trabalhos com telenovelas e formação de professores em educação sexual, proposta pretendida nesta tese.

O estudo feito por Mokwa (2014), em sua tese de doutorado na UNESP, denominado *ESTADO DA ARTE SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista*, apresenta o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento das dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam a temática sexualidade e temas correlatos, desenvolvidos nos programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciência nos *campi* da UNESP de Araraquara, Bauru, Rio Claro, Marília e Presidente Prudente. Analisa as produções já existentes em torno do assunto desde a produção de cada programa de Pós-Graduação até ao ano de 2013. Os quadros apresentados sobre as produções, a partir do ano de 1990 até ao ano de 2013, apontam produção de 16 teses e 47 dissertações. Verificando o resumo dessas produções, constatou-se que somente uma tese trabalha com mídias e sexualidade na educação. Trata-se da tese denominada *Sexualidade (S) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar*, de autoria de Vagner Matias do Prado (Prado, 2010). Nela, o autor discorre sobre as potencialidades da utilização do discurso audiovisual como ferramenta pedagógica que possibilite inserir debates acerca dos processos de construção cultural das identidades de gêneros e sexuais dos sujeitos, junto aos espaços escolares a partir da análise do filme governamental intitulado “Pra que time ele joga?” Essa dissertação trata de uma pesquisa quantitativa em *websites* de órgãos governamentais brasileiros, ligados à área da Educação e da Saúde, que resultou do um levantamento de filmes comerciais sobre diferenças de gêneros sexuais, realizada com o objetivo de investigar títulos que poderiam ser utilizados como recurso ao trabalho pedagógico.

Esse levantamento de Mokwa foi feito até ao ano de 2013. Durante os estudos para produção desta tese, lemos inúmeras produções da UNESP (Universidade Estadual Paulista) na

área da sexualidade e educação sexual e, nessas leituras, não encontramos nada referente a trabalhos com mídias.

Sabendo que a UNESP, desde o ano de 2015, oferece pós-graduação em Educação Sexual, consultamos as produções que foram realizadas até ao ano de 2018 nessa linha de pesquisa. Em tal período, foram produzidas 60 dissertações de mestrado. Durante a leitura dos resumos desses trabalhos, constatamos que apenas dois pesquisadores trabalharam com mídias em suas investigações: *CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL QUE EMPREGAM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS*, de autoria de Gabriella Rosetti Ferreira (Ferreira, 2015). Nele analisa a estrutura e os conteúdos desenvolvidos em cursos a distância, com momentos presenciais de formação de professores em sexualidade e ES, por meio de documentação e entrevista com os responsáveis por esses cursos. Já a investigação intitulada *EDUCAÇÃO SEXUAL E COMUNICAÇÃO: O RÁDIO COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO*, de autoria de Aline Santana Castelo Branco (Branco, 2016), teve por objetivo investigar a pré-disponibilidade dos adolescentes do Ensino Fundamental e Médio, de uma escola estadual na zona norte de Franca, em São Paulo, em promover a educação sexual por meio de uma extraprogramação pedagógica, realizada dentro do ambiente escolar. Como sugestão, nesse processo de intervenção, foi proposta a implantação de um programa de rádio, feito pelos próprios alunos, com a supervisão desta pesquisadora. Trata-se, portanto, de uma ação educomunicativa.

Diante dessa constatação, entendemos que esta tese apresenta-se como inovadora na área da educação sexual, pois a utilização das telenovelas como recurso pedagógico, para um trabalho de educação sexual com professores(as) e alunos(as), não é comum na área da educação. O uso das telenovelas como objeto de pesquisa é mais constante nas áreas da Comunicação e Jornalismo.

Destaca-se que as leituras desses trabalhos de pesquisa muito contribuíram para o nosso enriquecimento do conhecimento a respeito de temas relacionados à sexualidade e mídias, proporcionando-nos a busca de autores até então desconhecidos e muito importantes para o trabalho de educação sexual.

4.5 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, primeiramente, buscou-se conhecer a construção histórica e cultural da sexualidade no mundo Ocidental para melhor compreender o contexto atual em relação aos comportamentos, as ações, representações e os valores relativos à sexualidade e, assim, diagnosticar o porquê de ainda se fazerem presentes ações maniqueístas no julgamento dos iguais e dos diferentes sexualmente. Em seguida, foi feito um levantamento sobre a história da Educação Sexual no Brasil com o objetivo de melhor compreender quais os fatores históricos e culturais contribuem para a compreensão da inserção do tema da sexualidade no contexto da formação de alunos e professores na atualidade. Verificou-se que sempre houve dificuldades para se desenvolver um trabalho intencional de educação nos espaços formais de aprendizagem e que, quando a escola desenvolvia algum trabalho intencional e planejado, quase sempre era na perspectiva médico-biológica (higiene, prevenção contra DSTs e AIDS e gravidez precoce). Explicou-se, em seguida, o que se compreende por Educação Sexual na perspectiva Emancipatória, trabalho desenvolvido por universidades no Brasil e fora dele. Por último, fez-se um Estudo da Arte sobre telenovelas e educação sexual no qual se verificou a existência de muitos trabalhos sobre telenovelas, mas não associados à educação e formação de professores o que permite afirmar ser esta uma investigação inovadora na temática.

CAPÍTULO V – PERCURSO METODOLÓGICO

O correr da vida embrulha tudo.

A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem

Guimarães Rosa!

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico traçado para alcançar os objetivos propostos e responder o problema desta pesquisa. Buscou-se delinear a natureza deste estudo, mediante as possibilidades e limites da pesquisa, a partir da abordagem metodológica qualitativa em educação, incidindo sobre a pesquisa de caráter transversal, de tipo descritivo, de cunho exploratório, interpretativo e técnicas de recolha de dados “não-estatísticas”.

5.1. Natureza do estudo

Todo conhecimento científico é obtido com o apoio de procedimentos metodológicos selecionados para tal fim e que possibilitam ao sujeito pesquisador se aproximar do objeto de estudo desejado.

Uma pesquisa consiste em um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2007, p. 17). Toda pesquisa tem a pretensão de coletar dados e informações para posteriormente correlacioná-los. E, para tal, necessita utilizar um método. Entende-se por método como um “Conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para alcançar determinado fim” (Rampazzo, 2002, p. 13).

Esta investigação visa, por meio da abordagem qualitativa, explorar, interpretar e descrever os pontos de vista de estudantes de licenciaturas sobre a importância das telenovelas no processo de educação sexual dos indivíduos, configurando-se como um objeto de aprendizagem em educação sexual. A abordagem qualitativa visa entender os fenômenos humanos objetivando-se obter uma visão detalhada e complexa desses fenômenos, analisando a maneira como os pesquisados apreendem e configuram esses fenômenos. Segundo Martinelli, “... o desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar”(Martinelli 1999, p. 115).

Segundo Castro (2006), as ferramentas mais usuais na pesquisa qualitativa são: a) documentos – os textos escritos são matéria prima mais acessível e ubíqua para esse tipo de pesquisa; b) observação passiva – preocupação em não alterar o comportamento das pessoas observadas; c) entrevistas – conversar com o objeto de estudo é o método mais direto e mais óbvio desse tipo de pesquisa; d) grupos de discussão – muito útil para se compreender o comportamento e as representações das pessoas; e) observação participativa com todas suas variantes – o pesquisador tenta entender o que está acontecendo e tira do experimento todas as lições que consiga.

Flick (2004) destaca como aspectos essenciais da pesquisa qualitativa: a) apropriabilidade de métodos e teorias; b) perspectivas dos participantes; c) reflexibilidade do pesquisador e da pesquisa; e d) variedades de abordagens e métodos de pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa é analítica, descritiva e de cunho exploratório, pois tem como objetivo descrever temas e subtemas, analisá-los e explorar as mensagens explícitas e implícitas, transmitidas pelas falas dos participantes dos grupos focais, a fim de revelar melhor familiarização acerca das informações obtidas, para que se chegue de forma mais segura, à confirmação ou rejeição da hipótese levantada.

5.2 Abrangência do estudo: sujeitos, amostra e seleção dos participantes

Neste item, que visa pontuar a abrangência deste estudo e revelar a seleção dos participantes desta investigação, a escrita passa a ser feita em primeira pessoa, pois passo a relatar momentos “quentes e frios de inquietação e sossego vividos” na fase seletiva de escolha dos sujeitos que iriam responder as minhas perguntas sobre a importância da mídia televisiva e nela as telenovelas como objeto do processo de educação sexual de futuros professores(as) e de alunos(as) e sua importância para sua prática pedagógica.

No primeiro semestre de 2017, tornei-me assinante da Rede Globo de Televisão com o objetivo de escolher cenas de telenovelas que tratassem de assuntos que estivessem relacionados à sexualidade e à educação sexual as quais iriam ser mostradas aos sujeitos selecionados para responder a pesquisa. Como assistente de telenovelas e minisséries, investi na busca por telenovelas que já havia assistido e que julgava terem sido inovadoras quanto à abordagem de temáticas sexuais e pertinentes à concretização deste trabalho. Depois de um intenso processo de análise dos temas, foram selecionados os seguintes temas em diversas telenovelas e minisséries: **homossexualidade, prostituição, corporeidade, identidade de gênero, violência sexual de gênero e aborto**. Desses temas

foram trabalhados quatro com os sujeitos que participaram dos GF: **homossexualidade, identidade de gênero, violência sexual de gênero e aborto**. Diante da complexidade e abrangência dos temas discutidos, em comum acordo com os orientadores, foram escolhidos dois temas para análise mais aprofundada dos conteúdos das falas dos sujeitos sob investigação. Foram eles: **homossexualidade e identidade de gênero**. Os outros temas dialogados certamente irão oportunizar a elaboração de artigos.

Os momentos que antecederam à coleta de dados foram condicionados à análise e aprovação do Comitê de ética da UDESC. Depois de algumas idas e vindas quanto à realização do projeto a ser submetido a este comitê de ética, obtive a sua aprovação. Assim pude entrar em campo de ação.

Decidi, em comum acordo com meus orientadores, primeiramente aplicar um questionário aos alunos das turmas de licenciatura, dos cursos existentes na UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, cidade de Florianópolis, para verificar quem tinha interesse em participar de um grupo focal cujos assuntos a serem dialogados eram relativos à sexualidade, apresentados em algumas telenovelas da Rede Globo de Televisão. São eles: Pedagogia presencial e a distância, Artes Visuais, Educação Física, Geografia, História, Música, Teatro.

Primeiramente, no mês de agosto de 2017, apliquei o questionário em uma turma da oitava fase da pedagogia a distância, em um dia de encontro presencial. Posteriormente, entrei em contato com professores que trabalham na oitava fase da Pedagogia presencial (final do curso que é de quatro anos) e consegui aplicar o mesmo questionário numa turma, durante a aula de um professor de estágio curricular.

Ao ler os questionários respondidos, verifiquei que a maioria achava a pesquisa interessante, mas não dispunha de tempo para participar dos grupos focais, devido o envolvimento desses alunos com estágio em sala de aula. Por essa razão, desisti das oitavas fases e, a conselho de uma colega de trabalho, resolvi aplicar o questionário às turmas das quartas e quintas fases que ainda estavam menos comprometidas com estágio. Depois de ir pessoalmente aos respectivos centros dos cursos de graduação, e feito contato com professores das turmas, consegui aplicar o instrumento de recolha de dados nas quartas fases dos seguintes cursos licenciaturas¹²: Pedagogia Presencial e a Distância,

¹² **Licenciatura** designa um **grau** de estudo adquirido através de algum **curso** de nível **superior**. O indivíduo que se diz licenciado em uma determinada área do conhecimento torna-se apto para exercer as funções do **Magistério**. Essas licenciaturas **habilitam** lecionar em **cursos** do **Ensino** Fundamental e **Ensino** Médio Os **cursos** de **licenciatura** são exigidos aos profissionais do **magistério** de diversas áreas do **ensino**, tais como: Matemática, Letras, Geografia, História, Educação Física, Artes Cênicas, Pedagogia, Informática, Filosofia, Música, Ciências Biológicas, etc., sendo que, em alguns casos, o **curso** de **licenciatura** é válido apenas em sala de aula, como professor (a) graduado na área em questão. Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/licenciatura>.

Educação Física, Artes Visuais, História, Geografia. Não apliquei o referido questionário nos cursos de música e teatro pelo motivo de não encontrar os alunos em uma única turma. Isso aconteceu nos meses de setembro e outubro de 2017.

O total de questionários aplicados foi de 139, assim distribuídos: 15 na oitava fase da pedagogia a distância, 17 na oitava fase de pedagogia presencial, 24 na quarta fase da pedagogia presencial, 26 na quarta fase de educação física, 13 na quarta fase de artes visuais, 15 na quarta fase de geografia e 29 na quarta e sétima fases de história. Ressalto que a aplicação desse questionário foi feita presencialmente e na minha fala comuniquei que aquele que fosse participar de nossos encontros, iria receber uma certificação, equivalente a uma atividade de extensão.

Fiz o levantamento dos alunos e alunas que se manifestaram dispostos a participar da pesquisa e mandei um e-mail comunicando-lhes que entraria em contato com eles e elas para acertarmos dia, hora e local de nossos encontros. Percebendo a impossibilidade de realizar esses encontros ainda no semestre 2017.2, em virtude de estar próximo ao encerramento desse semestre e os(as) alunos(as) estarem envolvidos com trabalhos e provas, achei por bem retomar o contato após as férias escolares, isto é, em fevereiro de 2018.

No dia 15 de janeiro de 2018, enviei um e-mail individual para quem concordou em participar dos grupos focais, totalizando o número de 22 concordantes. Nesse e-mail, propus duas opções de calendário para os encontros. Apenas 5 alunos responderam ao e-mail, e somente dois concordaram em participar. Diante disso, resolvi entrar em contato com eles individualmente, via telefone, e consegui a adesão de 10 alunos. Esses 10, por suas disponibilidades, foram divididos em dois grupos de cinco alunos, que participaram de encontros ocorridos no período vespertino e noturno. Assim, iniciaram-se os diálogos com os participantes do Grupo Focal.

5.3 Técnicas de Recolha de dados

Todo processo de uma investigação é resultante de uma criteriosa recolha dos dados a respeito do objeto ou situações de estudo que se almeja conhecer, de maneira mais detalhada, junto aos

participantes. A criteriosa seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados é de fundamental importância para se obter o maior resultado possível na qualidade da investigação.

Nesta investigação, num primeiro momento, optou-se por adotar o inquérito por questionário com o objetivo de selecionar pessoas para participarem do inquérito por grupo focal, do qual foram recolhidos os dados para posterior análise.

5.3.1 Inquérito por Questionário

O questionário, como instrumento de recolha de dados, pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p. 128). Apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p. 128).

A aplicação do questionário pode ser feita de forma presencial ou a distância por meio de correspondência eletrônica ou de outro tipo. Esse tipo de técnica de recolha de dados exige estes cuidados do pesquisador: que tenha clareza sobre as informações que pretende obter, a redação das questões deve ser clara e objetiva para que sejam compreendidas pelos entrevistados, tendo em conta o nível social escolar dos sujeitos, apresentar uma estrutura lógica sequencial e progressiva, com precisão, clareza e simplicidade, com perguntas que levem a respostas curtas e objetivas.

Após elaborado, o questionário aplicado nesta investigação, foi encaminhado a três doutoras, professoras universitárias: Dra. Dilma Lucy de Freitas, membro do Grupo de Pesquisa Edusex/FAED/UDESC e doutora em EDUCAÇÃO Especialidade em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Lisboa, Dra. Teresa Villaça da UMINHO e Dr. Paula

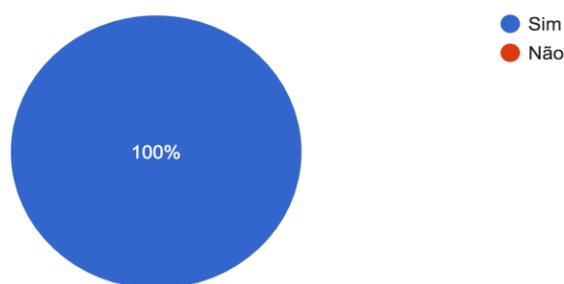
Regina Ribeiro da URGs para efeito de validação. Essas profissionais devolveram tais questionários com importantes sugestões as quais foram acatadas por esta pesquisadora.

Gráficos representativos do inquérito feito por questionário com o objetivo de selecionar pessoas para participar do GF:

Gráfico 1 – Pergunta 1 do Questionário

Li e concordo.

139 respostas



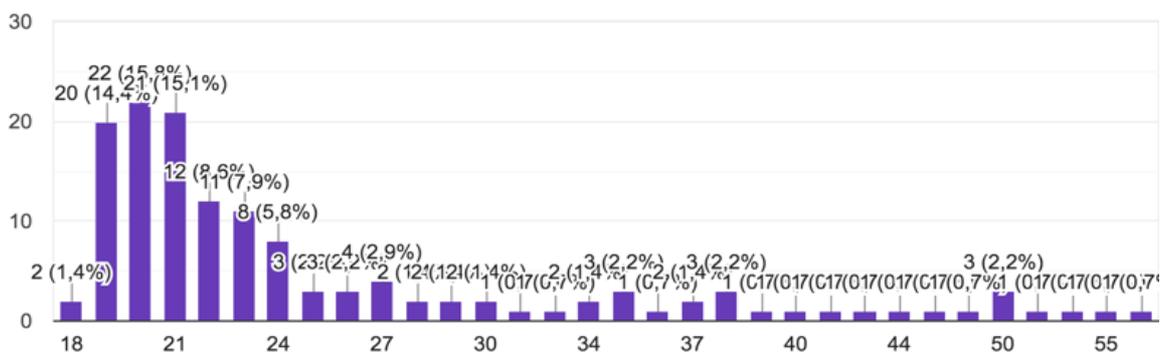
Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os participantes que responderam ao questionário concordaram com a proposta do questionário.

Gráfico 2 – Pergunta 2 do Questionário

2 - Qual sua idade?

139 respostas



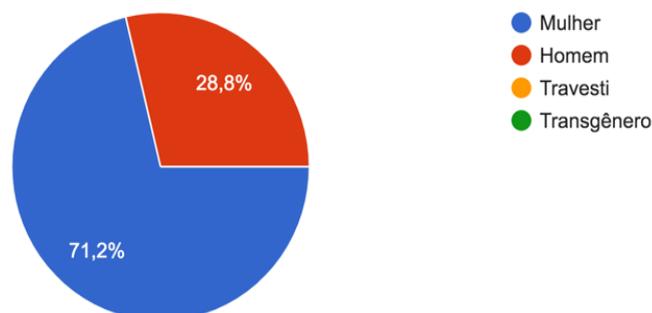
Fonte: Elaborado pela autora.

A faixa etária de 19 a 21 anos foi a que apresentou o maior número de pessoas que responderam ao questionário. (das 139 pessoas que responderam, 63 tem entre 19 e 21 anos o que corresponde 45,32%)

Gráfico 3 - Pergunta do Questionário

3 - Como você se identifica quanto a sua identidade de gênero?

139 respostas



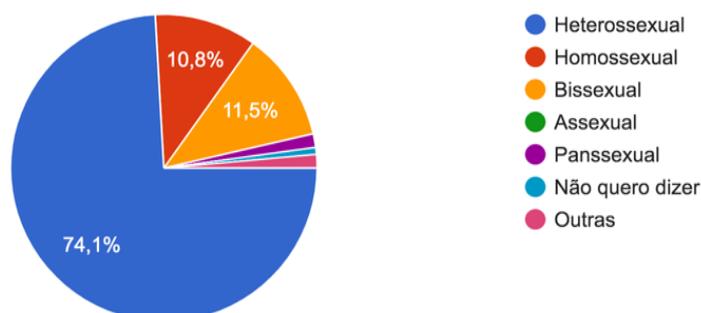
Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à identidade, a maioria foi mulheres (71,2%). Isso revela uma característica dos cursos de licenciatura nos quais há o predomínio delas. O transhomem que participou da pesquisa não respondeu ao questionário, mas foi convidado por esta pesquisadora.

Gráfico 4 - Pergunta 4 do Questionário

4 - Qual a sua identidade sexual?

139 respostas



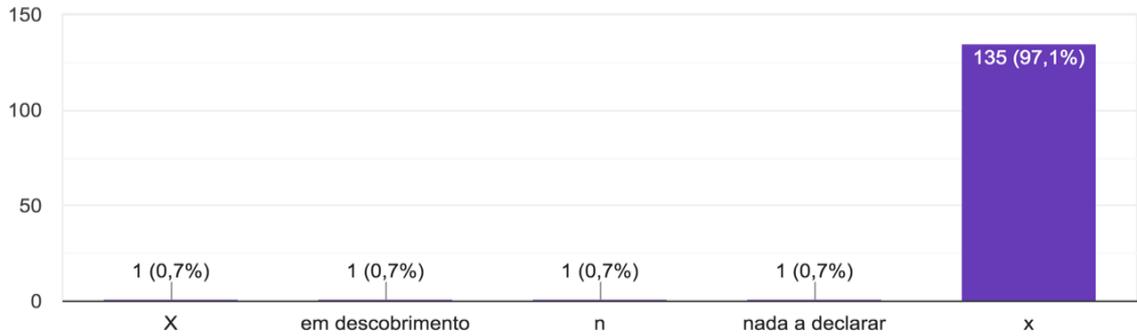
Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à identidade sexual, a maioria se manifestou como heterossexual (74,1%), seguido de bissexual (11,5%) e, em menor percentual, homossexual (10,8%). Durante os encontros com os participantes dos Grupos Focais, duas alunas se declararam homossexuais, duas bissexuais, um *trans* e os demais não se manifestaram a esse respeito.

Gráfico 5 - Pergunta 4.1 do Questionário

4.1 - Se respondeu "Outra" diga qual

139 respostas



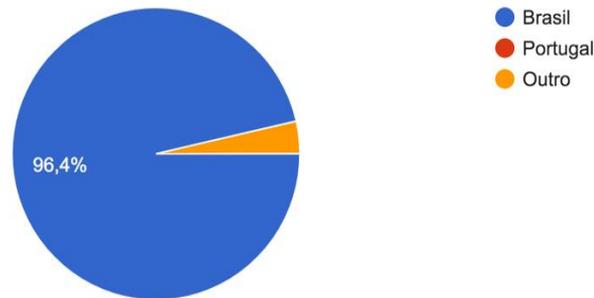
Fonte: Elaborado pela autora.

Das 139 pessoas quatro responderam essa pergunta e as respostas foram: *nada a declarar*, *em descobrimento*, *X* e *N*

Gráfico 6 - Pergunta 5 do Questionário

5 - Em que país nasceu?

139 respostas



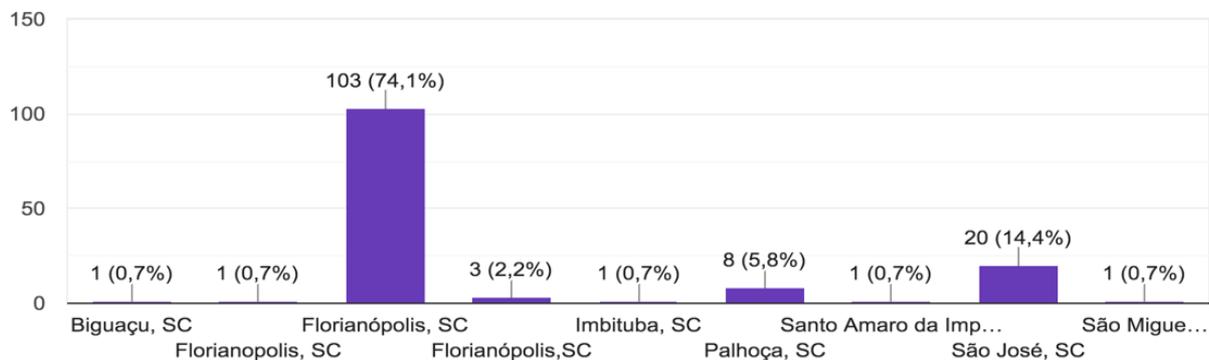
Fonte: Elaborado pela autora.

A nacionalidade brasileira foi a predominante (96,4%).

Gráfico 7 - Pergunta 6 do Questionário

6 - Em que cidade e estado reside?

139 respostas



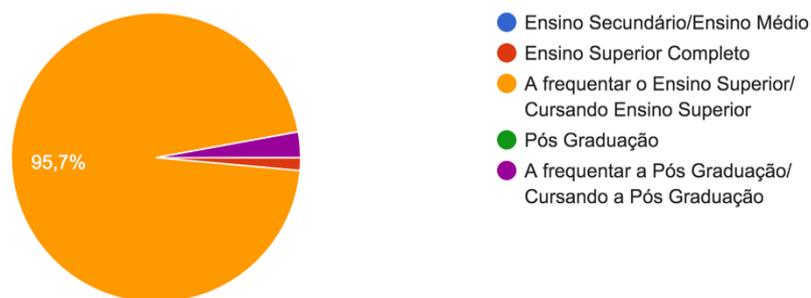
Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria (74,1%) é residente na capital do estado de Santa Catarina (Florianópolis), seguido de São José (13,4%) e Palhoça (5,8%), municípios pertencentes a Grande Florianópolis.

Gráfico 8 - Pergunta 7 do Questionário

7 - Qual seu grau de escolaridade?

139 respostas



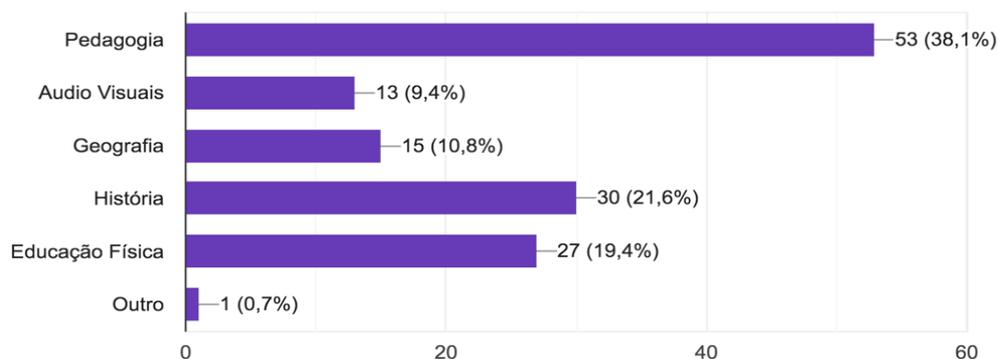
Fonte: Elaborado pela autora.

A análise revela que a maioria é estudante da graduação (95,7%), havendo a presença de pessoas que já possuem curso superior e que frequentam pós-graduação (2,9%).

Gráfico 9 - Pergunta 8 do Questionário

8 - Em que curso está matriculado/a?

139 respostas



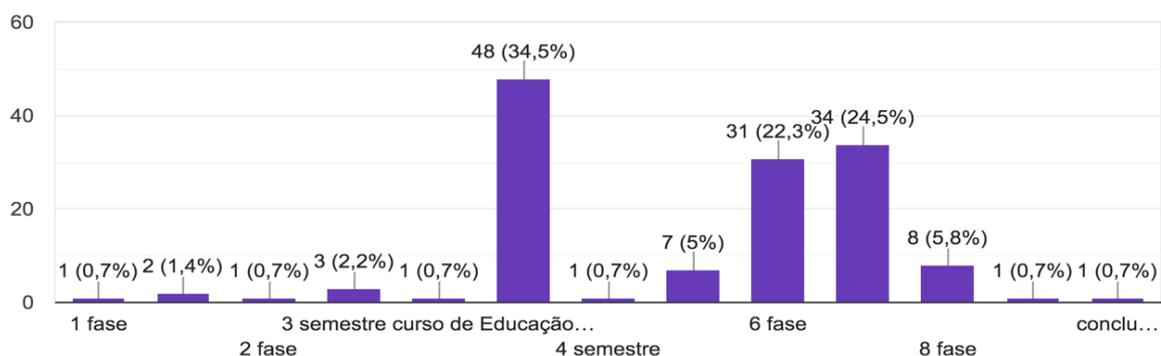
Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria foi representada por alunos que estão cursando o curso superior e o curso de Pedagogia apresentou um índice maior de participantes (38,1%), pois o questionário foi aplicado em mais de uma turma dessa licenciatura.

Gráfico 10 - Pergunta 9 do Questionário

9 - Em que ano/fase do curso está?

139 respostas



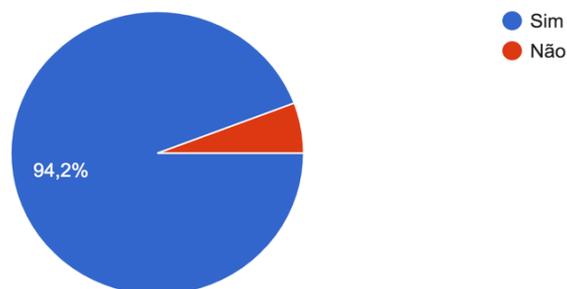
Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo de estudantes que está frequentando o quarto ano (a metade do curso) teve maior participação (34,5%).

Gráfico 11 - Pergunta 10 do Questionário

10 - Tem aparelho de televisão em casa?

139 respostas



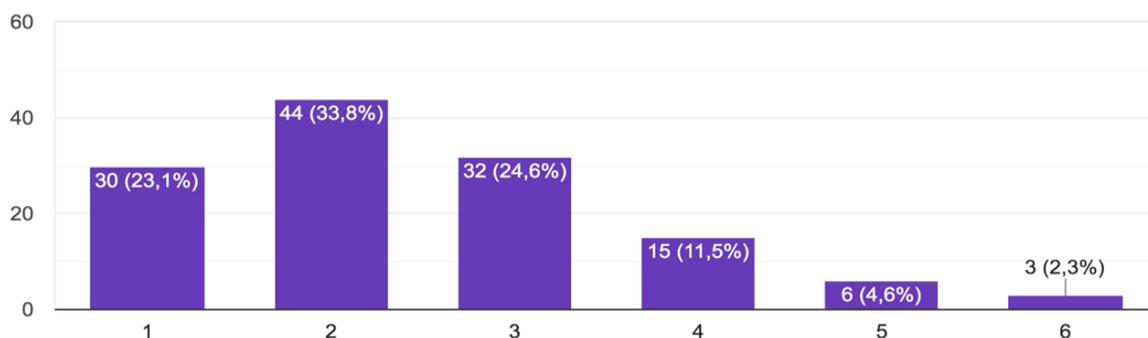
Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico confirma que o aparelho de TV está presente na maioria das casas das pessoas (94,2%) o que vem ao encontro do que se verificou neste trabalho: quase todo brasileiro possui TV e nela assiste à televisão que é um meio de comunicação de grande receptividade no Brasil.

Gráfico 12 - Pergunta 11 do Questionário

11 - Se a resposta anterior foi SIM, quantas?

130 respostas



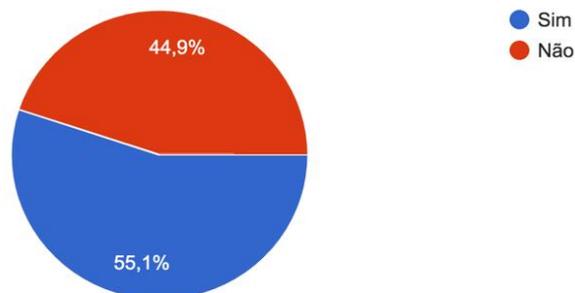
Fonte: Elaborado pela autora.

A existência de dois aparelhos de TV é o mais frequente (33,8%) e há até quem possua seis aparelhos em sua casa (2,3%). No contexto de “convergência midiática” há de se considerar que se pode assistir à televisão, também, nos suportes móveis: tablets, smartphones, computadores e notebooks.

Gráfico 13 - Pergunta 12 do Questionário

12 - Tem o hábito de assistir à televisão?

138 respostas



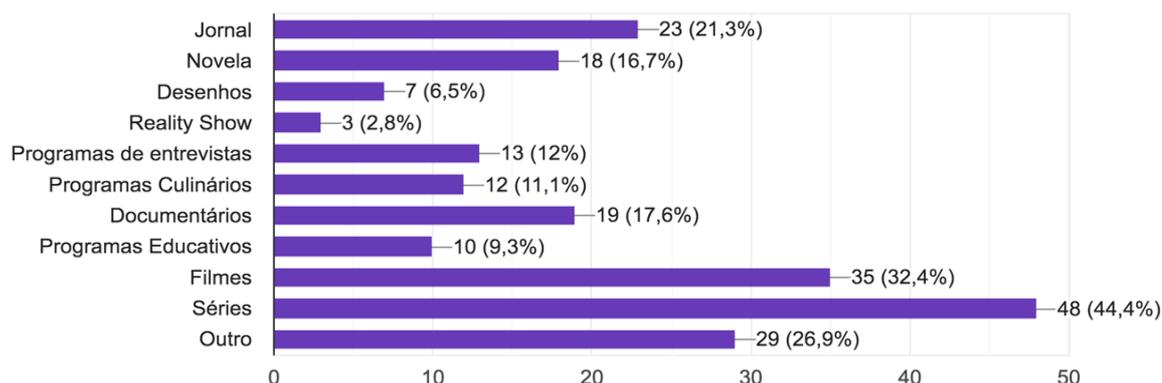
Fonte: Elaborado pela autora.

No atual contexto das TIC, observa-se que há um percentual significativo de estudantes que possui o hábito de assistir à televisão (55,1%) o que demonstra ser esse veículo midiático ainda de grande prestígio. Contudo, é de registrar o elevado número de respostas “Não” (44,9%), marcando já algum sinal dos tempos dos jovens “nativos digitais”, migrando para outras mídias, mesmo que vendo TV fazendo-no através de seus dispositivos móveis.

Gráfico 14 - Pergunta 13 do Questionário

13 - Quais são seus programas preferidos na televisão?

108 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

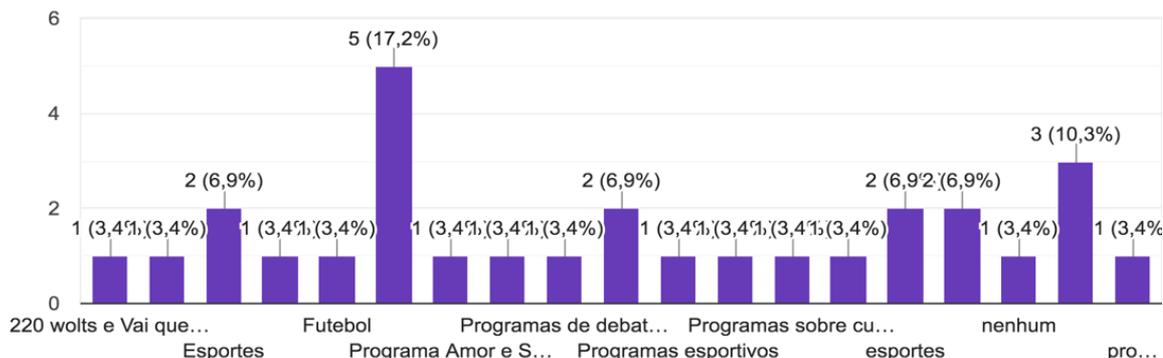
Este gráfico demonstra o maior interesse dos estudantes por séries (44,4%), seguidas de filmes (32,4%). A escolha por esses programas talvez seja por poderem ser assistidos de forma mais imediata,

diferentemente das novelas, programas preferidos por 16,7% dos jovens respondentes. Contudo, esse percentual de interesse por novelas demonstra que esse gênero televisivo ainda tem prestígio entre os estudantes.

Gráfico 15 - Pergunta 13.1 do Questionário

13.1 - Se a resposta anterior foi OUTRO, qual?

29 respostas



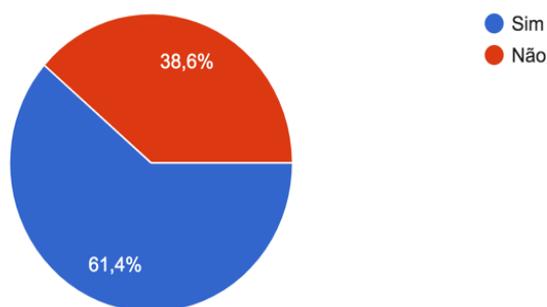
Fonte: Elaborado pela autora.

Neste gráfico, a Netflix, provedora global de filmes e séries de televisão via streaming, é a que apresenta maior índice de preferência. Neste gráfico, a Netflix, provedora global de filmes e séries de televisão via streaming, é a que apresenta maior índice (27,5%) (Esse percentual se deu por conta da soma de 17,2% que responderam Netflix (letra N maiúscula) e os outros 10,3% de pessoas que responderam netflix (letra n minúscula)) de preferência.

Gráfico 16 - Pergunta 14 do Questionário

14 - Assiste a programas de televisão em outros suportes tecnológicos?

132 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

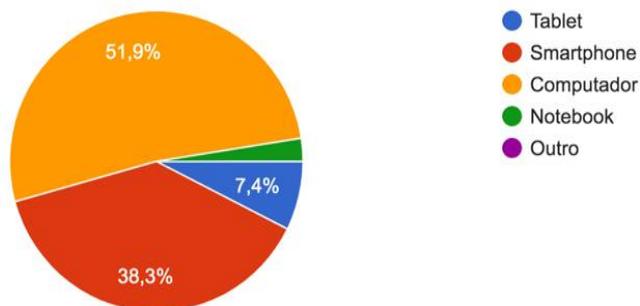
Este gráfico revela que um índice significativo de pessoas não utiliza (38,6%) outros suportes tecnológicos para assistir à televisão, ou seja, usa o aparelho (TV) cujo nome se associa ao próprio mídia.

Contudo, a maioria (61,4%) dos jovens respondentes já utiliza outros suportes para assistir a programas televisivos, usando seus dispositivos móveis, como revelam as respostas da questão seguinte.

Gráfico 17 - Pergunta 14.1 do Questionário

14.1 - Se respondeu SIM, qual?

81 respostas



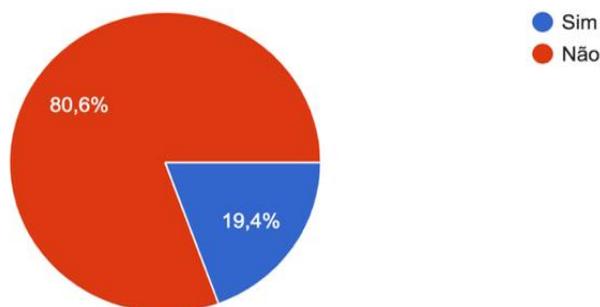
Fonte: Elaborado pela autora.

O computador (51,%) é o suporte tecnológico mais utilizado para assistir programas de televisão, seguido do smartphone (38,3%) e do tablet (7,4%) o que comprova ser a convergência midiática uma característica do momento histórico em que vivemos, fato já analisado nesta tese em capítulos anteriores.

Gráfico 18 - Pergunta 15 do Questionário

15 - Costuma assistir a telenovelas?

139 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

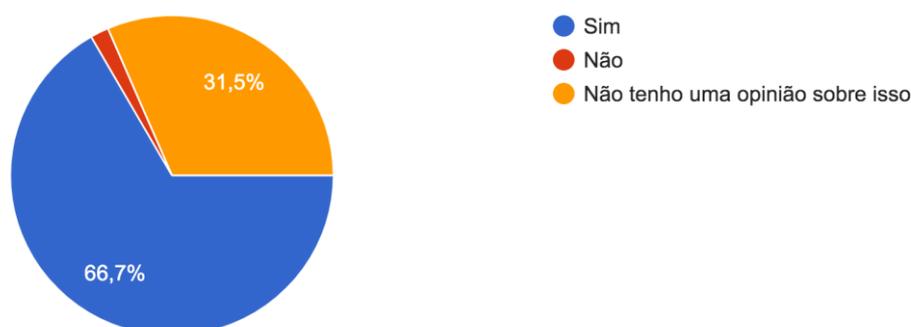
As respostas a essa pergunta demonstraram que o índice de interesse por novelas é muito pequeno (19,4%). Em seguida se questionou o porquê não costuma ou costuma assistir às telenovelas e a maioria dos estudantes afirmou ser por falta de interesse, de hábito e de tempo, por terem cenas de violência, drogas e ciúmes, não acharem o conteúdo significativo, não gostar do formato, por não se enxergarem nas

representações. Os que responderam de forma positiva revelaram que se interessavam pelas temáticas, por ser uma forma de distração, por trazerem benefícios e fazerem parte da cultura brasileira, como entretenimento, porque as histórias narradas fazem parte do dia a dia e é importante fazer reflexão sobre elas.

Gráfico 19 - Pergunta 16 do Questionário

16 - Se assinalou SIM na questão 15, na sua opinião, essa forma de narrativa pode ser uma fonte de infor...exualidade, educação sexual e gênero?

54 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Este gráfico demonstra que a maioria (mesmo quem disse não assistir a telenovelas) respondeu positivamente a respeito de as telenovelas serem fontes de informação sobre questões relativas à sexualidade, educação sexual e gênero (66,7% dos respondentes). Isso vem confirmar as reflexões feitas, nesta tese, sobre a importância desse gênero televisivo abordar temas que despertam interesse da nação, gerando debates e reflexões a respeito dos conteúdos nelas abordados. Quando se perguntou o porquê da opção escolhida na pergunta, as respostas foram positivas. Destacam-se algumas delas:

“Trazem questionamentos para dentro de casa e das escolas”;

“As telenovelas, principalmente das redes abertas, têm grande alcance de público e as informações contidas acabam sendo tema de conversas”;

“Apresentam questões relativas aos assuntos discutidos normalmente, mas há que se tomar cuidado com as interpretações”;

“As telenovelas alcançam um público muito grande, que pode ser beneficiado com as informações sobre a sexualidade”;

“Como é vista pelas famílias é uma forma de abordar alguns temas/assuntos mais complicados de serem falados”;

“Porque algumas abordam esses temas e tentam esclarecer algumas identidades sexuais”;

“Apesar de eu não assistir novelas, acredito que por elas trazerem sempre questões que envolvem a sexualidade como: cenas de sexo, transsexualidade, homossexualidade, etc., acaba por manter o público informado”;

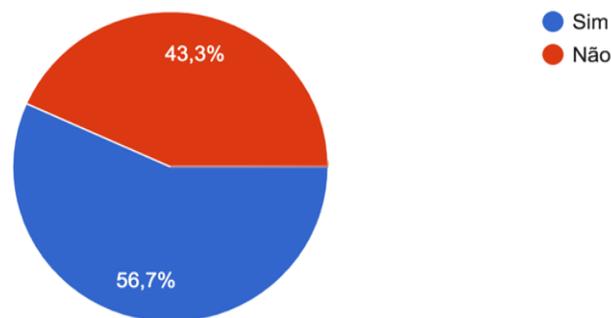
“Esse meio de transmissão atinge toda população, podendo provocar debates e conversas sobre vários assuntos.”;

“O enredo é influenciado pelas demandas sociais e servem como modelos para alguns comportamentos”.

Gráfico 20 - Pergunta 17 do Questionário

17 - Lembra-se de alguma novela que lhe tenha chamado a atenção de alguma maneira?

120 respostas



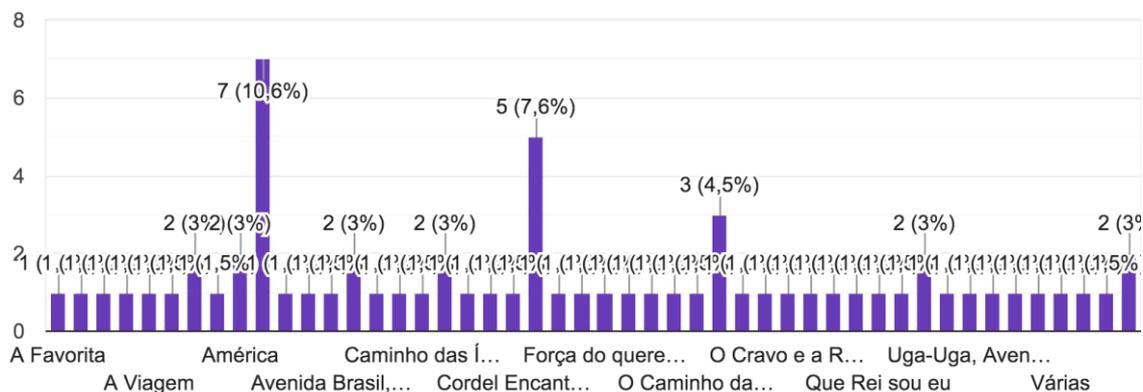
Fonte: Elaborado pela autora.

Esse gráfico revela que mais da metade dos participantes (56,7%) diz lembrar de telenovelas que lhes foram significativas.

Gráfico 21 - Pergunta 17.1 do Questionário

17.1 - Se respondeu SIM, qual?

66 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

A novela mais citada foi a *Avenida Brasil* (10,6%), que foi ao ar no ano de 2012, teve grande repercussão nacional e internacional e foi a mais vendida no exterior. Em seguida foi citada a telenovela *A Força do Querer* (7,6%) da qual foram selecionadas cenas para serem discutidas com os GF desta investigação. Nas respostas relativas ao porquê da escolha, as justificativas foram diversificadas e destacamos as seguintes, referentes à segunda mais citada:

“A abordagem sobre o tema da transsexualidade e as demais questões que a envolvem”;

“Podemos ver os riscos e dificuldades que as pessoas nascidas assim podem enfrentar”;

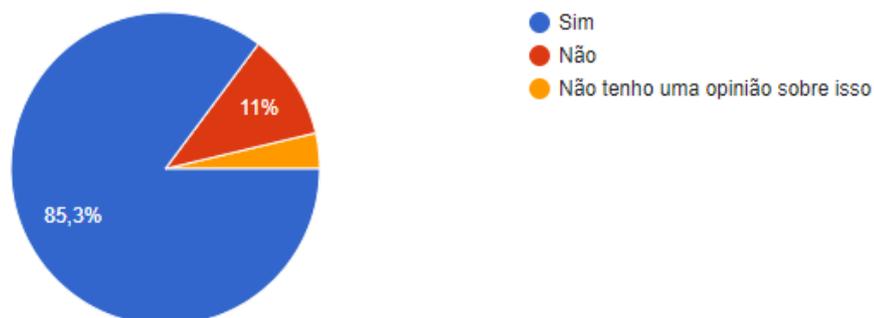
“Tratam de questões de gênero e sexualidade”;

“Relação da mãe com a filha transgênero”;

“Gosto de novelas que abordam assuntos mais polêmicos, que têm fundamento para educar de alguma forma, que propõem questionamentos como essa que trata do tema do transgênero.”

Gráfico 22 - Pergunta 19 do Questionário

19 - Na sua opinião, as cenas de telenovela podem servir de instrumento pedagógico para se discutir valores e posturas diante da sexualidade e da diversidade sexual e das identidades de gênero?



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas positivas a essa pergunta tiveram um percentual bastante significativo (85,3%). Essa também é uma pergunta desta pesquisa. Destacamos algumas justificativas dadas à escolha da alternativa sim :

“Pelo grande número de pessoas que assistem esse tipo de programa, pois direcionam e influenciam em comportamentos naturalizados”;

“Porque às vezes trazem cenas da atualidade que vale a pena serem discutidas em sala de aula”;

“Serve como exemplo para discutir algo, como as questões de sexualidade que é tão pouco falado nas famílias”;

“Principalmente porque o audiovisual tem o poder de sintetizar uma grande quantidade de informações em um único documento”;

“As telenovelas atingem as várias classes sociais, etnias, e poderia servir de dispositivo para tratar o assunto.”;

“Todos os meios de comunicação, se bem estudados e problematizados, tem potência pedagógica”;

“As cenas podem ser instrumento para o debate e para uma intervenção pedagógica no âmbito da escolar”;

“Sim, porque traz tanto aspectos emancipadores quanto os conservadores e pode ser utilizada de várias maneiras, mas buscando discutir e problematizar os temas”;

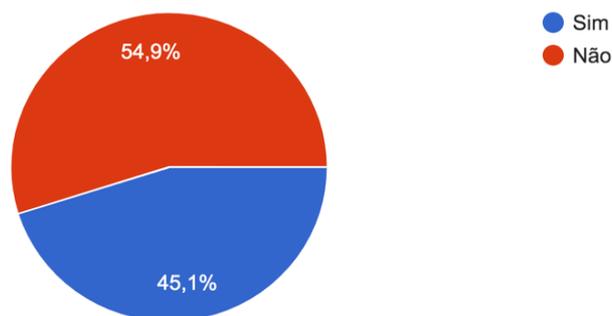
“Porque é um instrumento de fácil aceitação popular e que abarca a maioria das famílias”;

“Embora a novela não faça parte das minhas escolhas, entendo que, pela abrangência que possui e a influência que exerce, pode servir de instrumento pedagógico e para reflexões”.

Gráfico 23 - Pergunta 20 do Questionário

20 - Lembra-se de alguma telenovela que lhe tenha proporcionado diálogos ou debates sobre temas voltados para o sexo, a sexualidade e o gênero?

133 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise revela que 45,1% dos respondentes se lembram das novelas que proporcionaram diálogos voltados à sexualidade. A telenovela mais citada foi A Força do Querer, seguida de Amor à Vida. Ambas tiveram cenas selecionadas para o trabalho com os GF.

Pergunta 21 - Que temas sobre sexualidade considera que são interessantes para serem debatidos, em grupo, neste trabalho de pesquisa?

Respostas a essa pergunta:

- “Demonstração de amor em público;
- Sexualidade e infância, Transsexualidade e bissexualidade;
- Diferente de como é apresentado na televisão;
- Todos os temas relacionados a gênero e sexualidade são importantes;
- Questões de auto-ocultação, diálogos com as famílias, trabalhar o preconceito dentro do núcleo familiar;
- Sexualidade na adolescência, preconceito e violência contra gays, violência sexual contra a mulher e aborto;
- Como falar de sexualidade com crianças e alunos do ensino fundamental, como trabalhar com as famílias e quebrar seus tabus;
- As questões centrais das novelas e não puxar para o lado negativo;
- Respeito sobre as questões de gênero, orientação sexual;
- Violência de gênero e sexual: como discutir isso na escola;
- Preconceitos, os termos e suas definições (pansexual, travesti, transexual) e sua importância;
- Os termos para além de LGBT;
- Preconceito e gênero;
- Homofobia, transfobia e machismo;
- Respeito a diversidade;
- Falar sobre a sexualidade como um todo, como devemos trabalhar esse tema em sala de aula;
- Sexo na adolescência e violência sexual;
- Gênero, respeito e violência;
- Preconceito e aceitação;

- Identidade de gênero X Ideologia de gênero, O que deve ser ensinado/debatido na escola sobre sexualidade,
- liberdade mal controlada das mídias em influenciar a sociedade com opiniões pré-formadas;
- Preconceito, influência da mídia, transtornos de imagem corporal;
- Preconceito, imagem corporal e homossexualidade;
- Questões á respeito desta explosão de debates sobre os temas de sexualidade
- todos os temas pertinentes;
- A questão de gênero está muito em voga e existem muitas dúvidas sobre o tema;
- Gênero, Diversidade sexual, Relação de pais e filhos/filhas LGBT;
- Como trabalhar em sala de aula temas como: identidade sexual e de gênero;
- Sexualidade de forma geral.”

5.3.2 Grupo Focal

Como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal busca coletar dados por meio de encontros e atividades com um grupo de pessoas, selecionadas como objeto de estudo. Essa técnica de recolha é utilizada para levantar e diagnosticar problemas; para planejamento de atividades educativas no trabalho com sexualidade é, muitas vezes, utilizada para busca de solução de problemas no processo de ensino-aprendizagem, pois permite que seja observada a construção do conhecimento desses sujeitos.

A utilização de grupos focais em pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento, assim como da literatura que descreve seus procedimentos e analisa seus aspectos metodológicos, segundo Edmunds (1999); Fern (2001); Gaiser (1997); Krueger e Casey (2009); e Morgan (1998) tem se intensificado nas últimas décadas. Nos dias atuais, em muitas pesquisas acadêmicas têm se utilizado essa técnica de coleta de dados que atende aos interesses dos pesquisadores.

O grupo focal visa compreender os diversos modos de perceber, de opinar e agir diante de um fato, situação, produto ou serviço. Busca apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um determinado tema num ambiente de interação. o grupo focal. É indicado para analisar a frequência de certas atitudes, ações ou opiniões que acontecem na sociedade. Pode acontecer por meio de entrevistas a grupos, porém os questionários não se processam sob forma de perguntas do pesquisador que registra as respostas dos elementos do grupo. A singularidade do grupo focal está, justamente, na interação entre os participantes e o pesquisador, o qual tem como objetivo coletar dados, a partir da discussão focada em certos conteúdos, específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal). Via de regra, o grupo focal é constituído por 6 a 10 participantes que não são íntimos uns dos outros. A seleção dos membros é feita por meio da observação de características e interesses que sejam comuns a todos, segundo interesse no assunto da pesquisa, o que pode ser feito por meio da

aplicação de questionários para compor esse grupo. O tempo indicado para realização de encontro com o grupo é de uma hora e meia.

A coleta de dados, por meio da técnica do grupo focal, tem como ponto principal o processo de interação entre os indivíduos que procuram refletir sobre um determinado assunto, visando à formação de opiniões e atitudes. Assim, ele apresenta-se diferente de outras técnicas de recolha de dados como, por exemplo, os questionários fechados ou entrevistas individuais, nos quais as pessoas são convidadas a expor sua opinião sobre as temáticas apresentadas, muitas vezes desconhecidas. Num processo em que há troca de opiniões, as pessoas refletem sobre o assunto abordado e formam suas próprias opiniões, às vezes, mudando de ponto de vista ou fundamentando melhor as suas ideias. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar. Cabe ao moderador do grupo (geralmente o pesquisador) criar um ambiente propício para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem que haja nenhuma pressão para que seus participantes votem, cheguem a um consenso ou estabeleçam algum plano conclusivo sobre o tema. Este ambiente distenso, e condutor de troca de experiências e perspectivas, deve também ser garantido através de alguns outros cuidados como, por exemplo, que seus participantes, preferencialmente, não pertençam ao mesmo círculo de amizade ou trabalho. Isto visa evitar que a livre expressão de ideias no grupo seja prejudicada pelo medo do impacto das opiniões (reais ou imaginárias).

“Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo”. Esta definição resume várias definições dessa técnica (Babour, 2009 p. 21).

5.3.3 Emprego do Grupo Focal no Estudo na área da educação

Apesar de a técnica de grupo focal ser utilizada há muitas décadas, seu uso na área da educação e sexualidade é relativamente recente. Segundo Lervolino e Pelicioni (2001), essa técnica foi proposta pelos cientistas sociais Merton, Fiski e Kendall, na década de 1950 e o grupo focal foi ignorado durante muito tempo pelos pesquisadores da academia. Esses mesmos autores revelam que tal fato não aconteceu com os investigadores de *marketing* que logo adotaram “como uma de suas mais valiosas técnicas de pesquisa, seja pelo seu baixo custo, seja pela rapidez com que o grupo focal fornece dados válidos e confiáveis”. Kitznger e Babour (2009 p., 21) resumem várias definições dessa técnica de pesquisa: Segundo Firth (2000), citado por Barbour (2009), os grupos focais têm provado

ser muito importantes em pesquisas sobre comportamento sexual. Na área da saúde, essa técnica de pesquisa qualitativa foi mais utilizada a partir de meados de 1980, e praticamente inexistem estudos publicados até 1984. Desde 1990, entretanto, foi expressivo o aumento de pesquisas que revelam o emprego desse método. A posição que o grupo focal vai ocupar na investigação varia de acordo com o objetivo do pesquisador: alguns trabalhos usam o grupo focal para ajudar na formulação de questionários, isso para pesquisas quantitativas; outros utilizam em combinação com outros métodos qualitativos, como observação de participantes ou em entrevistas que exigem uma reflexão em profundidade; alguns o combinam com "*surveys*" e outros o utilizam como método único.

5.4. Análise Temática

Em um trabalho de pesquisa que utiliza a técnica do grupo focal, os dados recolhidos são de natureza qualitativa, assim como a sua análise que deverá ser feita com objetividade e com a máxima isenção à forma como os membros dos grupos se veem e se relacionam com o tema da pesquisa. Segundo Lervolino e Pelicioni (2001), há duas maneiras básicas de se proceder a análise: o sumário etnográfico e a codificação dos dados via análise de conteúdo. Ressaltam que a diferença entre esses procedimentos é que o primeiro vai analisar as citações textuais dos participantes do grupo; e o segundo enfatiza a descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões, e em quais contextos isto ocorre. Nesta análise optou-se pela análise temática dos conteúdos levantados nos Grupos Focais.

Análise temática, segundo Braun e Clarke (2006, 2013), é um método analítico qualitativo pouco demarcado e reconhecido, mas amplamente utilizado na Psicologia e em outras áreas, e é fundamental para a análise qualitativa. É um método independente da teoria e da epistemologia e pode ser aplicado em uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas. Proporciona liberdade teórica, configurando-se como uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados.

Na análise temática, segundo Virginia Braun e Victoria Clarke (2006, 2013), adotam-se os seguintes conceitos centrais: **tema; subtema; código; organizador central; e mapa temático**. Segue-se a descrição conceptual de cada elemento. Um tema permite captar padrões comuns ao longo do conjunto dos dados, que são importantes para a questões de partida da investigação. O tema não depende do número, mas da relevância para o que se está a investigar. Incluem os subtemas e os

códigos. Um subtema capta um elemento específico importante de um tema, é uma subdivisão. Os códigos são unidades menores da análise, que identificam uma característica específica de um segmento de dados. É uma ideia resumida das unidades de registro da análise que são segmentos do texto codificados. O organizador central da análise é uma ideia principal em torno da qual se agrupam os dados e se estabelecem as relações entre os temas. Uma das principais características da análise temática é a flexibilidade, uma vez que se pode utilizá-la, independentemente do quadro teórico que se adote, das questões de investigação, dos métodos de recolha de dados e do número de participantes. A partir da análise temática pode-se fazer uma descrição rica de todo um conjunto de dados ou obter uma descrição detalhada de um aspeto particular dos dados; pode ser uma análise mais indutiva ou dedutiva (teórica) e, às vezes, surgem possibilidades de análises mistas (de formas indutivas e dedutivas). Os temas encontrados podem ser mais semânticos ou mais latentes; e os paradigmas que estruturam a análise podem ser essencialistas ou construcionistas. Neste estudo, adotou-se um paradigma construcionista por meio do qual o(a) investigador(a), mais do que responsável, é implicado/a em todo o processo de investigação.

A presente análise é dedutiva (teórica) porque o tema da pesquisa assim exige:

5.4.1 Fases da análise temática

Em um processo de análise temática há fases ou etapas, como mostrado a seguir, que orientam o trabalho de análise dos dados do investigador. Uma análise temática deve conter: i) familiarização com os dados; ii) início da codificação; iii) busca de temas; iv) revisão dos temas; v) definição e nomeação dos temas; e vi) produção do relatório.

A primeira fase da análise temática, **familiarização com os dados**, caracteriza-se pelo processo de reconhecimento dos dados recolhidos e transcritos. É um momento muito importante da análise, ocasião em que é feita a leitura e releitura dos dados, quantas vezes for necessário, para o registro das ideias iniciais e temas. Ela é a base para a percepção dos temas e subtemas. Na segunda fase, **produção sistemática dos códigos iniciais**, registram-se as questões importantes, presentes no conjunto de dados que atendam às perguntas da investigação. A terceira fase, **busca de temas**, tem como meta a seleção ou combinação dos códigos em potencial nesses temas. Aqui se inicia o processo de relacionamento dos códigos com os temas e os subtemas. Nesta fase, representações gráficas poderão ser utilizadas. Os temas não são registrados pela quantidade de vezes que aparecem, nem têm de

englobar tudo o que aparece nos dados, e é necessário, portanto, familiarizar-se com os dados para se poder separar quais os principais temas. Na quarta fase, **revisão dos temas**, deve-se fazer a conferência dos temas encontrados, que estejam em concordância com os extratos codificados e com todo o conjunto de dados. Nesta fase, definem-se os temas e elabora-se o mapa temático. Se houver necessidade de esclarecimentos, volta-se à análise. Na quinta fase, **definição e nomeação dos temas**, esclarece-se as especificidades de cada tema. Há necessidade de se retomar os extratos a fim de verificar quais temas são mais significativos e esses então são detalhados e explicados pelo investigador(a). A partir daí, identifica-se a essência de cada tema e sua importância. Também, nesta fase, procuram-se nomes e definições claras para cada tema os quais devem ter objetivos claros e oferecer um retrato coerente que responda às questões da investigação. Na última fase, **produzir relatório**, faz-se a seleção dos extratos mais ilustrativos e facilmente identificáveis daquilo que se discute e passa-se a realizar a análise final dos extratos selecionados. Retorna-se à análise, às questões de investigação e à literatura e elabora-se o relatório, argumentando em relação às questões de investigação/objetivos as quais são respondidas a partir do organizador central e dos temas encontrados na análise.

Para coleta de dados desta investigação, foram formados dois grupos focais, cada um constituído de 5 componentes. Houve dois encontros com cada grupo, nos horários vespertino e noturno. O grupo vespertino foi composto de 5 mulheres e o grupo noturno por três homens e duas mulheres.

5.5 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, foi abordado o percurso metodológico realizado no processo de investigação que teve como objetivo central investigar com futuros professores se as telenovelas brasileiras têm um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais.

Para traçar o desenho do estudo, que diz respeito ao caminho a ser percorrido na pesquisa e aos meios utilizados para trilhar esse caminho, após delimitado o problema, verificamos de que forma se ia ao encontro problema da tese, isto é, qual método mais adequado para alcançar os objetivos da pesquisa. Em decorrência do processo metodológico, escolhemos os procedimentos, instrumentos, técnicas, sistematização de informações e análise de dados, mais adequados para sustentar epistemologicamente o estudo e justificar a metodologia praticada. Considerando esse entendimento,

após se ter definido o objetivo geral e os específicos, desenhamos a trajetória da investigação. Decidimos por realizar uma pesquisa de natureza transversal, qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador a compreensão de “pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais” (Gil,1996, p.94). Assim, optamos, primeiramente, conceber um questionário aplicados a estudantes de dos cursos de licenciatura da UDESC, seguindo-se a realização de um Grupo Focal com estudantes que voluntariamente aceitaram participar na pesquisa. Para o tratamento dos dados recorreremos à análise temática. De referir, ainda, que atendemos aos princípios e procedimentos de natureza ética, tendo o protocolo sido aprovado pelo Comité de Ética da Universidade Estadual de Santa Catarina.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise temática dos dados coletados. Esses dados, considerando o acordo firmado no termo de consentimento livre e esclarecido, foram gravados e transcritos na sua íntegra pela pesquisadora que, ao escutar e transcrever as falas, lembrava da importância dos gestos, do silêncio, das risadas e dos choros dos participantes, no processo de decodificação das mensagens transmitidas que geraram temas e subtemas. Buscou-se trabalhar as falas, decompô-las, multiplicar os sentidos que elas poderiam conter, bem como localizar os rastros ou as marcas dos discursos que se articulam para torná-las possíveis.

A partir desta análise foi possível identificar 4 temas e 8 subtemas relacionados ao tópico denominado **Homossexualidade nas telenovelas** e 6 temas e 4 subtemas relacionados ao tópico denominado **Identidade de Gênero nas telenovelas** descritos e analisados pormenorizadamente.

Tabela 3: Tópicos, Temas e Subtemas

Tópicos	Temas	Subtemas
Homossexualidade nas telenovelas	1:Consciência da orientação sexual	1: Autorrejeição; Aceitação por terceiros
	2: Homofobia	2: Preconceito e Discriminação
	3: Estereótipos sexuais	3: Velhice e homossexualidade; Ativo e Passivo na relação; Lésbicas e fetiche
	4: Telenovelas como recurso pedagógico	4: Educação Sexual e Infância; Professor Mediador
Identidade de gênero (Reflexões teóricas: Teorias de Gênero Teorias de Gênero O que significa Identidade de Gênero	1: Telenovela: importante fonte de informação sobre identidade de gênero	1: Visibilidade do tema transgeneridade e representatividade nas cenas
	2: O processo de descodificação de mensagens	2: Não houve subtema
	3: Transexualidade e orientação sexual	3:Não houve subtema
	4: Ser transgênero na sociedade heteronormativa	4: Transfobia :
	5: Transgenereridade e questões legais	5: O uso do nome social; transsexualidade e saúde

Tendo em conta o extenso volume de material recolhido, apresentam-se os esquemas de cada tópico: os temas, os subtemas (quando houve), os códigos e extratos mais ilustrativos. Com esta análise não se pretendeu apenas fazer uma descrição dos dados, mas problematizá-los em relação às questões de investigação/objetivos do presente estudo. Esta interpretação e discussão foram realizadas por meio de um processo dialógico com a literatura sobre o tema. Os temas que emergiram dos dados foram ancorados em referenciais da literatura foucaultianas e em estudos pós-estruturalistas de gênero e sexualidade, assim como nos postulados teóricos de autores que buscam desenvolver um trabalho de educação sexual na perspectiva emancipatória.

Constatou-se que a técnica de grupo focal estimula e propicia a interação entre seus/suas participantes. Seu caráter interativo facilita o desenvolvimento de estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos; ou quando se investigam questões complexas relacionadas a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados. Ainda, como referem Barbour e Kitzinger (1999, p. 4) os grupos focais :...são muito apropriados para examinarmos como o conhecimento, as idéias, os relatos, a auto-apresentação e os intercâmbios linguísticos que operam dentro de um determinado contexto cultural"., No grupo focal, os participantes da pesquisa criam um público uns para os outros

Os encontros com as turmas que compuseram os grupos focais permitiram a captação de zonas de conflito, contradições e tensões nas falas das jovens, o que contribuiu para potencializar a análise temática que foi elaborada com e a partir dos diálogos e depoimentos realizados. Cabe destacar que foram também utilizadas para análise uma série depoimentos pessoais, porque entendeu-se que elas só foram possíveis de serem enunciadas no contexto grupal, na medida em que as jovens e os jovens se sentiram como se estivessem conversando de forma natural entre eles, não se preocupando com que suas falas estivessem sendo gravadas.

6.1. Tópico1: Homossexualidade nas telenovelas

A primeira temática trabalhada com os GF refere-se à forma como os seres humanos manifestam seus desejos sexuais um pelo outro. A essas manifestações dos desejos convencionou-se denominar de Orientação Sexual. As nomenclaturas usuais (todas com sentidos culturais e históricos) que, socialmente, expressam os desejos sexuais humanos são: heterossexualidade, homossexualidade

ou bissexualidade. A primeira refere-se ao desejo manifesto por pessoas do sexo/gênero oposto ao seu; a segunda por pessoas do mesmo sexo/gênero e a terceira por ambos os sexos/gêneros.

Foram selecionadas cenas das seguintes telenovelas da Rede Globo de televisão: *Outro Lado do Paraíso* exibida entre 23 de outubro de 2017 e 11 de maio de 2018; *Os Dias Eram Assim*, série de televisão brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre 17 de abril e 18 de setembro de 2017; *Liberdade, Liberdade*“, telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre 11 de abril e 4 de agosto de 2016; *Babilônia* (em Portugal, Babilônia), telenovela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo entre 16 de março a 28 de agosto de 2015. Em *Família*, telenovela brasileira produzida pela Rede Globo, entre 3 de fevereiro e 18 de julho de 2014. (As sinopses das telenovelas assim como o link das gravações encontram-se nos anexos). Essas novelas foram transmitidas nos horários das 21 e 23 horas.

Antes de se partir para a análise das falas dos membros do Grupo Focal, achou-se pertinente discorrer sobre a temática explorada no primeiro encontro: homossexualidade.

Segundo Sousa Filho (2009), em uma perspectiva antropológica e sociológica, a orientação sexual revela um caráter subjetivo e apresenta-se como uma construção de caráter social. “É construída nos embates subjetivos e sociais, produzidos nas interações, a partir de padrões culturais, relações de poder, ideias sociais, configurando-se como um fenômeno individual tanto quanto coletivo” (Sousa Filho, 2009, p. 113). Este mesmo autor afirma que os estudos em antropologia e sociologia demonstram que, na espécie humana, as orientações sexuais podem assumir várias formas e a variedade de orientações sexuais é encontrada em todas as culturas e em diferentes épocas, embora não se constituam necessariamente nas identidades sociais como conhecemos, hoje, nas sociedades ocidentais modernas.

A homossexualidade não é uma opção ou escolha que dependa da vontade do sujeito, de forma consciente, assim como qualquer outra orientação sexual, e também não revela uma causa específica, como muitos profissionais das áreas médicas e da psicologia, assim como os pregadores religiosos também tentam explicar.

Ainda sobre a hipótese repressiva da sexualidade, “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (Foucault, 2017, p. 19), pois, desde o final Século XVI até os nossos dias, o falar sobre sexo não sofreu uma restrição, mas, contrariamente, submeteu-se a um progressivo mecanismo de citação. Assim, surgiu uma multiplicidade de discursos sobre o sexo no denominado campo do exercício do poder: há uma obstinação das instâncias do poder que ao falar e ouvir explicita

detalhadamente acerca do sexo, assim como há uma incitação institucional de se falar dele. Até mesmo, segundo a nova pastoral católica, o sexo “não deve ser mais mencionado com prudência, mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até às mais finas ramificações” (Foucault, 2017, p. 21).

Esses discursos fazem parte do que é denominado por Foucault de dispositivo da sexualidade são formados por um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que possuem uma função estratégica de dominação. O poder disciplinar obtém sua eficácia da associação entre os discursos teóricos e as práticas reguladoras” (Foucault, 2017, p. 244).

Segundo essa linha de pensamento, o dispositivo da homossexualidade construiu verdades sobre esse tipo de orientação sexual que, em uma sociedade heteronormativa, é visto como algo diferente.

Diante da perspectiva de se discutir e refletir sobre tal tema, buscou-se estabelecer conexões com os trabalhos propostos por teóricos que estudaram e estudam a sexualidade humana, nas vertentes pós-estruturalistas, tais como Louro (2001), Butler (2018) e Foucault (2017). Julga-se necessário destacar que o entendimento desta pesquisadora sobre sexualidade é de que se trata de uma construção histórica, social e cultural e, assim sendo, por meio de estratégias de poder/saber acerca dos sexos, exerce um controle sobre o corpo ao correlacionar identidades, representações, linguagens, comportamentos, ações, crenças.

Conforme o artigo de Reink et al. (2017), sob o título *Homossexualidade masculina e suas marcas históricas*, na Antiguidade, a relação entre pessoas do mesmo sexo era vista como natural, especificamente na cultura grega da Antiguidade clássica. Na sociedade espartana, as relações homoeróticas eram aceitas socialmente. Entre os espartanos as relações entre casais homens era vista sob a ótica de fortalecimento e coesão militar. Jovens eram treinados por guerreiros mais velhos que mantinham com essas relações sexuais, e isso fazia parte da sua cultura. Em Atenas era natural que um homem adulto se relacionasse sexualmente com outro mais jovem (12 e 18 anos). Tal relação era denominada de pederastia ou, no grego clássico, paiderastia, que deriva do termo grego paideia (educação). Significava um princípio importante da educação dos jovens. E o fato de o homem ser passivo na relação configurava-se como uma vergonha social, pois para ser reconhecido como tal tinha que ser masculino e viril. E para um homem gozar de certos prazeres de macho era necessário ser viril

consigo mesmo como se era no papel social masculino. E a temperança era, no sentido pleno, uma virtude de homem.

Também em Roma as relações homossexuais eram permitidas e expressavam virilidade masculina, contudo o cidadão livre ou o guerreiro não poderia ser passivo na relação sexual, pois essa condição era imposta aos escravos que serviam aos seus senhores.

Foucault (2017), em seus estudos genealógicos sobre sexualidade, confirma que a homossexualidade e virilidade mantinham estreitas ligações na Roma antiga e estavam relacionadas com a posição e a relevância do homem na sociedade; isto é, permeavam as relações de dominação e de poder, que classificavam e hierarquizavam a sociedade.

Ainda de acordo com o artigo supramencionado, na Idade Média, a homossexualidade é reconhecida como um ato profano por forte influência do cristianismo e, principalmente da Igreja Católica do mundo ocidental. O poder da religião estabelecia o que era normal e não normal na prática sexual dos indivíduos. A Igreja exercia um poder/saber sobre as relações políticas, religiosas e sociais que podia ser percebida na arte, arquitetura, política, cultura, filosofia. As relações homoafetivas, já naquele tempo eram vistas de forma marginal, sendo julgadas como pecado e seus praticantes eram condenados à morte pela Igreja. As relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo não se enquadravam nos princípios divinos de “crescer e multiplicar”. O ato sexual era somente consentido depois do matrimônio. Assim, a relação de pessoas do mesmo sexo era vista como perversão, algo profano que transgredia os valores e os princípios divinos.

Segundo a história da sexualidade, de acordo com os mecanismos de repressão, há dois momentos de rupturas. O primeiro durante o Século XVII, quando surgem grandes proibições, tais como a “valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquivas obrigatórias do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem” (Foucault 2017, p. 125). A segunda ruptura, no Século XX, acontece quando os mecanismos da repressão se atenuam: as interdições sexuais imperativas cedem lugar a uma relativa tolerância a respeito pelas relações sexuais antes das núpcias ou fora do casamento, quando o rigor a respeito da desqualificação dos perversos é atenuado, sua condenação, por lei, é quase totalmente eliminada e os tabus sobre sexualidade infantil são desmistificados.

A homossexualidade, como categoria psiquiátrica, psicológica e médica é reconhecida como “uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o

masculino e o feminino” (Foucault 2017, p. 48). Só a partir de 1970 deixa de ser considerada uma prática de sodomia para uma espécie de androgenia.

A palavra homossexualidade surgiu no ano 1869, utilizada pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert. Conforme Weeks (1999), o termo heterossexualidade se popularizou diante da necessidade de se definir a condição homossexual.

No Brasil, o termo homossexualidade foi utilizado pela primeira vez em 1894, no livro “Atentados ao pudor: estudos sobre as aberrações do instinto sexual”, de Francisco José Viveiros de Castro, professor de Criminologia da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e desembargador da Corte de Apelação do Distrito Federal, conforme nos expõe o teórico James Green (2000).

Segundo Foucault (2017), existem, historicamente, duas maneiras de se produzir verdades sobre o sexo. De um lado a ciência sexual “*scientia sexualis*”, contrapondo-se à arte erótica “*ars erotica*”. Segundo este autor, a sociedade ocidental dedica-se ao comando moral e normas médicas.

A ciência sexual busca assegurar o vigor físico, a pureza moral e social, pretendendo eliminar aqueles que não estiverem de acordo com o padrão estabelecido, em nome do discurso pela verdade.

A arte erótica é cultuada pelos orientais e aponta extrema relevância para a busca do prazer como prática, admitida também como experiência. Essa maneira de saber a verdade sobre o sexo não desapareceu por completo do mundo ocidental e não ficou sempre ausente do movimento ligado à ciência sexual. “Existiu na confissão cristã, e sobretudo na direção espiritual e no exame da consciência, na procura da união espiritual e do amor a Deus” (Foucault, 2017, p. 79).

Na civilização ocidental, em todo caso, há séculos, quase nada se conheceu da arte erótica; relações de poder, do prazer e da verdade, sobre o sexo, e isso aconteceu por meio da “ciência do sexo”. Tratava-se de um tipo de saber no qual era analisado menos o prazer do que o desejo, cujo mestre não tinha a função de iniciar, mas de interrogar, de escutar, de decifrar e esse processo não tinha por finalidade a majoração do prazer, mas uma modificação do sujeito (que se encontra perdoado ou reconciliado, curado ou liberto).

Diante disso,

Mais que uma sociedade dedicada à repressão do sexo, eu veria a nossa dedicada à sua “expressão”. Que me perdoem essa palavra desvalorizada. Eu veria o Ocidente obstinado em extrair a verdade do sexo. As ciências, as barreiras, os ocultamentos não devem ser subestimados; mas eles apenas podem se formar e produzir seus duvidosos efeitos sobre o fundo de uma vontade de saber que atravessa toda nossa relação com o sexo. Vontade de saber, nesse ponto imperiosa e na qual somos involucrados e pela

qual chegamos não só a buscar a verdade do sexo, mas a enviá-la à nossa própria verdade. A ela caberia dizer o que somos. De Gerson a Freud, toda uma lógica do sexo é edificada e organiza a ciência do sujeito (Foucault, 1976, p. 3).

Essa ciência acerca do sexo, e contida em seus mais variados discursos, dentre eles os jurídicos, os da medicina e os da literatura instauraram um complexo dispositivo para produzir a verdade sobre o sexo, vinculando à confissão e aos métodos da escuta clínica. Os discursos sobre as espécies e subespécies da homossexualidade, inversão e pederastia resultou em um avanço do controle social nesse sentido, mas também permitiu o surgimento de um discurso de “reação”. A homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou a sua “naturalidade muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico.” (Foucault, 2017, p. 111).

A OMS (Organização Mundial da Saúde), a partir de 1992, estabeleceu que a homossexualidade não é uma doença, sendo retirada do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças).

Diante do que foi exposto, nota-se que não há um recorte para a Homossexualidade Feminina ou Lesbianismo. Tal fato acontece, pois há menos estudos sobre orientação sexual lésbica que até o século passado eram pouco visíveis. O que falar sobre mulheres homossexuais?

Em um artigo denominado *Lesbianismo: identidade ou opção eventual?* de autoria de Tania Navarro Swain (1999), a autora afirma que, no Século XVI, o sexo entre mulheres não possuía uma denominação e era igualado ao homossexualismo masculino: as mulheres que tinham relações sexuais eram então chamadas de “sodomitas”. Há em torno do lesbianismo uma verdadeira proliferação de discursos, seja para invisibilizá-lo ou negá-lo ou mesmo para desqualificá-lo. Esses discursos, referentes ao ser “lésbica”, apresentam-se adjetivados por qualificativos negativos, tais como: “mulher-macho, paraíba, mulher feia, mal-amada, desprezada”. “As imagens revelam, assim, ou uma caricatura do homem ou uma mulher frustrada, uma mulher que foge ao paradigma da beleza e da “feminilidade” e escolhe a companhia feminina por não atrair os homens” (Navarro Swain, 1999, s/p).

A origem da palavra "lésbica" vem do latim *lesbius* e originalmente referia-se somente aos habitantes da Ilha de Lesbos, na Grécia, onde morou Sapho, entre os séculos VI e VII a.C, considerada a décima musa grega, poeta do amor entre as mulheres. Neste mundo grego-oriental do Século VI a.c., era sacerdotisa de Afrodite e participava dos ritos de iniciação e de renovação simbólica da cidade. Poderosa, louvada em sua época pela qualidade de sua obra, e seus poemas, em fragmentos, atravessaram os tempos para cantar seus amores e seu desejo pelas mulheres. Assim, o

relacionamento sexual entre mulheres passou a ser conhecido como lesbianidade ou safismo. Até ao Século XIX, a palavra lésbica não tinha o significado que hoje lhe é dado; o termo mais utilizado até então era "tribade". Muitas nomenclaturas foram usadas nos últimos dois séculos para descrever o amor entre mulheres, tais como: *amor lesbicus*, urningismo, safismo, tribadismo, entre outros. Cheryl Clark, no artigo *El Lesbianismo: Un acto de Resistencia (1981)*, revela que, na história de cultura ocidental, as lésbicas são reconhecidas como mulheres que, ao longo do tempo, apresentam relacionamentos/sentimentos sexuais com outras mulheres. Segundo o autor, a identificação de uma mulher lésbica acontece quando esta se reconhece como tal. "O lesbianismo é um reconhecimento, um despertar, um despertar da paixão feminina pelas mulheres" (Cheryl Clark, 1981, p. 1).

Não existe um único tipo de lésbica, não existe um único tipo de comportamento lésbico e não existe apenas um tipo de relacionamento lésbico. Da mesma forma, não existe apenas um tipo de resposta às pressões que as mulheres sofrem para viver como lésbicas.

Retomando aos estudos de Swain, antes do Século XVI, as relações amorosas entre mulheres não eram consideradas importantes, pois essas não eram sexuadas, como as do sexo masculino, por meio do qual o falo e sua semente davam sentido e valor ao ato sexual reprodutivo. Todavia, há de se destacar que as mulheres que se vestissem de homem podiam ser condenadas à morte por representar, então, um elemento de perturbação na ordem do social do mundo ocidental.

No Brasil do Século XIX uma mulher com características masculinas era, algumas vezes, condenada ao hospício, como relata M. Clementina P. Cunha, pois "havia pouca hesitação para a internação de mulheres, decidida por seus maridos, pais, irmãos a menor "suspeita" ou desconforto causado por seu comportamento." (Cunha, 1989, p. 14). Crime ou loucura, a recusa das mulheres em assumir seu papel "natural" de serem mães e esposas leva-as à morte, à prisão, ao internamento, à exclusão, caso sua atitude ameace o institucional e o normativo.

Rich revela que a existência do lesbianismo é, ao mesmo tempo "... a transgressão de um tabu e a rejeição de uma forma de vida obrigatória" (Rich, 1981 p. 32). E acrescenta que a destruição dos documentos e memórias que registravam fatos do lesbianismo comprovam o desejo de preservação de uma heterossexualidade *compulsória*.

Com certeza, o que é ocultado acaba não sendo registrado e desaparece da memória, o que vem deslocar e perturbar a ordem do discurso. Esse silêncio na história do lesbianismo é explicado por uma política patriarcal que, ao ocultar a experiência afetivo-sexual que dispensava a presença masculino, promove a visibilidade e ascensão do masculino.

A partir da segunda metade do Século XX, o lesbianismo se fortalece como uma categoria de subjetividade social, diferenciada e autoconsciente, devido à procura da sua própria definição, fundamentada nas verdades históricas, embora ocultadas, de que sempre houve mulheres que amaram mulheres e defenderam esse tipo de amor.

Nas últimas três décadas vem se configurando um movimento de afirmação que procura estabelecer modelos sociais positivos de identidade lésbica, permitindo que não somente pensemos o mundo, mas que também o transformemos, pois "... já que as coisas existentes foram feitas, podem, com a condição que se saiba como foram feitas, ser desfeitas." (Foucault, 1994a p. 449), pois, como sublinha Foucault, "É necessário não somente pensar o mundo, mas principalmente pensar sua transformação..." (Foucault, 1994a, p. 739).

Nos últimos 30 anos, personagens homossexuais, nas mais variadas mídias, se fazem fortemente presente, principalmente após a criação do movimento LGBT e atuação dos militantes da teoria *queer* que oportunizaram, com seus estudos, maior visibilidade a essas pessoas. Matérias de revistas, jornais, filmes e principalmente programas de TV abordam a questão da homossexualidade, seja de modo caricaturesco e estereotipado, como em alguns programas de humor, ou algumas telenovelas, mas também de forma comprometida com a verdade científica por meio de documentários, entrevistas, filmes, séries, noticiários, dentre outros. E as telenovelas são sempre mencionadas como um espaço de divulgação das diferentes orientações sexuais. É comum ouvir de pessoas conservadoras que não se interessam mais em assistir às telenovelas da rede Globo pelo motivo de estarem contaminadas por *gays e lésbicas*. Mas essas pessoas, queiram ou não, estão sendo informadas sobre aspectos importantes que essas telenovelas trazem ao público sobre a diversidade sexual e, conseqüentemente, estão refletindo sobre seus processos de educação sexual e dialogando com seus pares sobre os temas apresentados o que, muitas vezes, pode levar esses telespectadores a reverem suas rígidas convicções preconceituosas sobre a sexualidade que foge ao padrão da heteronormatividade.

Silva (2005), em sua dissertação de mestrado sobre as representações da homossexualidade na telenovela *Amor à Vida*, transmitida pela Rede Globo no ano de 2013, fez um levantamento dos personagens LGBT em suas tramas e pontuou que, entre os anos de 1970 e 2013, 126 personagens LGBT participaram de 62 narrativas, das novelas das 18h, 19h e 21h. A partir de 2013, constata-se um crescimento de LGBT nas telenovelas, porém as tramas apresentadas "continuam enfrentando resistências com relação à participação de personagens *gays*, lésbicas e bissexuais – refere-se aqui

apenas à homossexualidade porque nesses anos travestis, transexuais e transgêneros não integram as tramas” (Silva, 2005, p. 93).

Diante dessa realidade e, sabendo-se que as telenovelas ainda ocupam um espaço significativo na televisão brasileira, é que se confirma serem um bom veículo para suscitar discussões no meio da sociedade sobre questões relativas ao sexo e à sexualidade, podendo exercitar a compreensão e a empatia diante da diversidade sexual, já que os valores dominantes na sociedade têm como referência a heterossexualidade. Pela receptividade do público à televisão, as telenovelas poderão propiciar importantes esclarecimentos sobre a homossexualidade, pois a popularidade desse gênero televisivo não se mede somente pela cotação do IBOPE, mas principalmente pelo espaço que ocupa nas conversas e debates de todos os dias, pelos boatos que alimentam, e pelo seu poder de catalisar uma discussão nacional não somente em torno dos meandros da intriga, mas também acerca das questões sociais.

6.2. - Tema 1 – Consciência da orientação sexual

Nesse encontro com os GF foram passadas as cenas de telenovelas que abordavam a temática relativa à orientação homossexual. As cenas cujos títulos, elenco e personagens constam nos anexos da tese, pertencem a telenovelas da Rede Globo e, conforme relatado nas suas sinopses anexas, apresentam os conflitos e as satisfações de personagens pertencentes a diferentes faixas etárias.

A primeira cena é de um médico que dialoga com um ex-colega de colégio sobre a dificuldade em se aceitar como homossexual. A segunda mostra essa mesma personagem em momentos íntimos com seu parceiro, usando roupas femininas, e é flagrado por sua mãe que tem dificuldades em aceitar a orientação sexual do filho. A terceira cena mostra duas mulheres dialogando sobre os sentimentos amorosos que nutrem uma pela outra: uma delas é casada e está em conflito por ter se apaixonado por uma mulher. A quarta cena acontece no momento histórico da ditadura e mostra dois jovens se beijando em uma festa e o irmão de um deles, ao perceber a cena, revela-se inconformado, mas a sua namorada mostra-se compreensiva e dialoga com ele sobre sua reação preconceituosa. A quinta cena mostra uma das personagens da cena anterior sendo agredido por um grupo de rapazes por estar usando saia. Na sexta cena esse mesmo casal da época da ditadura conversa sobre prevenção e contra doenças sexualmente transmissíveis. (É o momento em que surgem os primeiros casos de AIDS). A sétima cena mostra a relação explícita de um casal homossexual da época do Brasil colônia. E

a última cena mostra o beijo entre duas mulheres lésbicas de meia idade. As cenas variavam de 2 a 5 min. A audiência foi dividida em dois blocos e, após cada bloco, os membros do grupo falavam sobre as cenas com a condução de duas professoras que faziam os questionamentos.

Nesse encontro de GF, participaram, nos dois grupos, 09 estudantes de licenciaturas.

Após leituras e releituras das falas dos componentes em atendimento às perguntas dirigidas pelas professoras dinamizadoras dos GF, foram separados os tópicos e neles diagnosticados os temas e subtemas, o que se apresenta a seguir:

6.2.1 Autorrejeição

Figura 1 - Cena da telenovela *O Outro Lado do Paraíso*



Fonte: Site da globo.com tv

Figura 2 - Cena da telenovela
O Outro Lado do Paraíso



Fonte: Site da globo.com tv

Figura 3 - Cena da telenovela
O Outro Lado do Paraíso



Fonte: Site da globo.com tv

Segundo à percepção dos alunos/as, a personagem da primeira cena revela o processo de autorrejeição e de conflito dos seres homossexuais ao perceberem a realidade de seus desejos. Isto

acontece, pois, mesmo que tenha havido um avanço no olhar para o ser homossexual, a nossa sociedade se mantém heteronormativa, adotando ainda como “verdade” que o normal e natural são as relações sexuais entre homens e mulheres. As outras sexualidades – homossexualidades, bissexualidades, transexualidades são, na melhor das hipóteses, admitidas como “diferentes”.

O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre (Foucault, 2017, pp. 47-48).

A maioria dos trabalhos sobre orientação homossexual destaca que é no período da adolescência que acontece a percepção da orientação afetivo-sexual. Nessa fase, o jovem e a jovem homossexuais se percebem como diferentes, não compartilham dos mesmos interesses dos grupos de amigos(as), não entendendo bem o que se passa com eles. Imediatamente tentam negar a ideia da homossexualidade, pois têm a consciência de que terão dificuldades de serem aceitos pela sociedade, família e os amigos. Segundo Mott (2009), a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (CID 10: F66.1) classifica como “homossexualismo egodistônico”¹³ aquele sujeito que, ao reprimir sua real orientação sexual, fica perturbado por seus desejos e por isso pode vir a suicidar-se ou mesmo atentar contra a vida de outros homossexuais. A pessoa egodistônica que sente atração sexual por outras do mesmo sexo, e não concorda com seu jeito de ser, é o oposto da pessoa egossintônica, cuja referência a comportamentos, sentimentos, ideias e crenças do indivíduo se encontram de acordo, em harmonia/sintonia com o seu eu (ego).

¹³ A décima revisão do Classificação internacional de Doenças e Problemas relacionados à saúde (CID 10), da Organização Mundial de Saúde, inclui uma categoria de orientação sexual egodistônica, sob o título de transtornos psicológicos e comportamentais, associados com ao desenvolvimento e a orientação sexual. O tópico é acompanhado por uma observação de que a orientação sexual, isoladamente, não deve ser considerada um transtorno. A categoria egodistônica é assim definida: a identidade de gênero ou preferência sexual não está em dúvida, mas a pessoa gostaria que ela fosse diferente devido a transtornos psicológicos ou comportamentais associados, podendo procurar tratamento para modificá-la.

Sob “transtornos sexuais sem outra especificação”, uma das três categorias é o sofrimento persistente e marcado em relação à orientação sexual. Desaparecem quaisquer comentários ou critérios diagnósticos, e supõe-se que a condição poderia incluir heterossexuais que sofram com sua heterossexualidade e desejam persistentemente ser homossexuais.

Portal Educação. Disponível em:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/homossexualidade-como-categoria-diagnostics/28108>

Assim como a história de Toni Reis, contada por Figueiró (2007), quando o indivíduo toma a consciência de que seu desejo sexual e afetivo é contrário ao que é estabelecido como o “normal”, este vai à procura de tratamento médico e, não raro, como afirma Reis, vai em busca de um padre, pastor ou psicólogo para tentar resolver seu problema. Muitos vão para o seminário ou convento, pois lá têm de exercer a prática da castidade e dessa forma pensam poder reprimir ou sublimar seus desejos.

Em muitos casos, os jovens e as jovens homossexuais sentem-se amaldiçoados e desejam morrer, a exemplo de Mott (2003):

Como tantos outros jovens homossexuais, chorei muito, inconformado com esta maldição irrefreável que era alvo de tantos insultos e humilhações. Pensei várias vezes em suicídio.¹⁴ O pior de tudo era a falta de luz neste poço de solidão: ninguém que me esclarecesse sobre este desejo que se tornava cada vez mais forte, nenhum modelo positivo que me servisse de inspiração: ao contrário, minha maneira natural de ser e de me afirmar existencialmente era considerada por todos como pecado, descaçarão e anormalidade (Mott, 2003, s/p).

Paul Gibson (1989), em relação às possíveis associações do suicídio, provocada por questões de gênero e orientação sexual, revela que adolescentes fora da norma heteronormativa revelam duas ou três vezes mais propensão ao suicídio e isso compreende 30% desses casos por ano.

Louro (2000) revela que esse sentimento de rejeição parece ser mais contundente na produção da identidade masculina:

Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma

¹⁴ 1Vide, por ex.: CORRIGAN, 1991 e BLUMENFELD, 1992. É preciso lembrar que importantes estudos realizados em diversos países europeus e na América do Norte mostram que a incidência do risco de suicídio entre adolescentes é extremamente maior entre homossexuais (em função da homofobia e não em virtude de uma implausível associação naturalizante entre homossexualidade e comportamento suicida). Nos EUA, 62,5% dos adolescentes que tentam suicídio são homossexuais. No Canadá, pessoas entre 15 e 34 anos, homossexuais têm de 4 a 7 vezes mais riscos de se suicidarem do que seus coetâneos heterossexuais.

Esse risco é acrescido de 40% no caso das jovens lésbicas (BAGLEY e RAMSEY, 1997). Na França, onde o suicídio é a segunda causa de mortes entre pessoas de 15 a 34 anos, as possibilidades de um homossexual terminar com sua vida são 13 vezes maior do que as de um heterossexual de mesma condição social. De cada três indivíduos que cometem uma tentativa de suicídio, um é homossexual (Libération, 07/03/2005). E já tentaram suicídio pelo menos uma vez 27% dos jovens menores de 20 anos que se declaram homossexuais. Esta cifra estabiliza-se (de todo modo altos) em torno dos 15% entre homossexuais com mais de 35 anos. Todas elas, porém, sofrem um incremento nos casos em que se verifica rejeição familiar e, ainda mais, naqueles em que o/a jovem tenha sido vítima de agressão homofóbica (VERDIER e FIRDION, 2003). Afasta-se, assim, todo vínculo causal entre homossexualidade e comportamento suicida: ao contrário, o que se observa é o impacto da homofobia na definição dos índices de suicídios (MILLER, 1992).

2. Artigo publicado na *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* (GAROFALO et al.,1999) sustenta que o índice de suicídio entre adolescentes homossexuais é três vezes maior que entre seus pares heterossexuais <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/1/e20161420.full.pdf> *Suicide and Suicide Attempts in Adolescents*. Notas retirada do artigo *Homofobia nas Escolas: um problema de todos* Rogério Diniz Junqueira (2009).

vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres”. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (Louro, 2000, p. 18).

Assim, constata-se que a autorrejeição da homossexualidade é comum, processual e consequente, conforme Foucault (2017), dos discursos produzidos pelos poderes religiosos e médico-científicos que deram legitimidade às instituições e práticas sociais baseadas em valores heteronormativos, configurando-se não como “a exclusão das homossexualidades do cenário social, mas sim na sua subalternidade no interior dos processos hegemônicos”(Prado e Machado, 2008, p. 13).

Segundo a percepção das cenas pelo grupo, esse processo de aceitação da orientação sexual varia de pessoa para pessoas. Há casos de pessoas que descobrem seus desejos por outras do mesmo sexo já na fase adulta e também entram em conflito com o novo e o antigo, como revela a fala de Brena:

“Então ela tá ali, é uma mulher lésbica, casada com um homem e para deixar tudo aquilo ali, a identidade dela se voltar, porque ela era só pra família, e aí se voltar para a própria sexualidade foi um processo doloroso para a personagem. Ela pensou no filho, pensou no marido que era uma pessoa muito boa”.

Por outro lado, o processo da personagem lésbica foi menos doloroso do que da personagem-médico que tinha nojo de ser homossexual como reafirma Brena:

“A Clara não tinha essa visão torpe do que é a sexualidade dela. Ela sabia que ela ia ser feliz independente de com quem fosse. Ela queria a própria felicidade, ela buscava a felicidade dela. Então enquanto ela estava feliz no casamento ela continuou com ele. E quando ela percebeu que não ia ter como continuar no casamento, que ela queria a Marina também, ela terminou com ele”.

Também é levantada a questão das pessoas que fogem do seu desejo homossexual e buscam construir família para dar satisfação à sociedade em que a heteronormatividade é hegemônica:

“Ela sempre soube. Depois ela conversa com a Bruna Marquezine¹⁵ que é até a sobrinha dela na novela. E ela falava que ela sentia desejo quando ela era mais nova. Mas ela pensou que fosse uma coisa normal de amiga, de adolescente, mas ela sabia também”(Brena).

“Parece que ao mesmo tempo, que ele está tentando, vai casar, ele quer se libertar ou fugir dessa realidade, na medida também que ele quer corresponder sexualmente, ele falha no momento Ele está neste conflito, tentando

¹⁵ LUIZA (Bruna Marquezine), sobrinha de Clara (Giovanna Antonelli), personagem que vive o drama respeito de sua orientação sexual na telenovela em Família, cujas cenas foram apresentadas aos Grupos Focais.

uma postura hétero, para renegar aquilo que ele provavelmente não gosta nele, que é aceitar a homossexualidade dele” (Andrei).

“É que na verdade ali o medo deles, a culpa é sempre a sociedade, sempre o outro. É como se a vergonha não fosse dele, a vergonha vai ser por causa da outra pessoa, não por ele em si. Pelo menos no primeiro vídeo” (Dom)

Para Andrei, o sentimento de culpa está presente nas falas das personagens masculinas e femininas:

“O sentimento de culpa. O primeiro acho que é o conflito de aceitação, a pessoa não quer, ou não aceita essa condição, tenta negar, até por uma forma cultural, a mãe, preocupada em decepcionar outra pessoa. A segunda cena, também não há uma aceitação, mas ela também não é tão radical, é um conflito ainda. Há uma tentativa de descoberta, ‘eu estou diferente, eu estou sentindo um sentimento e isto está me atraindo’, e tentar encontrar, isso é uma nova relação de possibilidade. Mas também sempre permeia ali uma noção de culpa, a outra pessoa, romper a relação hétero para assumir essa nova é conflitante” (Andrei).

O sujeito homossexual se sente culpado, pois

a norma que foi sendo construída a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Essa é nossa identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida. Por isso os “outros”, os sujeitos “diferentes”, os “alternativos” ou os “problemáticos” serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs (Louro, 2011, p. 65).

Assim, pessoas de orientação homossexual, nas sociedades do mundo ocidental, desde os séculos passados, sabendo que tinham de enfrentar o ostracismo e sofrer a ameaça de serem processadas, muitas optaram por se casar e esconder sua sexualidade.

Toda opressão sofrida pelas pessoas por serem homossexuais é, muitas vezes, introjetada e o indivíduo fica com dificuldade de se aceitar-se como ele é, de respeitar a si mesmo e às pessoas que vivem a mesma condição. Tal expressão, cerceada da diversidade humana, faz com que a vida fique mais difícil nos mais variados espaços sociais.

6.2.2 Aceitação por terceiros

Figura 4 - Cena da telenovela
O Outro Lado do Paraíso



Fonte : http://www.purepeople.com.br/noticia/novela-o-outro-lado-do-paraiso-namoro-de-samuel-e-cido-e-apoiado-por-adneia-nao-existe-cura-gay_a226604/1

“Quando o médico disse para ele, mas essa sua opção, ele responde, você acha que se fosse uma opção eu faria a escolha de ter nascido com desejo por outros homens, a televisão e nela a telenovela está prestando um mal serviço à sociedade em relação ao conceito” (Lala).

“É que na verdade ali o medo dele quando o médico disse para ele que, a culpa é sempre a sociedade, sempre o outro. É como se a vergonha não fosse dele, a vergonha vai ser por causa da outra pessoa, não por ele em si. Pelo menos no primeiro vídeo” (Dom).

“Ele sabe que não é culpa dele, até porque não é opcional. Ele falou que não é opcional. Ele tem consciência que não é opcional, porém tem outras questões externas que permeiam. São questões sociais, relacionais dele, que impedem que ele se sinta bem com ele mesmo. Mas que ele tem consciência que não está totalmente relacionado isso, mas ele se culpa por questões externas na verdade” (Tati).

“Eu acho que tem um cunho forte que é a religiosidade, que nos impõe papéis masculino e femininos, a ideia de procriação. As poucas vezes que a gente passa e vê televisão, ou a empregada vê, tem um marcozinho da mãe dele ser religiosa. As vezes eu chego e tem alguém assistindo e comentando que mãe finge aceitar, mas torce para ele ficar com a mulher” (Andrei).

“Mãe sempre aceita Depois você ama a nora mais do que a filha” (Carol).

Nas falas supracitadas os participantes do grupo destacaram questões importantes, abordadas, nos excertos de cenas das novelas, sobre a temática escolhida para discussão.

Lala levanta uma questão muito importante sobre o uso inadequado da palavra **opção**, do personagem médico, ao conversar sobre a orientação sexual do amigo. As telenovelas, muitas vezes, não buscam aprofundamento sobre a temática apresentada e cometem erros conceituais como o caso de considerar o desejo sexual de uma pessoa por outra como uma opção. Sabe-se que as

peças não optam por ser hétero ou homossexual. Elas simplesmente são. Como nos fala Sousa Filho (2009),

Definida em termos de orientação ou expressão sexual, a homossexualidade não é uma opção que depende da vontade do indivíduo, como uma deliberação consciente, mas nenhuma orientação sexual o é, assim como não é algo da ordem de uma causa específica (como pretendem as tentativas de explicação criticadas logo acima). Se há que se falar de causa, a causa da homossexualidade é a mesma de toda orientação/expressão sexual, a mesma da sexualidade humana como tal: a pulsão sexual sobre a qual se estrutura o desejo que, como Freud a caracterizou, não tem objeto nem fixo nem único, não determina nenhum objetivo como natural ou normal, e faz suas escolhas segundo uma economia cujo único princípio é o prazer (Freud, 1905 [1972], entre outros textos do autor). Assim, heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade são nomenclaturas usuais (todas com sentidos culturais e históricos) para expressões sociais do desejo sexual humano calcadas na pulsão. (Sousa Filho, 2009, p. 114).

Se fosse uma opção ou escolha, muitos não escolheriam fugir da heteronormatividade que caracteriza as sociedades ocidentais e gera preconceitos, discriminações, *bullyings*¹⁶ e atitudes homofóbicas.

Outra grande preocupação de todo homossexual, masculino e feminino, é como falar para família de sua orientação sexual. Sabe-se pelos mais variados depoimentos de pessoas que convivemos, de sujeitos de pesquisa, que, em geral, há uma reação negativa por parte dos pais e de outros membros da família. Isso acontece por motivos diversos: princípios religiosos, por não aceitação da sociedade e pelo fato de os homossexuais estarem expostos a ações violentas de pessoas homofóbicas.

Figueiró (2007), em um artigo que narra histórias de vida de personagens homossexuais, mostra, na fala de Robson, o quanto a homossexualidade ainda não é aceita nem mesmo por membros da família, como aconteceu com um rapaz ao revelar que sua irmã pegava sua roupa para lavar com cabo de vassoura, e dizia que tinha nojo dele e que não era irmã dele. Dizia também que seus irmãos não gostavam que ele conversasse com os sobrinhos com medo de ele influenciá-los. Sua mãe dizia que aceitava, mas revelava ter vergonha dos outros.

¹⁶ Entende-se por *bullying* "o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar" (FANTE, 2005: 27).

Uma pessoa do convívio desta pesquisadora, e que tem uma filha lésbica, comenta que acredita a opção desta deve ser uma experiência passageira e que tem orado diariamente para que ela desista deste tipo de relacionamento amoroso. Contrariamente à mãe, o pai dá apoio à filha, reconhecendo-a como lésbica, mas revela preocupação com o sofrimento dela por causa do preconceito e da violência de pessoas que não aceitam relações amorosas que não sejam entre homem e mulher, de preferência unidos pelos laços do matrimônio.

Também esta pesquisadora, em rodas de conversa, desenvolvidas com a comunidade, já escutou uma pessoa dizer que preferia ter uma filha prostituta ou drogada a uma filha lésbisca. Tal fato revela o quanto a sociedade heteronormativa é cruel e faz com que pais e mães tenham muito medo de que seus filhos tenham a orientação que foge do que é estabelecido como “normal” pela sociedade. Se essa pessoa tivesse uma filha com orientação homossexual, será que iria aceitá-la? Em muitas histórias orais e escritas de homossexuais, a figura da mãe é a que representa acolhimento, amor e aceitação.

Mott (1987) revela que um número pouco expressivo de lésbicas é que consegue se aceitar como tal, mas que muitas têm dificuldade de revelar a sua orientação sexual para família e amigos. Também pontua que a maioria das mães que têm filhas homossexuais acredita que possa ocorrer uma mudança nessa orientação sexual. E, quase sempre, por princípios religiosos, a homossexualidade é encarada como pecado a ser confessado. Como afirma Foucault (2017), “... a pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra” (Foucault, 2017, p. 23). Tal situação desperta intolerância e inconformismo, e a família, para essas mulheres lésbicas, representa um problema, pois aquela é percebida como cobradora de compromissos sociais heterossexuais. Essas famílias, não raro, acreditam que todos os filhos serão heterossexuais e crescerão seguindo estilos de vida e vivências desse tipo de orientação sexual.

Sobre esse processo de autoaceitação pelas mulheres lésbicas, após mais de vinte anos da revelação de Mott, acredita-se que tal realidade tenha se modificado, pois os grupos LGBT ganharam força em suas militâncias políticas em prol de uma maior visibilidade e aceitação.

Nos dias de hoje dá-se uma maior divulgação pela mídia, especialmente pela televisão, através das telenovelas que abordam, de forma didática e informativa, questões relacionadas à diversidade sexual, gerando conhecimentos específicos sobre a homossexualidade, para que tal situação seja relativizada. Destacam-se programas de entrevista, como, por exemplo, os programas *Café Filosófico*

(da TV Cultura), *Amor e Sexo*, além de certas séries do Globo Repórter sobre diversidade sexual, todas veiculadas pela da Rede Globo de Televisão. As telenovelas, principalmente do chamado horário nobre (21h), sempre apresentam personagens representantes do grupo considerado “diferente” pela sociedade heteronormativa, passando a seus espectadores informações, muitas vezes, desconhecidas, levando-os a refletir sobre seus preconceitos e sobre tabus referentes à sexualidade humana. Por outro lado, também há emissoras de TV com inúmeros programas que apresentam diálogos sobre sexo e sexualidade e assim, de forma sutil e prazerosa, exercem uma ação doutrinadora na perspectiva cristã, configurando-se com uma verdadeira pedagogia do sexo. Dentre esses programas, destaca-se o da TV Record, denominado *Escola de Amor Responde*¹⁷. As ideias foucaultianas da pastoral cristã, incitação ao discurso e o biopoder se fazem presentes nesses veículos de comunicação, constituindo-se componentes do denominado dispositivo da sexualidade. Isso vem se confirmar quando:

A colocação do sexo em discurso, a disseminação e o reforço do despropósito sexual são, talvez, duas peças de um mesmo dispositivo; articulam-se nele graças ao elemento central de uma confissão que obriga à enunciação verídica da singularidade sexual — por mais extrema que seja (Foucault, 2017, p. 69).

Outro aspecto importante a respeito da necessidade que o ser homossexual tem de se tornar visível e aceito pela família e sociedade é pontuado pelos participantes dos GF. Trata-se da importância que as telenovelas têm ao mostrar personagens que vivem o mesmo drama de pessoas comuns as quais se veem nelas representadas, conforme comentam Brena e Carol, após as cenas que envolviam casal lésbico de jovens mulheres e do médico.

“E junto com esse casal, ainda tinha a Clara e a Vanessa do Big Brother, foi a mesma época. Procura Clara e Vanessa, era Clanessa, a junção, e assim também era Clarine, eu tinha 17 anos eu precisava de representatividade”. “Sim, eu passei por isso. É comum, principalmente tá ali na situação dos pais religiosos. A mãe dele era muito religiosa, então provavelmente ele acompanhava isso, principalmente quando criança” (Brena).

“O que chama a atenção é que são duas mulheres, de idade, acho que elas demoraram muito para ser feliz. Que bom que eu me descobri ante” (Carol).

Nas falas acima, as alunas destacam a importância das telenovelas em mostrar personagens iguais a elas. Certamente uma família com televisão em casa terá a oportunidade de assistir a cenas que irão proporcionar uma abertura ao diálogo sobre identidades sexuais, seja em termos de concordância ou discordância. As personagens, ao vivenciarem situações reais sobre sexualidade, como já pontuado em capítulos anteriores, trazem para os lares assuntos pouco conversados em

¹⁷ A TV Record tem como proprietário, fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus o Pastor Edir Macedo. Link de acesso a um desses programas: <https://www.youtube.com/watch?v=YIRIEvOv3hw>

família e criam-se oportunidades para uma melhor compreensão e aceitação das diferenças sexuais existentes em família e na sociedade.

Figueiró, no livro já mencionado, no final do item referente à homossexualidade feminina, no Capítulo II, denominado *Diversidade Sexual: Reflexões Introdutórias*, destaca a fala de uma jovem homossexual de 23 anos que dentre outras questões diz que, apesar de tentar viver livre de preconceitos, sofreu e ainda sofre o preconceito, por isso escondia de todos sua orientação sexual e era uma pessoa solitária. Até que um dia viu um casal de lésbicas na novela *Vale Tudo e* se deu conta de que gostar de mulheres não era defeito nem doença. Nesse depoimento, reafirma-se a importância das telenovelas na tomada de consciência de certas identidades sexuais.

Ainda sobre o olhar preconceituoso de terceiros, as cenas que mostram indignação de um certo irmão hétero, conversando com a namorada, e que presencia seu irmão beijando o namorado em uma festa, leva os participantes do grupo focal a assim se manifestarem:

“A fala dela pode fazê-lo rever a opinião dele. Quando ela fala de natureza, de amor” (Dom).

“A fala dela é basicamente pedagógica. O que mais importa é o amor entre as pessoas, que elas se respeitam” (Andrej).

“Queria, rapidinho. Para mim a primeira cena é linda, perfeita, dez estrelinhas. Se a novela quisesse ensinar algo, a globo, estou começando a dar um creditozinho. Muito natural a fala: (acho que a Bruna falou de não ter esse embate). ‘E daí que ele estava beijando um homem?’ Ele está feliz.: ‘Não acredito que você teoricamente que está no mesmo contexto que eu, que você vai ficar assim: ‘Ah, mas o meu pai...’, dane-se o seu pai, o importante é ele estar feliz. Então achei ali muito bom” (Lala).

“Acho que na primeira ali da menina falando sobre o irmão do rapaz. Ela falou tudo o que a gente pensar e falaria, a cena se auto explica. Exatamente o que a gente estava falando, o como a gente pode rebater, até agora levando para uma sala de aula, um aluno que fale ‘ah e meu pai’, mas o que eu lembro agora, que ela falou, ou não consegui falar alguém, e a professora pode falar exatamente as palavras que ela falou se a discussão fosse aquela. Ela falou da felicidade, ele estava feliz, ‘tu tá feliz comigo, porque ele não pode estar com fulano. Exatamente tudo o que a gente conversou até agora, a menina explicou de novo e reforçou mais um pouco” (Lele).

Nessas reflexões, os participantes mostram que a telenovela procura revelar a importância de haver pessoas não preconceituosas e que conseguem sensibilizar o outro que está imbuído de preconceito, de forma segura e amorosa, numa postura de prática de alteridade. É importante que se diga àquele que vê o homossexual como uma pessoa diferente que todos somos seres humanos, independentemente da cor, raça, credo, e orientação sexual, que o amor se manifesta das mais variadas formas, e que todos têm o direito de viver sua sexualidade do modo que lhes convier, exercendo seus direitos sexuais, sempre de forma responsável. Ao olharmos para as pessoas e para a sexualidade sob uma perspectiva biológica, binária, estaremos naturalizando as diferenças relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade. Nessa linha de pensamento, não há espaço para a diversidade

sexual.

Chico Buarque de Holanda, em seu CD denominado *Caravanas*, fala de uma jovem lésbica de forma tão poética que passo a registrar aqui os versos dessa canção para reafirmar a importância do afeto e da amorosidade. E, recorrendo a Freire (2010), esses sentimentos devem existir nos relacionamentos humanos no que concerne às sexualidades.

Blues Para Bia
Chico Buarque

Eu fiz este blues pra Bia
Mas Bia não vem me ouvir
Não vou censurar a bela
É da natureza dela
Viver solta por aí

Compus doce melodia
Pra ela se enternecer
Rimei com melancolia
Meu dia a dia sem Bia
Mas Bia não quer saber

Vai ver que nem imagina
Que estou a me insinuar
Talvez ela dê risada
Talvez fique encabulada
Talvez queira me avisar

Que no coração de Bia
Meninos não têm lugar
Porém nada me amofina
Até posso virar menina
Pra ela me namora

O preconceito e a discriminação contra os seres humanos, considerados “diferentes” gera o que denominamos de homofobia.

6.3. Tema: Homofobia

Figura 5 - Cena da Série
Os Dias eram assim



Fonte: Site da globo.com tv

Figura 6 - Cena da Série
Os Dias eram assim



Fonte: Site da globo.com tv

A palavra homofobia foi usada pelo psicólogo norte-americano George Winberg, no início da década de 70 do Século XX, para nomear a aversão (ou o temor) de estar no mesmo lugar, ou em contato próximo com homossexuais; e, no caso dos próprios homossexuais, a autoaversão (BRASIL, 2012, p. 5).

Segundo o Relatório acerca da Violência Homofóbica no Brasil,

A homofobia possui várias formas, que abrange muito mais do que as violências tipificadas pelo código penal. Ela não se reduz à rejeição irracional ou ódio em relação aos homossexuais, pois também é uma manifestação que qualifica o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido à sua diferença, esse outro é excluído de sua humanidade, dignidade e personalidade (2012, p.5).

Nunan (2003) declara que o termo, termo “homofobia”, hoje, não atende a todas as manifestações contrárias a orientação sexual que foge ao padrão heteronormativo, pois refere-se somente à atitude extrema de apreensão psicológica (fobia), ocultando outras formas de hostilidade que existem diante da homossexualidade e que não fóbicas. Sugere que se use, ao invés de “homofobia”, a expressão “preconceito sexual”. (Nunan, 2003, p. 78). Na presente tese, usa-se a palavra homofobia por ser adotada politicamente nos espaços institucionais e pelos grupos LGBT.

Diante desse fato,

As definições valem-se basicamente de duas dimensões, veiculadas de modo isolado ou combinado, conforme a respectiva compreensão. Enquanto umas salientam a dinâmica subjetiva desencadeadora da homofobia (medo, aversão e ódio, resultando em desprezo pelos homossexuais), outras sublinham as raízes sociais, culturais e políticas desta manifestação discriminatória, dada a institucionalização da heterossexualidade como norma, com o conseqüente vilipêndio de outras manifestações da sexualidade humana (Rios Raupp, 2009, p. 60).

Rios Raupp, nesse artigo, destaca que em relação ao segundo aspecto abordado na citação, seria mais adequado o uso do termo heterossexismo por designar a discriminação experimentada por homossexuais e por todos aqueles que desafiam a heterossexualidade como parâmetro de normalidade em nossas sociedades.

“E um outro ponto, para quem analisa, e pensa um pouquinho mais, vai pensar e vai refletir, na sociedade aí fora vai pensar assim, a mulher não presta, casou com homem e agora quer uma mulher. E o outro lá, que teve a relação e casou, ele ia ser o cara, a homossexualidade é uma sacanagem” (Dom).

“Por que ele é reprimido? Porque ele tem que ter um grau de masculinidade que a sociedade impõe para que ele tenha que corresponder a isso” (Carol).

“Sem conhecimento. E outra coisa, a homofobia para mim não passa de ignorância, intolerância, desrespeito. Pessoa que não respeita a si próprio. As vezes gente diz: “Ah, uma coisa ou outra”. Mas ele não respeita a si próprio. Porque, olha, eu acredito que todos nós tenhamos ouvido assim que quem agride: “Agrediu viado é porque quer ser também”. Não é verdade que sempre falam isso? Ciúme eu nunca ouvi, mas frustrado é terrível. Então é uma ignorância sabe. É uma falta de conhecimento, de que o outro é um ser humano. A frase da cena foi assim: “O

que é? Eu estou te incomodando?" O outro incomoda. E essa intolerância ela é geral, é muito" (FaFá).

"Eu acho que ele está muito atrelado ao machismo e os vínculos que ele toma dentro dessa proporção da associação. Do que é um homossexual, então logo se associa e a homofobia vem dessa proporção. Porque aí toma-se partidos enormes em relação a quem você é e o que você faz" (Tati).

"Sinceramente para mim, pelo que eu já estudei. Sobretudo veio com o cristianismo, a homofobia, mais um monte de preconceitos. Por exemplo, na época de Roma e da Grécia antiga isso tudo era tranquilo, a sexualidade era levada como uma coisa boa" (Brena).

As falas anteriormente citadas nos remetem ao seguinte subtema que foram percebidos em cenas discutidas no Grupo Focal: Preconceito e Discriminação.

6.3.1. Preconceito e Discriminação

Figura 7 - Cena da série
Liberdade Liberdade



Fonte: Site da globo.com tv

Figura 8 - Cena série
Liberdade Liberdade



Fonte: Site da globo.com tv

Segundo o site *Significados*¹⁸, Preconceito é um **juízo pré-concebido**, que se manifesta numa atitude discriminatória perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente e **que não tem fundamento crítico ou lógico**.

O preconceito é resultado da **ignorância** das pessoas que se prendem às suas ideias pré-concebidas, desprezando outros pontos de vista, por exemplo. Na maioria dos casos, as atitudes preconceituosas podem ser manifestadas como raiva e hostilidade. Conforme foi dito, o preconceito pode ser fruto de uma personalidade intolerante, porque as pessoas são geralmente autoritárias e acreditam nas normas do respeito máximo a suas ideias pré-concebidas, e desprezam qualquer outra ideia que ultrapasse a realidade que consideram como "normal".

¹⁸ Disponível em: <https://www.significados.com.br/preconceito/>. Acesso em 10 de jan. de 2019.

Existem diferentes manifestações e tipos de preconceito, sendo as suas formas mais comuns o preconceito social, racial (racismo) e sexual (sexismo ou homofobia). Nas características comuns a grupos, atitudes preconceituosas são aquelas que partem para o campo da agressividade ou da discriminação.

O preconceito faz parte do domínio da crença por ter uma base irracional, não do conhecimento que é fundamentado no argumento ou no raciocínio.

Discriminação é um substantivo feminino que significa distinção ou diferenciação. No entanto, o sentido mais comum do termo é designar uma ação preconceituosa em relação a uma pessoa ou grupo de pessoas.

A discriminação ocorre quando alguém adota uma atitude preconceituosa (baseada em ideias preconcebidas) em relação a alguém, seja por questões raciais, de gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação econômica ou qualquer outro aspecto social.

Uma atitude discriminatória resulta na violação do artigo 7 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

... todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (Brasil, 1948, p.9).

A Organização das Nações Unidas (ONU), entre outras diversas funções, é responsável por promover diversas medidas voltadas para erradicar todos os tipos de discriminação. A discriminação resulta na segregação e exclusão social dos indivíduos discriminados, que se veem menos representados e marginalizados na sociedade. Alguns sinônimos de discriminação são distinção, diferenciação, segregação e especificação.

A partir da noção de fobia, as formas de preconceito e de discriminação que sofrem as pessoas de orientação homossexual revelam, segundo Raupp Rios, "*como elemento central as dinâmicas individuais experimentadas pelos sujeitos e presentes em sua socialização*" (Raupp Rios, 2009, p. 62).

Assim, o heterossexismo representa essa manifestação a favor da heterossexualidade como norma social, política, econômica e jurídica, explícita ou implicitamente. As atitudes heterossexistas, então, se fazem presentes em instituições culturais e organizações burocráticas, tais como a linguagem e o sistema jurídico. Assim, aqueles que se reconhecem heterossexuais exercem privilégios e os demais, considerados "diferentes", são discriminados e oprimidos.

O ser homossexual em uma sociedade que, desde os tempos mais remotos, se caracteriza pela binariedade de sentimentos, ações e condutas, como já descritas no Capítulo III desta tese, é visto como o não ideal, do binômio heterossexual X homossexual. É o diferente, o que não é aceito pela sociedade, pela religião e pela família tradicional. É percebido como não-histórico e social, como estranho e que apresenta uma “identidade” com características desvantajosas. Tal percepção produz exclusão, violência e discriminação. Programas de televisão, assim como um grande número de telenovelas da Rede Globo de Televisão, têm apresentado casos de homofobia que permitem reflexões de homofóbicos e de não-homofóbicos. Diante dessa afirmativa, destacam-se as seguintes falas dos sujeitos que participaram desta pesquisa:

“A cena revela o preconceito, basicamente. Uma coisa implícita, o bullying. Hoje é o bullying. Sempre aquela dúvida será que ele é. Isso permanece até hoje. Acho que mesmo assumindo ou não, ‘mas ele tem os trejeitos’, então sempre fica algumas dúvidas, se é ou não é, até que a pessoa realmente se assuma” (Andrei).

“Dá para trabalhar muitas coisas nas cenas, na verdade. Dá para trabalhar prevenção com a última cena que fala de camisinha. Dá para trabalhar muitas coisas. Tolerância. Só que ambas relacionada a violência, ela remete muito as outras cenas que a gente viu no outro dia. Pode ser uma coisa, mas pode ser interpretada como outra. Pode trabalhar a violência, a intolerância, a homofobia, como pode estimular a violência. Como “Ah, isso aí está certo. É assim mesmo. É a questão das interpretações que a gente falou” (Tati).

“Como a Bruna disse, quando a gente sabe que no fundo a gente também é, a gente quer se afastar. A gente quer se afastar das pessoas que são homossexuais, tu acabas sendo preconceituosa, como uma forma de defesa. Tentar não se aproximar para não se assumir, não criar gosto” (Carol).

“Ainda há os preconceitos entre os LGBT’s. Porque é assim, eu posso gostar de mulheres e sair com uma mulher, mas olha que nojo aquele cara saindo com outro cara” (Brena).

Das falas acima pode-se destacar a questão do julgamento, da intolerância, do do preconceito entre pessoas não heterossexuais. A sociedade julga porque está com o preconceito internalizado em consequência dos discursos hegemônicos estabelecidos em nossa sociedade, influenciada pelo discurso religioso e médico científico que legitimaram instituições e práticas sociais baseadas em um conjunto de valores heteronormativos configurando-se em dispositivos de controle da sexualidade que resultam em discriminação, negação e, não raro, punição de comportamentos sexuais “diferentes”, sob a acusação de crime, pecado ou doença. Esse preconceito social fortalece a invisibilidade das formas subalternas da existência. *“Esta subalternidade pode se estender desde a instalação de práticas legalizadas ou ilegalizadas até o menor acesso a políticas públicas, atravessada pelos mecanismos produzidos pelo preconceito”* (Prado e Machado, 2008, p. 24). Esses mecanismos ocultam a desigualdade dos direitos sociais e proporcionam uma inclusão cruel na vida social, como acontece na escola, na família, na saúde, na cultura e nas relações sociais, ocasionando os mais diversos tipos de

sofrimento vivenciados pelos indivíduos.

Como nos assevera Foucault (1984),

Para dizer as coisas de modo bastante esquemático: temos tendência hoje em dia a pensar que as práticas de prazer, quando ocorrem entre dois parceiros do mesmo sexo, implicam um desejo cuja estrutura é particular; mas sustentamos — se formos "tolerantes" — que isso não constitui uma razão para submetê-la a uma moral ou, ainda menos, a uma legislação, diferente daquela que é comum a todos. O ponto de interrogação, nós o colocamos sobre essa singularidade de um desejo que não se dirige ao outro sexo; e ao mesmo tempo afirmamos que não se deve atribuir a esse tipo de relação um valor menor nem lhe reserva um *status* particular (Foucault, 1998, p. 171).

Esse preconceito, esse olhar discriminatório contra os *gays* e lésbicas, como declaram as alunas em suas falas, também acontece entre pessoas de identidades sexuais não heterossexuais, isto por que, entre esses grupos, também se estabelece uma relação de poder e, não raro, seus constituintes possuem uma formação conservadora, cujos princípios estão seriamente vinculados às ideologias essencialistas de identidade.

A tolerância (Louro, 2011) está associada ao diálogo e ao respeito, e, aparentemente, pode parecer insuspeita. Esta ação vincula-se à permissão, à condescendência, à indulgência, configurando-se como uma atitude de alguém que se julga superior. Tal atitude é assimétrica nas relações de poderes, ocultando a hierarquia dessas relações e seus conflitos. O processo social que levou à naturalização da heterossexualidade, em detrimento das outras sexualidades, gera a estigmatização do ser não-heterossexual que, não raro sofre violências físicas e simbólicas.

Há de se estar atento ao denominado bullying homofóbico, frequente nos espaços educativos e acontece no mundo inteiro se caracterizando como “uma afronta ao princípio da dignidade da pessoa humana, na medida em que se caracteriza como um comportamento cruel, desumano e intolerável, causador de imenso sofrimento aos vitimados da sua prática. É uma violência que se utiliza da vítima — como mero instrumento — para se obter uma satisfação pessoal, ou seja, a de causar dor, ódio e humilhação a outrem” (Raupp, Varela e Silveira, 2015, p.1499). Essa prática de violência acontece por meio de agressões verbais e/ou físicas como, por exemplo, falar mal, xingar, ameaçar, intimidar, gritar, bater, chutar, empurrar e outras ações que violentam o indivíduo. Esses autores declaram ser

obrigação do sistema educativo atender ao que reza a constituição no que diz respeito à negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão do cidadão(ã). (BRASIL, 1988).

No Brasil, segundo o Relatório 2017, publicado pelo Grupo *Gay* da Bahia,

A cada 19 horas um LGBT morre de forma violenta vítima da LGBTfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. 445 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil, (incluindo-se três nacionais mortos no exterior) em 2017 vítimas da homotransfobia: 387 assassinatos e 58 suicídios. Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 38 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais estatísticas. Um aumento de 30% em relação a 2016, quando registraram-se 343 mortes (2017, p. 1).

De acordo com uma declaração de Moott (2017), destacada nesse relatório,

... tais números alarmantes são apenas a ponta de um iceberg de violência e sangue, pois não havendo estatísticas governamentais sobre crimes de ódio, tais mortes são sempre subnotificadas já que o banco de dados do GGB se baseia em notícias publicadas na mídia, internet e informações pessoais. A falta de estatísticas oficiais, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, prova a incompetência e homofobia governamental, já que a Presidenta Dilma prometeu aprovar, mas mandou arquivar o projeto de lei de criminalização e equiparação da homofobia ao crime de racismo e o Presidente Temer não atendeu ao pleito do Movimento LGBT sequer para ser recebido em audiência” (p. 2).

Essas violências físicas à vida de um ser humano, assim como as não-físicas, conseqüentes de um processo de discriminação heterossexista, não são admissíveis em uma sociedade que preze os direitos sexuais como direitos humanos. Urge que haja uma efetiva atuação dos órgãos governamentais de persecução penal, pertinentes ao direito penal e civil. Atitudes intolerantes violam o direito da existência das diversas sexualidades e identidades. Os crimes de ódio, segundo Raupp Rios (2007), é

... manifestação que merece intensa reprovação jurídica, atentam contra a convivência democrática. Daí também a propriedade da utilização de ações coletivas para a proteção e a promoção do direito ao reconhecimento das identidades forjadas e estigmatizadas num contexto heterossexista (Raup Rios, 2007, p. 79).

No decorrer das conversas, a moderadora dos GF perguntou aos participantes se o índice de homofobia é maior entre os homens ou as mulheres.

“Os homens têm um peso maior no sentido do machismo” (Brena).

“Ele sofre mais porque, o fato dele ser homossexual para os outros homens ele não tem poder sobre outra pessoa” (Dom).

“Mas eu agora não sei dizer dados para a gente ver, mas eu acho que a mulher, por mais que tenham homens gays que sofrem ataques físicos, agressões, eu acho que a mulher ainda acaba sendo muito mais vulnerável nessa questão de estupro corretivo e outras coisas ali. Eu acho que, apesar de tudo, independente da orientação sexual, a mulher acaba sempre sofrendo mais violências no geral” (Lala).

“Ele fica enfraquecido. Ele não exerce esse poder de macho. A sociedade sempre colocou para o homem esse papel de reprodutor, de provedor, e assim por diante”. Por que o homem é reprimido? Porque ele tem que ter um grau de masculinidade que a sociedade impõe para que ele tenha que corresponder a isso” (Andrei).

“Eu já tinha dado minha opinião, eu acho que os homens sofrem mais” (Lelê).

“Então pelo que eu vejo de matérias, essa questão de correção dessa orientação sexual, no caso da mulher, por ela talvez, se voltar nas questões de gênero de sociedade, eu acho que o homem sofre mais repressão, mas a mulher sofre mais violências no plural”. ‘Para mim, eu vejo muito páreo. Porque em níveis de violência física, é os homens. Em níveis de violências psicológicas, mulheres. Para mim, não tem um nível de quem sofre mais ou quem sofre menos. É óbvio, que, como ele falou, o homem precisa ser visto como homem. E se é uma pessoa gay, ela é condicionada a uma posição feminina, e logo feminina é frágil, logo frágil mulher. Então está abaixo da condição que seria essa. Então logo, os homens, querendo ou não, tem maior índice de violência física sobre essa população. Porém as mulheres também têm um nível de violência física muito grande” (Lala).

“Como já foi até falado. O carinho, com a mulher, é mais normal. Aparentemente é dito mais normal. Então ninguém vê como algo ‘ruim’, ‘que coisa horrível’. Quando você entra nesse terminal de ônibus, se você para e fica ali observando. Você percebe o que acontece. É nítido a exclamação do povo, o olhar e tudo mais. Um dia eu sentei e fiquei ali, estava olhando e vendo, não isso em si, mas estava olhando. Se passa, mesmo abraçadas, duas mulheres, a pessoa ficar encarando. Mas se são dois homens, Meu Deus, é um negócio incrível” (Fafá).

Nessas falas, percebe-se a força relacional entre masculinidade e heterossexualidade. A primeira simboliza a força, a virilidade, o poder, presentes na história civilização do mundo ocidental, marcada pelo modelo patriarcal e machista como já apontado em capítulos anteriores. Essa intensa correlação faz com que homens sejam pressionados (social e psicologicamente) a afirmar sua masculinidade rejeitando elementos que não sejam culturalmente definidos como masculinos. Essa sociedade androcêntrica, construída sob o paradigma de uma hipermasculinidade violenta, hierarquiza os seres humanos.

Welzer-Lang (2001) postula que:

... o duplo paradigma naturalista que define, por um lado, a superioridade masculina sobre as mulheres e, por outro lado, normatiza o que deve ser a sexualidade masculina produz uma norma política andro-heterocentrada e homofóbica que nos diz o que deve ser o verdadeiro homem, o homem normal. Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por

pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal (Welzer-Lang, 2001, p. 468).

Tal realidade torna mais vulnerável os não-heterossexuais e principalmente os transgêneros.

E quanto ao índice maior de violência, no Brasil, o relatório do Grupo *Gay* da Bahia assim o apresenta:

Das 445 vítimas de homotransfobia documentados em 2017, 194 eram gays (43,6%), 191 trans (42,9%), 43 lésbicas (9,7%), 5 bissexuais (1,1%) e 12 heterossexuais (2,7%). Na categoria *gay* foram incluídos homossexuais masculinos, andróginos, *drag queens*, transformistas e crossdressers, posto que embora esses últimos adotassem esporadicamente performance do gênero feminino, manifestavam identidade e eram socialmente reconhecidos como homossexuais. A categoria trans inclui travestis, mulheres transexuais e homens trans. 12 das vítimas foram identificadas como heterossexuais, justificando-se sua inclusão neste relatório pelo fato de terem sido mortos devido a seu envolvimento com o universo LGBT, seja por tentarem defender algum *gay* ou lésbica quando ameaçados de morte, seja por estarem em espaços predominantemente *gays* ou serem “T-lovers”, amantes de travestis. Do mesmo modo que um branco morto por defender quilombolas deve ser incluído sem sombra de dúvida entre as vítimas do racismo e qualquer pessoa que não seja um homem, mulher ou normal (p.13).

Ainda sobre violência homofóbica, destacamos as seguintes observações dos participantes sobre as cenas em que o jovem *gay*, vestido de saia, é violentamente agredido por um bando na rua, ao afirmarem:

“Tolerância. Só que ambas relacionada a violência, ela remete muito as outras cenas que a gente viu no outro dia. Pode ser uma coisa, mas pode ser interpretada como outra. Pode trabalhar a violência, a intolerância, a homofobia, como pode estimular a violência. Como “Ah, isso aí está certo. É assim mesmo.” É a questão das interpretações que a gente falou. Cuidado para não esforçar a reprodução de um preconceito” (Tati).

“Na segunda cena, o Fernando na aula de antropologia ele fala sobre o bando, as pessoas quando estão juntas elas viram outro ser, não é mais fulano, não é mais a Carol, não é mais a Bruna, é o grupo. E o grupo não tem nome, então eu sou anônimo, eu posso fazer essas coisas, ninguém vai saber quem sou eu. E eles sentem essa segurança de poder fazer o que quiserem, uma agressão, um roubo, uma baderna. Por exemplo, as torcidas organizadas porque eles estão protegidos pelo grupo” (Brena).

Na fala de Tati é pontuada uma questão bastante relevante no trabalho educativo com televisão e já destacada, no capítulo sobre televisão, segundo à teoria de Pinto, referente às dimensões e categorias de análise relativas à produção cultural que adquirem um significado resultante de sua interação com a recepção e o consumo. O texto adquire significado por meio de seus leitores que lhes

atribuem os seus códigos de recepção, isto é, os consumidores não são receptores passivos das mensagens, mesmo quando o sentido da decodificação coincide com o da codificação. A importância de um diálogo sobre essas cenas de violências homofóbicas, com o objetivo de combater a elas, e não o de reforço, se faz urgentemente necessário. Essa questão resulta em grande preocupação atualmente, visto que nosso país a partir do ano de 2019, será governado por um presidente declaradamente homofóbico e que, em sua campanha política para Presidente, incentiva o povo ao uso de armas. Nós educadores, respaldados pela lei maior, temos, obrigatoriamente, de cumprir o que diz a Constituição, no seu Art. 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante (s/p).

A fala de Brena remete a grupos, quadrilhas ou bando que agem de forma violenta contra pessoas de orientação não-heterossexual, como mostra a seguinte notícia, relatada no artigo *HOMOFOBIA: A DISCRIMINAÇÃO POR ORIENTAÇÃO SEXUAL E A LEGISLAÇÃO PENAL BRASILEIRA*, de Renata Silva e Josiane Pilau Bornia (2009).

SKINHEADS PROMOVEM VIOLÊNCIA CONTRA HOMOSSEXUAIS... No dia 14 de dezembro passado, dois estudantes foram obrigados a saltar de um trem em movimento por três skinheads, em Mogi das Cruzes, SP. Um deles - Flávio Augusto - teve o braço direito decepado. O outro - Clayton Leite - morreu, com traumatismo craniano e perda de massa encefálica. Os nomes dos assassinos: Vinicius Parizatto, Juliano Aparecido Freitas e Danilo Gimenez Ramos. Lembro que em fevereiro de 2000, na Praça da República, em São Paulo, cerca de 30 "carecas" espancaram até a morte um homossexual adestrador de cães. Fizeram isso pelo prazer de matar "um gay a mais". Ou seja: o prazer do exterminador, que não é mais do futuro, mas de um presente que se revela cruel, desumano e absurdo. Não por mera semelhança e coincidência, esses skinheads assassinos são jovens de classe média e abortos de uma civilização metropolitana em explícita decadência. Os skinheads neonazistas brasileiros, além de São Paulo, concentram-se em Pelotas, Blumenau, Florianópolis e Curitiba. ... Espera-se que a sociedade brasileira comece a atuar de maneira organizada e veloz, usando instrumentos legais, para impedir um provável crescimento desses assassinos em outras cidades do país. [Fonte: Correio da Paraíba, 6/1/2004] (Pilau Bornia, 2009, pp. 45-46).

Diante desses contextos de violências, Rios Raupp (2007) levanta uma hipótese, aceita por muitos estudiosos, de que reações homofóbicas violentas são provenientes de indivíduos que possuem sérios conflitos internos com suas próprias tendências homossexuais, “resultantes da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade” (Rios Raupp, 2007, p. 60).

Enfim, o preconceito e a discriminação contra seres humanos, pelo simples fato de manifestarem seus desejos por pessoas do mesmo sexo, é um fato que gera violência física e verbal e fere os direitos humanos, especificamente os Direitos dois e três dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais.

6.4. Tema: Estereótipos sexuais

Figura 9 - Cena da telenovela *Babilônia*



Fonte: Site da globo.com tv

Segundo o *site* Significados, estereótipos são **generalizações** que as pessoas fazem sobre comportamentos ou características de outros. Estereótipo significa **impressão sólida**, e pode se dar sobre a aparência, roupas, comportamento, cultura etc.

Estereótipos são **pressupostos** sobre determinadas pessoas, e muitas vezes eles acontecem sem que quem os produz tenha conhecimento sobre grupos sociais ou características de indivíduos, tais como a aparência, condições financeiras, comportamento, sexualidade etc.

O conceito de estereótipo foi criado, em 1922, pelo escritor estadunidense Walter Lippmann. É bastante confundido com **preconceito**, uma vez que estereótipo acaba se convertendo em rótulos,

muitas vezes pejorativos e que causam impacto negativo nos outros. Também porque é uma noção preconcebida, e muitas vezes automática, que é inculcada no subconsciente pela sociedade. Geralmente, se traduz por um conceito infundado sobre algo, via de regra depreciativo, baseado em opiniões alheias, e que as pessoas o tornam como verdadeiras. O Estereótipo também faz parte do racismo, xenofobia e intolerância religiosa.

6.4.1 Velhice e homossexualidade

Figura 10 Personagens da telenovela *Babilônia*



Fonte: <http://www.sitedemulher.net/2015/04/em-babilonia-o-casamento-de-estela-e-teresa-entra-em-crise/>

A cena de um beijo lésbico, no primeiro capítulo da telenovela *Babilônia*, conforme consta no anexo desta tese, foi representada por duas conceituadas e tradicionais atrizes da dramaturgia, do cinema e televisão brasileiros: Nathália Timberg e Fernanda Montenegro. Essa cena teve uma grande repercussão na sociedade brasileira. Apesar de o beijo ser um ato corriqueiro na vida de um casal, mas por acontecer entre lésbicas, e protagonizado por duas mulheres idosas e também famosas, gerou reações contrárias de grupos conservadores da sociedade, como o de parlamentares da bancada evangélica, como pode-se constatar na notícia a seguir:

Frente evangélica da Câmara lança nota de repúdio a beijo *gay* em 'Babilônia'

O Estado de São Paulo

19 março 2015 | 21h12min

BRASÍLIA – A Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional divulgou hoje uma nota oficial de repúdio ao beijo *gay* protagonizado pelas atrizes Fernanda Montenegro e Nathália Timberg no primeiro

episódio da novela *Babilônia*, da Rede Globo, exibido no dia 16. O texto, assinado pelo deputado João Campos (PSDB-GO), presidente da Frente, diz que a novela tem a “clara intenção de afrontar os cristãos”.

O parlamentar classifica o beijo *gay* como um “modismo”. “Essa é a forma encontrada para disseminar a ideologia de gênero, atacando diretamente a família natural.” A Frente fez uma “convocação” a todos os evangélicos para não que assistam ao folhetim e recomendou os fiéis que não consumam os produtos ali anunciados (Pedro Venceslau).¹⁹

Diante dessa cena do beijo lésbico, destacamos as seguintes falas dos participantes dos Grupos

Focais:

“Mas o que eu fiquei pensando da cena é, primeiro que idoso não faz sexo. Segundo as pessoas, idoso não faz sexo. É assexuado. Então não se associa que idoso não beijo, não ama, não namora. Então colocar uma cena com duas pessoas idosas foi aquela sacada. Mas eu vi muito da questão, depois que ele falou, da afetividade em todas as cenas. Todas as cenas tinham muito afetividade dentro delas. Mas eu vi também a mesma coisa que eu vi nas outras cenas, só que de uma forma diferente” (Tati).

“É complicado porque teve uma repercussão ruim, bastante gente falando mal dessa cena das idosas. É que é engraçado né, pode falar palavrão aqui? Eu vejo tanto homem escroto, que como tu falou, está vendo ali duas meninas lindas, novinhas” (Carol).

“Tentando desconstruir. E ainda assim de forma vagarosa, porque não dá para chocar de uma vez. Quando a gente choca de uma vez a gente quebra tudo” (Brena).

“Agora o que mais me marcou nas duas cenas, não é nem a homossexualidade, é a afetividade. Assim, claro, esses personagens que são conhecidos, tu vê uma atriz como Fernanda Montenegro e a outra, que é uma atitude corajosa. E depois os próprios homens. Eu estava pensando no papel do ator. O ator realmente não é dono do seu corpo. Ele tem que aceitar e tem que fazer. Isso me remeteu a um outro ator brasileiro, que ainda está por aí, que protagonizou o primeiro beijo masculino também (Andrei).

“Claro que volta a questão, está mudando um pouco mas é difícil, porque antigamente mulheres depois de uma certa idade ou era mãe ou era avó, eram papéis meio coadjuvante. Agora você vê a Irene Ravache, uma polêmica com um rapaz novinho. Mas não existia essa questão de uma afetividade na homossexualidade, seja ela implícita ou explícita. Agora a gente tem por exemplo a Suzana Vieira, algumas atrizes, ou por exemplo, a Meryl Streep, fez um filme “Rick and Flash”, que ela toca em uma banda de rock, meio amor livre, então vai mudando. Mas antigamente você faria ou a freira, ou a mãe, ou a avó. Agora que você pode ter uma idade e ainda digamos ser funcional na sociedade, ter essa representatividade” (Lala).

“Tem um comentário de uma revista, que eu estava folheando quando eu era criança, mas eu gostava muito de ler, então eu lia qualquer coisa, e aí tinha uma foto da Hebe beijando outra senhora. Tá, eu li, o que era, que a Hebe tinha aquele costume de beijar todos os convidados na boca e aquilo me chamava atenção. Porque desde criança eu já sentia atração por mulher, e como era colocado como errado, aquilo chamou muita atenção. E aí eu fui ler os comentários, e tinha o comentário de um homem falando assim: Não coloquem mais esse tipo de foto na revista, porque isso é ruim, no máximo mulheres que tenham até quarenta anos e que vistam no máximo 42.” E aquele comentário ficou na minha cabeça. Então eu só posso vestir até 42 e não posso ficar velha, senão como eu fico? E passa disso. São muitas coisas que as pessoas querem colocar como limite para tolerável. “Ah, eu tolero se você não beijar aqui, eu tolero se vocês não ficarem de mãos dadas ou abraçadas” (Brena).

¹⁹ Blog Radar Cultural. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/radar-cultural/frente-evangelizada-camara-lanca-nota-de-repudio-a-beijo-gay-em-babilonia/>>.

Nas falas destacadas, percebe-se alguns dos vários estereótipos relacionados à velhice. O velho(a) é visto pela sociedade como um ser assexuado que é proibido de manifestar afeto em público. Se causa estranhamento essa manifestação por casal heterossexual, imagina se manifestado por casal homossexual. A questão da homossexualidade e a velhice está permeada de preconceitos e ideias negativas, pois foge ao do padrão de idade e orientação sexual, estabelecidos pela sociedade, e construídos sócio-culturalmente.

O estereótipo de velhice assexuada não tem hoje fundamento. A sexualidade na velhice deve ser entendida de maneira sistêmica e distante dos estereótipos construídos na cultura capitalista.

Conforme Debert e Brigeiro (2012), muitos estudos de especialistas em envelhecimento concordam que a sexualidade não se esgota com o passar dos anos. Há uma crença de que fazer sexo é próprio da juventude e da maturidade, de a que vida sexual ativa tem prazo. De um modo geral, admite-se que nos homens, por volta dos 60 a 70 anos, a virilidade declina e, depois, desaparece de vez. Quanto às mulheres, durante séculos, a moral vigente reforçou o mito de que o momento da menopausa e a conseqüente perda da capacidade de gerar filhos marcavam o fim do interesse sexual feminino. Atualmente já existe a comprovação de que esses conceitos estão completamente equivocados. Do ponto de vista médico, o papel da sexualidade, após os 60 anos, é de fundamental importância para a saúde física e psíquica de homens e mulheres mais velhos.

Mucida, citado por Rosendo e Alves, entende que:

... não é a idade que determina a ausência do desejo e, muito menos, a ausência ou a presença de relações sexuais mesmo que estas possam ser inscritas na velhice sob tecidos diferentes daqueles encontrados na adolescência e na vida adulta, nos quais computar os orgasmos é uma forma usual. A sexualidade do idoso pode encontrar caminhos inéditos nos quais o desejo, que não morre, encontra outras maneiras de inscrição (Rosendo e Alves, 2004, p. 41).

A médica sexóloga e psiquiatra, Carmita Abdo, em uma entrevista concedida ao médico Dráuzio Varela (2012), afirma que com o passar dos anos, o sexo adquire outras características. Foi feita a seguinte pergunta a ela: O que caracteriza fundamentalmente o comportamento sexual a partir dos 60 anos de idade? A resposta sobre essa questão foi esta:

É um sexo mais tranquilo, próprio de quem já conviveu vários anos, tem muita intimidade e carinho pelo outro além de um conhecimento mútuo bastante grande. É um sexo menos arrojado, porém extremamente válido e importante para a manutenção da saúde. E vice-versa: fazer sexo nessa fase da

vida significa ter saúde, pois, quando a sexualidade passa a ser assunto problemático, é um sinal de alerta para que outros aspectos da saúde sejam investigados cuidadosamente.²⁰

Andrei e Lala mostram a importância de as telenovelas destacarem o tema da homossexualidade na velhice, por meio da interpretação de artistas muito conceituadas, que em tempos não muito distantes representavam mães e avós “assexuadas”. Homossexuais velhos e velhas é um tema recente nos estudos acadêmicos, assim como no cinema e outros meios de comunicação artística. Surgem no cenário das pesquisas pessoas interessadas em estudar as questões referentes ao corpo e ao sexo e até sobre as políticas públicas destinadas a pessoas velhas. Ao pontuar a questão da afetividade, revela ser importante trabalhar com essa temática, de forma tranquila e reveladora para nossa sociedade tão conservadora. Esses papéis representam seres que, hoje velhos e velhas, tiveram em sua juventude e na vida adulta, que omitir sua orientação sexual, por esta ser considerada desviante, pecaminosa, imoral. Se manifestassem seus afetos poderiam ser excluídos do círculo de amigos e parentes e seriam discriminados. Tinham que viver na invisibilidade para não serem agredidos física e verbalmente pela sociedade.

A fala da Brena mostra o quanto a questão da beleza corporal é estabelecida pelos discursos midiáticos e, em se tratando do corpo de um velho e homossexual, o olhar de desprezo e deboche se acentua ainda mais. Sobre essa questão, destaca-se a declaração de Mota (2009).

Se no âmbito da sociedade heterossexista há uma representação prestigiosa do corpo, com base na representação e ideário de beleza socialmente construída, também se percebe uma construção cultural simbólica que carrega sentidos em torno da idade e sua relação com as experiências sexuais. No contexto da homossexualidade, o corpo velho parece evidenciar uma espécie de pânico produzido pela imagem de deterioração legado pelo mito da velhice, cuja fragilidade e horror são amplamente produzidos no interior das “comunidades” gays, que produzem novos efeitos em torno de certa homonormatividade baseada no ideal de juventude e individualismo. Nesta perspectiva, ao se enfatizar a análise sobre a experiência entre homossexualidade e velhice não basta considerar que tais indivíduos enfrentem uma cultura heterossexista. Há também a normatividade da cultura gay (Mota, 2009, p. 32).

Em uma matéria escrita pelo jornalista Marlon Dias, no portal GGN, *Jornal de Todos os Brasís*²¹, é destacada a fala de Aguiéiras, escritor, dramaturgo, roteirista e militante do movimento LGBT, que

²⁰ Entrevistas. Portal Drauzio. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/sexualidade-depois-dos-60-anos/>.

²¹ Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-questao-da-homossexualidade-na-velhice>.

tem se dedicado à luta em favor dos direitos e de políticas públicas que atendam aos homossexuais velhos. Essa fala vem elucidar a questão que aqui se está analisando:

As pessoas têm que ser compreendidas em suas poéticas existenciais e pelo conhecimento que carregam, não pela produção que gera lucro, dinheiro. Quantas e quantas vezes eu vi ou soube de gays idosos ou que não tinham o corpo dentro da ditadura da estética exigida e imposta ou usando roupas que não eram de grife ou da moda sendo retirados da fila de boates e impedidos de entrar? Ou, quando conseguiram entrar, foram motivos de chacotas pelos mais jovens, malhados, sem camisa? O próprio termo 'sarado' é profundamente preconceituoso, já que um corpo não malhado seria então 'doente'. Quantas vezes vi promotores de boates em redutos gays como na Avenida Vieira de Carvalho, em Sampa, dando *flyers* de suas promoções e eventos só aos jovens que transitavam e não dando aos mais velhos? Eu namoro um rapaz de 19 anos e sei que sou visto como aberração ou 'corruptor de menores'. Segregação gera solidão e solidão machuca, enlouquece, mata. Quero lutar por um mundo de amor e de inclusão, mesmo sendo utópico, é o que me impulsiona(2103, s/p).

Quanto à visibilidade lésbica na velhice e preconceitos contra velhas lésbicas, não foram encontrados estudos significativos que pudessem subsidiar a fundamentação dessa questão, levantada nos GF. Esse fato provavelmente acontece pelo motivo de haver uma menor exposição de casais de mulheres ou mesmo de haver um maior impedimento da vivência da sexualidade em lésbicas do que em casais homens que, social e historicamente, possuem maior liberdade sexual.

Motta (2009) destaca que estudiosos de gênero e sexualidade, das décadas de 80 e 90, dentre eles Fry, Edward MacRae, Carmen Dora Guimarães, Richard Parker, Nestor Perlongher, Luiz Mott, publicadas na década de 1980, e de Jaqueline Muniz de Oliveira, Maria Luiza Heilborn e Jurandir Freire Costa, publicadas na década de 1990, quase sempre, tratavam da homossexualidade masculina, urbana, branca (ou negra urbana), das regiões Sudeste ou Sul.

6.4.2 Ativo e Passivo na relação

Figura 11: Cena da série: *Liberdade Liberdade*



Fonte: Site da globo.com tv

Sobre esse subtema os(as) alunas revelam:

“Eu já fiz essa pergunta com um casal, que trabalha conosco lá, a gente brinca. Eu digo ‘e aí Juan, tua é mulher ou é o homem?’”, E ele “sempre fui homem”, ele é um cara sensacional. É o Juan e o Diego, o Diego é mais comedido, uma pessoa mais tranqüilona. E ele diz assim ‘isso depende do dia, depende da Lua.” Então várias vezes foram feitas essa pergunta para ele, lógico que no trabalho sempre em tom de brincadeira, mas lógico uma curiosidade e ele sempre respondeu que depende do dia”(Fla).

“Como num casal heterossexual também, depende do dia. Porque as vezes o que eu percebo, é no dia-dia. As vezes percebo que uma pessoa, um é mais carinhoso, um se expõe mais, demonstra o seu afeto e vice-versa. Enquanto que as vezes o outro fica mais comedido, tenta disfarçar em publico esse carinho. E as vezes, alguns dominantes, deixam mais claro”(Andrej).

“Pelas muitas experiências de pessoas que eu conheço, e cada vez mais o que eu tenho visto é na verdade a desmistificação destes papeis. Então, independente dos trejeitos ou não de quem está dentro do armário, fora do armário ou não, isso não vai necessariamente dizer como eu me sinto em relação as minhas relações, e o ato sexual em si, que é na verdade o conteúdo de interesse das pessoas. Pra quem vai e para quem vem, é a grande pergunta. Mas o que eu mais tenho visto é realmente essa desmistificação dessas questões” (Tati).

A sociedade heteronormativa tem a concepção de que o “normal” é o casal formado por um homem e uma mulher e que o homem é o ser ativo da relação sexual, é o ser que comanda o ato sexual. Tal crença leva as pessoas a terem uma curiosidade em relação aos “papéis” que cada ser representa ao formar um casal homossexual, isto é, papel de homem ou de mulher. No ciclo de amizades e de parentes desta pesquisadora, há pessoas que relatam que sempre que dialogam com casais homossexuais, perguntam quem é o homem e quem é a mulher da relação e que, muitas vezes, as respostas correspondem as suas expectativas de sempre haver um que representa o macho e outro

a fêmea, destacando que o que exerce o papel de fêmea é sempre mais afetado e efeminado. Tal fato revela a força da heteronormatividade.

Recorrendo novamente a Foucault (1984), em seus estudos genealógicos sobre sexualidade, em relação a essa questão, destaca-se nos chamados pelos gregos de *aphrodisiasthena*, um ato sexual em geral que

... é preciso sublinhar que, na prática dos prazeres sexuais, distingue-se claramente dois papéis e dois polos, como também podem ser distinguidos na função generativa; são dois valores de posição — a do sujeito e a do objeto, a do agente e a do paciente: como diz Aristóteles, "a fêmea enquanto fêmea é de fato um elemento passivo, e o macho, enquanto macho, um elemento ativo (1984, p. 44).

Esse autor também complementa que

... o verbo pode, igualmente, ser empregado com seu valor ativo; nesse caso, ele se refere particularmente ao papel dito "masculino" na relação sexual, e à função "ativa" definida pela penetração. E, inversamente, pode-se empregá-lo em sua forma passiva; nesse caso, ele designa o outro papel na conjunção sexual: o papel "passivo" do parceiro-objeto. Esse papel é o que a natureza reservou às mulheres e é também aquele que pode ser imposto pela violência a alguém que se encontra reduzido a objeto do prazer do outro; é igualmente o papel aceito pelo rapaz ou pelo homem que se deixa penetrar por seu parceiro (Foucault, 1998, p. 44).

Green (2000) assevera que, nos anos 60, "a construção tradicional de gêneros relacionada à homossexualidade era (e em grande parte ainda é) hierárquica e baseada em papéis sexuais". Homossexuais masculinos eram divididos em duas categorias: o homem "verdadeiro" e a "bicha". Essa classificação binária era espelhada nas categorias heterossexuais tradicionais de homem e mulher, nas quais o homem era considerado "ativo" nos encontros sexuais e a mulher, sendo penetrada, era "passiva".

Conforme esse modelo, o referido autor complementa que

... em atividades eróticas homossexuais tradicionais o homem, ou na gíria o bofe, assume o papel ativo no ato sexual, e pratica a penetração anal em seu parceiro. O efeminado (bicha) é o passivo, o que é penetrado. A "passividade" sexual desse último atribui-lhe a posição social inferior da "mulher", enquanto o homem "passivo", sexualmente penetrado é estigmatizado, aquele que assume o papel público (e supostamente privado) do homem, que penetra, não o é. Desde que ele mantenha o papel sexual atribuído ao homem "verdadeiro", ele pode ter relações sexuais com outros homens sem perder seu status social de homem. (Green, 2002, p. 278).

Dessa mesma forma, as mulheres que não se enquadravam nas tradições do feminino, que apresentavam características masculinas e manifestavam seus desejos sexuais por outras mulheres, eram marginalizadas. As lésbicas que destoavam dos papéis tradicionais da mulher, construídos, historicamente, incluindo “passividade”, ficaram excluídas do paradigma dominante do gênero. Daí o uso da palavra de sentido pejorativo “sapatão” para denominar a mulher forte e com características masculinas.

Para Fry (1982), nas relações nas quais ser "homem" é ser o ativo que penetra a "bicha", que é percebida como homossexual, concebida como mulher, por ter prática sexual passiva, o que está em jogo é a diferenciação hierárquica do ativo, passivo e a representação de gênero. Tal fato evidencia o quanto a homossexualidade revela as contradições dos rígidos papéis de gênero no âmbito da hegemonia masculina de uma sociedade altamente heterossexista.

Falando de outro modo, ser passivo é abdicar de poder. Essa premissa é destacada por Foucault (2017) ao falar das práticas de sexo *gay* entre gregos. De acordo com suas narrativas, há uma íntima relação entre o sexual e o social, que não seria específica da cultura grega antiga, mas que nela exerceu um extraordinário poder: por meio desse princípio compreende-se que a relação sexual (vista sob a perspectiva da penetração e de um confronto entre atividade e passividade) é concebida como uma relação entre superior e inferior, entre dominante e dominado, entre aquele que se submete e o que é submetido, entre o que é vencedor e o que foi vencido. Na cultura falocêntrica, tanto da era antiga quanto da atual, as fronteiras de masculinidade desaparecem no sexo anal, pois um ser homem, ao ser penetrado por outro homem, não tem poder nem força.

Esteca (2016), em sua tese de doutorado na qual essa pesquisadora se propôs compreender a imposição heteronormativa na constituição da subjetividade de mulheres lésbicas paulistanas de classe média e média alta, da faixa etária entre 31 a 58 anos, a autora destaca que observou, em algumas entrevistas, que, nas relações conjugais das entrevistadas havia uma reprodução do modelo patriarcal. Foi-se estabelecendo, no decorrer dos relacionamentos, uma dinâmica de complementaridade não consensual: uma ficava responsável pelas tarefas domésticas e a outra ocupava o papel socialmente entendido como masculino, de provedor financeiro que trabalha fora de casa. Essa situação assemelha-se aos casais heterossexuais tradicionais, no sentido de que parecia haver uma figura que se apropriava do lugar de sucesso profissional, enquanto a outra acabava se voltando mais para as atividades domésticas e se sentindo desvalorizada por isso. Essa reprodução do modelo patriarcal de conjugalidade, em que uma é provedora e a outra exerce a profissão do lar, reafirma a força da

heteronormatividade. E em uma sociedade binária, diante das categorias homem/mulher, construídas sócio e historicamente de forma androcêntrica, o primeiro termo foi produzido cheio de positividade e edificou seu significado a partir de um procedimento de desqualificação do segundo termo, produzindo uma hierarquia entre eles. E sobre essa desqualificação erige-se uma suposta inferioridade, passividade e objetificação da mulher. Assim, a sociedade heteronormativa sempre julga que em um casal homossexual sempre o mais frágil, passivo é o que se configura como o feminino.

Essa tese foi concluída há dois anos, mas pela fala de Tati (GF) acredita-se que está havendo uma transição nos rígidos papéis sociais, os quais se configuram como padrões ou regras arbitrarias que, em uma sociedade estabelece seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar, tanto para as pessoas heterossexuais como para homossexuais. E como declara Foucault (1985), ao falar dos cuidados de si:

O prazer sexual enquanto substância ética é ainda e sempre de ordem da força – da força contra a qual é preciso lutar e sobre a qual o sujeito deve assegurar a sua dominação, mas nesse jogo da violência, do excesso, da revolta e do combate, o acento é colocado cada vez mais naturalmente na fraqueza do indivíduo, na fragilidade, na necessidade que ele se encontra de fugir, de escapar e de se proteger e de se manter abrigado. A moral sexual exige, ainda e sempre que o indivíduo se sujeite a uma certa arte de viver que define os critérios estéticos e éticos da existência; mas essa arte se refere cada vez mais a princípios universais ou da natureza ou da razão, aos quais todos devem curvar-se e da mesma maneira, qualquer que seja o *status* (Foucault, 1985, p. 72).

É necessário não somente pensar o mundo, mas principalmente pensar sua transformação, pois como sublinha Foucault (1994a), “...já que as coisas existentes foram feitas, podem, com a condição que se saiba como foram feitas, ser desfeitas” (pp. 789-821).

6.4.3 Lésbicas e fetiche

Figura 12 Cena da telenovela Em Família



Fonte: <https://www.purebreak.com.br/noticias/ultimos-Capitulos-de-em-familia-clar-e-marina-terao-casamento-diz-autor/5886>

“E considerando o mundo extremamente machista que a gente tem, e a gente pode ver até começando a pensar em carnaval chegando, então aquela coisa se forem duas mulheres, o cara chega em você e você fala que é lésbica, se eles acharem que são duas mulheres atraentes e femininas, tem a questão de posso entrar junto. Então tem como a “fetichização” da mulher, da mulher lésbica ou da mulher. Então a mulher no final das contas está sempre parece que, ali pra, de alguma forma, direta ou indireta, está sempre saciando um desejo do homem. Então, se ela não for ficar com homem, posso ficar olhando vocês ou posso entrar no meio?” (Brena).

“É a ‘fetichezação’ da mulher da mulher em geral. Sempre a mulher, neste contexto ter que agradar o homem” (Lala).

“Eu já passei por isso no carnaval, da minha namorada falar “não, eu tenho uma namorada”, e ele falar ‘legal, eu como as duas’, entendeu? E aí tudo bem ver duas lésbicas novas na novela se beijando, agora duas velhas, não. É mais ou menos isso que eu imagino que tenha repercutido diante da cena das velhas na novela. De tanto homem escroto que eu conheço” (Carol).

É, eles falam ‘nossa que nojo’ (Lele.)

A sexualização do corpo feminino tem sido, com efeito, um objeto do conhecimento, favorito nos discursos da ciência médica, da religião, da arte e literatura, da cultura popular e assim por diante.

De acordo com Laurettis (1987) “a conexão entre a mulher e a sexualidade e a identificação do sexual com o corpo feminino, tão difundidas na cultura ocidental já há muito vem sendo uma das preocupações centrais da crítica feminista e do movimento das mulheres” (Laurettis, 1987 p. 221).

Segundo essa autora, pesquisadoras feministas, na área do cinema, têm levantado a questão da sexualização das estrelas de cinema em filmes narrativos. E, ao analisar as técnicas cinematográficas e os códigos cinemáticos específicos, observam que a mulher é construída como imagem, como objeto do olhar voyeurista. O Cinema, como tecnologia social, é também uma tecnologia de gênero.

Uma das participantes do GF comentou que as cenas de telenovelas que mostram as relações homossexuais femininas são mais bem aceitas, principalmente se as personagens forem jovens, pois

“Existe até um fetiche dentro disso. Porque o mercado pornográfico é feito para o homem. Então existe um fetiche dentro de uma relação homoafetiva ou homossexual entre duas mulheres nos quadros. Quando você coloca existe um fetiche que é comum, que é normal, que é ok. Então as cenas de relações entre dois homens começam a acontecer recentemente dentro das novelas e certamente chocarão mais os espectadores” (Tati).

Sim, porque tem a questão exatamente da mulher sempre a serviço do prazer masculino. Então, tipo assim, muitos homens falam ‘duas mulheres juntas, tudo bem, agora dois homens juntos, ui que nojo’ (Lala).

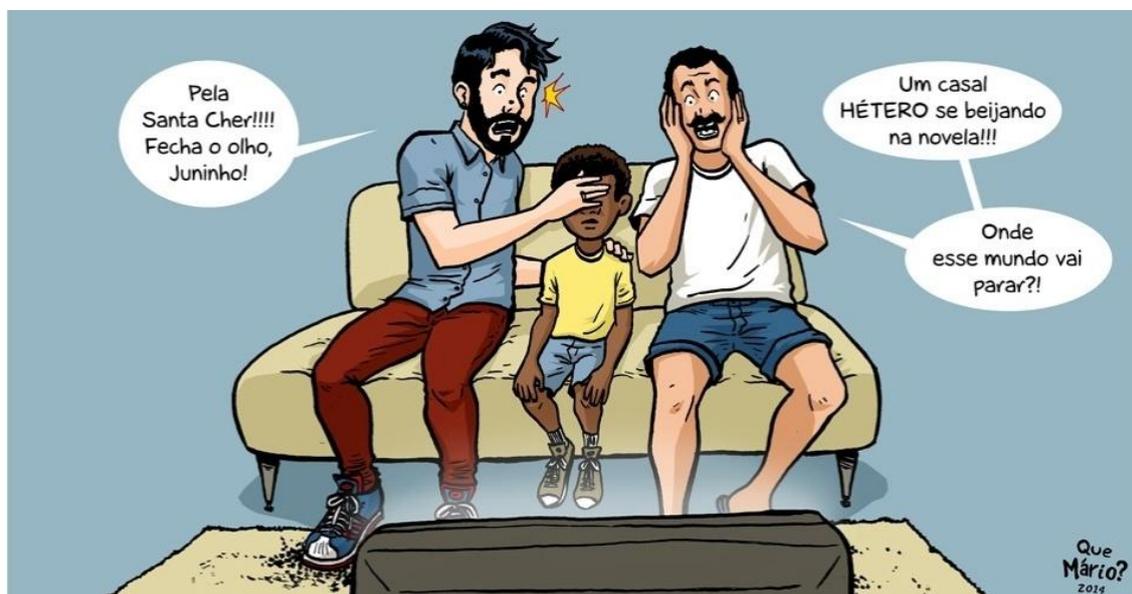
Para Wittig (1992), tais declarações se configuram como uma representação da sociedade heteronormativa que olha a história e a cultura da humanidade como totalizantes, isto é, a heterossexualidade compulsória estabelece e ordena todas as relações humanas, sendo impossível pensar para além dela. Isso significa colocar as relações lésbicas no jogo de poder da heteronormatividade, por meio da qual as práticas homoeróticas entre mulheres serviriam para satisfazer os prazeres do sexo masculino.

Segundo Martins, Santos e Teixeira (2016), o estereótipo da lésbica feminina fetichizada, contrário ao da *sapatão* masculinizada, além de colocar a sexualidade da lésbica em dúvida, por não ser uma mulher masculina, é também objetificada como fetiche sexual masculino. Tal estereótipo oportuniza o mascaramento do preconceito contra lésbicas, pois, por terem o padrão hétero, são mais aceitas pela a sociedade. A imagem de um casal homoafetivo lésbico torna-se menos impactante do que a imagem de casais homoafetivos gays que não representam aquilo que os homens héteros desejam sexualmente e não representam a virilidade, característica cultural que legitima a superioridade do homem patriarcal. Esses autores destacam que

A eficácia desta camuflagem de aceitação torna-se um pilar para o que aconteçam estupros “corretivos”, uma vez que pelo fato de ser feminina, a sociedade acaba duvidando da sexualidade da mulher lésbica e cria-se o pensamento de que “só ainda não encontrou o homem certo” ou “o homem que faça direito”, este tipo de pensamento alastrado dentro de uma sociedade, faz com que muitos homens acreditem que o estupro corretivo seja coerente e que não haverá grandes punições em caso de denúncia, pois a sociedade compartilha da mesma concepção (p. 376)

6.5. Tema: Telenovelas como recurso pedagógico

Figura 13 - Charge



Fonte : Notícias – Uol 1 de jul.2014 -Chargista Quem Mário ?brinca com o beijo gay.Disponível em: Notícias - Uol 1º.jul.2014 - O chargista Que Mário? brinca com o beijo gay

Notícias - Uol

1º.jul.2014 - O chargista Que Mário? brinca com o beijo gay

Como já mencionado em capítulos anteriores, a televisão exerce muita influência na formação do indivíduo, de um modo geral, seja ela positiva ou negativa, pois é uma mídia que tem um poder muito grande nos lares brasileiros e no mundo. No Brasil, conforme a Pesquisa Brasileira de Mídia, feita pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, em 2016, 63% dos brasileiros optam por se informar através da televisão, sendo que 77% a assistem diariamente, em uma média de 3h 21min por dia. O estudo também evidenciou que 82% dos brasileiros preferem canais abertos a canais por assinatura. Assim, a televisão introduziu-se como fonte de educação que não pode ser ignorada. E sabendo que a televisão, na era digital, detém um maior poder de penetração e acessibilidade que outras mídias, exercendo sedução nos seus espectadores, por meio de seus mais variados e atraentes programas, esse veículo se tornou o objetivo principal desta investigação que foi verificar se os temas relativos à sexualidade humana, veiculados nas telenovelas da Rede Globo de Televisão no Brasil, porque proporcionam informações significativas e geram conhecimento para educadores e comunidade em geral, além de poderem ser consideradas uma fonte alternativa e um eficaz instrumento de (des)educação sexual. As telenovelas, no Brasil, reforçam ou combatem estereótipos e preconceitos?

Neste item serão destacados os temas relativos aos aspectos pedagógicos, observados pelos sujeitos constituintes dos GF, concernentes aos temas e subtemas pontuados e analisados, como decorrentes da discussão sobre homossexualidade.

Nessa discussão, destaca-se a figura do pedagogo que se orienta pelo currículo escolar. Compreende-se o currículo como uma construção histórica de saberes e culturas, como um território que visa refletir sobre as diferenças por meio do ato de ensinar e aprender nos espaços educativos, e não somente detentor de uma lista de conteúdos. Esses conteúdos que incorporam as práticas de culturas que são trazidas para escola por meio das práticas de ensino e aprendizagem, proporcionando ao estudante a aquisição de conhecimentos, valores e comportamentos. Assim, todo currículo deveria ter um espaço para o trabalho de educação sexual e que olhasse para o ser humano como um ser que possui identidades e orientações sexuais diversas. A escola não pode se omitir de trabalhar temas relativos à sexualidade com seus alunos, que são seres sexuados, que possuem seus desejos e curiosidades e que, na era das TIC, estão sendo bombardeados pelas mais controvertidas informações, por meios das mais variadas mídias. Assim também professores e professoras, de todas as áreas do conhecimento, deveriam se respaldar em conhecimentos científicos para atender às demandas dos alunos e alunas sobre as mais diversas questões referentes à sexualidade humana.

Os sujeitos dos GF, em relação ao assunto discutido no primeiro encontro, acerca das cenas de telenovelas sobre homossexualidade, destacaram os seguintes temas que estes julgaram ser importante e necessário no trabalho de educação sexual.

“Dá para trabalhar muitas coisas nas cenas, na verdade. Dá para trabalhar prevenção com a última cena que fala de camisinha. Dá para trabalhar muitas coisas”. Podemos trabalhar nas escolas com cenas de telenovelas assim como com de desenhos e filmes o preconceito com a homossexualidade, questões sociais, religiosas, econômicas, de próprio empoderamento dessa população. Um ‘bum’ muito grande dentro disso. Se criou força. A partir do momento que se entendeu que a homossexualidade não era uma doença, deixou de ser CID. Deixou de ter um número” (Tati.)

*Sim, com certeza as telenovelas proporcionam ricas discussões sobre homossexualidade e outras questões. O que a gente falou ontem de não poder levar assuntos sobre sexualidade para escola, por causa que tem um pudor religioso de cristianismo dentro da escola. O que não deveria entrar por ser uma coisa super particular, enquanto que a sexualidade é uma coisa totalmente social. Você tem que saber como se portar diante de certas situações. Pois que acaba não acontecendo, as pessoas ficam sem informações necessárias por conta de ideologias religiosas, é triste”
(Brena).*

De um modo geral, os componentes dos GF revelaram que, por meio de cenas de telenovelas, pode-se trabalhar a educação sexual de forma intencional e não intencional. Quando o assunto sobre cenas de telenovelas surge durante uma aula qualquer e o professor se manifesta ou não sobre o assunto, estará acontecendo um trabalho de educação sexual não intencional. E se o professor tem

algo planejado para suas aulas, tais como com cenas de telenovelas, para levantar o diálogo sobre questões relativas à sexualidade, estará fazendo um trabalho intencional de educação sexual.

O trabalho de educação sexual acontece em espaços formais e não formais de aprendizagem. Em qualquer tempo e lugar somos educadores sexuais quando nos manifestamos sobre esse assunto.

Sobre espaços de aprendizagem em educação sexual, Freitas (2014) destaca que há diferenças na forma como os autores denominam espaços em que ocorre um trabalho de educação sexual, nomeadamente: Educação Sexual Formal, Educação Sexual intencional, Educação Sexual explícita, Educação Sexual não-formal, Educação Sexual informal, Educação Sexual não intencional e Educação Sexual implícita. Dentre essas diferentes denominações, as mais comumente encontradas na literatura são: espaços formais de ES, espaços informais, de ES e espaços não-formais de ES. Segundo o levantamento feito por essa pesquisadora, apoiada em diversos teóricos estudiosos da educação sexual, a ES informal faz-se a partir do senso comum e está presente em diversas vivências do cotidiano, sem que percebamos que a estamos realizando, pois,

Esse tipo de ES acontece por meio das coisas que a gente fala e pelas coisas que a gente cala; em todos os espaços sociais e através de todas as relações interpessoais. Acontece em diferentes espaços, nomeadamente na escola, na família, na igreja, no bairro, nos clubes, por meio dos media, das TIC, entre outros. Assim entendida, a ES corta transversalmente a história das civilizações, sendo os comportamentos sexuais a vivência assim como a expressão da sexualidade reguladas em todas as culturas, tal como vários estudos antropológicos têm demonstrado (Malinowsky, 1973; 1982; Mead, 1974); (Freitas, 2016, p. 5).

Essa educação, portanto, acontece tanto na família quanto na escola e em outros espaços de aprendizagem, assim como nos espaços midiáticos e em muitas das aplicações disponibilizadas na Web 2.0. Nas escolas, o currículo oculto é grande responsável por esse tipo de educação, pois nele estão presentes as ideologias, os valores, os pontos de vista, as crenças e descrenças, todos presentes no ambiente escolar que, sem que percebamos, contribuem de uma maneira muito significativa para o processo de construção de conhecimento dos alunos e alunas sobre sexo e sexualidade.

O currículo oculto, é entendido como “normas e valores que são implícita, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (Moreira 2002, p.140) porque o conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o “aprendizado incidental”, durante um curso, pode contribuir mais para a socialização do estudante do que o conteúdo ensinado.

Como no currículo oculto não consta no oficial, fica mais difícil o combate a atitudes, ordens, falas e gestos que sejam carregados de preconceito e discriminações diante do que certos atores da instituição escolar consideram ser diferentes do que eles pensam e acreditam, muitas vezes fundamentados em rígidos princípios religiosos. O silêncio das escolas, sobre a sexualidade, não a impede de se praticar um disciplinamento dos corpos, isto é, a pedagogia da sexualidade. “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de modo particular” (Louro, 2007, p. 21).

A educação não-formal, segundo Chagas (1993), é aquela que

... processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito de ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável (Chagas, 1993, p. 2).

A ES formal é aquela que acontece de modo intencional, deliberada, nas instituições de ensino regulares, por meio de projetos e planos de trabalho. Para sua concretização, tanto as escolas como as universidades devem estar devidamente estruturadas com relação aos objetivos, programas, metodologias, materiais pedagógicos e quanto à formação dos professores.

Apesar de existirem diferenças entre os conceitos de educação formal e não formal, segundo Gadotti (2005), suas fronteiras não são tão rígidas. Há uma interconectividade presente entre estes espaços de ES, nomeadamente informal, não formal e formal. Assim sendo, nas instituições escolares, acontece, como já mencionado, três formas de Educação Sexual.

E, sabendo-se que nas escolas a maioria do corpo docente e administrativo tem a concepção perpetuada por uma série de dispositivos, dentre eles os pedagógicos, de que heterossexualidade é algo natural na humanidade, não é de se estranhar que nós tenhamos a escola como um espaço de legitimação e perpetuação da violência homofóbica. Há um desconhecimento, pela maioria dos educadores, de que a sexualidade humana é fundamentalmente atravessada pela cultura. Tal fato é inconsciente, pois somos todos frutos de uma sociedade condicionada aos padrões da heteronormatividade.

Como os participantes dos GF revelaram em suas falas, o uso das cenas das telenovelas se configura como um recurso importante para desencadear um diálogo sobre as diferentes formas de as

pessoas manifestarem seus desejos, de mostrar aos alunos que as pessoas vivenciam a sexualidade de formas variadas e que os seres humanos são diversos e diferentes. Por meio da leitura de imagens e da análise crítica dos diálogos que acontecem entre os atores, há de se refletir sobre a diversidade cultural, étnica e sexual que existe na sociedade. Essas diferenças não têm uma hierarquia. Todas as pessoas devem ser tratadas com o mínimo de dignidade e merecem respeito, pois cada um traz consigo uma história que, muitas vezes, se assemelha àquela que se passa nas cenas de telenovelas. Todos os alunos e alunas possuem, conforme nos revelam Freire e Macedo (1994), suas leituras de mundo que, aprimoradas, vão contribuir, enormemente, para a sua leitura da palavra. Se tiverem uma leitura de mundo aprofundada, perceberão o que a sociedade revela nas suas sutilezas, e, com certeza, quando os educandos passarem para leitura das palavras, terão mais capacidade crítica de entender o que a escrita está afirmando, ou está negando.

Na sociedade digital em que os diálogos com os espectadores da TV acontecem, por meio de diversas mídias, o estudante, ao desenvolver um espírito de criticidade, poderá contestar o que foi dito e o não dito sobre a diversidade sexual.

6.5.1. Educação Sexual e Infância

Esse tema surgiu após uma conversa sobre as cenas das personagens homossexuais, quando a professora que dirigia os trabalhos com os GF contou a história de uma criança de 3 anos a qual falou na escola que gostaria de ser igual ao Crô, personagem homossexual da telenovela da Rede Globo de Televisão, denominada de *Fina Estampa*. Como agir nessa situação?

A criança, desde o útero materno, é um ser sexuado. Durante o seu desenvolvimento ela está sendo educada sexualmente, na família, na sociedade e na escola. Esse processo pode acontecer de forma repressiva ou de forma dialógica que, como já abordado anteriormente, denominamos de educação sexual emancipatória. A ideia distorcida, preconceituosa e carregada de negatividade que permanece ainda hoje acerca do sexo, aliada à construção de uma história repressiva da infância, faz com que tenhamos ainda tantas dificuldades para lidar de forma tranquila com as expressões da sexualidade infantil. Tal ideia repressora sobre esta sexualidade é resultante, conforme Foucault (2017), da normatização da sexualidade por meio dos discursos médicos e educacionais, especialmente na demonização moral da masturbação. A masturbação, ou sua mera possibilidade, era a evidência da necessidade de controle ubíquo e universal, no modelo que Foucault denomina de

panóptico: mecanismo moderno de supervisão por excelência, transformando a existência moderna numa espécie de encarceramento.

Já no Século XIX a criança passa ser vigiada e punida diante suas manifestações sexuais e essa punição persiste nos discursos pedagógicos que normatizam, de forma repressora e muitas vezes violentas, as manifestações sexuais das crianças.

A separação entre adultos e crianças, a polaridade estabelecida entre o quarto dos pais e o das crianças (que passou a ser canônica no decorrer do século, quando começaram a ser construídas habitações populares), a segregação relativa entre meninos e meninas, as regras estritas sobre cuidados com os bebês (amamentação materna, higiene), a atenção concentrada na sexualidade infantil, os supostos perigos da masturbação, a importância atribuída à puberdade, os métodos de vigilância sugeridos aos pais, as exortações, os segredos, os medos e a presença ao mesmo tempo valorizada e temida dos serviços, tudo faz da família, mesmo reduzida às suas menores dimensões, uma rede complexa, saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis (Foucault, 2017, p. 51).

E como agir com a criança que gostaria de ser o Crô?

“Mas eu perguntaria porque ele quer ser o Cor. Talvez não seja pela opção sexual dele, talvez seja o jeito que ele trata as pessoas” (Lele).

“Você está tão preocupado da orientação sexual, mas independente da orientação, qual vai ser o futuro dessa pessoa? A profissão? Como ela vai se manter? As vezes você está numas coisas tão pequenas, e não necessariamente aquilo vai definir. Você vai ter medo de ter um filho que seja gay, que pode ser que nem venha ser. Então tem essas coisas que a gente tem que pensar. Quando ela falou que o menino queria ser o Cl, eu fiquei pensando o que significa ser o Crô para essa criança?” (Lala).

“Ah, isso é o problema. Porque a criança maior, ela tem mais noção. Tem crianças nessa idade que já são transgênero, já entendem o que querem, já falam para o pai, já vi vídeos no Youtube. Agora três anos, a criança não entende, ela não tem malícia. Na situação, eu achei o pai extremamente ignorante, porque o filho também não seja gay, ele estava ali brincando, se divertindo, era só uma fantasia, entendeu?” (Lala).

A essa altura, percebe-se a importância da educação problematizadora, postulada por Freire, que não olha para criança como um ser sem cultura, mas sim provida de conhecimentos de mundo. Daí ser necessário, em um trabalho de educação sexual com crianças, de um educador sem ideia preconcebida, procurar investigar o cotidiano dessas crianças que já vêm para escola com informações sobre sexo e sexualidade. Em geral, a criança não vê o sexo quando ainda não há o que ver nele. Por tal motivo, o educador ou educadora, em um trabalho de educação problematizadora, deve colher informações que venham da criança, e, paulatinamente, vai informando a ela verdades científicas sobre sexo e sexualidade, na hora certa, no dia a dia da escola. Assim, como declara Ghiraldelli (2018), no artigo denominado *Educação Sexual*, apoiado em Paulo Freire:

Em educação sexual é necessário brincar junto com as crianças de tudo, estar atento para quando surge os assuntos sobre sexo, e então, ao invés de dar lições, receber ensinamentos. As crianças ensinam. Elas vão dizer o que é sexo. Elas vão expor o imaginário que possuem sobre sexo. O educador capta e, sem preconceitos, começa a ter o material de ponto de partida. Ao final de seis meses, pode iniciar informações esporádicas sobre o assunto, quando este surgir novamente. O educador sexual, portanto, não é um educador sexual profissional somente, mas antes de tudo um professor comum. Um professor bem formado, sem preconceitos, sem mentalidade de toupeira e, fundamentalmente, capaz de só fornecer informações que sejam relevantes para as crianças. Quando elas não escutam é porque não entendem, e se não entendem, o assunto ainda não lhes diz respeito. Deixa-se para outra oportunidade. Nessa hora, o tratamento individualizado se sobrepõe ao coletivo. Também isso é um princípio de Dewey e Freire. (Ghiraldelli, 2018, s/p).

Essa mesma educação problematizadora pode e deve acontecer na educação de adolescentes, jovens e adultos, porém de forma mais imediata, por meio científico, através de temas geradores necessários, segundo seus interesses sobre sexo e sexualidade.

É muito comum se escutar, nos espaços educativos, as seguintes falas de professoras(es): "fulano é muito mulherzinha, acho que vai ser gay, só gosta de coisa de meninas ou "lh! Aquela ali, só gosta de brincar com coisas de menino e de se vestir com roupas de homem! É uma futura sapatão". As questões que envolvem a diversidade sexual são bastantes polêmicas e controversas e, por isso, é muito complexo e delicado fazer qualquer afirmação categórica acerca delas. Em relação ao tema orientação sexual, a ciência já realizou grandes avanços, e, devido à sua complexidade, nenhuma teoria está cientificamente comprovada, além do que novos resultados de pesquisas são constantemente atualizados.

Perucchi (2011), em uma entrevista concedida a plataforma *Salto*, declara que, no trabalho com professores(as) do projeto *Educação sem homofobia*, havia uma série de dúvidas em relação à sexualidade e uma pergunta muito comum era: "Alguém nasce homossexual?" Para ela, essa questão não se apresenta como relevante, porque sabe-se que a homossexualidade se processa da mesma forma no desenvolvimento humano que a heterossexualidade. E como se vive em uma sociedade heteronormativa, não faz sentido perguntar se a pessoa nasceu heterossexual.

No caso da criança de três anos, não se justifica a preocupação da professora de a criança ser futuramente um ser de orientação homossexual. Isso é a criança quem mais tarde vai saber e dizer.

As repostas dadas pelas alunas estão de acordo com os princípios de uma educação sexual compreensiva, na perspectiva emancipatória, que procura saber o porquê e o quê a criança sabe sobre o assunto. Não julga, dialoga com amorosidade, conforme os postulados freireanos. É importante saber o grau de informação da criança para que a informação seja transmitida a até o ponto que possa compreender, sem fantasias nem metáforas, apenas a verdade.

Sobre o questionamento se as cenas das telenovelas podem ser trabalhadas com crianças, os participantes foram unânimes em dizer que poderiam ser trabalhadas cenas de novelas veiculadas em horários permitidos para menores. Caso uma cena seja a capturada e trazida por um aluno

“Aí poderia fazer uma pesquisa na sala para ver, e ainda assim eu não colocaria na aula” (Brena).

“Tem desenho, desenho animado que trata disso. Para criança um pouco maior, tem a malhação que é uma novela mais voltada para adolescentes, para crianças. A novela das oito, provavelmente lá com o ensino médio, mas com crianças eu não usaria. É importante se trabalhar com material adequado à faixa etária da criança” (Brena).

A televisão, e nela as telenovelas, pode contribuir de modo positivo ou negativo para a educação das crianças e jovens, como já comentado neste trabalho. E, nesse processo educativo, o papel da família e o da escola exercem importantes influências na formação do sujeito. De acordo com os dados do IBOPE, a criança fica, em média, duas horas e meia por dia diante da TV, na maioria das vezes assistindo-a sem a presença de pai e mãe ou outro adulto para conversar e verificar o que ela está vendo. A exposição precoce da criança a cenas de sexo e violência, sem estar adequada a sua faixa etária pode interferir no seu desenvolvimento emocional, pois ela armazena todo tipo de informação que recebe. Em relação à telenovela, mencionada, uma aluna do Grupo Focal diz que, por ser uma telenovela imprópria para crianças, o professor deveria apenas conversar com os alunos sobre o fato e, oportunamente, dialogar sobre as diferenças percebidas, atendendo à curiosidade de certas crianças. Isso porque, sendo a família a primeira educadora sexual, poderá ou não concordar que sua criança assista a cenas de telenovelas, mesmo sob a condução do professor como mediador da leitura das cenas.

E o que fazer se uma criança está ao lado dos pais, vê na TV uma cena de beijo entre dois homens ou duas mulheres, como as que aconteceram nas telenovelas trabalhadas, e questiona se aquilo é certo?

Seguramente, as manifestações dos parentes serão de acordo com os seus princípios morais, éticos ou mesmo religiosos. Muitas vezes ficam dizendo que é feio, imoral, errado, pecado, doença ou mudam de assunto. Tal fato revela a força da heterossexualidade que normatiza e julga, sem

fundamentação científica, os seres humanos que manifestam seus desejos por pessoas do mesmo sexo, o que ocasiona o preconceito e discriminação.

Para elucidar essa situação, um fato ocorrido com uma sobrinha desta pesquisadora que ilustra essa questão: ao assistir uma cena de beijo homossexual na TV, juntamente com suas filhas de 6 e 9 anos, ela assim agiu: “Fechem os olhos porque essa cena é imprópria a vocês, mulher não namora mulher”. O que poderia ser algo natural e normal, uma pura manifestação de afeto, é percebido por essa mãe como algo errado e tal conceito vai ser internalizado por suas crianças. Certamente essa mãe foi criada sob uma perspectiva repressora que vê as relações homossexuais como coisa feia, ridícula, pecado ou doença.

Tal fato acontece, pois, conforme Figueiró (2006) constata, nos dias de hoje há insegurança e desconforto entre a maioria dos pais ao transmitir distorcidamente a seus filhos informações referentes à sexualidade, sensações corporais, afetividade, prazer e desenvolvimento físico. Provavelmente, receberam uma educação sexual permeada de tabus, de concepções, ideologias e interditos, porém atualmente de forma reprimida.

Também, no contexto educacional, quer queiramos ou não admitir, as manifestações de crianças e jovens se faz presente nos desenhos e expressões registradas nas carteiras, nos banheiros e na lousa, nos seus gestos e danças, nas músicas cantadas, nas relações entre discentes, docentes e equipe administrativa, dentre outras. Diante disso, não há como as escolas se calarem. O trabalho de educação sexual na escola, como já referido nesta tese, deverá ser diferenciado daquele que é dado pelas famílias, principalmente no que diz respeito aos valores e à moral o que normalmente, acontece de forma assistemática e não formal. O papel da escola é de ampliar os valores legitimados pela família, na busca da diversidade de valores existentes na sociedade. Assim, o aluno poderá refletir e encontrar um ponto de autorreferência, o que possibilitará o desenvolvimento de atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus. Nesse sentido, a escola precisa complementar o trabalho realizado em casa, promovendo a transmissão de conhecimentos científicos e sistematizados sobre a temática sexualidade, como confirma Brena

“A gente está educando para que o aluno seja um ser social, um cidadão. Então, a gente não está pensando só nos pais ou no que os pais querem e sim no contexto social. Se eu tiver um aluno homofóbico, se eu tiver um aluno transfóbico, preconceituoso no geral, vai ser bom socialmente? Não vai. Ele vai em algum momento machucar alguém. E a ideia é pessoas que tenham noção do outro, que respeitem. Tanto as questões religiosas, quanto as não religiosas, quanto sexualidade, respeitar o direito do outro” (Brena).

Sabe-se que a televisão, na era em que a internet e outras mídias estão muito presentes na vida dos estudantes, ainda exerce uma forte influência e participação na vida das pessoas. E, dentro dessa

perspectiva, pode-se selecionar diversos programas para o trabalho intencional de educação sexual com alunos e alunas. Os manifestantes dos GF concordaram que as cenas das telenovelas apresentadas poderiam ser trabalhadas com adolescentes para se discutir várias temáticas relativas à sexualidade humana, como por exemplo, temas relativos a sexualidade e saúde, principalmente as que se referem às DSTs.

“Podemos trabalhar nas escolas com cenas de telenovelas assim como filmes sobre preconceito com a diversidade sexual. Dá para trabalhar muitas coisas nas cenas, na verdade. Dá para trabalhar prevenção com a última cena que fala de camisinha. Dá para trabalhar muitas coisas” (Tati).

6.5.2 Professor Mediador

Em um processo de construção de conhecimento sobre sexualidade, o papel do professor(a) é de extrema importância. Este(a) profissional deverá estar preparado(a) para atender aos anseios de seus alunos a respeito de temas sexuais. Para que isso aconteça, necessário se faz que perceba a sexualidade como uma construção histórica e social, busque o conhecimento científico acerca do assunto, todavia deve respeitar os valores, que foram construídos no contexto familiar, trazidos pelos estudantes. Esse processo de mediação não pode acontecer com base em princípios religiosos ou preconceituosos que reforçam os binômios históricos de Bem-Mal, Corpo-Alma, Homem-Mulher, Normal-Anormal nem de modo descompressivo que tudo pode, tudo vale. O ideal é trazer a família para um trabalho conjunto com a escola. Sobre essa questão os(as) alunos(as) dizem:

“Isso me remeteu a uma outra lembrança. Exatamente no ano de 1980, na minha escola entrou um menino gay, afeminado. E aí começa os tititis na escola. E aí uma professora que eu gostava muito, professora Arlete de biologia, aquelas contribuições que te fazem pensar. Ela falou que tínhamos que respeitar. Os pais dele sabiam da orientação dele, na década de oitenta, e que nós deveríamos respeitar. Aquilo já foi, opa, já comecei a olhar diferente. O que já estava acontecendo era preconceito. O menino não era nem da nossa turma. Mas é bem aquilo que os professores percebem na escola, o ‘zumzumzum’. E aí ela colocou: “Ele é assim, assado, é a escolha dele.” Eu acho que o fundamental, naquela época, foi quando ela disse: “Os pais dele sabem e aceitam”(Andrei).

“Senão teria de repente desencadeado até numa violência” (Fla).

“Agora quando eu penso em tratar essas questões com alunos, a primeira coisa que eu penso é pais. Dor de cabeça. Eu só penso que daqui a pouco ia ter alguém batendo na porta e falando com diretor, falando que você está incentivando, ideologia de gênero. Acho muito importante, interessante trabalhar essas questões, porem eu acho que antes de chegar, talvez levar alguma coisa para sala de aula, fazer um trabalho, dá uma pesquisada, uma sondada, de como seria a receptividade dos pais. Não estou dizendo que se os pais não vão gostar não vamos trabalhar. Mas já tentar prever se vai ser muita resistência, se vai ser um caminho das pedras, se vai ser muito difícil (Lala).

“Eu penso o contrário dela, porque se os pais são contra, provavelmente eles são preconceituosos. É o que vem na minha cabeça primeiro. Acho que antes de tudo, antes que aconteça na sala de aula atitudes de violência e bullying, se possível antes que aconteça, já fazer a prevenção. Ou seja, já ir conversando sobre esses assuntos, independente dos pais, se houver ou não resistência o tema será dado” (Lelê).

“Eu não sei, de repente conversar com a escola e fazer alguma coisa com os pais também, para que eles mudem essa ideia, não só com os alunos. Como ela estava falando, de repente fazer um trabalho antes com os pais, depois com os alunos, talvez alguns pais mudassem de ideia” (Carol).

Essas falas destacam aspectos importantes da ação mediadora do/a professor/a no trabalho de educação sexual, para que essa tarefa não aconteça de forma doutrinária, através da qual o educador procure impor suas verdades, seus valores ou princípios religiosos, desconsiderando aquilo que os estudos científicos preconizam sobre sexo e sexualidade, mas que isso aconteça por meio de uma relação dialógica, sem críticas aos conhecimentos e valores que os alunos e alunas trazem de suas relações com seus familiares. A família deve ser uma aliada e não inimiga no processo de educação de seus filhos. Se um jovem chegar a um professor e confidenciar a ele que é “gay” e se a reação desse professor é de surpresa, de aconselhamento quanto a buscar um pastor ou padre para se confessar, pois está pecando, ou procurar um psicólogo para tentar se curar de tal “doença”, estará agindo de forma a deseducá-lo sexualmente, pois, sendo a escola brasileira laica, a condução da aprendizagem, pelo educador, não pode se respaldada por argumentos religiosos ou contrários ao dizer científico, porque sabe-se que a homossexualidade não é pecado nem doença.

Desse modo, quando o professor ou professora trabalham com propostas de educação sexual intencional/formal, sem uma formação adequada, é comum que, em muitos casos, esses trabalhos sejam realizados por discursos puritanos, conservadores, com base em convicções heteronormativas e sexistas e acabam disseminando e perpetuando atitudes preconceituosas, apresentando poucos casos efetivos de mudança.

Assim urge que a escola, como instituição, busque refletir e dialogar sobre as práticas cotidianas, visando rever significados pré-estabelecidos, por meio do reconhecimento de que a escola não é neutra e sim elemento ativo no processo de construção da identidade sexual e de gênero, ou seja, realiza a educação sexual por meio das relações sociais. Para que isso aconteça, é importante que os professores entendam que a educação sexual poderá acontecer de forma não intencional, assim como poderá ser realizada de forma intencional, como já se comentou neste trabalho. Diante dessa realidade, é imprescindível que esses profissionais recebam formação inicial e continuada sobre temas relativos à sexualidade no ambiente escolar, a fim de poderem adquirir segurança nesse processo de mediação do conhecimento, pois conforme declara Gonini (2014), em sua tese de doutoramento, denominada *A PRODUÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL NA ANPED: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica*.

É importante ressaltar que a maioria dos trabalhos analisados encontraram, nos seus resultados a

carência de formação profissional e, conseqüentemente de educadores para trabalharem a temática gênero e sexualidade na escola, e confirmaram que essa instituição tem servido de veículo comunicador e transmissor de modelos discriminatórios, através de um currículo onde a imagem da mulher e do homem continua sendo passada para os alunos e alunas, baseado em padrões diferenciados de comportamento e assimile o modelo com o qual se deve identificar para “ser mais mulher ou mais homem”. Nas questões da sexualidade, o que se privilegia é a conduta considerada normal em detrimento à pluralidade de masculinidades e feminilidades existentes na escola. Faltam conhecimentos científicos e formação de professores e professoras, bem como, demais profissionais que atuam na área educacional para trabalharem essas questões de maneira emancipatória (Gonini, 2014, p. 192).

Assim, pode-se afirmar que, embora haja documentos oficiais que orientam a temática da sexualidade na escola, como já destacado neste trabalho (PCN - Temas Transversais), para que se concretize um trabalho de educação sexual numa perspectiva emancipatória há de se estabelecer “metas e referências seguras, debatidas coletivamente nas escolas, com direções e decisões claras sobre o caminho a seguir e que os equívocos sejam esclarecidos à luz da cientificidade e não do senso comum” (p. 287).

Nesta mesma tese, esta autora destaca que, dentre as pesquisas analisadas, há muita produção sobre sexualidade, gênero e seus diversos desdobramentos. Todavia são poucos os casos em que os professores e professoras são percebidos como mentores de propostas e ações de implementação de projetos e programas, “pois são compreendidos somente como realizadores de tarefas e conseqüentemente apontadas suas dúvidas e dificuldades tanto na formação como nas práticas diárias”. (p. 286).

Sobre essa questão, constata-se que os currículos das universidades conservam uma tendência a privilegiar determinados saberes tidos como “...mais legítimos, mais científicos ...” (Ferrari e Castro 2011, p. 8), que são a base de sustentação para pensar as práticas pedagógicas das escolas, em detrimento de outros saberes. E com essa divisão intelectual do trabalho, os(as) estudantes geralmente têm poucas oportunidades para estudar questões sociais mais amplas sob uma perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, os estudos relativos ao gênero e à sexualidade são renegados pelas universidades, mesmo estando presentes nos discursos de alunos/as.

Em uma pesquisa realizada no Sul do Brasil, em 2011, nas 56 escolas municipais de Ensino Fundamental, com 124 docentes, somente 1,8% dos(as) entrevistados(as) afirmaram que abordam a

educação sexual como tema transversal do currículo; 31,8% declaram que não abordam o assunto, enquanto 12,7% confirmam que abordam o tema, mas sem vinculá-lo ao currículo. Já 18,2% responderam que abordam o tema, porém se contradizem ao longo do discurso, revelando que não o discutem; e 35,4% buscam se evadir do tema, quando essa ação é solicitada pelos alunos/as, pois os docentes fazem emergir outro assunto ou trocam o foco da discussão (Quaresma da Silva, 2012, p.).

Finalizando essa etapa da análise temática, esses foram os principais temas encontrados nas falas dos componentes dos GF, referentes à homossexualidade de homens e mulheres, decorrentes das discussões e debates sobre as cenas das telenovelas assistida pelos grupos. Mais temas e subtemas puderam ser observados e inferidos, porém como sobre cada deles daria para se escrever uma outra tese (devido suas profundidades), selecionou-se aqueles que estariam mais próximos de atender aos objetivos desta pesquisa.

Encerra-se a discussão dessa temática recorrendo aos dois grandes teóricos que acompanham esta tese, para fundamentar as afirmativas que visam elucidar os processos pedagógicos de sujeição e de autonomia do sujeito: o filósofo Michel Foucault (1926-1984) e o educador Paulo Freire (1921-1997). O primeiro nos ajuda a compreender os mecanismos usados na constituição da subjetividade do homem moderno ao resgatar a noção do cuidado de si, e ao criticar o modelo de educação que disciplina os corpos e impõe ao sujeito um determinado saber, por meio de mecanismos punitivos que exercem vigilância e controle excessivo, desconsiderando a liberdade e a formação do sujeito por si mesmo. Quanto a Freire, embora em sua obra não tenha trabalhado com a temática da sexualidade, sua contribuição nessa área do conhecimento é de fundamental importância para promoção de uma educação libertadora do sujeito, que visa a questionar uma educação bancária que lhe oprime e sujeita o educando a rígidas normas curriculares. Freire, ao promover o diálogo, propõe uma educação crítica e problematizadora em contraposição a uma educação de caráter mecanicista e antidialógica que compõe as estruturas de uma sociedade massificadora e heteronormativa.

Como destaca Gadotti (2007),

... Freire conseguia, melhor do que qualquer outro intelectual que conheço, criar laços, interligar as categorias da história, da política, da economia, de classe, gênero, etnia, pobres e não-pobres. Sua pedagogia não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele, como ser conectivo, queria ver também os não-pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo. Toda pedagogia contém uma proposta política, implícita ou explícita (Gadotti, 2007, p. 23).

Esses autores nos ajudam a compreender uma pedagogia questionadora dos métodos de sujeição às normas de heterossexualidade compulsória, promovendo uma educação sexual na perspectiva emancipatória que visa à autonomia do sujeito. Ao propor uma educação em que haja amorosidade no diálogo, Freire abre caminho para uma educação sexual que pratique a alteridade.

Segundo Maciel (2015),

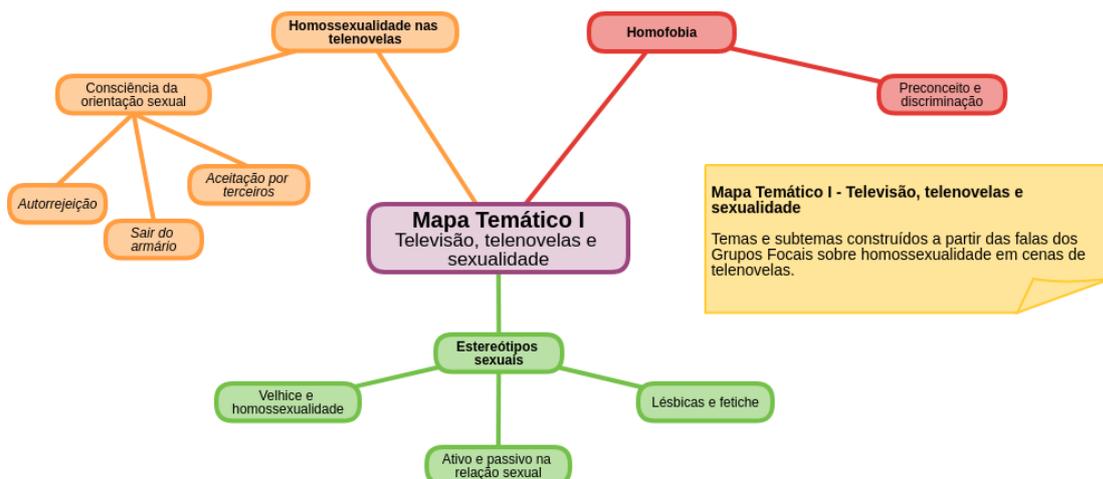
Freire possibilitou a compreensão de uma pedagogia que invista em práticas de liberdade e, ao mesmo tempo, uma educação pautada no comprometimento, no respeito e na confiança da pessoa humana que por sua natureza busca sempre ser mais. O que o educador nos deixa é uma grande e vasta gama de espaço para um pensamento crítico das estruturas que oprimem, como também, uma antropologia em que as relações humanas são essenciais para o desenvolvimento do ato educativo. (Maciel 2015, p. 80-81).

Assim também Foucault (1985), ao escrever sobre o “cuidado de si”, prática desenvolvida na antiga Grécia, declara que o sujeito, ante o imperativo ético de se autorreconhecer, ao se reconhecer também conhece o outro. Este princípio ético que, necessariamente, implica a presença do outro, permite que os indivíduos encarem o jogo das relações de poder com maior força. Desse modo, o educador, ao trabalhar seu processo de educação sexual, visando o reconhecimento de seus valores, terá melhores condições de dialogar com a diversidade sexual existente em nossa sociedade, visando à desconstrução das estruturas conservadoras que oprimem o ato educativo e são nocivas às relações humanas.

Para melhor se perceber o processo de análise realizado e as sucessivas decisões de definição e redefinição dos temas e seus subtemas e códigos, seguem os mapas temáticos que foram emergindo em cada fase do processo analítico.

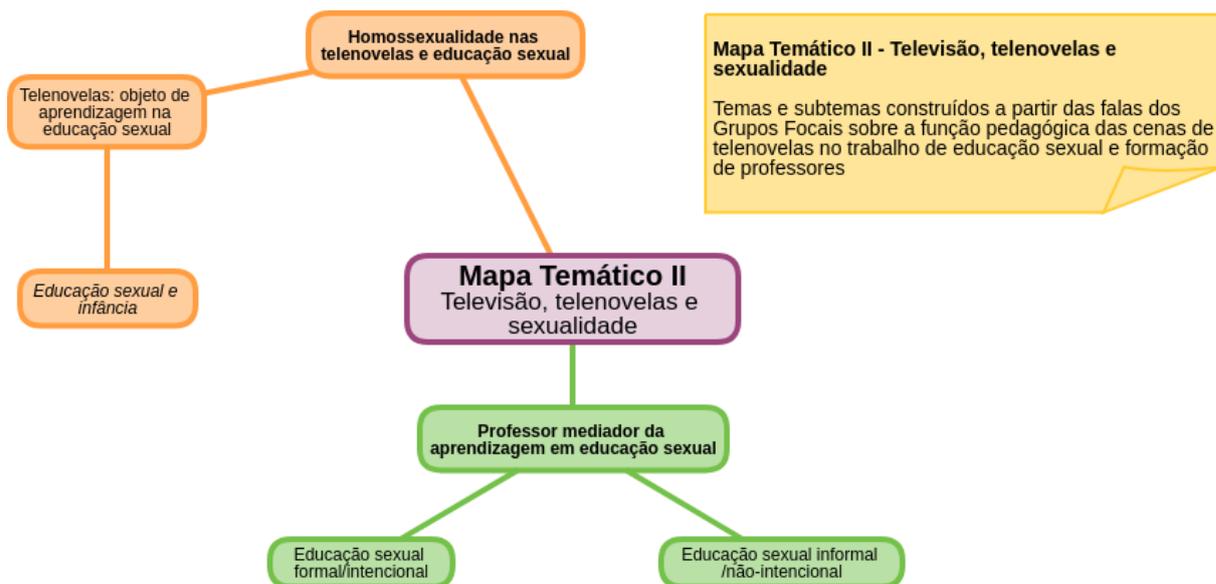
Os mapas temáticos a seguir são relativos aos diversos temas e subtemas inferidos nas falas dos membros dos GF. Ressalta-se que, dentre eles, foram selecionados aqueles que se julgou mais relevantes e para os quais os argumentos de análise não se tornassem repetitivos devido a similaridade de conteúdos.

Figura 14 – Mapa Temático I



Fonte: Criação da autora

Figura 15 Mapa temático II



6.6. Tópico: Telenovela e Identidade de Gênero

Primeiramente, antes de se fazer a análise dos conteúdos levantados sobre essa temática, achou-se necessário discorrer acerca das diversas concepções de gênero.

A partir do final do Século XX, muito tem se escutado e lido sobre Gênero, seja por meio das mídias ou por ocasião de eventos acadêmicos. São comuns expressões como *Fazendo Gênero*,

Questões de Gênero, Gêneros do Discurso, Gêneros Textuais, Construções de Gênero, Gênero, Poder e Violência, Igualdade de Gênero. Mas, afinal, por que se fala tanto em Gênero? O que é ele? De acordo com Dicionário Houaiss, gênero refere-se à Lógica e significa “qualquer classe de indivíduos com propriedades em comum, passível de subdivisão em classes mais restritas, as espécies.” (Houaiss, 2009, p. 967). Assim sendo, temos os diversos tipos humanos e suas características específicas. Dentre outros significados apontados, destacamos os seguintes:

1. Conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades;
2. p.ext. - tipo, classe, espécie (na festa havia todo gênero de gente) (não usa esse gênero de roupa);
4. ART. PLÁST – cada uma das categorias em que são classificadas as obras artísticas segundo o estilo e a técnica;
5. LIT. - cada uma das divisões que englobam obras literárias de características similares;
6. GRAM. LING - categoria das línguas que distingue classes de palavras a partir de contrastes como masculino/ feminino / neutro, animado/inanimado, contável/não contável etc. (Houaiss, 2009, p. 961).

O conceito GÊNERO, no âmbito do seu significado geral e linguístico, destacado acima, categoriza pessoas, animais e objetos. As outras acepções também são categorizantes e classificatórias. As características do termo gênero são comuns e estabelecidas de forma convencional, portanto seguem padrões estabelecidos pelos discursos dominantes. O que seria o masculino e feminino em nossa sociedade? E o gênero neutro?

Na academia, o complexo tema gênero apresenta, ainda, controvérsias, não estando bem delimitado nas áreas humanas ou naturais do conhecimento. Quais as concepções teóricas a respeito do tema estão na pauta das discussões acadêmicas na sociedade do mundo ocidental hoje? Quais as principais correntes científicas teórico-argumentativas sobre o conceito de gênero? Certamente, cada concepção teórica sobre gênero permite diferentes olhares na reformulação das práticas vigentes, nas relações entre homens e mulheres, entre os homens, entre as mulheres e entre adultos e crianças.

De forma bem resumida, pois não é objetivo deste trabalho análise aprofundada sobre teorias de gênero, aqui pretende-se tão somente situar o leitor sobre o processo de construção e reconstrução do significado da palavra gênero a fim de que se observe a importância dos estudos de gênero e de suas articulações com o campo dos direitos humanos no trabalho com educação sexual.

6.6.1 Teorias de Gênero

Segundo De Tulio (2014), o conceito de gênero apresenta uma variedade de proposições de cunho filosófico, religioso e científico. São as denominadas teorias essencialistas. A diferença biológica dos sexos, nessa perspectiva, determina os rígidos papéis de gênero e de vivência da sexualidade. Tais perspectivas “foram difundidas desde o século XVI no Ocidente pelo catolicismo e aprimoradas no século XIX por correntes científicas específicas (principalmente pela neurobiologia, neuropsicologia, sociologia genética e darwinismo social) que delegam aos aspectos biológicos inatos a primazia pelas definições das características psicológicas e subjetivas dos indivíduos” (Roudinesco 2008, citado por De Tulio 2008, p.12). Os gêneros masculino/feminino são decorrentes dos sexos biológicos macho/fêmea e possuem um importante papel na reprodução da espécie. Sob essa ótica, as relações entre os gêneros apresentam características binárias (macho/homem; fêmea/mulher) e procuram deixar claro que comportamentos sociais, psicológicos e subjetivos são resultantes dessas características biológicas/evolutivas. O que não se enquadrar nessas normas são formas de comportamentos desviantes, cunhados como violência do corpo, desvio da moral ou como doenças.

Esse mesmo autor, ao falar sobre as teorias de gênero sob a ótica da psicanálise e da antropologia, destaca que as principais vertentes das teorias psicanalíticas e antropológicas também enfatizam os binarismos (macho/fêmea, homem/mulher, heterossexual/homossexual) na organização da sociedade e da subjetividade do mundo contemporâneo ocidental. A psicanálise, por possuir vertentes que veem nas estruturas diferentes dos corpos humanos o parâmetro adequado para explicar e entender a organização das relações entre homens e mulheres, mantém o binarismo sexual entre machos e fêmeas, pois um só pode ser compreendido a partir e em relação ao outro.

Sob o olhar da antropologia, assim como no essencialismo biológico, homens são diferentes de mulheres, mas suas representações variam histórica e culturalmente. Nesse contexto, o antropólogo busca entender e desvelar o modo como ocorrem essas representações o que se configura como um essencialismo sociológico. O homem domina em consequência de uma estrutura simbólica (elaboração cultural da diferença sexual natural, biológica) que oprime tanto homens como mulheres e estabelece a eles determinados papéis sociais e sexuais.

Para Bourdieu (1999), o conceito de gênero é relacional e revela uma estrutura de dominação simbólica e as relações de gênero são relações de poder em que "o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas" (Bourdieu, 1999, p. 23). A biologia e o corpo seriam espaços nos quais as desigualdades entre os sexos e a dominação masculina são naturalizados.

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros, se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de habitus diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino (Bourdieu, 1999, p. 41).

6.6.2 Teorias de Gênero Contemporâneas

A partir da década de 60, surgem pesquisas acadêmicas sobre a categoria gênero que estão intimamente ligadas ao movimento feminista da década de 60/70, momento em que foram reacendidas as manifestações em prol da igualdade de direitos das mulheres perante os homens. Na literatura da filosofia do feminismo é comum se encontrar o termo *ondas* para situar os momentos históricos, relativos às questões e pautas importantes insurgidas por mulheres e que dominaram os debates acadêmicos. Cada um desses momentos históricos apresenta suas especificidades e demandas.

A denominada “primeira onda” desenvolveu-se no final do Século XIX e centrou-se nos direitos políticos, sociais e econômicos, como o do trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança, entre outros. Contempla as lutas pelo direito ao voto (Sufrágio Universal). Nessa primeira onda, começam também as primeiras articulações para que as mulheres fossem mais inseridas no mercado de trabalho e na vida pública. Dentro desse período do feminismo, tivemos o feminismo liberal, o feminismo socialista e o feminismo anarquista.

A denominada “segunda onda” do movimento feminista aconteceu após Revolução Industrial e a Segunda Guerra Mundial e se fortificou por volta de 1960. Ampliou-se o debate para questões de sexualidade, família, divórcio, mercado de trabalho, direitos reprodutivos, desigualdades de fato e desigualdades legais. Surgiu o discurso sobre a violência doméstica e problemas de estupro conjugal.

Algumas obras de destaque desse momento foram *A Mística Feminina*, da autora Betty Friedman, na qual ela discute a forma como as mulheres eram retratadas na mídia, principalmente as brancas, o que não refletia a felicidade delas e isso era bastante degradante para as mulheres. *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir que questiona a ideologia centrada no homem e, como norma, reforça o fato de as mulheres, por serem capazes de engravidar, amamentar e menstruar não significava ser consideradas o "segundo sexo", isto é, seres inferiores aos homens.

Muitas historiadoras veem o fim da segunda *onda* feminista, nos Estados Unidos, no início dos anos 1980, com as disputas intra-feministas sobre temas como sexualidade e pornografia. Considera-se que estejamos a viver uma terceira onda do feminismo, com o surgimento de novas pautas, decorrentes das matrizes originais, como o feminismo da diferença, o eco-feminismo, o feminismo negro, o feminismo lésbico, o feminismo campestre, o feminismo indígena, entre outros. Mas ainda persistem antigos problemas, como: salários desiguais, subordinação da sexualidade feminina ao domínio masculino, violência sexual contra a mulher, objetualização do corpo feminino, dentre outros.

Destacam-se, nos estudos de gênero, na contemporaneidade, nomes como Joan Scott (1990), Gaylin Rubin (1993), Margaret Rago (1998), Linda Nicholson (2000), Louro (2003), Richard Miskolci (2007), Raewyn Connell (2014, 2015), Judith Butler (2018) entre tantas outras e outros.

O mapeamento do conceito de gênero, por meio dos estudos feministas, tendo como meta colocar em destaque o aspecto social das diferenças baseadas no sexo, surge com a historiadora norte-americana Joan Scott (1990), no seu artigo denominado *Gender: a useful category of historical analysis*. Em sua análise sobre os conceitos de gênero, observa que os estudos das feministas norte-americanas rejeitavam o determinismo biológico, presente no uso de termos como “sexo” e “diferença sexual” (Scott, 1990, p. 3). Essa autora destaca que as abordagens feministas sobre gênero podem ser resumidas em três posições teóricas.

A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (Scott, 1990, p. 9).

Para a autora, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é [também] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p.21). Nessa perspectiva, percebe-se o estudo de gênero relacionado às concepções de masculinidades e feminilidades, evidenciando-se a hierarquia entre os sexos, os modos de ser homem e ser mulher em sociedade em um determinado tempo e espaço. Na teoria de Scott percebe-se a influência de Foucault no que tange à característica de discursividade, presente no campo das diferenças entre os sexos, na categoria gênero. Assim, como a categoria sexualidade, o gênero também é assumido como um campo no qual o poder é articulado e possui o *status* de categoria analítica. Para Scott, o gênero expressa formas de representações, significados, normas,

regras, símbolos, códigos, no interior dos quais são articulados os modos de dominação e de poder, e desse modo, ser homem ou ser mulher significa reproduzir representações de poder e subordinação socialmente, construídos pelas redes saber-poder.

Na atualidade, também se destacam os estudos de gênero da denominada *Teoria Queer*, resultantes da confluência de vertentes radicais do feminismo, e dos estudos *gays* e lésbicos que propõem uma crítica à hegemonia heterossexual, vista como uma imposição cultural, presente no discurso e na prática, nos diversos âmbitos da realidade social, cultural e política.

O movimento acadêmico-político *Queer* surgiu das contribuições de estudiosos de vários países, possui múltiplas genealogias e tem suas raízes em fontes teórico-epistemológicas comuns, influenciadas pelos estudos construtivistas sobre sexualidade, tais como os de Michel Foucault (1976), Jacques Derrida (1967) e Deleuze (1988, 1990, 1994), Jeffrey Weeks (1997) que propõem conceitos e métodos mais ambiciosos sobre sexualidade dos que os promulgados pelas ciências sociais até então.

A noção de cultura da Teoria *Queer* não revela um viés antropológico, mas sim dos denominados estudos culturais que visam ao estudo de aspectos culturais da sociedade, não se constituindo em uma disciplina, mas sim questionam algumas delas e seus limites. É um campo de estudos em que várias disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade, constituindo um trabalho historicamente determinado.

Queer, no mundo da academia, significa “o estudo daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a “sociedade” como um todo, sexualizando, heterossexualizando ou homossexualizando - corpos, desejos, atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais”(Miskolci 2009, p. 154).

Dentre os nomes de estudiosos *Queer*, e que se destacam nos estudos de gênero, Judith Butler é uma das mais importantes referências. Em sua obra, denominada *Problemas de Gênero* (Butler, 2018), concebe o *gênero* assim como o *sujeito*, como uma identidade construída *no e pelo* discurso; isto significa que o *gênero* é resultado de uma sequência de atos estabelecidos discursivamente, apoiados na matriz heterossexual que necessita ser constantemente reiterada. O poder do discurso é intrínseco à formação do gênero que, segundo a autora, cristaliza-se ou solidifica-se de tal forma que parece ter sempre existido ou ainda ser natural. Desse modo, “o gênero não está para cultura como o sexo para natureza; ele é também o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente *neutra sobre a qual* age a cultura” (p. 27).

A naturalização do sexo, criticada pelos movimentos feministas e movimentos LGBT, é analisada por Butler como uma maneira de assegurá-lo em *status* pré-cultural, pré-discursivo e, conseqüentemente, a-histórico. A perspectiva *Queer* de gênero se contrapõe àquelas que produzem um discurso sobre sexo/gênero e sexualidade, sob uma perspectiva naturalizada, a-histórica e monolítica. Sob essa visão, o sexo mantém uma percepção biológica e responsável por delimitar a fronteira entre os sujeitos: masculino/feminino, heterossexual/ homossexual e normal/anormal. O gênero possui um caráter performativo, decorrente da linguagem pré-discursiva que é fundamental na constituição do sujeito. Esse sujeito é interpelado pela linguagem e responde, ou não, a essa interpelação.

Os Estudos *Queer* ensinam uma mudança epistemológica, contrária à lógica binária, a qual hierarquiza, classifica, domina e exclui, revelando que o sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais, geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, numa determinada sociedade. Não trazem propostas, não dão soluções, mas questionam o que antes parecia inquestionável. Visam a transformar o olhar que produz desigualdades sobre os sujeitos acerca de gênero e de sexualidade.

Essa proposição de desconstrução das dicotomias que marcam a superioridade do primeiro elemento, em se tratando de gênero, significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Isso implicaria “observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras” (Louro, 1997, pp. 21-32).

Todas essas concepções a respeito de gênero estão presentes nos discursos midiáticos, sejam eles essencialistas ou desconstrutivistas. A prevalência de um sobre o outro vai depender das instâncias de produção discursiva, de produção de poder e de produção de saber sobre o sexo.

E a questão de gênero, por estar intimamente relacionada com a sexualidade do ser, faz parte do dispositivo histórico da sexualidade, presente na malha social e “engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas. Em suma o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo e a rede que se pode estabelecer entre estes” (Foucault, 2000, p. 244).

Diante da complexidade do conceito de gênero e da real necessidade de educadores e educadoras perceberem a importância de se compreender as construções e as identidades de gênero

existentes na sociedade em geral e, conseqüentemente, nos espaços escolares, é que se propôs, neste estudo, verificar como as telenovelas trabalham essa temática e de que forma são fontes de informação que proporcionem conhecimentos úteis para que professores e professoras possam rever seus próprios valores, a fim de realizarem um trabalho educativo sob um olhar crítico para com as intrincadas redes de poder em que essas e outras categorias estão implicadas e observar quem é “diferente”.

Assim, nos encontros com os GF procurou-se, por meio de cenas de telenovelas, ver quais possibilidades esse gênero televisivo oferece a futuros educadores e à comunidade telespectadora de telenovelas, para assim reconhecer nelas conceitos e preconceitos em relação à diversidade sexual e identidade de gênero que fogem ao padrão heteronormativo.

A telenovela *A Força do Querer*, cuja sinopse encontra-se anexa, foi a escolhida para essa temática, pois apresentava em seu elenco uma personagem *trans*²². Essa telenovela foi transmitida no período de abril a outubro do ano de 2017 e teve um bom nível de audiência.

Os encontros nos quais se dialogou sobre essa temática foram os últimos com todos os componentes presentes.

As cenas transmitidas foram as que mostravam a personagem que se chamava Ivana que não se via como mulher. Nelas foram retratadas a sua angústia por não se reconhecer do gênero feminino. Verificou-se o desconhecimento dessa realidade pela família e sua não aprovação, foi mostrado o processo de hormonização pelo qual passou a personagem, a violência contra ela e a tomada de consciência e reconhecimento da família que a menina Ivana se tornou Ivan.

Neste encontro, após falar sobre o tema e a telenovela com a qual iríamos trabalhar as cenas, foi perguntado ao grupo quem havia assistido a essa telenovela. Dos componentes, apenas uma pessoa respondeu ter acompanhado, porém todos disseram que assistiram alguns capítulos e ouviram comentários sobre o caso da personagem *trans* em várias ocasiões e lugares diferentes. Isso reafirma a força da televisão nos lares brasileiros e o reconhecimento do gênero telenovelas como um programa de entretenimento e informação. E sabemos que, nos dias atuais, a mídia nos oferece inúmeros discursos que ajudam na construção das identidades sociais e possibilitam uma “ampliação dos repertórios disponíveis às pessoas em seu cotidiano, permitindo a desfamiliarização progressiva de

²² O termo *trans* refere-se às pessoas cuja identidade de gênero e / ou expressão de gênero difere do sexo que lhes foi atribuído ao nascimento e a pessoa que não se identifica nem com o masculino nem como o feminino. Nessa tese optei por usar esse termo ao me referir a essas pessoas

alguns sentidos e construção de outros” (Medrado, 2000 p. 263). Entre as mídias, a televisão (e nela as telenovelas) mostra-se importante nesses processos.

Em seguida foi perguntado aos grupos se eles sabiam o que era identidade de gênero e todos confirmaram. Rapidamente recordamos alguns conceitos inerentes à temática e perguntamos se eles conviviam com alguma pessoa *trans*. Alguns responderam que conheciam pessoas trans, mas não tinham amizade com elas. Outras disseram não conhecer pessoalmente, somente por notícias, documentários e outros meios de comunicação.

“Teve uma reportagem no Fantástico, eu acho, que mostraram uns casos de pessoas trans, o que achei importante que inclusive no Brasil quase ninguém falava e acredito que depois disso que muita gente aprendeu alguma coisa” (Áurea).

Percebe-se na fala de Áurea que esse grupo de pessoas LGBT ainda é muito invisível na sociedade e visto por muitos como uma “aberração”. Até os casos de assassinatos, que são em números expressivos no Brasil, são pouco visíveis nos noticiários dos meios de comunicação oral e escrita.

6.6.3 O que significa Identidade de gênero?

Refere-se à experiência de uma pessoa com o seu próprio gênero. Pessoas transgênero ou *trans* possuem uma identidade de gênero que é diferente do sexo que lhes foi designado no momento de seu nascimento.

Rodrigues (2016), em sua tese de doutoramento, denominada *Viagens Trans(Gênero) em Portugal e no Brasil: Uma Aproximação Psicológica Feminista Crítica*, fez um levantamento dos vários conceitos para localizar e problematizar as transexualidades e as identidades *trans* e destaca que esses conceitos “podem conferir compreensão à realidade, mas as experiências concretas de vida das pessoas moldam e redefinem aqueles conceitos” (Missé citado por Rodrigues, p.40). Segundo essa pesquisadora, há diversas maneiras de se falar sobre transexualidades, pois existem modos diversos de se compreender as normas de gênero e as suas rupturas.

As identidades de gênero não normativas nas sociedades ocidentais são construídas de acordo com o contexto social e histórico, o que ocasiona a coexistência de diferentes construções sociais, relacionadas com estas identidades.

As nomeações “transexuais”, “travestis”, “transgêneros” e “trans” estão direcionadas a

peessoas que não se identificam com o sexo que lhes foi atribuído no nascimento. E as pessoas que se identificam com o sexo que lhes foi atribuído no registro de nascimento são comumente designadas (principalmente a partir do ativismo *trans*) como pessoas “cissexuais”, “cisgênero” e “cis”.

Existe ainda dificuldade em se definir o conceito de “transexual”, pois não há um consenso nem na comunidade científica, nem entre as pessoas que, de modos diversos, vivenciam experiências e/ou identidades *trans*.

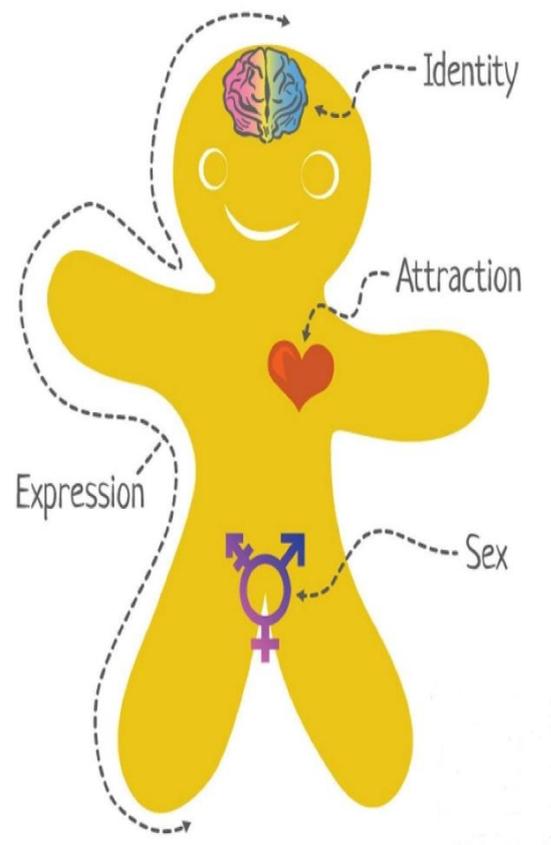
A palavra transexual, no livro *Dicionário do Corpo*, organizado por Michela Marrano (2012), aparece no verbete transgênero, pontuando que o termo transexual não é uma categoria à parte do transgênero e sim uma variação do termo, visto que “a transsexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo” (Bento, 2008, p. 19).

Transsexualidade: Dimensão identitária localizada no gênero, e se caracteriza pelos conflitos potenciais com as normas de gênero à medida que as pessoas que a vivem reivindicam o reconhecimento social e legal do gênero diferente ao ser informado pelo sexo, independentemente da realização da cirurgia de transgenitalização (Bento, 2008, p. 183).

Para alguns autores, o “transexual” é a pessoa cujo sexo, designado no registro de nascimento, não corresponde ao gênero por ela eleito e deseja mudar o seu corpo por meio de procedimentos hormonais e/ou cirúrgicos. Todavia, sabe-se que nem toda pessoa transexual faz essa modificação corporal. Isto supõe que se poderia denominar de transexuais as pessoas que consideram ser necessária a transformação no seu corpo, embora não a tenham feito por razões econômicas, de saúde ou por serem menores de idade (Coll-Planas, 2010).

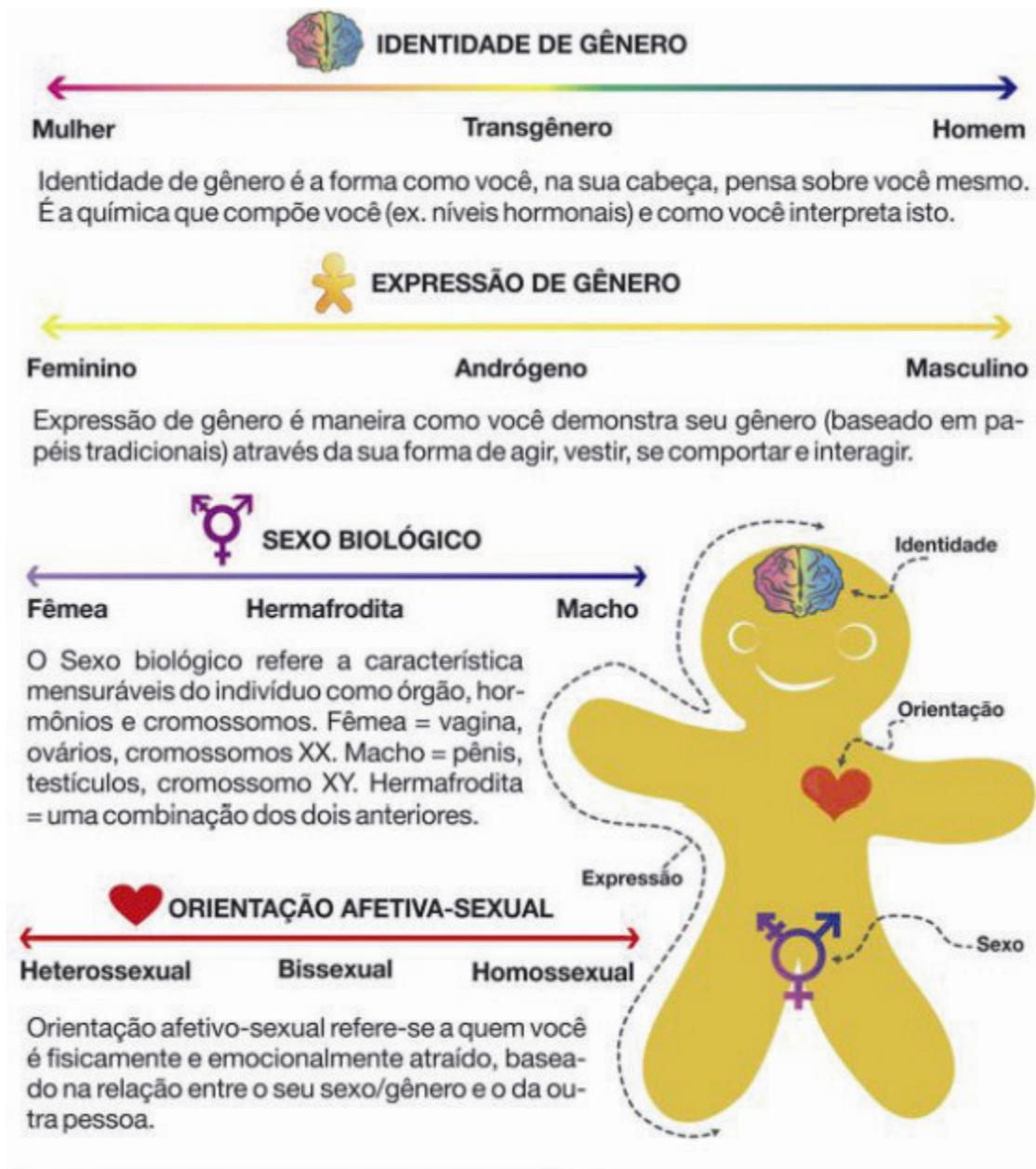
Outros(as) autores(as) reforçam que para identificar uma pessoa como “transexual”, para além da não conformidade entre o gênero eleito e o sexo designado no nascimento, o desejo e a consequente mudança hormonal seriam “suficientes”, não sendo “necessária” a cirurgia de redesignação sexual (Oliveira, 2010). Em suma, ao contrário do que se costuma pensar, o que determina a identidade de gênero transexual é a forma como as pessoas se identificam, e não devido a um procedimento cirúrgico.

Figura 16.: A ilustração 1 - *Genderbread Person* (“Biscoito Sexual” ou “Biscoito de Gênero”, do livro *A guide to gender* (Killermann, 2017, p. 7)



Fonte: *Genderbread Person*, contido no livro *A guide to gender* (Killermann, 2017, p. 70).

Figura 17: A ilustração a seguir explica o significado da imagem criada por Killermann:



Fonte: *Genderbread Person*, contido no livro *A guide to gender* (Killermann, 2017, p. 70).

Jesus (2012) apresenta um ponto de vista comum, a especialistas e militantes, sobre as diversas maneiras de viver o gênero. Destaca dois aspectos da dimensão denominada “transgênero” como sendo expressões diferentes da condição *trans*. A vivência do gênero pode ser assim considerada: “1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis); ou como 2. Funcionalidade (representado por *crossdressers*, *drag queens*, *drag kings* e transformistas)” (p.10).

Há indivíduos que nascem biologicamente destinados a um determinado sexo, mas sentem-se, percebem-se e têm a vivência psíquica como pertencessem ao outro sexo. Dizemos que a identidade de gênero (saber-se homem ou mulher) não é condizente com o sexo anatômico, biológico. Os transexuais assumem sua identidade de gênero de forma definida e, por não aceitarem o corpo, optam, às vezes, pela cirurgia de transição. A mulher transexual ou transmulher é toda pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher; e o homem transexual ou transhomem é toda pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como homem.

Travestis²³ são pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero. A denominação “travesti”, mais frequente no Brasil do que em outros países, é historicamente estigmatizada. Tem-se discutido a sua utilidade hoje, quando se entende que:

- (1) Elas não se “travestem” no sentido original da terminologia;
- (2) Muitas pessoas tidas como travestis têm identidade transexual; e
- (3) Há os termos *crossdresser* e transformista (*drag queen* ou *drag king*) para se referir a dimensões específicas da vivência transgênero que não decorrem de aspectos identitários (como a travestilidade ou a transexualidade), mas funcionais, como o prazer e a diversão momentâneas (Jesus, 2012, p.17).

Terminologias surgem e são usadas na caracterização e materialização dos corpos que estão por trás ou além das aparências físicas. Os conceitos mudam de acordo com cada momento histórico, épocas e conforme os contextos.

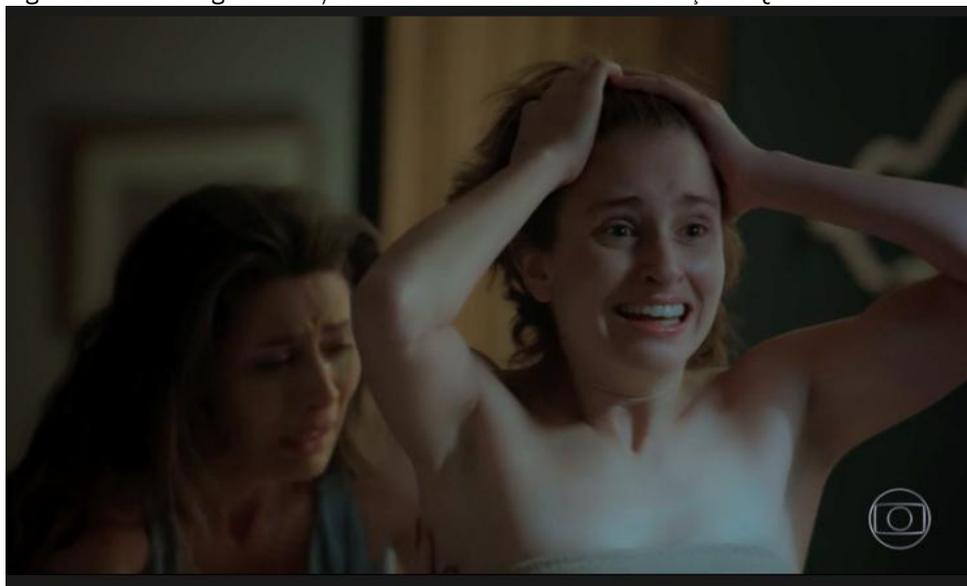
Atualmente, a mídia nos proporciona os mais variados discursos que auxiliam na construção das identidades sociais, e também oferecem possibilidades de “ampliação dos repertórios disponíveis às pessoas em seu cotidiano, permitindo a desfamiliarização progressiva de alguns sentidos e construção de outros” (Medrado, 2000, p. 263). Entre as mídias, a televisão revela-se de grande importância nesses processos. Ela oferece informação e entretenimento, como por exemplo, as telenovelas, configurando-se um poderoso elemento de transformação de modos de ser, de pensar e de compreender o mundo, equivalente a uma nova pedagogia (Martin-Barbero, 1995, 2003; Fischer,

²³ Segundo Coll-Planas (2012), no contexto europeu e português, os conceitos de “travestismo”, “cross-dresser” e “travesti” designam as pessoas que se vestem e se expressam como o gênero oposto ao sexo designado no nascimento, mas não de forma estável, pois, de um modo geral, não modificam o seu corpo para se ajustar às normas de gênero impostas socialmente.

2001).

A seguir, será apresentada a análise temática dos conteúdos levantados nos GF.

Figura 18: Personagem Ivana/Ivan e sua mãe -Telenovela a Força do Querer



Fonte: Site da globo.com tv

Obrigado por todos que pediram pela minha saúde, mas eu também fui responsável pelo meu destino. Agradeço poder ter ajudado a tantos que estavam perdidos no meio da escuridão. Sei que outros iluminaram os seus caminhos. Façam grupos, ampliem a rede, se orgulhem de ser trans. Faremos um novo mundo! Mais humano, sem machismo, preconceito ou misoginia. Votem em candidatos que defendam os direitos LGBT. Breve estarei terminando meu novo livro "Velhice Transviada", no qual falo do transvelho que sou e tb de depoimentos e outr@s transidosos. Tema inédito na literatura brasileira. Não sei se viverei até o lançamento, mas comprem, leiam e divulguem. Ainda não sei a editora. Beijos no coração de todos e não se acovardem. Ser o que somos não tem preço, viver uma mentira nos enlouquece". (João Nery - post em seu facebook).

Inicia-se a análise dos temas e subtemas inferidos falas dos alunos(as) dos GF neste segundo tópico destacando a fala do Tati, em um momento em que se estava dialogando sobre receptividade da telenovela na sociedade. Disse ter sido essa telenovela discutida na comunidade *trans*, e essa discussão foi

Majoritariamente positivo. Pela abordagem do tema numa rede aberta. Os grandes "poréns" foram as formas como foram abordadas toda aquela questão. Algumas coisas não condiziam com a realidade de fato das pessoas que vivem isso na pele todos os dias. Cenas estereotipadas. Mas positivo por trazer a temática. Claro que algumas pessoas vão dizer que não, mas a maior parte que eu vi, foi muito positivo. Positivo, a abordagem da temática, aí os 'poréns' que vem com essa abordagem é outra coisa (Tati).

A fala de Tati apresenta críticas e tece elogios. Não cita quais foram as incoerências apresentadas nas cenas. Tal opinião é confirmada por Oliveira, citado por Bruno Costa, em uma

matéria *online*, denominada *Como 'A Força do Querer' ajudou a falar da comunidade LGBTQIA+ ²⁴ em rede nacional*:

A comunidade trans encontrou ruídos nas definições que foram passadas, houve certa confusão do que é uma drag, uma transexual, e até mesmo travesti, de uma maneira equivocada. Apesar do ruído, foi um grande avanço porque foi a primeira novela a falar da transexualidade de uma maneira não caricata, de maneira honesta, dá para reconhecer o esforço da Glória Perez nesse sentido (2017, s/p).

Sabe-se que a escritora Glória Perez teve como inspiração para criar a personagem Ivana o transhomem brasileiro João Nery, psicólogo e escritor, autor do livro *Viagem solitária – Memórias de um transexual 30 anos depois*, lançado em 2011. Essa obra deu visibilidade para a realidade das pessoas *trans* e, mais especificamente, aos homens *trans*. João Nery morreu em 2018 e ficou conhecido como uma referência na luta pelos direitos humanos no país.

Fato incontestável é que essa telenovela teve uma boa aceitação pela sociedade brasileira. Os números de audiências diárias foram bem altos, pois o Ibope revelou recordes nesse sentido. Tal fato comprova a boa proposição do tema pela autora.

Isso confirma, conforme Martin Barbero (1997), que a comunicação se configura como uma mediação na qual o importante nas pesquisas não são os meios, mas as relações sociais que podem acontecer no processo de recepção da informação que se deseja transmitir por meio da temática abordada. Para o autor, a telenovela passa a ser parte de nós mesmos, uma representação direta do que vivemos, por meio de histórias e suas interpretações pelos atores.

6.7. Telenovela: importante fonte de informação sobre identidade de gênero

Durante os diálogos acontecidos nos GF, os participantes foram questionados sobre a importância das telenovelas como fonte de informação sobre temáticas sexuais e se suas abordagens eram positivas ao espectador. Destacamos os seguintes comentários:

“Eu não vi só de uma forma positiva na comunidade. Eu vi muita gente de fora. Em todos os meus diálogos fora. Na lanchonete eu escutava o pessoal conversando. Eu escutei uma senhorinha conversando na lanchonete com um rapaz: ‘Ah, mas eu não tinha entendido, e agora com a novela eu entendi como é.’ Eu fiquei pensando que interessante. É aquela coisa, eu não sei se ela respeita, ou se não respeita. Mas entendeu” (Tati).

²⁴ *LGBTQIA+* significa Lésbicas, Bissexuais, Transgêneros (transexuais e travestis), Queer, Intersexo, Assexuais e mais.

“... a televisão é formadora de opinião, então é um espaço que a gente tem para estar provocando realmente essas discussões sobre sexualidade. A escola, apesar de tudo, sei que também é aquela coisa de contexto, mas de ainda conseguir de trazer os pais para perto, para conversar. Mas seria muito importante a gente conseguir abrir esse diálogo com cenas de telenovelas” (Lala).

As tramas geralmente abordam temas sociais como racismo, violência contra mulheres, alcoolismo e, principalmente, problemas sexuais, entre outros assuntos comuns, vividos pela população. E as telenovelas, mesmo na era das TIC, ainda apresentam uma aceitação em toda a sociedade, tanto entre o público adulto, quanto no jovem e até pelas crianças. E mesmo que não sejam assistidas no aparelho de televisão, elas exercem influência na vida dos brasileiros desde o modo de vestir até a forma de pensar.

Como já foi destacado anteriormente, sendo a televisão no Brasil a mídia com o mais alto índice de audiência, dentre seus programas destacam-se as telenovelas que são transmitidas todos os dias, com exceção de domingo, e os temas sexuais são nelas veiculados por um longo período e debatidos nos mais variados espaços sociais. Isso permite que um tema seja pauta social o que ocasiona busca de informação e troca de conhecimento sobre o assunto. Assim foi com o caso da personagem Ivana, vivida pela atriz Carol Duarte, em *A Força Do Querer*, novela que, pela primeira vez, mostrou uma pessoa *trans* em seu processo de transição transexual ao longo de uma narrativa. Tal fato oportunizou que a população compreendesse a questão da identidade de gênero. Também foi possível mostrar que essas pessoas sofrem preconceito e discriminação os quais devem ser combatidos.

Na tevê, a visão predominante é aquela que produz a sensação de imediatismo, um dos traços que caracterizam o cotidiano. E isto vale inclusive para a publicidade, porque se trata da síntese entre a cotidianidade e o espetáculo, embora este viva um equilíbrio instável que lhe dá certo ar de transgressão. Na televisão, nada de rostos misteriosos ou encantadores demais; os rostos na tevê serão próximos, amigáveis, nem fascinante nem vulgares, pois precisa haver proximidade entre os personagens e os acontecimentos, mediados por um discurso que familiariza tudo, tornando-os “próximos”, até o que houver de mais remoto, e assim se fazer incapaz de enfrentar os preconceitos mais “familiares” (Martin-Barbero, 1997, p. 295).

6.8 Visibilidade do tema transgeneridade e representatividade nas cenas

Questionou-se com os GF sobre a importância de as telenovelas abordarem um tema tão pouco explorado nas mídias, assim como em trabalhos científicos. Pelo levantamento feito por essa

pesquisadora percebeu-se que há uma escassez de literatura científica a respeito do tema: de um lado tem-se os estudos médicos e de outro os antropológicos e dos estudiosos da teoria queer, além outros poucos estudos. Por se tratar de uma questão tão complexa, muitas vezes, você obtém verdades pelos depoimentos de pessoas *trans* que são esclarecedoras de conceitos equivocados. Algumas falas a esse respeito:

“Foi importante para dar visibilidade. A abordagem” (Tati).

“É, foi uma novela bastante comentada, por ser inovadora nesta temática e, portanto, tornou visível um tema que poucas pessoas têm o real conhecimento” (Lelê).

“Essa personagem na novela, ela foi muito perfeita. A atriz foi excepcional. Por exemplo, no início, quando ela começou a ir no psicólogo eu já sabia do que se tratava. Que ela não conseguia se encontrar naquele corpo, ela não estava no corpo que ela se entendia. E ela deixava isso bem claro. Que não sabia o que estava acontecendo, que ela não conseguia estar bem com ela mesmo. Muitas pessoas trans se veem na personagem e isso é bom até para seu processo de aceitação” (Brena).

“A identificação com algumas cenas tipo “Ah, eu me identifico com uma situação que aconteceu na minha casa. Ou um comentário assim: “Ah eu não acho que é bem assim que acontece”, “Não é assim que a banda toca”. Questões de saúde, enfim, foram muitas coisas comentadas” (Tati).

A ativista transfeminista e escritora, Helena Vieira, em uma entrevista concedida ao *Nexo Jornal LTDA*, declarou que, ao discutir essa temática, a telenovela pode desenvolver uma sensibilidade a respeito da transexualidade, semelhante ao processo aristotélico de catarse. Há envolvimento emocional dos telespectadores que, em certa altura, se veem torcendo pela personagem transexual. Relata que a mãe de um amigo dela, e que tem um filho *trans*, após assistir à telenovela, passou a deixar seu filho sair com roupa de menino na rua, pois ficou mais consciente do seu sofrimento sob outra perspectiva. As pessoas só se identificam com uma identidade à medida que sabem que ela existe. É importante que se conheça as diferentes identidades. Assim, muitos meninos que se identificam com o Ivan ou meninas com a Ivana, ao se verem nas telenovelas, conseguem perceber que não são “loucos”, “doentes” e, principalmente, os únicos a buscarem nova identidade de gênero. Ao se projetarem, os indivíduos aliviam as suas tensões diante de uma história narrada.

A figura da travesti e do homossexual são mais reconhecidas e presentes nas narrativas das telenovelas, diferentemente do transhomem.

Silva e John (2016), em um artigo que discute o panorama das pesquisas de recepção, tendo como materiais de análise as teses e dissertações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Comunicação na última década, aproveitando o *corpus* já estudado por Jacks e outros (2014), analisaram os estudos de receptividade da telenovela, desenvolvidos a partir da perspectiva das relações e identidades de gênero. Em um universo de 209 pesquisas analisadas, apenas 04 se

dedicaram à discussão sobre telenovela e identidades de gênero. Desses quatro estudos, três realizam a efetiva discussão sobre as identidades de gênero. São os estudos de Gonçalves (2002), Tonon (2005), Gomide (2006) e Sifuentes (2009) e o estudo de Souza (2009). Esses não possuem como foco específico a telenovela, mas chegam a discuti-la brevemente na perspectiva de um conteúdo midiático que trata da homossexualidade. Nesses estudos não é abordada a questão da transsexualidade. Estão presentes a temática da homossexualidade feminina, formação da identidade lésbica e a correlação entre as identidades de gênero e de classe a partir da recepção de telenovelas da Rede Globo de Televisão.

As personagens de identidades *trans*, vez por outra estão presentes nas telenovelas globais e, normalmente, conforme Fernanda Nascimento, autora do livro *Bicha (nem tão) Má – LGBTs em Telenovelas*, em uma entrevista dada ao *Nonada Jornalismo Travessia*, essas personagens são travestis e transmulheres que, de um modo geral, são apresentadas como assexuadas com participação pouco expressiva. Muitas vezes, com seus estereótipos, formam o núcleo engraçado da trama.

A personagem Ivana teve um papel importante, pois mostrou qual a real realidade de um transhomem, suas angústias e busca de entendimento de sua não conformidade com seu gênero de nascença. Revelou, às vezes até de forma bem didática, todo o processo pelo qual uma pessoa *trans* passa para atingir a performance do gênero desejado. Para Nascimento, é importante e necessário que a temática sobre pessoas *trans* tenham maior visibilidade, assim como de outras identidades nas telenovelas. Como uma telenovela, normalmente, fica no ar cerca de nove meses, o assunto *identidade de gênero* se tornou mais conhecido, o que não acontece em um jornal, pois mesmo que as mídias tenham matérias importantes a apresentar sobre o assunto, seus leitores são mais reduzidos e não dialogam com seus pares, diferentemente das telenovelas através das quais você vai ouvir falar sobre o assunto por um longo período. E nem precisa assistir para consumir, pois poderá participar das narrativas por meio de jornais, revistas, e sites na Internet.

Essa telenovela instaurou no Brasil, além da representatividade, a discussão sobre transexualidade. Tema considerado um tabu por grande parte a sociedade brasileira foi apresentado e debatido com honestidade e ciência, contrariamente ao modo de percepção alienante de fanáticos religiosos. A saga da personagem Ivan/Ivana reacendeu o interesse pelo tema. Uma pesquisa no *Google Trends* – ferramenta que registra o crescimento do interesse por certos temas no sistema de busca –

sugere que o termo “transexualidade” apresentou crescimento desde a estreia da novela, em abril de 2017.²⁵

O processo de identificação ocorre quando o espectador assume o ponto de vista da pessoa ou da personagem, tomando-o para si como um reflexo de sua situação de vida. Já a projeção acontece quando o espectador projeta seus sentimentos sobre o sujeito ou personagem televisivo, amando aqueles que a outra ama, odiando da mesma forma que o outro odeia e assim por diante. Esses processos de identificação e de transferência referem-se a níveis muitas vezes inconscientes do espectador. Anteriormente, as projeções davam-se com deuses e heróis devido seus poderes sobre-humanos. Hoje, os heróis pertencem à indústria cultural, pois são as estrelas do cinema e das novelas, os ídolos do esporte e da música. Podemos projetar no ídolo da televisão não só nossos desejos, mas também, sobretudo, nossos medos, tristezas, incertezas e, principalmente, aquilo que não temos coragem de viver, ou não temos condições de fazer (ORMEZZANO, 2005, p.03).

Sabe-se também que há posicionamentos diferentes na sociedade a respeito de abordagens relativas às manifestações de personagens do grupo LGBT. De um lado, o grupo conservador religioso, o qual se manifesta contra as cenas que revelam a realidade de pessoas as quais fogem ao padrão heteronormativo, como aconteceu com a já comentada reação contrária ao beijo das personagens lésbicas idosas, na telenovela, dentre outras. O público acha que essas pessoas não necessitam de visibilidade, que esses tipos de tramas são inadequados para uma telenovela de horário nobre e o veem como uma maneira de impor a aceitação de algo. Por outro lado, há o grupo que apoia a escolha de temas polêmicos, julgando-os necessários para serem visíveis e entendidos pela sociedade, devido à importância e à discussão do tema. Certo é que há um embate consistente em relação à questão de gêneros: a classe conservadora, que é contrária à veiculação desse assunto em telenovela; e, sob outro olhar, há aqueles que dão total apoio à discussão do tema na mídia. Essas últimas são pessoas pertencentes à classe que batalha dia a dia para ser vista, compreendida e respeitada na sociedade e por aqueles que reconhecem as imposições dos discursos heteronormativos, preconceituosos e discriminatórios.

Esse embate demonstra haver "uma enorme massa de pessoas semelhantes e iguais, que incansavelmente giram sobre si mesmas com o objetivo de poder dar-se os pequenos prazeres vulgares

²⁵ Essa informação foi encontrada no site Metrôpoles, disponível em : <https://www.metropoles.com/colunas-blogs/spoilers/a-forca-do-querer-trama-de-ivana-gera-debate-sobre-transexualidade> e confirmada na página do Google Trends, disponível em : <https://www.metropoles.com/colunas-blogs/spoilers/a-forca-do-querer-trama-de-ivana-gera-debate-sobre-transexualidade>

com que satisfazem suas almas” (Barbero, 1997, P. 45). Também nos faz retomar o conceito de Foucault sobre dispositivo da sexualidade que é “um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles” (Foucault, 1979, pp. 244-246).

A telenovela, como gênero híbrido, que articula discursos modernos e conservadores de segmentos da sociedade e “a televisão é um meio estratégico de modernização da sociedade, articulando as formas variadas de integração e conflito com as lógicas sociais que resultam processos culturais e comunicativos marcados pela hibridização” (Lopes, Borelli e Resende, 2003, p. 20). Dessa forma, abre espaço para a incorporação, apropriação, adaptação de novas demandas sociais e culturais, como as denominadas identidades transexuais. Embora o processo de conscientização aconteça paulatinamente, a telenovela contribui para que a cultura esteja em constante movimento de produção, reprodução e transformação. E nesse contínuo fluxo cultural, o telespectador decodifica as mensagens recebidas de acordo com seus princípios e valores éticos, morais e estéticos. E dentro de um contexto institucionalizado de aprendizagem, torna-se importante a mediação de um educador que olhe para a diversidade sexual de forma emancipatória.

6.9 O processo de descodificação de mensagens

Como já comentado e exposto anteriormente neste trabalho, quando falamos de televisão, telenovelas e assimilação de mensagens, o texto adquire significado por meio de seus leitores que lhes atribuem os seus códigos de recepção. Como os alunos(as) percebem essa questão diante das mensagens transmitidas nas cenas durante o encontro:

“Eu meio que acompanho essa novela e eu moro em um lugar onde as pessoas têm uma visão de mundo que as vezes se diferem da minha. Eu achei muito complicado alguns pontos, porque as pessoas começaram a chamar algumas meninas que não são muito femininas. Tipo a menina tem cinco anos e a mãe dela um dia desses, porque ela não queria pentear o cabelo, porque ela queria brincar na piscina, falou para ela: “Ah, pode ficar aí Ivana.” E ela ficou muito triste e saiu gritando e chorando. E aí eu tive que chamar a mãe dela e falei para ela: “Você tem que cuidar com o que você fala com sua filha. Respeita a tua filha” (Gegê).

“Não é porque ela é menina que ela tem que estar toda ‘emperiquitada’ o tempo todo. Tem que ter cuidado com o que tu falas, porque você machuca a criança. Usando o fato de a Ivana ser trans como se fosse uma ofensa. E isso eu achei super perigoso e provavelmente deve ter acontecido várias vezes, em vários lugares. Só que não tem ninguém lá para ver isso. E isso me preocupou” (Gegê).

“Como ela está falando, talvez a mãe da criança não teria essa informação toda, para chegar e dizer “se tu não te arrumar do jeito que eu quero, tu vai ser o Ivan daqui a pouco.” E provavelmente a gente deve ter muitos

professores que não têm essa informação para trabalhar os dois lados. Que nem ele fala que foi positivo, mas na comunidade que está o meio, que se conhece. E quem tá fora? Que foi o caso que ela falou” (Dom).

“Que absurdo, não pode existir isso. Imagina se ele resolve se transformar”(Brena)

“É. Existe muito esse discurso de tudo que você vai ver, a pessoa vai virar. “Meu filho não pode ver um beijo gay, porque vai virar gay”. Então é muito engraçado, há certas coisas mais problemáticas a que as crianças, adolescentes e jovens estão expostos e ninguém fala nada. Mas aí o beijo gay, porque o personagem trans” (Lala).

Percebe-se nesses relatos, apontados por pessoas dos GF, que nem sempre a intenção da pessoa que escreveu o texto das cenas sobre transsexualidade desperte o sentimento de alteridade e empatia no telespectador. Muitas pessoas, principalmente as que possuem vínculos religiosos rígidos e que foram criadas em um contexto extremamente conservador e machista, fato que representa um percentual significativo de nossa sociedade, vai se identificar com a personagem que não quer aceitar a identidade do filho ou filha que foge ao binarismo homem/mulher, por desconhecimento e por perceber outras identidades como anomalias, abjeções ou coisas do demônio. A mãe que comparou a filha com a Ivana, de modo pejorativo, certamente possui sólidos valores conservadores sobre sexualidade e percebe o ser humano somente como homens ou mulheres, desconsiderando as outras identidades.

Talvez aja dessa forma por ignorância sobre esse tipo de identidade de gênero. Pode acontecer, caso a pessoa tenha acompanhado toda a trama da telenovela, que esclareceu e proclamou uma realidade mais incluyente, sem preconceitos e mostra um final feliz para personagem (que essa telespectadora repense suas concepções e valores ou mantenha essa visão preconceituosa, reafirmada pelo contexto social, cultural e religioso em que vive). Assim como esta mulher, vários telespectadores assíduos da telenovela na TV ou participativos dela por outros meios de comunicação, poderão rever ou manter seus valores e preconceitos a respeito das pessoas *trans*.

A telenovela proporciona que os indivíduos reflitam à medida em que suas narrativas são capazes de conectar as experiências vividas pelas personagens, comparando-as com as diversas experiências que compõem as memórias de indivíduos e grupos. Como afirma Martín-Barbero (1993, p.23), a telenovela, como texto, é um diálogo no qual atores, audiências e personagens trocam constantemente suas posições. Esta troca refere-se à confusão entre o quê um personagem está experimentando e o quê o telespectador sente, uma experiência estética da identidade que é aberta e conta com as expectativas e reações do público.

“Seria interessante uma mediação para se discutir o real e o fantástico. A novela como ficção mistura realidade e fantasia e, às vezes, dá informações que são equivocadas” (Kátia).

Outro aspecto a destacar no processo de descodificação das mensagens é que, embora a telenovela tente reproduzir, da melhor forma possível, a realidade da vida, esse gênero televisivo é ficcional, portanto pode haver momentos que fatos e ações apresentados sejam criticados por não retratarem fielmente a realidade. Esse jogo entre real e ficcional é um recurso que possibilita ao telespectador fugir dos sofrimentos do dia a dia e ir ao encontro de um cotidiano permeado de mistério, expectativa, amor e paixão, no qual tudo acaba bem. Aparentemente os maus são castigados os bons recompensados. Ao assistirem aos capítulos das telenovelas, as pessoas esquecem seus reais problemas. Ao utilizar o recurso do denominado *merchandising social*²⁶, o autor da narrativa, necessariamente, tem que buscar informações verdadeiras, científicas sobre determinado assunto e que esse seja, preferencialmente, contemporâneo e faça parte da história, vivido por uma personagem e não apenas verbalizado. “Uma das características intrínsecas do *merchandising social* é a contemporaneidade sendo efetivo em seus propósitos de alavancar e sustentar mudanças comportamentais junto com os telespectadores, fazendo assim conexão direta com as expectativas da sociedade (Schiavo, 2002, p.3).

Glória Perez, em uma entrevista dada à Folha de São Paulo, relatou que, além de pesquisas sobre o assunto, desde a construção da sinopse da trama, manteve contato direto com os *trans* Teresa Brant, Thammy Miranda, Guilherme Goes, além do João Nery, psicólogo, escritor, ativista e considerado o 1º homem *trans* a ser operado no Brasil. Esses foram seus interlocutores mais frequentes.

João Nery (2017) relata que a autora da telenovela havia escrito a sinopse da trama e a personagem *trans* seria uma transmulher e, após ter lido o livro que ele havia lançado, faltando uma semana para entregar a sinopse, resolveu falar sobre transsexualidade masculina, tendo como referência a história dele.

²⁶ *Merchandising* é uma palavra fortemente ligada ao *marketing* e à venda de um produto. Esse tipo de trabalho também é feito em novelas, com exposição de determinadas marcas. Mas, quando se fala em *merchandising social*, a questão é mais ampla, pois não se trata apenas de “vender” algo, mas sim de implementar uma ação educativa que informe algo ao público.

Fonte: Gente - iG @ <https://gente.ig.com.br/telenovela/2017-05-29/merchandising-social-novelas.html>

A autora afirma é preciso um certo cuidado para que o *merchandising social* – a forma como são classificadas essas campanhas com temas que mexem com a sociedade – e que em novelas tenha efeito. “O segredo é criar simpatia, fazer o telespectador se colocar no lugar da personagem. Não resolvemos um assunto, mas jogamos para o país discuti-lo.

Fonte: Gente – iG @ <https://gente.ig.com.br/telenovela/2015-10-10/ gloria-perez-relembra-campanhas-sociais-em-novelas-ja-fui-chamada-de-louca.html>

6.10 Transexualidade e orientação sexual

Figura 19: Ivana /Ivan e seu namorado - A Força do Querer



Fonte: Globo.com – Gshow -Novelas

Esse foi outro tema que surgiu nas falas dos participantes e que mostra a importância de se ter esclarecimentos sobre a diferença entre conceitos que são confundidos e não compreendidos por muitas pessoas.

É importante ter consciência que identidade de gênero é uma coisa e orientação sexual é outra. E essa novela mostrou, em outros capítulos, muito bem essa diferença entre os desejos sexuais da Ivana/Ivan e de sua identidade de gênero (Gabi).

De um modo geral, a concepção do senso comum é de que as pessoas transexuais são todas homossexuais, mas a realidade é que identidade de gênero é a percepção individual de cada um sobre ser homem e ser mulher e não é sinônimo de orientação sexual. Uma pessoa transexual ou travesti não significa necessariamente ser homossexual. Se for uma transmulher e gostar de outra mulher, ela é lésbica, e se for transmulher e gostar de homem, é heterossexual. O mesmo acontece com o transhomem. As pessoas *trans* podem ser gays, lésbicas, bissexuais, assexuais ou rejeitarem qualquer identidade associada à orientação sexual. Outros mitos criados sobre as pessoas transexuais são: que elas escolheram ser assim e que para ser uma mulher ou homem transexual, ou uma travesti, é preciso fazer a cirurgia de redesignação sexual (CRS). Também não é verdade que seja escolha nem

que a cirurgia seja necessária. O importante mesmo é que a pessoa se sinta confortável com o seu corpo. A transsexualidade não é uma doença como acredita grande parte das pessoas. Segundo o levantamento feito na pesquisa realizada por Ávila (2014), mencionando os autores Pelegin e Bard (1999), em sua tese de doutoramento, a transexualidade está vinculada aos estudos da psiquiatria desde o Século XIX, semelhantemente à lógica da psiquiatrização da homossexualidade como uma patologia. No ano de 1980 do Século XX, essa experiência foi incluída na terceira versão do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM III), da *American Psychiatry Association* (APA) como “Distúrbios de Identidade de Gênero”, e em 1987, como “Disforia de Gênero”, na versão revisada do DSM III (DSM IIIR), considerada uma doença mental, psíquica. E no ano de 1994, a Disforia de Gênero passou a ser chamada de “Transtorno de Identidade de Gênero” e no DSM V14, publicado em maio de 2013, voltou a ser denominada de “Disforia de Gênero”, porém, nesta última versão, está destacado que “é importante notar que não conformidade gênero não é, em si, uma desordem mental. O elemento crítico de disforia de gênero é a presença de sofrimento clinicamente significativo associado à condição” (APA, 2013, p. 1). A partir do mês de junho de 2018, a transexualidade deixa de ser classificada como uma doença mental e passa a ser entendida como "transtorno de identidade de gênero".

O CID-11 (Código Internacional de Doenças), que substitui a CID-10, passa a integrar a transsexualidade em um novo capítulo intitulado "condições relacionadas à saúde sexual" e é classificada como "incongruência de gênero". Na edição anterior do catálogo, o termo estava no capítulo sobre "transtornos de personalidade e comportamento", em um subcapítulo chamado "transtornos de identidade de gênero." Percebe-se que a transsexualidade foi legitimada e consagrada, ao longo dos anos, por instituições sociais como o Estado e a Igreja e, principalmente, pela medicina. Assim como a homossexualidade, retomando Foucault, a transsexualidade também está vinculada a um dispositivo histórico regido por controles e saberes monopolizadores que “são formados por um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que possuem uma função estratégica de dominação. O poder disciplinar obtém sua eficácia da associação entre os discursos teóricos e as práticas reguladoras” (Foucault, 2002, p.26).

6.11. Ser transgênero na sociedade heteronormativa

Figura 20 - Cena de Ivana em Processo de Transformação – Hormonização



Fonte: Globo.com – Gshow -Novelas

Os(a) alunos(a) levantaram questões relativas aos embates e às dificuldades enfrentadas pelas pessoas *trans* em uma sociedade heteronormativa.

“Também tem casos de adolescentes. Até mesmo na universidade aqui e na UFSC, 16, 17 anos na verdade. Mas aí já é um pouco mais fácil, o trâmite é mais fácil. Já tem resolução. Já entrou na universidade. Mas tem relatos de crianças, não aqui, já a partir dos dois anos de idade com identificação de crianças trans. A partir dos dois anos já se identificam, já demonstram, já expressam de alguma forma” (Tati).

“Eu digo por exemplo, de situações de crianças que já expressavam sua identidade de gênero a partir dos dois anos, e um pouco mais velha confirmaram isso, com a personagem da novela” (Tati).

Nas diversas leituras feitas (Nery, 2016; Ávila, 2014; Rodrigues, 2016; Santos, 2015), que continham depoimentos de pessoas *trans*, assim como em depoimentos assistidos no *youtube*, a maioria revela que sua identificação como o sexo contrário ao do nascimento se manifestou muito cedo, desde criança. Outros revelam ter percebido isso na adolescência e poucos na fase adulta, como, por exemplo, o caso de Laerte, conceituado cartunista brasileiro. Também é comum constar nos depoimentos dessas pessoas o sentimento de muita angústia e revolta por terem de conviver de acordo com o que a sociedade heteronormativa estabelece quanto ao que é próprio de menino ou próprio de menina: roupas, brinquedos, atividades esportivas, cores, adornos, cabelo e outras convenções mais. É comum, em suas falas, nesse processo de autoaceitação, ter havido uma *fase homossexual*, mesmo percebendo que essa definição não era a que mais representava as suas experiências, suas realidades. Esta fase de identificação com a homossexualidade “pode evidenciar o quanto a orientação sexual não

heterossexual e identidades de gênero não normativas comumente são confundidas na sociedade. Esta confusão “pode levar a que muitas pessoas *trans* ou pessoas que não conformam as normas de gênero também considerem os conceitos de transexualidade e homossexualidade como similares” (Rodrigues, 2016, p. 139).

Esse processo de auto reconhecimento da situação de ser transgênero é dolorido para todos. A maioria, em princípio, como a personagem Ivana que virou Ivan, é incompreendida pela família que estranha ter um filho(a) que não se enquadra no que é estabelecido como “normal, pois vive em uma sociedade que vê o sexo/gênero de forma binária: ou se é homem ou se é mulher, desconsiderando outras identidades que, não raro, são consideradas abjetas. Muitos e muitas são expulsos de casa e ficam sem rumo, e, não raro, se prostituem, principalmente as pessoas reconhecidas como travestis. Essa forma de identidade também está presente na telenovela *A Força do Querer*, representada pela personagem Nonato/Elis (ator Silvero Pereira).

A falta de informação da sociedade, em geral, gera preconceito e violência, e esse preconceito, muitas vezes é reproduzido nas próprias casas desses seres. A concepção de identidade binária não permite o entendimento de que existam identidades que não são fixas nem estáveis e que vão se construindo socialmente, em um processo de significação, estando, portanto, sujeitas ao poder e, principalmente ao domínio da religião conforme pode ser observado na seguinte fala:

“A gente já vai sofrer preconceito. Então imagina você falar, “não eu sou um homem, eu me sinto homem, eu só estou num corpo que eu não me identifico.” As pessoas vão falar: “Mas você está errada, Deus te fez assim.” Tá, então ele me fez um homem num corpo de uma mulher, porque eu me sinto assim, eu estou desconfortável” (Brena).

Ana Carolina Silvério, do Centro de Referência Especializado da Diversidade (Creas Diversidade), citada por Luisa Ikemoto, em uma matéria jornalística *online*, revela que maiores dificuldades de relacionamento e aceitação entre *trans* e familiares estão presentes nas casas onde as pessoas cultuam religiões que veem a transsexualidade como algo abominável. “Muitos tratam essas pessoas como adoecidas, ou até mesmo ‘endemoniadas’. Isso acaba desumanizando as relações” (s/p).

Em sua dissertação de mestrado, Santos (2015) pesquisa com o objetivo geral de “analisar as representações de gênero e sexualidade (re)produzidas no espaço escolar por estudantes e profissionais de educação a partir da inserção de uma professora autodefinida transexual em uma escola de Ensino Fundamental”(s/p), destacando que a religião foi citada como um argumento que

dificulta a aceitação LGBT, e que ela está presente dentro da escola e revela como “é difícil romper com as representações externas à escola, principalmente as de cunho religioso”(p.89).

6.12 Transfobia

Figura 21 – Cena de violência contra Ivana/Ivan



Fonte: Globo.com – Gshow -Novelas

As cenas das novelas mencionadas também proporcionaram discussão sobre transfobia que significa a aversão ao gênero da pessoa transexual. Segundo Rodrigues, “a maioria das pessoas *trans* declara ser heterossexuais, ou seja, se relaciona afetiva e sexualmente com pessoas de outro gênero/sexo. No entanto, se uma pessoa *trans* for lésbica ou gay, aí neste caso, além de sofrer com a transfobia, também poderá ser alvo da homofobia ou lesbofobia” (Ibidem, p.13).

Diante das cenas de violência contra a personagem Ivana/Ivan, destacamos as seguintes falas:

“É uma ameaça psicossocial. Sou homem, ou sou mulher, porque até uma mulher pode fazer essa violência também. Eu tenho um papel na sociedade e surge uma coisa nova que está ganhando espaço (o transexual), e sou eu o todo poderoso, homem, macho, masculino, da sociedade. A gente pode falar em culturalmente aceitar. Mas tem pessoas tão simples, que não tem conhecimento de nada e aceitam, entendem, que são processos da vida. E outros com todo um conhecimento, são mais enfáticos ainda e agridem o diferente ... é o ato desumano, a maldade, ser perverso, colocar o indivíduo na situação de ridículo. Isso aí tudo colabora. O trans, ele é tratado como um exótico. Ele é exótico na sociedade, é o diferente, então é uma ameaça. Eu acho que é isso” (Andrei).

“Realmente é uma coisa que não dá para entender, porque falta de conhecimento não justifica a violência contra essas pessoas. Então não sei o que realmente motiva, eu não acho que seja na verdade questão da ameaça. Eu já não acho que seja isso. Eu já acho que seja uma questão realmente individual, construção social, ambientes e coisas que vão proporcionando para essa pessoa, essas informações que ela entende como corretas ou não. E essa construção gera essa violência, ou não gera” (Tati).

Ainda com fundamentação nos estudos de Rodrigues (2016), nos quais esta buscou um aprofundamento sobre a questão de identidade de gênero, por meio de leituras de autores renomados, citados e referenciados, como Jesus (2012); Platero (2014), Creighton e Kivel (1992), Lewis e Arnold (1998). Cabezas, Ortega e Galán (2013), Grossman, D'Augelli e Salter (2006), Sausa (2005), a transfobia mostra-se por atitudes que revelam discriminação, violência, ódio e rejeição contra pessoas *trans* ou contra aquelas que rompem com as normas de gênero socialmente impostas. Há de se considerar, também, a existência da transfobia que é manifestada pela opressão de pessoas *trans* sobre outras e/ou na opressão sobre si mesma por ser *trans* (“transfobia internalizada”). São várias as formas existentes da transfobia: violência física, discurso de ódio, violência psicológica, exclusão e rejeição.

Considera-se que os telespectadores, dentre eles educadores, ao assistirem às cenas de transfobia e também ao lerem e ouvirem comentários a respeito desse tema em outros meios de comunicação, poderão se motivar para uma busca de informações sobre dados de violência alarmantes contra seres transgêneros. E, com mais conhecimento sobre o assunto, poderão trabalhar em prol de uma educação sexual emancipatória que respeite as diferenças e a diversidade sexual humana. É estarrecedor saber que o Brasil, segundo Benevides e Nogueira (2019), continua liderando o *ranking* dos assassinatos de pessoas *trans* no mundo, “dados esses publicados no último relatório da *Transgender Europe (TGEU)*, instituição que monitora os casos de assassinatos de pessoas *trans* pelo mundo, a partir de dados coletados pela mídia, todavia o número de ocorrências desse tipo pode ser ainda maior, devido ao elevado índice de subnotificação” (p.3). Tal realidade sugere urgência quanto a tomadas de medidas no combate à transfobia, seja sob forma de lei, seja por meio de um trabalho educativo nos espaços de aprendizagem.

Segundo Junqueira (2009), a lesbohomotransfobia se faz cada vez mais presente em nossa sociedade e, no espaço escolar, estudantes que sofrem as mais variadas discriminações, devido fugirem a identidade normativa e binária de gênero ou orientação sexual, revelam ser a escola um dos espaços sociais mais discriminatórios e de difícil permanência. Tal situação exige que sejam criadas políticas públicas voltadas para o público LGBT. Necessário também se faz que sejam incluídas nos currículos escolares, disciplinas voltadas para essa temática o que, certamente, irá proporcionar um maior interesse por produção acadêmica de cunho científico na área da sexualidade.

As manifestações transfóbicas estão presentes, também de forma contundente, no grupo radical de feministas, denominado Trans-Exclusionary Radical Feminist (TERF) que tem como líder a

escritora feminista Janice Raymond a qual, em sua obra *The Transsexual Empire: The Making of The She-Male*(1979), defende a ideia de que o gênero com o qual a pessoa se identifica e se apresenta não é o que importa, mas sim o sexo que lhe foi atribuído no nascimento. Declara que os homens são os opressores e as mulheres são as oprimidas e, por consequência, mesmo após a transição, as transmulheres mantêm esse poder de opressão. São também agentes de opressão feminina.

Em um artigo denominado *As armadilhas do feminismo radical*, Erica West (2017) comenta que muitas integrantes do feminismo radical mantêm ideias excludentes em relação a pessoas *trans*, especialmente às transmulheres, e não permitem que essas pessoas participem de seus espaços políticos e organizacionais. Declara que essa exclusão revela uma forma de intolerância a qual demonstra discriminação e se contrapõe às lutas contra a violência sexual sofrida por mulheres, pois as transmulheres são as maiores vítimas de violência física e sexual, especialmente as mulheres *trans* negras. Em contrapartida, o movimento feminismo negro batalha por um melhor entendimento do sistema sexo/gênero e sexualidade, ampliando assim a noção de sujeito político do feminismo (Solá, 2013). O feminismo *trans* surge uma corrente capaz de incluir as pessoas *trans* em sua agenda de ações e debates. Segundo Jesus e Alves (2010),

o transfeminismo reconhece a interseção entre as variadas identidades e identificações dos sujeitos e o caráter de opressão sobre corpos que não estejam conforme os ideais racistas e sexistas da sociedade, de modo que busca empoderar os corpos das pessoas como eles são (incluindo as *trans*), idealizados ou não, deficientes ou não, independentemente de intervenções de qualquer natureza; ele também busca empoderar todas as expressões sexuais das pessoas transgênero, sejam elas assexuais, bissexuais, heterossexuais, homossexuais ou com qualquer outra identidade sexual possível (s/p).

E quais os reais motivos que levam o indivíduo a agir de forma tão cruel e desumana com pessoas que julgam ser “diferentes”? As falas a seguir apontam algumas relacionadas à transfobia: preconceito e interseccionalidade, suicídio e evasão escolar:

“Eu gostaria de dizer que é por desconhecimento, que é por ignorância e tal. Mas de uns tempos para cá eu tenho pensado que é por maldade mesmo. Porque algumas pessoas têm conhecimento das coisas e mesmo assim elas são violentas. E assim, quando eu falo violentas, não é só igual aquela cena de violência física, são as violências emocionais. Que as pessoas enfrentam diariamente. Às vezes a pessoa não percebe que está causando a violência, mas na maioria dos casos a pessoa faz assim para machucar mesmo. Então acho que tem também o desconhecimento, mas tem também muita maldade. Não sei. Tô meio sem esperança esses dias. É porque tá difícil gente” (Gegê).

“A transfobia envolve também questões, que se a gente parar para pensar, e eu não sei agora dados de cor, mas essa questão de suicídio, de depressão, de todas essas questões de sofrer violência dos familiares de evasão escolar, e opção para profissão de prostituta, principalmente as transmulheres. Vamos reconhecer as pessoas,

brancas, cisgêneras, condição social, isso te dá com certeza privilégios, mas não é porque você tem esses privilégios, que isso te dá o direito de oprimir essas outras pessoas” (Lala).

“E todas essas situações de violência, passa de 80% que é o preconceito. E pode ver assim, se vai no homossexual é isso, se vai no negro é isso, se vai na mulher é isso, se vai no trans é isso. É só a violência. É assim, tá vindo e tá quase se igualando, então tenho que ‘espancar’ para deixar para trás” (Dom).

6.12.1 Ser transgênero em sociedade heteronormativa e questões legais

De acordo com Cris Stefanny, presidenta da *Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (Antra)*, 90% das travestis e transexuais optam pela prostituição para se sustentar. A maioria não vai buscar seu *ganha pão* nas ruas por mera escolha, mas por falta de opção. Revela que há *trans* que possuem curso superior, até com pós-graduação, que deixam seus currículos em instituições de ensino, e, normalmente, recebem uma resposta negativa ao verificarem que o nome de registro é contrário ao do gênero com o qual a pessoa se apresenta. São várias as barreiras enfrentadas por essa minoria, quando procura se inserir no mercado formal de trabalho. A opção pela prostituição é consequência da falta de outra opção profissional. Além da falta de formação na sua área de trabalho, percebe-se também que outra grande barreira, imposta no ambiente de trabalho, é justificada por legitimações burocráticas, visto que as leis brasileiras regulamentam de modo moroso os critérios para alteração do nome civil em documentos, ou mesmo legitima a transsexualidade como patologia psiquiátrica.

Essas questões legais, visando à garantia de direitos das pessoas *trans*, também foi um tema levantado durante o debate sobre as cenas da referida telenovela, assistidas pelos GF.

As falas a seguir são representativas de algumas das questões legais que, muitas vezes, são negligenciadas ao público *trans*:

“É justamente isso. É até importante a gente também ter esse diálogo, porque essas coisas, mesmo que seja uma criança ou um adolescente, se começar a tomar os hormônios, tem todas essas questões que a gente tem que parar para pensar. Como é que vai ser o banheiro na escola? De repente na escola é aceito, mas e se você tiver num shopping? Numa balada? E seu nome social? E a questão legal? E independente da questão legal, se as pessoas vão olhar para você.” (Lala).

“Então, eu percebi que quando a psicóloga fala com ela, ela não está falando “não faz a cirurgia, não faça a transição”, ela está falando o seguinte: “não pensa que você fizer a transição, isso vai sumir com todos os seus problemas. Isso pode acarretar mais problemas do que você está tendo.” Vai resolver um, só que vai vim outros. Então você não pode pensar que a sua batalha está ganha, como ela estava se posicionando dessa forma, como um sapato apertado, é só tirar que vai ficar tudo bem. Não, não é, as coisas são muito mais complexas que isso. E a psicóloga estava tentando mostrar para ela, que era isso. Que as coisas seriam bem mais complicadas que ela estava pensando. Não achar que a batalha acabou simplesmente porque ela conseguiu fazer a transição” (Brena).

6.12.2 O uso do nome social

Entende-se por **nome social** aquele pelo qual travestis e transexuais se reconhecem, bem como são identificados(as) por sua comunidade e em seu meio social, ou seja, aquele nome pelo qual preferem ser chamados/as cotidianamente, em contraste com o nome oficialmente registrado e que não reflete sua identidade de gênero.

A lei brasileira regulamenta de modo burocrático os critérios para alteração do nome em documentos. O uso do nome social, embora se configure como um recurso que é uma estratégia de inclusão, não resolve de forma efetiva os problemas cotidianos enfrentados por quem continua a apresentar o nome de registro nos documentos oficiais. Tal fato gera dificuldades no processo de inclusão e/ou manutenção de pessoas *trans* na escola, na universidade e no mercado de trabalho, mantendo as desigualdades sociais. Familiares e amigos de pessoas que passam pelo processo de mudança de sexo ficam, durante muito tempo, chamando a pessoa pelos dois nomes. Isso ocorre também nas escolas e nas universidades, pois o(a) aluno(a) se apresenta por um nome masculino ou feminino e, na lista de chamada, consta o nome real. Esta situação é mostrada na telenovela. A atribuição do nome, algo pouco significativo para sociedade heteronormativa, possui grande importância para os transexuais.

Há uma legislação já aprovada em vários Estados brasileiros a qual determina que as escolas públicas devem nomear estudantes conforme a solicitação deles(as). Inúmeras leis estaduais e municipais reconhecem às pessoas transgêneros o **direito ao uso do nome social**. Na Administração Federal, tal direito é assegurado pelo *Decreto Presidencial nº 8.727, de 28 de abril de 2016*. No Sistema Único de Saúde (SUS), o respeito ao nome social e à identidade de gênero do usuário desse serviço está assegurado pela Portaria nº 1.820/2009. A Receita Federal expediu a Instrução *Normativa nº 1718 (de 18 de julho de 2017)*, autorizando a inclusão do nome social no CPF do(a) contribuinte transexual ou travesti.

Após a leitura do livro *Vidas trans: a coragem de existir* de João Nery, sobre a história de dois transhomens (um deles o autor do livro), uma travesti e uma transmulher, esta pesquisadora buscou vídeos em que aparecessem essas personagens. Em um vídeo em que a travesti Amora Moira é entrevistada por Amaury Júnior, apresentador de programas de entrevistas, este a chama de **o travesti** e a entrevistada o corrige falando que é **a travesti**, mas no decorrer da entrevista o entrevistador continua chamando-a no masculino. Há também relatos de caso de professores que, mesmo sabendo

do nome social de seu aluno *trans*, faz a chamada pela lista oficial e desconsidera o nome social daquela pessoa. Isso é muito constrangedor para o indivíduo que luta pelo reconhecimento de sua nova identidade. Esse fato também é recorrente em atendimentos médicos, filas de atendimentos que nomeiam os sujeitos em suas chamadas. No Sistema Único de Saúde (SUS), também há uma portaria que abarca um melhor tratamento a travestis e transexuais pelo nome social. No entanto, na prática, existem poucos hospitais com formulários adaptados conforme essa portaria.

Verifica-se assim a legitimação de violências psíquicas enfrentadas por alunos(as) e profissionais que devem carregar consigo nomes não coerentes com suas identidades de gênero, ou ainda, a dificuldade da mudança de nome em função de sua vinculação à cirurgia da mudança de sexo.

Felizmente o Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 01 de março de 2018, entendeu ser possível a alteração de nome e estado sexual (sexo) no assento de registro civil de travestis, transhomens e transmulheres, diretamente em cartório, mesmo sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo, e sem necessidade de apresentação de laudo médico. A decisão ocorreu no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275. O Provimento n. 73 de 28 de junho de 2018 dispõe sobre a averbação da alteração do prenome e do gênero nos assentos de nascimento e casamento de pessoa *transgênero* no Registro Civil das Pessoas Naturais (RCPN). Mesmo assim, ainda há muita dificuldade em a pessoa *trans* conseguir concretizar a mudança de nome devido ao excesso de burocracia e custos elevados. Foi criada uma cartilha denominada *Eu existo*²⁷ para melhores esclarecimentos de como se proceder para alcançar o fim desejado.

²⁷ Cartilha *Eu existo*. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/11/cartilha-alteracao-nome-e-genero2.pdf>

6.13 Transsexualidade e saúde

Figura 22 Cena de Ivana/Ivan em terapia



Fonte: Globo.com – Gshow -Novelas

Com já mencionado, desde o mês de junho de 2018, a transexualidade deixou de ser classificada como uma doença mental e passou a ser entendida como "transtorno de identidade de gênero". Faz parte do Capítulo denominado de "condições relacionadas à saúde sexual" e é classificada como "**incongruência de gênero**". Sabe-se que há defensores a favor da retirada da transexualidade do CID, em prol da despatologização, mas isso acarretaria uma repercussão no atendimento da saúde, no acesso aos serviços de saúde pra esses pacientes. Existe uma corrente que defende a retirada da transexualidade do CID, no sentido de uma despatologização, por outro lado teria repercussão no atendimento da saúde, no acesso aos serviços de saúde pra esses pacientes. A transexualidade é uma condição que necessita um atendimento multidisciplinar, vários profissionais são fundamentais pra essa transição desses pacientes.

Como a afirma Lale (2018), coordenadora do Departamento de Saúde Reprodutiva e Pesquisa da Organização Mundial da Saúde (OMS), diante da pergunta: *Por que a transexualidade não foi retirada totalmente da CID-11?* : "Apesar de não ser considerada uma doença, a transexualidade ou incongruência de gênero continua sendo uma condição relacionada à saúde sexual que pode exigir das pessoas trans "intervenções necessárias de saúde". Por isso, a OMS decidiu detalhar essa e outras condições na categoria de "saúde sexual"(s/p).

Foram vários subtemas que surgiram em relação ao tema, relativos à saúde e atendimento médico hospitalar e psicológico, voltados às pessoas *trans* no Brasil.

As falas abaixo destacadas, aconteceram após assistirem às cenas em que a personagem Ivana/Ivan conversa com a sua psicóloga. Revelam alguns aspectos relacionados à saúde das pessoas *trans* assim como a dos pais dessas pessoas:

“Só que após ela falar de ir no médico, ela meio que quis falar que teria que pensar bem antes, para depois não querer reverter a situação. “Pensa bem antes de querer fazer.” Até porque pelo padrão da novela, foi assim: “Ela meio que disse: hoje, quero ser outra pessoa, e quero mudar”. Por isso que a psicóloga deu essa ênfase na conversa. É importante procurar por um profissional que vai dar umas coordenadas para a pessoa ver que caminho seguir. Assim “Eu tenho que ir no médico”, Qual tipo de médico poderia ir lá” (Dom).

“O pai falou que não sabia até acontecer. Daí ele começou a ir em grupos de pais que também tinham filhos que estava acontecendo isso. E daí ele viu como era normal e começou a aceitar. Até porque ele disse que o grupo dos pais ajudou muito ele a aceitar essa situação que ele estava passando. Há uma preocupação com sua saúde, com o processo de transformação. Bem legal” (Carol).

“Mas a questão médica do acesso ela não é tão simples assim. Porque os profissionais não estão preparados para receber estas pessoas. Não é tão ok, “ah vamos mandar para um profissional”. Normalmente a gente já sabe que a última coisa que a gente quer é ir num profissional. Porque eles não estão preparados para receber estas pessoas. Então se eles não estão preparados, eles vão exatamente usar da sua moral como subsídio para isso. Para justificar o não dar uma receita. Ou então até mesmo desestimular a pessoa a não fazer esse processo” (Tati).

“Já se é discutido como saúde coletiva. Mas dentro do âmbito da saúde já tem várias políticas, várias coisas. Só que assim como tudo no nosso país é tudo muito demorado. Então por exemplo, processos de cirurgias são demoradíssimos. Tem gente que está na fila há dez anos. Então é um processo muito lento para essas questões. E aí talvez, se demore mais por questões morais e afins” (Tati).

“Não. Também não. Essa daí inclusive, é o mesmo processo. Agora, particular é tranquilo. Agora é bem mais tranquilo, só que aí virou um mercado” (Tati em relação a mastectomia).

Todo ser humano, que vive em uma sociedade de padrão heteronormativo, quando toma consciência de que sua identidade de gênero não se enquadra no padrão binário homem/mulher, masculino/feminino, necessita de esclarecimentos sobre como proceder para alcançar traços que os caracterizem fisicamente com a identidade que desejam e que se vejam como tal. Essa busca, normalmente, como foi mostrado nas cenas da telenovela, é feita com pessoas que já viveram tal conflito, ou podem ser encontradas nos sites de busca de informações da Internet e redes sociais. Isso acontece com a maioria das pessoas *trans* pelo medo de não ser aceita por seus familiares e por demais membros da sociedade. Os esclarecimentos obtidos de como modificar seus corpos, sem respaldo de conhecimentos científicos, gera sérios problemas de saúde e emocionais ao ser *trans*. Surgem então as perguntas: Estão os serviços de saúde, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), buscando as alternativas possíveis de atendimento às demandas de modificações corporais, levando

em conta o princípio da integralidade? E a medicina particular está preparada para atender com competência e alteridade essa minoria identitária?

Figura 23 Processo de Hormonização de Inana/Ivan



Fonte: Globo.com – Gshow -Novelas

.6.14 Educação Sexual e Identidade de Gênero

A sexualidade é um assunto que começou a ser discutido nos meios acadêmicos a partir dos estudos de Freud, no início do século XX, e Michel Foucault, na década de 1980. Porém, ainda hoje o trabalho com educação sexual é marcado por características normativas, principalmente por aspectos biológicos. Os pressupostos biomédicos ainda não foram superados e muitos estudos sobre educação sexual revelam que o tema sexualidade é explorado por um viés biológico, destacando-se quanto ao trabalho de informação sobre direitos reprodutivos, prevenção da gravidez na adolescência, sobre as doenças sexualmente transmissíveis e relações de gênero. A abordagem de temas sexuais que considere a sexualidade como uma construção sócio-histórica e cultural, incluindo em seu escopo

muito incipiente. A identidade de gênero, assim como o tema orientação homossexual, discutido anteriormente, durante muitos anos foram inviabilizados nos espaços escolares e, embora estejam mais visíveis, os profissionais da educação encontram muita dificuldade em lidar com crianças e jovens que fogem à heteronormatividade, especialmente com aquelas que apresentam a denominada **incongruência de gênero**. Conforme Altman (2001), o trabalho de educação sexual, proposto nos PCN, por meio dos denominados Temas Transversais,

Incitam a escola a, através de práticas pedagógicas diversas, construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a fazer com que o indivíduo tome a si mesmo como objeto de cuidados, alterando comportamentos. Através da colocação do sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, o qual se exerce não tanto através de proibições e punições, mas através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. De maneiras diversas, meninos e meninas também exercem formas de controle uns sobre os outros, bem como escapam e resistem a este poder. O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos (p. 584).

Como já afirmado neste trabalho, todo(a) professor(a), querendo ou não, é um educador sexual, pois, num espaço de aprendizagem, todos nós manifestamos nossos desejos, nossa percepção de corporeidade, nossos valores, nossa identidade e orientação sexual, nossos conceitos e preconceitos. Ao dialogar ou calar diante das manifestações sexuais dos alunos(as), o(a) professor(a), querendo ou não, estará educando sexualmente.

A existência de crianças e jovens *trans* ainda é ignorada por muitos educadores que confundem identidade sexual com orientação sexual. Em nossas atividades extensionistas, é comum escutarmos relatos de professoras e professores sobre as dificuldades em lidar com esses casos. Percebe-se, em suas declarações, o desconhecimento dessa realidade e, muitas vezes, há afirmativas carregadas de preconceito e fundamentadas por princípios religiosos. Pessoas *trans* são atravessadoras de territórios e, no dia a dia da escola, rompem as fronteiras binárias e heteronormativas, estando submetidas a mais variadas formas de preconceito, discriminação e violência. Esses seres, vistos como *fora da norma, diferentes, anormais, abjetos*, são:

Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes ou desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se algo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como “minorias” (Louro, 2004, p. 87).

A questão da identidade de gênero só é discutida nas escolas quando há a presença de professores, alunos ou outros profissionais *trans*, fato que não é muito comum nesse contexto. Há dificuldades de se abordar o tema entre professores(as) e alunos. Isso acontece por falta de conhecimento da maioria dos profissionais da educação sobre as identidades não-binárias. Esse fato é demonstrado no ensaio de Cruz (Ibidem), quando o autor revela que, no diálogo com os alunos a respeito do uso dos banheiros por uma aluna travesti, uma turma denominou o conflito existente na escola sobre essa situação de “abafa o caso”. Isso significa que o melhor modo de encarar o problema seria não confrontá-lo com a realidade, fato que, de um modo geral, acontece não somente com as diferenças relacionadas às identidades de gênero, mas também com outras diferenças que perpassam o cotidiano da escola. Como declaram participantes do GF:

“Porque as pessoas ficam tão incomodadas com o diferente? Na verdade, tem essa resposta, porque elas são ensinadas que o diferente pode ser corrosivo para elas. Pode ser uma ameaça. Ah, se aquela pessoa é diferente ela pode estar invadindo o meu território, é uma coisa bem animal de o diferente ser uma ameaça. E não é. Então, quando a gente traz essas questões para a escola, a gente está mostrando que é diferente, mas não é algo que vai te fazer mal. É diferente, mas é do outro, e o outro merece respeito. Todos nós merecemos respeito. Assim como eu quero respeito, eu quero o respeito ao meu espaço, a minha religião, ou não religião, ou o meu direito de ir e vir, o outro também merece esse respeito. Não é porque ele é diferente de você que ele não merece ter os mesmos direitos” (Brena).

“Eu acho que a gente deve sempre insistir em trabalhar. Porque eu acredito que quando as pessoas não sabem sobre uma coisa, aí é que elas são preconceituosas. Elas não conhecem, até na faculdade. Eu acho que é essencial falar sobre isso até na faculdade. Pode ter colegas meus que não concordam ou alguma coisa, mas se tem uma matéria ou algo que fale sobre, talvez eles mudem a opinião um pouco, ou respeitem” (Carol).

O fenômeno do uso dos banheiros pela pessoa *trans*, e possível ocultamento da orientação dada somente pela equipe gestora a essa pessoa sobre qual banheiro usar (o banheiro da diretoria para evitar conflitos), é somente uma das situações adversas, encontradas por essas pessoas que sofrem outras formas de preconceito e discriminação, o que, não raras vezes, tem como consequência a evasão escolar. Daí ser necessário que educadores tenham conhecimento desse assunto para que possam realizar um trabalho de educação sexual no qual sejam respeitadas e compreendidas essas diferenças.

Como as identidades não binárias, que fogem ao padrão heteronormativo, não são reconhecidas como deveriam ser nos espaços escolares, é que a mídia assume um papel importante de levar às pessoas esclarecimentos sobre o assunto, por meio de programas de entrevista, narrativas, documentários e outras formas de comunicação que não veiculem somente informações relativas às mortes e atos de violência contra travestis e transexuais.

Para ilustrar a importância de as telenovelas abordarem em suas tramas essas identidades, destaca-se o relato feito por um professor de uma escola pública do Estado de Santa Catarina, durante o *IX Colóquio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Educadores e Educação Sexual - Saberes e Fazeres no campo da Educação e Sexualidade: contribuições para processos educativos intencionais com vistas à emancipação humana*, realizado nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2017, sob a coordenação desta pesquisadora. No final de uma apresentação feita pelo Dr. Dagoberto Bordin, denominada *Conversando sobre o interdito nas relações entre professores e alunos – uma análise de conteúdo das portas dos banheiros escolares*, um professor prestou um depoimento a respeito da manifestação de alguns profissionais de sua escola sobre os conhecimentos adquiridos a respeito da transgeneridade com a telenovela *A força do querer*, os quais estavam pretendendo organizar encontros para estudar e debater sobre esse assunto. Nessa escola, havia dois alunos *trans*. Isso vem confirmar que a aproximação da ficção com as realidades, vivenciadas socialmente, possibilita que os assuntos referenciados pela telenovela passem da vida privada à vida pública e vice-versa. Para Chris Barker (2003), o fato de as pessoas comentarem sobre as cenas das telenovelas cria oportunidades para que elas se tornem inteligíveis e alcancem um certo controle sobre os dilemas éticos e morais com que se deparam frequentemente. Esse autor revela que, em uma pesquisa de recepção, realizada com adolescentes britânicos, a telenovela pode ser tomada como recurso utilizado por um grupo de adolescentes asiático-britânicos e afro-caribenhos para a construção de identidades culturais.

Outra declaração, em uma entrevista dada por Glória Perez (2017), no período em que a telenovela estava sendo transmitida, mostra o poder que possuem essas narrativas de convocar os telespectadores a uma livre reflexão o que lhes possibilita rever seus valores e pensamentos:

Aliás, como chegar a esse tipo de público mais conservador?

É criando essa empatia. Estive em Belém e um garoto veio falar comigo. Ele era gay e disse que o avô era militar e não falava com ele, tinha rejeição. Depois, ele recebeu um telefonema do avô dizendo que estava vendo a novela e que gostaria de conversar com ele. São coisas que mudam uma vida, que chegam a tocar a existência real das pessoas. (s/p).

Meninos como Ivan ou meninas como Ivana existem na sociedade e, também, estão nas salas de aula. Ao se verem refletidos na televisão, tomam a consciência de que não são pessoas loucas nem doentes e que não são os únicos a buscarem nova identidade de gênero. Visto como um tabu por parte da sociedade que desconhece a realidade dessas pessoas, o tema foi levado ao público com clareza,

honestidade e ciência. Assim como a representatividade, essa telenovela inseriu no Brasil o debate sobre transsexualidade e chegou às escolas, por meio dos diálogos entre professores(as) e também por alunos(as), como revelou uma professora que estava conduzindo o debate dos GF. Essa professora relatou um fato ocorrido em uma turma de crianças na faixa etária de 06 a 07 anos. Assim expôs a professora:

“Professora ontem eu vi a novela. O que é transgêneros? E ela veio perguntar para mim. E eu perguntei para ela: – onde você ouviu essa palavra? Aí ela me explicou a cena da novela. Aí eu digo: – você assiste novela Rafaela? Com quem você assiste? Aí ela disse: – com minha mãe, com meu tio. E eu disse: – chegou a perguntar para eles? E ela respondeu: – Professora, eles não sabem de nada. Então tá bom. Eu estava trabalhando o gênero fábula, e aí ela linkou. Ela é muito esperta. Ela começou “Professora eu sei que não tem nada a ver com o assunto, mas você podia por favor me explicar o que é transgênero?” E aí a minha aula que era sobre gênero textual, se transformou numa aula sobre gênero, diversidade” (Kátia).

A professora estava preparada para lidar com essa situação, pois faz parte do LabEdusex da UDESC e recebeu formação sobre como trabalhar a educação sexual de forma emancipatória, aquela que é baseada no conhecimento científico. Certamente as crianças entenderam, de forma tranquila, pois, de um modo geral, não têm preconceitos.

Após esse relato, perguntou-se aos participantes se eles trabalhariam com as cenas das telenovelas com seus alunos para discutir e informar sobre identidade de gênero. A maioria respondeu que trabalharia, mas com turmas de adolescentes e de adultos, juntamente com outros recursos como filmes documentários e até na presença de pessoas *trans*.

“Não sei se trabalharia com alunos as cenas. Eu teria que assistir as cenas para ver o que é aproveitável, o que não é. Mas poderia sim. Eu teria realmente que pensar. Para mim, eu pensaria muito se eu utilizaria ou não, por minhas questões de representatividade. Mas com certeza ia sugerir para qualquer pessoa. Como já sugeri: “Procure essa novela, faz uso desse filme (Tati).

A novela, com adolescentes eu não sei se eu usaria. Talvez eu buscasse outras referências. E aí para isso eu teria que ir atrás de pessoas trans para me dar referências. Outros tipos de referências que não somente a novela. Já com pessoas mais adultas, tipo as senhorinhas e senhorzinhos do Eja, que assistem a novela e já chegam com essa discussão. Aí sim, acho que primeiro conversasse sobre a novela, visse alguns pontos e levasse alguém trans para ir lá falar. Alguém trans para ir lá falar. Não sei quem é que sempre diz, mas as pessoas têm vozes, a gente tem que ouvir a voz das pessoas. Acho que nada melhor do que ouvir uma pessoa que é trans, uma pessoa que sabe falar de si. Então eu acho que teria essas duas abordagens. Mas é difícil, mas a gente tenta. Agora para a formação de professores acho que a novela também daria” (Gegê).

Os membros dos GF concordam que se deve trabalhar com o tema da transgeneridade nas escolas e nas universidades, visando despertar a empatia dos docentes e discentes. Mas a maioria confessa ter dificuldade de abordar a questão, especialmente se não houver na escola alunos/as *trans*. Isso acontece porque essa questão, como vimos no decorrer deste trabalho, é complexa e desconhecida pela maioria.

“Eu, a princípio teria muita dificuldade. Até porque não tenho apropriação. O básico que eu vejo são essas discussões. Não tenho ninguém próximo a mim que passou ou está tentando esse processo. Eu acho que seria para mim mais difícil, acho que tratar, ainda do que a violência masculina e feminina. Ainda mais pesado do que a própria homossexualidade. Porque é muito efervescente. Está ganhando importância na mídia. Teria que me preparar bastante. Eu acho que é válido porque a qualquer momento essa situação pode estar diante da sala de aula. Mas tem que buscar fundamentos. Para não cometer equívocos. Um deles principalmente, acho que é a questão psicológica. Acho que uma opinião, uma abordagem equivocada, pode causar mais prejuízos pro indivíduo. Então a gente tem que buscar primeiro preservá-lo. Não posso chegar com “eu acho isso”. É muito difícil. Tem que inteirar primeiro mais do assunto” (Andrei).

“Eu acho que a gente deve sempre insistir em trabalhar esse tema, porque eu acredito que quando as pessoas não sabem sobre uma coisa, aí é que elas são preconceituosas. Elas não conhecem, até na faculdade. Eu acho que é essencial falar sobre isso até na faculdade. Pode ter colegas meus que não concordam ou alguma coisa, mas se tem uma matéria ou algo que fale sobre, talvez eles mudem a opinião um pouco, ou respeitem” (Carol).

Teria que estudar bastante sobre o assunto, para saber. Porque chega lá, vai ter gente que vai aceitar e outros não. Então teria que saber a abordagem dos que não vão aceitar. Como que vai trabalhar a ponto de fazer com que eles tentem aceitar. Ou os que aceitam, como é que a gente pode trabalhar para trazer todos juntos também. Porque chega lá, vou passar essa cena, sem ter muito conhecimento da causa. E um vai perguntar uma coisa, que não sei responder e fica um pouco complicado” (Dom).

Diante da insegurança, revelada por vários depoentes dos grupos, é que se constata a necessidade da formação inicial e continuada em educação sexual.

6.15 Formação inicial e continuada

Sabe-se que o trabalho intencional e regular de educação sexual ainda não acontece de forma sistemática no cotidiano das escolas, pois há lacunas nos currículos de formação inicial e continuada sobre sexualidade. Assim sendo, os educadores em geral, embora lidem diariamente com a diversidade sexual e de gênero, assim como com as mais variadas manifestações sexuais de seus alunos(as), apresentam dificuldades e insegurança para dialogar sobre essas questões. A “nova” reforma da Base Nacional Comum Curricular desfavoreceu ainda mais o debate sobre as categorias orientação sexual e identidade de gênero, reduzindo o diálogo sobre o tema às DSTs, a AIDS, aos métodos contraceptivos e a gravidez indesejada, em um pequeno espaço do currículo de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Conforme Leão e Barwinski (2018), a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, surgiram barreiras para afirmação da igualdade de gênero na escola. Esse conjunto de obstáculos ao direito humano à educação traz as seguintes modificações:

(i) recuo da expressão textual sobre gênero, identidade de gênero ou orientação sexual nos planos de educação e logo a afirmação de que o debate nas escolas se tornou “proibido”; (ii) aprovação de planos municipais de educação que proíbem expressamente os debates sobre gênero e sexualidade; (iii) apresentação de projetos de lei que buscam uma escola livre de “doutrinação ideológica”; (iv) difusão de um modelo de notificação extrajudicial para que familiares ou responsáveis “desautorizem” a participação de estudantes em atividades sobre gênero na escola (p. 67).

Nesse novo cenário, o texto do PNE, relativo à diversidade sexual e identidade de gênero, que era mais inclusivo, foi substituído por um texto mais amplo, por forte influência daqueles que argumentavam que estava sendo implantada a “ideologia de gênero”²⁸ no país. Assim, o PNE, de acordo com o Relatório Igualdade de Gênero e Liberdade de Expressão na Educação Brasileira (2017), “ao invés de afirmar “a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, adotou “todas as formas de discriminação” como um dos objetivos das políticas de educação para os próximos dez anos”(p.57). Em luta pelo combate à “ideologia de gênero” surgiram estratégias contrárias às propostas curriculares, até então existentes, que se caracterizavam por serem não sexistas, antirracistas e não discriminatórias. Também, motivados pela campanha contra “ideologia de gênero”, foi criado o Projeto de Lei denominado “Escola Sem Partido”²⁹. Esse projeto refere-se a projetos de leis criadas por políticos que atuam no legislativo e têm por objetivo identificar práticas consideradas “doutrinação” na escola e definir o currículo escolar. Visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política. Propõe que sejam colocados cartazes nas salas de aula, esclarecendo quais os deveres do professor. Alguns desses deveres são: “o professor não pode demonstrar suas opiniões sobre qualquer que seja o tema; não deve estimular os alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas e propõe que a educação moral seja ensinada com base naquela que os pais dos alunos achem a mais correta. Essa restrição ao trabalho de educação sexual, contemplada no PNE, foi acirrada, após a eleição do Presidente Jair Bolsonaro que é uma pessoa considerada, por suas declarações na mídia, racista, sexista, homofóbica e influenciado por princípios religiosos da bancada evangélica. O Brasil está passando por situações que revelam um total retrocesso democrático.

²⁸ A expressão “ideologia de gênero” é empregada para fazer referência a um conjunto de estudos sobre relações de gênero que se inserem nas ciências sociais, como tal, não são nem de domínio marxista, nem de domínio comunista ou de domínio dos movimentos de mulheres ou LGBT, embora mantenha uma relação próxima com esses movimentos sociais. Fonte: Leão e Barwinski (2018, p.58).

²⁹ Projeto Escola Sem Partido PROJETO DE LEI N.º 867, DE 2015 (Do Sr. Izalci). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/sileg/integras/1317168.pdf>

Assim sendo, muitos membros de sua equipe de colaboradores atuam de forma a combater o trabalho com a diversidade sexual e identidade de gênero nas escolas e universidades. E, diante dessa realidade, certamente, projetos pedagógicos voltados para o trabalho de formação inicial e continuada em educação sexual para professores, que haviam ganhado reconhecimento nas administrações anteriores, não vão ser estimulados ou até mesmo reconhecidos.

“Você leva um bebê recém-nascido e joga água na cabeça dele, e fala que ele é de uma religião e vem falar de ideologia de gênero na escola. (Ri). É muita tração. É sério, é muita sacanagem, hipocrisia do caramba. Primeiro, óbvio, não é ideologia, você está ensinando que existe outras pessoas diferentes de você. Diferente do que você está vendo aqui. Às vezes não vai ter uma criança na sua escola, mas vai ter em outro lugar. Vai ter transgêneros no trabalho” (Brena).

“Ah, eu acredito que realmente existe isso. A gente escuta muito isso. Eu já parei de falar com uma amiga porque a mãe achou que a filha estava ficando com meninas por influência minha, sabe? É um absurdo, gente pensar assim. Mas eu não faço ideia de como a gente lida com os pais que pensam assim” (Carol em resposta a seguinte afirmativa da professora Gabriela: Há discurso na sociedade de que o trabalho de educação sexual nas escolas, principalmente questões de orientação sexual e identidade de gênero, vai incentivar e estimular o/a filho/a ser homossexual ou trans (Brena).

Essas falas demonstram que dialogar na escola sobre as diferentes identidades não é fazer doutrinação nem pretende estimular o aluno ou aluna a ser um transexual ou uma travesti, mas sim levá-lo ao conhecimento das diferentes identidades, através das quais devem ser tratados(as) com respeito e empatia. Dessa forma, você está educando sexualmente seu aluno e sua aluna de forma emancipatória. Também é demonstrado o quanto é importante que o(a) professor(a) tenha formação em educação sexual e busque aprofundar seus conhecimentos para que possa ter segurança em lidar com tranquilidade com as diferentes identidades sexuais e de gênero dos alunos e alunas.

Ressalta-se que os que militam contra a denominada “ideologia de gênero” desconhecem as teorias de gênero e os direitos humanos. Ignoram que identidade de gênero é uma questão que deveria ser destacada nos estudos sobre gênero e sexualidade, pois refere-se à pluralidade de expressões do corpo que pode ser tanto a norma heteronormativa binária ou ser uma expressão não hegemônica. É nesse segundo aspecto que a identidade de gênero é um dos termos mais rejeitados, pois há a noção equivocada de se convencer que não existe homem e mulher ou convencer terceiros sobre qual prática ou expressão sexual é a melhor na sociedade. Além dessa realidade equivocada, que provocam emoções, as expressões de gênero não hegemônicas incomodam ao desafiar padrões de masculinidade e feminilidade ditos como tradicionais e com autoridade.

Todo(a) educador(a), necessariamente, convive com seres que possuem orientação sexual e identidade de gênero diversas, portanto é mister que se busque informações e se construam conhecimentos para que as pessoas possam rever seus próprios preconceitos e consigam lidar com a

diversidade humana em prol de uma sociedade mais cidadã. E nesse processo de busca de conhecimento, destaca-se a importância de os meios de comunicação levarem à sociedade temas que, até então, eram pouco explorados e até mesmo invisíveis para sociedade. A telenovela *A Força do Querer*, ao trabalhar com o tema identidade de gênero, suscitou o debate sobre o assunto e fez com que muitas pessoas refletissem sobre a importância de saber lidar com a diversidade sexual do ser humano. Isso não significa que, também, tenha sido alvo de crítica da turma mais conservadora que acha desnecessário mostrar aquilo que não se quer ver.

Pra finalizar a sessão com os GF, na qual foram assistidas as cenas da telenovela *A Força do Querer* sobre identidade de gênero foram apresentadas as seguintes perguntas aos participantes:

“Para finalizar, vou retomar uma pergunta que nós fizemos em todos os encontros. Trabalhar com cenas de telenovelas é efetivo num processo de construção e reconstrução da sua educação sexual e, conseqüentemente, também da comunidade de educadores e alunos?”

“Então a gente pode dizer que o conteúdo que a novela apresenta pode ser utilizado como instrumento pedagógico. Vocês concordam com isso?”

As respostas de todos os participantes foram que sim. Certamente as turmas que compunham os GF eram formadas por pessoas que possuem interesse em desenvolver um trabalho de educação sexual de forma emancipatória e desejam rever seus preconceitos e crenças a fim de construir com um mundo melhor e mais igualitário, no qual as pessoas não sejam proibidas nem violentadas por serem o que realmente são. Não houve a presença de pessoas contrárias ao trabalho de educação sexual nas escolas. Por outro lado, grupos ultraconservadores, defensores da **Escola sem partido** e contra a denominada “ideologia de gênero” se manifestam contrários ao trabalho de educação sexual nas escolas. Entre essas pessoas, muitas delas procuram explicações para manifestações sexuais nas doutrinas religiosas e que vão de encontro aos pressupostos científicos. Esse tipo de pessoa não foi representada nos grupos que aceitaram participar como sujeitos desta pesquisa, porém, em nossos encontros com os alunos e alunas, é comum encontrarmos defensores de conceitos bíblicos para entender questões relativas ao sexo e à sexualidade, sempre na perspectiva binária. E, muitas dessas pessoas, após os estudos feitos nas disciplinas cujos conteúdos tratam de educação e sexualidade, relativizam suas convicções e outras as mantêm. O importante é que lhes foi mostrado o que a ciência preconiza sobre as mais variadas manifestações da sexualidade humana. Ao trabalharmos com educação e sexualidade não estamos doutrinando, mas sim oportunizando ao discente a ter consciência de que, como afirmava Freire, “toda educação é política, não é neutra”, pois necessariamente implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de

sociedade. Nesse processo de conhecimento de si, o educador, ao ouvir falar sobre temas sexuais veiculados nas telenovelas ou assisti-las, têm a oportunidade de refletir sobre sua formação em sexualidade, rever ou reafirmar seus preconceitos e tabus em relação às questões de sexualidade que fogem ao padrão heteronormativo. Os questionamentos e comportamentos dos alunos(as) a respeito da diversidade sexual e identidade de gênero estão cada vez mais presentes e, ao abordarem esses temas, a telenovelas provocam um maior interesse sobre o assunto. Diante disso o educador não poderá ser neutro nem se omitir a trocar conhecimentos com os alunos. Tem que dialogar embasado pelo conhecimento científico, respeitando sempre os valores e princípios que o educando traz de seu contexto familiar. Cabe ao aluno e à aluna escolher qual caminho trilhar. Assim estará educando na perspectiva emancipatória.

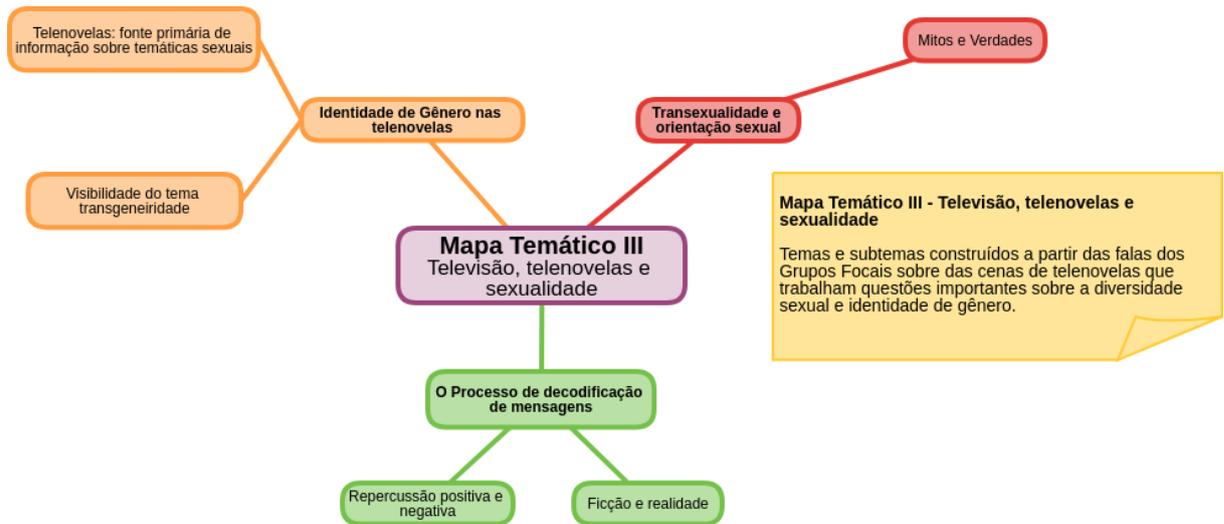
Ao finalizar a apresentação e análise dos dados, pergunto-me: Meus objetivos foram alcançados? Minha hipótese implícita nos objetivos foi confirmada positiva ou negativamente? As respostas estarão contempladas nas Considerações Finais.

6.16 Síntese do Capítulo

Neste Capítulo apresentou-se a análise temática dos conteúdos coletados, por meio de gravações transcritas com bastante critério, respeitando o rigor científico. Esses dados são referentes às falas dos sujeitos que compuseram os Grupos Focais as quais proporcionaram a concretização desta investigação, dialogando também com falas de pesquisadores com investigação de reconhecido mérito no tema.

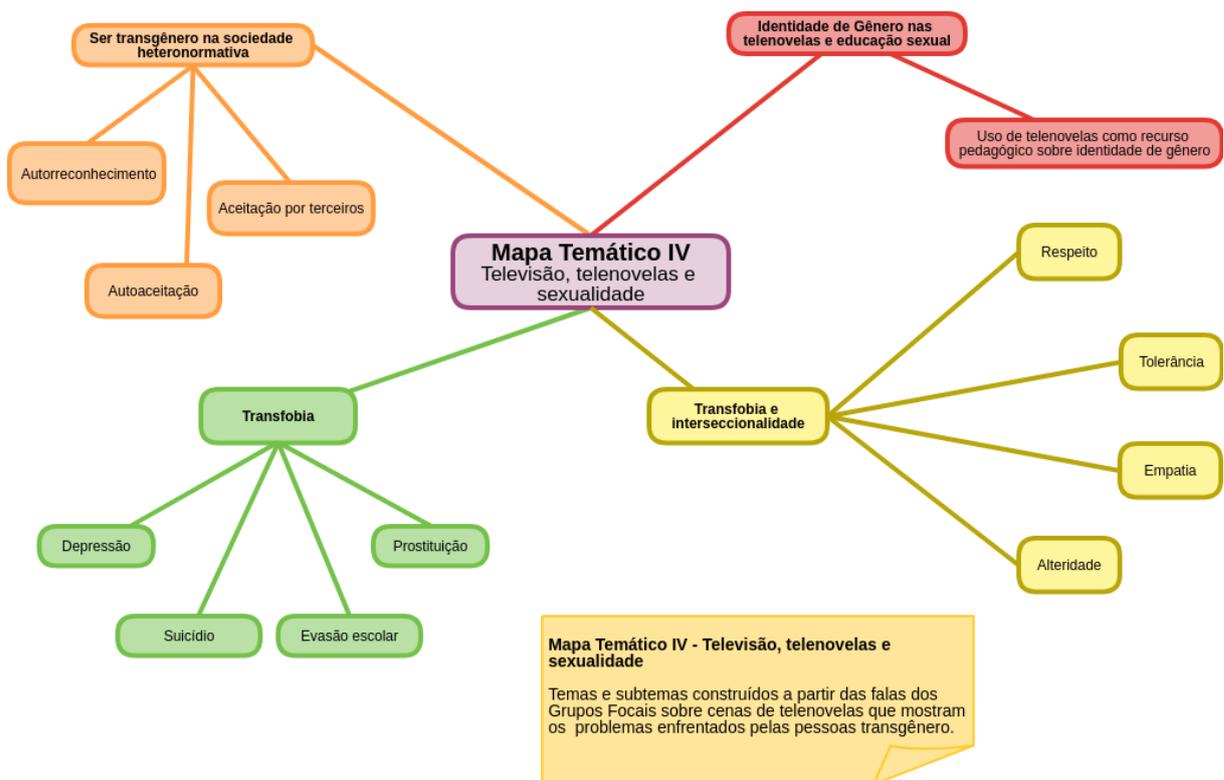
Os dados coletados foram de uma riqueza extraordinária o que ocasionou dificuldade em selecionar quais tópicos, temas e subtemas deveriam ser explorados na análise. Dos inúmeros temas diagnosticados nos depoimentos, opiniões, contradições, omissões, dúvidas e certezas, diante das cenas das telenovelas que abordavam várias situações relacionadas à **temática homossexualidade e identidade de gênero**, foram analisados 4 temas e 8 subtemas relacionados às temáticas **homossexualidade nas telenovelas** e 7 temas e 7 subtemas relacionados à **identidade de gênero**. As considerações feitas pelos membros do GF revelam o quanto o trabalho com telenovelas proporciona informação que geram conhecimentos sobre sexualidade e educação sexual e podem ser utilizadas como recurso pedagógico nos trabalhos de educação sexual com alunos. Os(as) alunos(as) dos GF trocaram conhecimentos e refletiram sobre sua formação sexual, assim como esta pesquisadora.

Figura 24: Mapa temático III



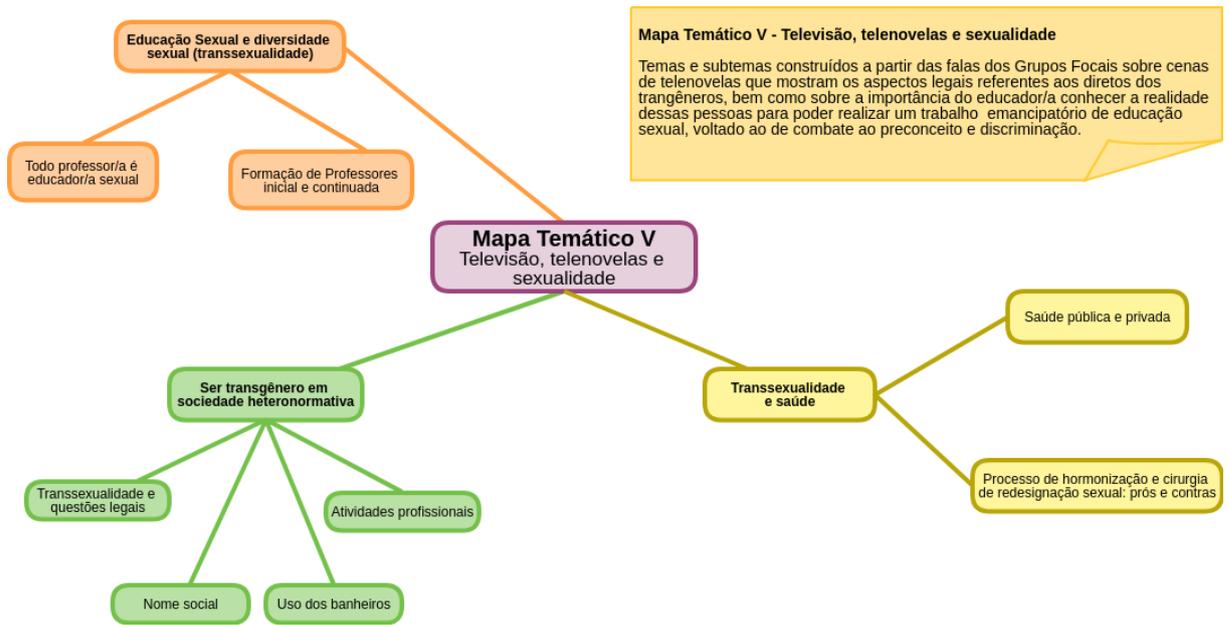
Fonte: Criação da autora

Figura 25: Mapa temático IV



Fonte: Criação da autora

Figura 26: Mapa temático V



Fonte: Criação da autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui é o ponto final da corrida? Quem bom! Cheguei! Confesso que minha corrida para chegar ao destino desejado foi permeada de momentos bons e também difíceis. Isso mesmo! A vida, como dizia o poeta Vinícius de Moraes, “é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros pela vida”, e, nesse jogo dialético vital, sempre procurei valorizar tanto os encontros como desencontros, pois estes nos oportunizam crescimento pessoal e profissional. Uma coisa é certa: valeu a pena! Ganhei mais que perdi! Nestes três últimos anos, deixei de fazer com frequência algumas coisas que me dão muito prazer: ler um bom romance, assistir a filmes, praticar minha corrida diária, sair para dançar com o marido, assistir a telenovelas, ir à praia, mas adquiri novos conhecimentos e revi valores. Acredito que com o que aprendi me tornei uma pessoa melhor, um pouco mais sábia e com a convicção de que, cada dia mais, tenho de olhar para o outro com amorosidade e empatia. Mas... Vamos ao texto final desta tese.

Ao finalizar uma tese não significa colocar um ponto final na investigação, mas sim possibilitar outros questionamentos que poderão gerar novas pesquisas, pois uma das características do conhecimento científico é sua falibilidade, seu caráter não absoluto, não definitivo acerca dos resultados obtidos sobre o objeto de investigação do pesquisador. Todavia este momento nos permite mostrar as evidências empíricas mais relevantes, diagnosticadas durante o trabalho investigativo que resulta na construção de um conhecimento.

As análises desenvolvidas nesta tese centraram-se nas falas de alunos e alunas, matriculados em fases diferentes de diversos cursos de licenciatura da UDESC, a respeito de cenas gravadas de telenovelas da Rede Globo de Televisão, transmitidas nos horários das 21 e 23 horas, que apresentaram conteúdos relacionados à sexualidade, com o objetivo de verificar se o gênero telenovela revela um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais.

Os dados, recolhidos pela pesquisa, via questionário e grupo focal, foram submetidos à análise temática o que permitiu que fossem feitas constatações e inferências. O inquérito por questionário teve como objetivo selecionar pessoas para participarem do grupo focal.

A organização e estruturação da tese foi feita em seis capítulos e mais estas considerações finais

No primeiro capítulo, foi feito um recorte do que vem sendo construído por pesquisadores europeus (Portugal e Espanha) e latinos americanos (Brasil, Colômbia, Argentina) no ensino e na pesquisa com mídias e educação. Observou-se que estudiosos das mais variadas áreas do

conhecimento desenvolvem investigações e práticas educativas, visando a construção de novos saberes, para que o uso das TIC, além de diversas tecnologias utilizadas no processo educativo, não seja um mero instrumento facilitador na vida dos professores, mas um meio integrado na produção e (re)produção do conhecimento, de forma crítica, reflexiva, recriando a prática docente e dando significado real às informações desenvolvidas na escola, de modo a estimular, no educador e no educando, o contínuo desejo de aprender aprendendo.

Foram analisados trabalhos desenvolvidos na área da **Tecnologia Educativa**, em Portugal e Espanha. Esses trabalhos possuem um aporte teórico multidisciplinar do qual compartilham várias áreas do conhecimento, tais como a teoria dos estudos curriculares, dos estudos culturais ou da cultura e comunicação, voltados para o estudo das interrelações entre tecnologia, cultura e educação. Na área denominada **Mídia-Educação**, no Brasil, os trabalhos propostos abrangem as seguintes dimensões: afina-se com o campo de conhecimento interdisciplinar, interferindo na interseção das ciências da educação e comunicação; destaca-se como disciplina curricular ou eixo transversal; serve à prática social e cultural em diferentes contextos escolares e extraescolares, ressignificando trabalhos em educação midiática. Na **Educomunicação**, tanto no Brasil como na Colômbia e Argentina, esse trabalho acontece por meios de ecossistemas comunicativos, desenvolvendo ações que sejam: inclusivas (todos os membros da comunidade devem destacar-se e fazer parte do processo); democráticas (reconhecimento e valorização da diversidade racial e étnica dos sujeitos envolvidos); midiáticas (valorização das mediações, decorrentes dos recursos da era digital e da informação); e criativas (vinculadas às diversas manifestações da cultura local).

No segundo Capítulo, abordou-se o processo evolutivo da mídia televisiva, de sua importância para a sociedade e para a formação das pessoas que estão em constante contato com esse poderoso meio de comunicação, englobando todas as suas configurações

No item **Televisão e sociedade**, os teóricos que fundamentam esses itens ressaltam a importância de se pensar uma forma de utilizar as imagens televisivas para gerar autonomia e para promover uma educação que mobilize o ser humano para uma ação crítica, visando à construção de convicções e conhecimentos em prol de uma sociedade mais cidadã. Revelam que a prática televisiva é consequente do *habitus* de quem a realiza e julgam necessário ter-se consciência das dimensões, da propriedade e do controle inerentes à televisão. Também destacam a importância de se reconhecer o poder que a televisão exerce sobre o imaginário da sociedade e sobre o processo “desconstrução” e “re-construção” das identidades coletivas, resultantes das diversas mediações

formadas pelas lógicas de produção e recepção. E já que a TV é significativamente um fenômeno social que conduz à articulação de práticas sociais cotidianas, nela pode haver processos de resistência e de transformação, por parte de quem a assiste, frente aos “efeitos massivos” de controle e alienantes. Também esclarecem acerca da importância de se reconhecer o jogo estabelecido pela televisão nas relações de poder.

No item **Televisão e Convergência midiática** foram descritas as características da televisão no decorrer dos tempos, desde os períodos da macrotelevisão e mesotelevisão; paleotelevisão e neotelevisão e hipertelevisão (TV Digital). No período compreendido entre neotelevisão/hipertelevisão há uma maior convergência nas comunicações, pois o fluxo de conteúdos ocorre nos mais variados suportes e mercados midiáticos, levando-se em consideração os movimentos migratórios do público, em busca de múltiplos canais com vistas a novas experiências de entretenimento, as quais ocorrem em diferentes plataformas midiáticas. Nos tempos atuais, as mídias tradicionais se mesclam com as mídias digitais. As tradicionais não vão desaparecer, mas sim se adaptar às inovações tecnológicas, criando novas formas de comunicação com o público por meio de diversos canais, nos quais as mensagens e conteúdos se configuram com a participação de vários atores. Os meios antigos foram forçados a conviver com os meios emergentes.

No item **Televisão e educação**, foi abordado o desenvolvimento de trabalhos educativos com televisão, realizados na Espanha, em Portugal e no Brasil, respectivamente. Os autores que subsidiaram esse item destacam que a televisão é um importante fenômeno cultural da história da humanidade, mas os cidadãos não estão preparados para entender seu valor, principalmente a escola que está mais preocupada em reproduzir o conhecimento, perpetuando assim a cultura vigente, do que criar estratégias para se adaptar a uma cultura renovada. Também estudos sociológicos mostram a TV no mundo social, caracterizando os processos de comunicação, influência e apropriação, presentes na relação das crianças de diferentes meios sociais e culturais com a televisão em seu dia a dia. Apresentam a importância de se discutir o fato de que a televisão não é capaz, por si só, de transformar os comportamentos, mas é um rico recurso didático, pedagógico e cultural de grande alcance, assim como a escola. Diante das atitudes contraditórias sobre a capacidade que tem a televisão de educar ou deseducar, deve-se pleitear o equilíbrio que assumam a ambivalência do meio, as suas possibilidades, limitações e contradições internas. Também, neste item, buscou-se, no portal da CAPES, artigos, escritos no período de 2014 a 2018 e revisados pelos pares, que tratassem do uso da televisão no processo educativo.

No terceiro capítulo, abordou-se o conceito do **gênero televisivo telenovela**, as características dessa modalidade de narrativa seriada e sobre sua importância no Brasil e na América Latina como um elemento de mediação cultural. Também se mostrou sua importância como objeto de pesquisa acadêmica.

No quarto Capítulo, primeiramente buscou-se conhecer a construção histórica e cultural da **sexualidade** no mundo Ocidental para melhor se compreender o contexto atual em relação aos comportamentos, as ações, representações e os valores relativos à sexualidade e, assim, diagnosticar o porquê de ainda se fazerem presentes ações maniqueístas no julgamento dos iguais e dos diferentes sexualmente. Em seguida, foi feito um levantamento sobre a história da Educação Sexual no Brasil, com o objetivo destacar os fatores históricos e culturais os quais contribuem para a compreensão da inserção do tema da sexualidade no contexto da formação de alunos(as) e professores(as) na atualidade. Verificou-se que sempre houve dificuldades para se desenvolver um trabalho intencional de educação sexual nos espaços formais de aprendizagem e que, quando a escola projetava e desenvolvia algum trabalho intencional e planejado, quase sempre era na perspectiva médico-biológica (higiene, prevenção contra DSTs e AIDS e gravidez precoce). Explicou-se, em seguida, o que se compreende por Educação Sexual na perspectiva Emancipatória, trabalho desenvolvido por universidades no Brasil e fora dele. E por último, foi realizado um Estudo da Arte sobre telenovelas e educação sexual no qual verificou-se a existência de muitos trabalhos sobre telenovelas, mas não associados à educação e formação de professores, o que permite afirmar ser esta tese inovadora.

No quinto capítulo, foi abordado o percurso **metodológico**, realizado no processo de investigação, que teve como objetivo central investigar com futuros professores se as telenovelas brasileiras têm um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais. A metodologia, sugerida pelos orientadores e aplicada neste estudo, atendeu aos propósitos desta investigação de forma satisfatória. As técnicas de recolha de dados, questionário e grupo focal, permitiram que fossem diagnosticadas uma variedade significativa de temas e subtemas. Desse universo temático, foram selecionados aqueles que julgamos serem os mais importantes para análise.

No sexto capítulo, apresentou-se a análise temática dos conteúdos coletados, por meio de gravações transcritas com bastante critério, respeitando-se o rigor científico. Esses dados são referentes às falas dos sujeitos os quais compuseram os Grupos Focais e que proporcionaram a concretização deste trabalho investigativo. A opção feita pela técnica de análise temática dos conteúdos à luz de Braun & Clarke foi assertiva, em virtude de sua flexibilidade e por ser essencialmente

independente de uma teoria ou epistemologia específica e que pode ser aplicada com uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas. As falas dos GF foram transcritas detalhadamente, o processo de codificação foi resultante muitas leituras e releituras aprofundadas dos dados que geraram os tópicos, temas e subtemas. Os dados foram analisados de forma interpretativa e não somente descritos ou parafraseados. Buscou-se um equilíbrio entre a narrativa da análise e a ilustração dos temas por meio dos excertos. Procurou-se fundamentar as análises em referenciais teóricos de cunho científico de autores conceituados.

Esses temas e as considerações feitas pelos membros do GF revelam o quanto o trabalho com telenovelas proporciona informações que geram conhecimentos sobre sexualidade e educação sexual. As telenovelas podem ser utilizadas como recurso pedagógico nos trabalhos de educação sexual com alunos(as). Os(as) alunos(as) dos GF aprenderam, ensinaram e refletiram sobre sua formação sexual, assim como esta pesquisadora. Nesta análise, constatou-se que os objetivos da pesquisa foram contemplados.

Em relação ao objetivo geral que era **investigar com futuros professores se as telenovelas brasileiras têm um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais**, os dois grupos afirmaram que as cenas, analisadas e discutidas, informam sobre temas polêmicos e poucos falados nos espaços de aprendizagem e possibilitam às pessoas aquisição de conhecimento sobre assuntos diversos a respeito da sua sexualidade e a de seu semelhante. Elas são importantes, pois, ao serem transmitidas por um longo período de tempo, geram debates e críticas e oportunizam às pessoas refletirem sobre seus valores e comportamentos e que, muitas vezes, reveem seus preconceitos e tomam consciência dos tabus construídos sócio-historicamente. Também abrem caminhos para busca de aprofundamento das temáticas que nelas são veiculadas de forma superficial, proporcionando uma noção básica do problema. Ao se assistir a cenas que mostram atitudes conservadoras e progressistas, de combate ao preconceito contra os seres humanos, diante de pessoas cujas sexualidades fogem da denominada heteronormatividade, tem-se a oportunidade de constatar que o processo de construção da sexualidade no mundo ocidental foi, e ainda acontece, de forma binária: bem e mal; corpo (pecado) e alma (pureza); homem e mulher; certo e errado; e o primeiro elemento do binômio é o que tem mais poder.

Ao responder se os objetivos específicos foram alcançados, lembrei-me do livro *Pedagogia da Autonomia* de Freire, o qual, vez por outra, releio e de onde selecionei alguns trechos dessa obra que joguei dialogarem com minhas respostas e com as dos alunos e alunas que participaram dos GF.

1. Averiguar sobre a importância de serem trabalhados em sala de aula temas relativos à sexualidade abordados nas telenovelas.

Sim, as telenovelas se configuram como um rico recurso pedagógico para se trabalhar com educação sexual em espaços formais e não formais de aprendizagem. “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face ... **às questões relativas às sexualidades** [grifo nosso] (Freire, 2007, p.135).

As telenovelas, assim como outros recursos audiovisuais (filmes, vídeos e documentários), possuem um potencial educativo sobre sexualidade e podem e devem ser usadas como recurso pedagógico em projetos de educação sexual a serem realizados em espaços formais e não formais de aprendizagem, “pois atingem um enorme público e tem o poder de informar e formar, mas essas informações tem que ser corretas e isso é excelente” (integrante do GF). Nelas, muitos jovens, crianças e adultos se veem representados e passam a se compreender melhor. Nesse contexto é de extrema relevância o papel do(a) professor(a) que deverá ter uma postura de não julgamento, mas sim de esclarecimento provido de fundamentação científica. Assim agindo, esse(a) estará educando para emancipação e cidadania.

Retomando as teorias comentadas nesta tese sobre mídia e educação, afirmamos que, na atual sociedade em que vivemos, as mensagens que são transmitidas por meio de mídias com movimento, som e imagens são mais bem aceitas pelos e crianças e por adultos, e são motivadoras de uma maior atenção ao conteúdo que se quer discutir. Apesar de a televisão ser um importante fenômeno cultural da história da humanidade, os cidadãos não estão preparados para entender seu valor, principalmente a escola. Há um distanciamento entre as práticas pedagógicas das instituições de ensino em relação ao imenso arsenal de conteúdos proporcionados pela comunicação midiática. É urgente que a escola interaja com esses meios que muito interferem nos processos de informação, de aprendizagem, de socialização e de construção de identidades. O papel da Educação é educar criticamente seu produto cultural, com um olhar que vá além do senso comum e do entretenimento.

Sabe-se que, na era de maior convergência midiática, os temas veiculados nas telenovelas são também abordados por outras mídias e em plataformas diversas, o que proporciona reflexões e debates em espaços públicos e privados, nas salas de aula e nas salas dos professores. A maioria dos

temas que geram as maiores polêmicas na sociedade são aqueles que contemplam questões sexuais pouco faladas nas famílias e mais manifestadas nas escolas.

Diante das convicções teóricas postuladas pelos autores que subsidiaram esse item, podemos afirmar que esse meio de comunicação (a televisão e nela as telenovelas) tem a imagem como sua potente linguagem, sendo, em todas as sociedades, uma rica fonte de entretenimento e informação, por meio de uma linguagem visual e oral simples, que pode ser compreendida pela maioria pessoas de qualquer meio e classe social. Qualquer pessoa consegue entender a maioria das mensagens transmitidas por esse poderoso veículo de comunicação, embora cada indivíduo possa entendê-la de modo diferente. A sociedade é bastante receptiva à televisão e às telenovelas, pois, como consequência social, dita moda, cria hábitos, molda linguagem e constrói uma cultura a partir do entendimento (recepção) de seu conteúdo. É uma fonte de disseminação de cultura e ideologia, assim como pode exercer um grande contributo na formação da identidade do sujeito (aqui presentes questões importantes sobre sexualidade). Certamente, uma família com televisão em casa terá a oportunidade de assistir a cenas que irão proporcionar uma abertura ao diálogo sobre identidades sexuais, seja em termos de concordância ou discordância. Os personagens, ao vivenciarem situações reais sobre sexualidade trazem para os lares assuntos pouco conversados em família e criam-se oportunidades para uma melhor compreensão e aceitação das diferenças sexuais existentes em casa e na sociedade. Ela exerce influência não somente na formação da consciência política dos indivíduos, mas em vários aspectos de conscientização e formação de sua identidade. Ao retratar fatos do dia a dia, ao trabalhar com personagens que existem na vida real, as telenovelas não só reproduzem hábitos, costumes, normas e valores humanos, como também os dita. E por serem veiculadas pela televisão, as informações são acessíveis a todos, sem distinção de pertencimento social, classe ou região. Tudo por meio de uma linguagem e estrutura narrativa simples, de fácil descodificação e por um belo jogo de imagens possibilitado pela técnica. Assuntos que antes eram socializados por determinadas instituições tradicionais, tais como a Família, a Escola e a Igreja, agora estão disponíveis nas telenovelas.

As alunas, participantes nos GF, confirmam que:

“Levar informações e dados/estatísticas é fundamental para espalhar conhecimento sobre o qual irão precisar para sua vida. Com informações e entendimento, as pessoas são capazes de respeitar o assunto. Basta saber selecionar a melhor maneira de abordar o assunto de acordo com o público.” (Lele).

“Concordo plenamente com a frase de que as telenovelas são um rico recurso pedagógico para se levantar os assuntos polêmicos sobre nossa sexualidade. Por atingirem um enorme público podem alcançar pessoas que não

tem a oportunidade de informações, e se entendida a informação de modo correto é excelente. Ao contrário, se entendida a de forma errada e ainda passada adiante, torna-se um problema” (Lala).

2. **Analisar se as cenas das telenovelas são adequadas para serem usadas como objeto de aprendizagem, visando a uma abertura ao diálogo entre educador e educandos sobre sexualidade.**

As cenas de sexualidade nas telenovelas são mais adequadas para um trabalho de educação sexual com jovens e adultos – “Ensinar exige bom senso. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (Freire, 2007, p. 61).

Quanto às falas dos grupos, referentes à adequação das cenas a serem trabalhadas com alunos, todos afirmaram que, primeiramente, iriam ver qual a idade das pessoas e se essas cenas seriam permitidas para aquela faixa etária. Revelaram que trabalhar com jovens e adultos é uma boa proposta, principalmente quando, no contexto escolar, houver a presença de pessoas cuja orientação sexual não é **normativa** e com identidade de gênero que não se enquadre no padrão **binário**.

Quase todos os membros dos grupos focais mostraram-se inseguros em abordar esses temas com crianças pelo motivo de sempre terem sido assuntos ocultos na família e na sociedade. Apontaram outras formas de lidar com o tema para o universo infantojuvenil, tais como: por meio de filmes infantis, desenhos e livros paradidáticos e ludicamente. Somente uma aluna declarou ser necessário falar da diversidade sexual para crianças, mesmo que não haja homossexuais e transgêneros na escola, pois a criança não tem preconceito.

Sabe-se que a maioria das escolas, principalmente as religiosas, desconsideram o trabalho de educação sexual intencional. Esse trabalho acontece, não raramente, de forma repressora, devido ao despreparo da maioria dos profissionais para lidar com as manifestações sexuais da criança. Muitos veem a criança como um ser assexuado. Essa percepção é consequente da maneira como muitos foram criados, acreditando que sexo é feio, é pecado e que criança não tem prazer.

Também foi apontado pelos grupos que há dificuldade de se trabalhar sexualidade com as crianças por preocupação da reação contrária dos pais. Sabe-se que a família é a primeira instância de educação sexual, mas a escola não pode se omitir de lidar, de forma segura e dialógica, com as manifestações sexuais das crianças que podem pertencer a uma família de casal heterossexual ou

homossexual, daí ser importante mostrar a elas os diversos tipos de estruturas familiares. Para isso o(a) professor(a) necessita buscar informação nos postulados científicos. O ideal é que se desenvolva um trabalho conjunto com os pais das crianças. Para lidar com as manifestações sexuais das crianças de forma segura e sem preconceito, o(a) professor(a) precisa conhecer as fases do desenvolvimento infantil, observar a faixa etária das crianças para não lhes transmitir informações que vão além da sua capacidade de compreensão. O educador precisa trabalhar seus preconceitos e romper com os tabus que foram construídos sócio-historicamente em relação à sexualidade infantil, dos jovens e dos adultos.

A televisão, e nela as telenovelas, pode contribuir de modo positivo ou negativo para a educação das crianças e jovens, daí importância, nesse processo educativo, da família e da escola na mediação durante a recepção das mensagens que exercem influências na formação do sujeito. A escola deve complementar o trabalho de educação sexual realizado em casa, promovendo a transmissão de conhecimentos científicos e sistematizados sobre a temática sexualidade, como confirma a participante Brena no grupo focal:

“A gente está educando para que o aluno seja um ser social, um cidadão. Então, a gente não está pensando só nos pais ou no que os pais querem e sim no contexto social. Se eu tiver um aluno homofóbico, se eu tiver um aluno transfóbico, preconceituoso no geral, vai ser bom socialmente? Não vai. Ele vai em algum momento machucar alguém. E a ideia é pessoas que tenham noção do outro, que respeitem. Tanto as questões religiosas, quanto as não religiosas, quanto sexualidade, respeitar o direito do outro” (Brena).

3. Necessário se faz refletir sobre a importância de as universidades possuírem em seus currículos disciplinas relativas à sexualidade, diversidade, sexual e identidade de gênero.

Há lacunas, nos currículos da educação básica e superior, de matérias sobre sexualidade e educação sexual: “Ensinar exige e risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2207, p. 36).

Ao se questionar sobre a importância de haver, nos currículos do Ensino Superior, disciplinas que contemplem estudos de gênero e sexualidade, todos os participantes dos grupos focais confirmaram que seria muito importante e pertinente que houvesse em todos os cursos, principalmente nos de licenciatura que formam professores(as), os quais irão lidar com os mais

variados tipos de manifestações sexuais de seus alunos, no dia a dia das escolas. Constatou-se que, em nossas universidades, há carência desses estudos.

Quatro alunas que compuseram um Grupo Focal, que frequentam o curso de Educação Física na UDESC, declararam que somente um professor levantou a discussão sobre o tema e que teve uma boa recepção da turma. As alunas que frequentam o curso de Pedagogia declararam haver no currículo duas disciplinas que trabalham com sexualidade e educação sexual. Revelaram que, nesses estudos, aprenderam muito e foram estimuladas a buscar mais conhecimento sobre sexualidade. Passaram a perceber que o trabalho de educação sexual é muito mais amplo do que uma estratégia para prevenir as DSTs, a precocidade da gravidez ou a violência sexual. Importa também o conhecimento do corpo e de suas fases de desenvolvimento, a educação dos afetos, o cultivo da amizade e da autoestima. Os educandos, ao melhor compreenderem essas questões, estarão mais aptos a tomar decisões de uma maneira mais bem informada e segura.

Sobre essa questão, constata-se ainda e que os currículos das universidades conservam uma tendência a privilegiar determinados saberes tidos como legítimos e essenciais, em detrimento de outros saberes, desconsiderando questões sociais e sexuais que poderiam ser abordadas em uma perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, os estudos relativos ao gênero e à sexualidade são renegados pelas universidades, mesmo estando presentes nos discursos de alunos(as).

“Só tivemos uma disciplina sobre educação sexual e deveria ter várias” (Aurea).

“Pois é. E aí é como perguntaram para a gente no primeiro encontro. Se a gente se sente preparada. Eu não me sinto preparada, até por isso que eu vim aqui, pra gente conversar, porque não me sinto preparada” (Carol)

4. Analisar se as cenas das telenovelas são norteadores para uma busca de autoconhecimento e conhecimento aprofundado sobre sexualidade e educação sexual.

As telenovelas propiciam aos telespectadores a se autoconhecerem e impulsionam a busca de conhecimento sobre sexualidade e educação sexual. – “Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro, como ensino contínuo, buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (Freire, 2007, p.29).

Ao se verem representados nas personagens, alunos e alunas dos GF declararam que viveram momentos parecidos com os vividos por elas. Também obtiveram informações que lhes eram desconhecidas, o que lhes exigiu buscar maiores esclarecimentos sobre o assunto. Os temas apresentados nas falas das pessoas e debatidos nos grupos, com posicionamentos a favor e contrários, e os relatos de experiência demonstram o quanto essas discussões aprofundaram nossos conhecimentos. Houve questões para as quais não se obteve respostas, o que, certamente, abre caminhos para mais leituras.

Também foi comentado que a personagem *trans* da telenovela era rica e branca e, por esse motivo, enfrentou menos problemas. Tal comentário gerou um diálogo sobre preconceito e interseccionalidade, tema bastante complexo. Interseccionalidade significa uma rede dinâmica de atitudes discriminatórias sobre indivíduos e grupos, tais como raça, classe, diversidade, orientação sexual e deficiência. São parte de uma perspectiva que mostra a interdependência das relações de poder na produção e na reprodução das desigualdades sociais. O caráter interseccional da discriminação, opressão, do preconceito em relação a pessoas que fogem do padrão binário de identidade se acentua se o indivíduo for negro, pobre e homossexual como relata Dom:

“E todas essas situações de violência são frutos de preconceito. E se a pessoa é homossexual, negra e mulher trans será maior alvo de violência. É assim: tem que ‘espancar’ para deixar para trás”

As falas a seguir confirmam ser as telenovelas norteadoras de um processo de autoconhecimento e da busca de conhecimento mais aprofundado a respeito de temas relativos à sexualidade, confirmando assim esse objetivo.

“Na verdade, eu também abri a mente para estar sempre aprendendo alguma coisa a mais. E quando for indagado sobre algum tema que a gente não sabe. Não dá opinião formada sem conhecimento” (Dom).

“Bom, eu, minha sensação é de provocação. Não é provocação, é incomodado, incomodado para sair daquele senso comum. A gente vê, imagina, o ‘eu acho’, e não se aprofunda E como coloquei lá no início do primeiro encontro, a proposta minha foi justamente essa. Saber onde eu estava diante destes discursos, para tomar postura, buscar entendimento. E vim franco, se falei besteira ou não, mas como era a proposta, colocar realmente o que estou sentindo. Esse foi meu exercício” (Andrei).

“Para mim foi bastante importante essa troca, com diversos âmbitos diferentes. Pessoas com núcleos e entendimentos diferentes, porque aí elas trazem outras perspectivas. Da mesma cena de novela que a gente assiste, a gente vê perspectivas de pessoas diferentes que vão pensar coisas diferentes e lembrar de coisas diferentes que aconteceram” (Gegê).

“Eu senti que, tem coisas que eu achei que talvez eu soubesse um pouquinho, mas acho que não sei nada, e eu preciso estudar mais. Porque como sou educadora, eu preciso estar preparada. E isso foi importante para mim, enquanto graduanda, para pensar que tem coisas que a gente acha que sabe, mas que a gente não sabe” (Gegê).

“Aprendi mais sobre sexualidade e que as telenovelas por estarem em toda casa são um bom recurso para abrir debate com os alunos. Vou poder ensinar Porque esse tipo de discussão não tem na minha casa” (Lelê).

“Sim Trabalhar com cenas de telenovelas é efetivo num processo de construção e reconstrução da sua educação sexual, e conseqüentemente também da comunidade de educadores e alunos” (Kátia).

“Para mim, foi ótimo, principalmente ontem, na homossexualidade, porque foi perguntado sobre nós. Se nós temos preconceitos ainda. E aí eu fiquei pensando nisso, eu refleti bastante, e eu levei problema para minha namorada. Porque a desconstrução é contínua, a gente nunca pode parar. Se eu dormir um pouquinho, vou estar ultrapassada” (Brena).

5 Analisar se a prática docente da educação básica contempla o trabalho de educação sexual proposto pela legislação

Não. A prática docente da educação básica não contempla o trabalho de educação sexual proposto pela legislação e no atual governo há uma proposta de proibir esse trabalho nas escolas, pois, segundo a turma da bancada evangélica, essa educação compete somente à família. “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”(Freire, 2007, p.98).

No decorrer da tese, foi mostrado que, na história da educação sexual no Brasil, sempre ocorreu um embate entre pessoas com ideias conservadores e progressistas, os que são contra e os que são a favor, respectivamente. Em nenhum momento foi oficializada a obrigatoriedade da educação sexual nas escolas. Em termos oficiais pode-se desenvolver esse trabalho, apoiando-se nas propostas presentes nos PCN, por meio dos denominados Temas Transversais, no item denominado de Orientação Sexual. Nesse texto a educação sexual é compreendida sob a égide do caráter informativo, normativo e também biologizante, deixando-se de abordar a construção histórica da sexualidade que, dentre outros fatores, desconsidera a homossexualidade a identidade de gênero. Como a educação sexual não encontra respaldo na legislação, algumas ações que acontecem, em geral, pecam pela superficialidade, daí a necessidade de propostas de formação continuada para futuros educadores em educação sexual.

A fala de Tati, a seguir, confirma a falta de preparo de profissionais da educação para lidarem com a diversidade sexual e com as identidades de gênero presentes nas escolas, o que também acontece com outras temáticas sexuais.

“Conheci uma escola que tem uma criança transexual. Todos tinham dificuldade de lidar com ela e com relação ao convívio dela com seus colegas. Uma amiga minha que trabalha lá, fez um trabalho com os(as) professores e o resultado foi bem positivo. A crianças entendem melhor as diferenças do que o adulto.”

Diante do exposto, nestas reflexões finais, pode-se constatar que a hipótese da pesquisa, subtendida em seus objetivos geral e específicos, foi comprovada. Nas análises das falas dos sujeitos que participaram dos GF, ficou comprovado que as **telenovelas brasileiras têm um cariz educador, ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais**. Em cada GF, foram feitas muitas reflexões, depoimentos e debates sobre valores e comportamentos sexuais transmitidos nas cenas, assim como sobre valores e comportamentos sexuais dos próprios participantes.

Como relatado no início destas considerações finais, esta investigação não termina aqui, principalmente por se tratar de uma temática tão pouco explorada no mundo acadêmico. Espera-se que esta tese crie oportunidades para que outras pesquisas sejam realizadas com questões tão complexas como as aqui expressas, mas de extrema importância em prol de uma sociedade mais justa, menos julgadora da sexualidade alheia, menos preconceituosa e violenta, na qual possamos viver em harmonia com as diversas sexualidades e identidades de gênero não normativas, pois somos iguais como seres humanos. Deseja-se que educadores e educadoras tenham acesso a esse material e se estimulem a usar telenovelas, séries ou filmes (crianças, jovens e adultos gostam de imagem e som) para realizar trabalhos intencionais de educação sexual em uma perspectiva emancipatória.

Finalizando, retomo a escrita do texto em primeira pessoa do singular para revelar o quanto para mim, ser maravilhosamente sexuado, educadora questionadora do seu entorno e combativa em prol de uma sociedade mais igual em sua diversidade, mais honesta e mais amorosa, posso afirmar que foi gratificante, nesses três últimos anos, mergulhar nas leituras sobre o universo midiático e da sexualidade. Aprendi nos diálogos com manuais, com teses, dissertações, entrevistas, vídeos, matérias jornalísticas e com as pessoas (umas de forma mais intensa e outras de forma mais branda). No percurso da vida no planeta terra só deixamos de aprender quando não estivermos mais cá. E este constante aprendizado acontece em um processo relacional de pessoas iguais ou desiguais. Como nos diz Paulo Freire, somos ensinantes e aprendentes, educadores e educandos e nos educamos mediatizados pelo mundo. Nesse mundo, o diálogo sobre a ação, sobre a realidade que nos cerca, torna-se mediação educativa e abre caminhos para uma participação responsável.

Confesso que, durante os encontros como os(as) participantes dos GF, em poucos momentos tive participação nos diálogos ocorridos e, por incrível que pareça, isso não me incomodou. Fiquei feliz em uma posição de observadora das declarações, das reflexões, dos debates, das críticas, das

omissões, dos gestos, das contradições, dos choros, das risadas, das ironias, das indiferenças, das metáforas dentre outras manifestações. O trabalho com um Grupo Focal nos permite valorizar o quanto é importante ouvir para depois analisar o que se ouviu. Foi uma experiência que me acrescentou novos saberes que irão fazer diferença na minha caminhada acadêmica. Todos aprenderam e todos também ensinaram! Tenham certeza de que o que foi aqui pesquisado e aqui descrito foi resultado de muito estudo e tesão. E você, leitor ou leitora, o que diz sobre o tema desta tese?

REFERÊNCIAS

- Altmann, H. (2001). *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. (2a ed., vol.9, pp. 575-585) Revista Estudos Feministas, Florianópolis: UFSC.
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa. Laguna: Universidade de La Laguna*. Disponível em <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Avendaño, C. (2011). *La televisión y sus nuevas expresiones. Comunicar*. (36a ed., vol. XVIII, pp. 10-14). doi.org/10.3916/C36-2011-02-00. Chile: Universidad Diego Portales.
- Babour, R. (2009). Grupos focais. *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Baccega, M. A. (2000). *Comunicação/educação: aproximações*. In: Bucci, E.: *A TV aos 50 anos: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo, Brasil: Fundação Perseu Abramo.
- Baccega, M. A. (2002). Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In: *congresso brasileiro de ciências da comunicação*. Salvados, Brasil: INTERCON
- Baccega, M. A. (2003, jan/abr.). Narrativa Ficcional da Televisão: encontro com os temas sociais. In: *Comunicação & Educação*. (26a ed.) São Paulo: CCAECA-USP/Moderna.
- Barker, C. (2003) "Audiências, identidad y debates sobre programas televisivos". In: *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona, Espanha: Piados
- Bakhtin, M. (1997). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. (2a ed., pp. 279-326). São Paulo: Martins Fontes.
- Barroso, C. & Bruschini, M. C. (1982). *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Beauvour, S., (2015). *O Segundo Sexo*. São Paulo, Brasil: Ed. Nova Fronteira.
- Belloni, M. L. (2012). *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados.
- Benjamin, W. (1996). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas*. (vol. 1). São Paulo: Brasiliense.
- Bento, B. A. de M. (2008). O que é transexualidade. *Coleção Primeiros Passos*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Bento, M., Silva, B., Osório, A., Lencastre, J. & Brites, M. (2017). Trazer vida à sala de aula: utilização inovadora de dispositivos móveis no processo educativo. In: Gomes, M^a J.; Osório, A. J. & Valente, L. (orgs.). *Atas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2017 - Aprender nas Nuvens*, (pp. 459-472), Braga, Portugal: Centro de Competência em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/47064>

- Berger, R. (1977). *Arte e Comunicação*. São Paulo, Brasil: Edições Paulinas.
- Bevórt, E. & Belloni, M. L. (2009, set/dez.) Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Revista Educação & Sociedade*. (109a ed., vol. 30, pp. 1081-1102). Campinas, Brasil: CEDES.
- Birman, J. (2018, jan/jun.) Sexualidade na contemporaneidade. *Cadernos de Psicanálise*. (38a ed., vol. 40, pp. 137-159). Rio de Janeiro, Brasil: CPRJ.
- Blanco, E & Silva, B. D. (1993). Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. In: *Revista Portuguesa de Educação*- CIEEd. (6a ed., vol. 3, pp. 37-55). Braga, Portugal: Centro de Educação em Educação.
- Borelli, S. H. S. (2001). Telenovelas brasileiras: Balanços e perspectivas. *Revista São Paulo em Perspectiva*, (3a ed. vol. 15, pp. 29-36). São Paulo, Brasil: Fundação SEADE.
- Bourdieu, P. (1997) *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bourdieu, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil
- Brasil. (2001). *Ação Direta: Supremo Tribunal Federal*. Brasília, Brasil: Cidadania e Justiça. Disponível em:
[Http://www.stf.jus.br/portal/geral/verpdfpaginado.asp?id=400211&tipo=TP&descricao=ADI%2F4275](http://www.stf.jus.br/portal/geral/verpdfpaginado.asp?id=400211&tipo=TP&descricao=ADI%2F4275)
- Brasil. (2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, Brasil: ICP- Brasil. Disponível em :
<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto Temas Transversais*. Brasília, Brasil: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>
- Brasil. (2012, julho). *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: o ano de 2011*. Brasília, Brasil: Secretária de Direitos Humanos.
- Brasil. (2014). Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília, Brasil: Secom. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf/view>
- Brasil. (2016). *Relatório Final Pesquisa Brasileira de Mídia - PBM 2016*. Brasília, Brasil: SECOM. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>
- Brasil. (2016). Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília, Brasil: Secom.

- Brasil. (2016). *Decreto Presidencial nº 8.727, de 28 de abril de 2016* Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm
- Brasil. (2018) *Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988*. (53a ed.) São Paulo, Brasil: Saraiva. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.h>.
- Brasil, C.S. (2009). *Formação de educadores sexual emancipatória: um estudos dos níveis de reflexão nas práticas pedagógicas*. (Tese de Doutorado em Educação). Florianópolis, Brasil, Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3a ed., vol.2, pp. 77-101.). Bristol, UK, Inglaterra: UWE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington, DC: SAGE Publications.
- Bucci, E. (2000). *A tv aos 50 anos: Criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo, Brasil: Fundação Perseu Abramo.
- Bucci, E. (2002). Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In: *Congresso brasileiro de ciências da comunicação*, (25a ed.), Salvador, Brasil: Intercom.
- Bucci, E. & Kehl, M. R. (2004) *Videologias: ensaios sobre a televisão*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Butler, J. (2018) *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (16a ed). Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Cabral, J. T. (1994). *Constituição histórica da sexualidade humana na tradição ocidental: uma contribuição para a educação sexual*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Curso Mestrado em Educação Centro de Ciências da Educação. UFSC, Florianópolis, SC, Brasil.
- Cabral, J. T. (1999). *A sexualidade no mundo ocidental*. Campinas, SP, Brasil: Papirus.
- Campedelli, S. (1987). *A telenovela*. Série Princípios. São Paulo, Brasil: Ática.
- Carvalho, G. M. D. de. (2009). *'Tá ligado!?!': diálogo entre adolescentes e telenovelas da Rede Globo; interfaces na construção da compreensão da sexualidade*. (Dissertação Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, UDESC, Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1624>.
- Carvalho, G. M. D., Melo, S., Mendes, P. & Santos, V. (2012). *Educação sexual: interfaces curriculares: caderno pedagógico*. Florianópolis, Brasil: UDESC/CEAD/UAB.

- Castro, C., M. (2006). *A prática da pesquisa*. (2a ed. pp.112-113) São Paulo, Brasil: Pearson Prentice Hall.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, (3a ed., pp. 51-59). Lisboa, Portugal: FCUL.
- Citelli, A. O. (2015). *Tecnocultura e educomunicação*. (2a ed., vol.3). Santa Catarina, Brasil: Rizoma. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/6665/4649>.
- Clarke, C. (1988). El lesbianismo, un acto de resistencia. In: Moraga, C., Castillo, A. (Org.). *Esta puente, mi espalda. Voces de Mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. (pp.99-107). San Francisco. Califórnia, EUA: ISM Press.
- Cloutier, J. (1975). *A era de Emerec ou A comunicação audio-scripto-visual na hora dos self-media*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication. EMEREC à l'heure des Technologies numériques*. Montréal, Canadá: Carte Blanche.
- Cohen, M. (1961). *A Escrita*. Lisboa, Portugal: Europa-América.
- Coll-Planas, G. (2010a). Introdução. In M. Missé & G. Coll-Planas (Eds). *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*, (pp. 15-25). Barcelona, Espanha: Egales.
- Coll-Planas, G. (2012). "El circo de los horrores". Una mirada interseccional a las realidades de lesbianas, gays, intersex y trans. In R. L. Platero (Ed.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Temas contemporáneos (pp. 255-276). Barcelona, Espanha: Edicions Bellaterra.
- Costa, F. (2007). Tecnologias Educativas: Análise das dissertações de Mestrado realizadas em Portugal (versão on-line). *Revista de Ciências da Educação*, (3a ed. pp.7-24). Portugal: Sísifo. Disponível em : <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7006>.
- Couto, M. (2005). *Pensatemplos – textos de opinião*. Lisboa, Portugal: Caminho.
- Cunha, M. C. P. (1989). Loucura, gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX, p. 121 a 144. *Revista Brasileira de História, A mulher no espaço público*. (18a ed., vol.9, pp.129.). São Paulo, Brasil: ANPUH.
- De Tulio, R. (2014). Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas, *Revista Gênero 14* (2ª ed., pp. 125-148).
- Debert, G. e Brigeiro, M.(2012). *Fronteiras de gênero e a sexualidade na Velhice*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, Brasil: ANPOCS Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092012000300003&script=sci_arttext.

- Decker, I. C. U. (2010) *A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, SC, Brasil.
- Declaração dos Direitos Humanos. (2009) UNIC/Rio. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Derrida, J. (2004). *Gramatologia*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Dilma Lucy de Freitas, D.L.(2014). *Blended Learning na Formação Contínua em Educação Sexual: um estudo com educadores de infância e professores do 1º. CEB*. (Tese de Doutorado em) Educação. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa -UL.
- Duarte, R. (2012, nov.). 60 anos da telenovela: Regina Duarte diz que novela aliena tanto quanto Twitter e religião. UOL Entretenimento Televisão. Entrevistada por Mauricio Stycer. Disponível em: <http://televisao.uol.com.br/ultimas-noticias/2011/12/19/60-anos-da-telenovela-regina-duarte-diz-que-novela-aliena-tanto-quanto-twitter-e-religiao.jhtm>.
- Eco, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. (5a ed.) São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. Illinois, USA: NTC.
- Esteca, F. M. (2016). *Impactos da heteronormatividade sobre a conjugalidade lésbica: Uma análise psicanalítica a partir do relato de mulheres separadas*. (Tese de doutorado em Psicologia Clínica), Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Fantin, M. (2012). Mídiaeducação em debate. Entrevistada por Marcus Tavares. *Revistapontocom*. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/entrevistas/midiaeducacao-em-debate-5>.
- Feitosa, D. & Bairon, S. (2015, jun.) A Televisão e sua Expansão no Âmbito da Convergência. *Revista GEMInIS*, (1a ed., vol. 6, pp. 224-251). São Paulo, Brasil: UFSCAR. Disponível em: <http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/227>.
- Fern, E.F. (2001). *Advanced focus group research*. Virginia Polytechnic Institute and State University, USA: SAGE Publications Inc.
- Ferrari, A. e Castro, R.P. (2013). Nossa ! Eu nunca tinha parado pra Pensar nisso! – *Gênero, Sexualidades e Formação Docente*. Interfaces da Educação. (v.3, n.7, p.69-83).Paranaíba, Brasil: Uems.
- Ferrés, J. (1996). *Televisão e Educação*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Ferrés, J. (2006) - Educação em comunicação audiovisual na era digital. *Quaderns del Cac* ((pp. 5-8) Catalunha, Espanha: Conselho Audiovisual. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/277273433_La_educacion_en_comunicacion_audiovisual_en_la_era_digital

- Figueiró, M. N. D. (1996b). Educação Sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmica-científica brasileira. *Semina –Ciências Sociais e Humanas*, (3a ed. v.17, n.3, pp. 286-293). São Paulo, Brasil: USP.
- Figueiró, M. N. D. (1998). Revendo a História da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida construção de um novo rumo. *Nuanças-* (Vol. IV- 123, pp.123-133). São Paulo, Brasil: UNESP.
- Figueiró, M. N. D. (2001). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. (2a ed.) Londrina, Brasil: Ed. da UEL.
- Figueiró, M. N. D. (2002 jul/dez.). Repensando a educação sexual enquanto tema transversal. *Cadernos Educacionais*. (19a ed., pp.65-82) Pelotas, RS, Brasil: UFPel.
- Figueiró, M. N. D. (2003). Educação Sexual na Formação de Professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: Rabelo, A. O., Pereira, G. R., Reis, M. A. de S. (Org.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. (pp.7-15). Petrópolis, RJ, Brasil: FAPERJ.
- Figueiró, M. N. D. (2006) *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado das Letras; Londrina, Brasil: Ed. UEL.
- Figueiró, M. N. D. (2007). *Homossexualidade e Educação Sexual: Construindo o respeito à diversidade*. Londrina, Brasil: Ed. UEL.
- Figueiró, M. N. D. (2009). A Institucionalização dos Saberes Acerca da Sexualidade Humana e da Educação Sexual no Brasil. In: Figueiró, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. (pp. 129-140). Londrina, Brasil: UEL.
- Figueiró, M. N. D.; Molina, L. P. P. (2016, jul.). Quanta falta está fazendo a educação sexual nas escolas! *Folha de Londrina: O jornal do Paraná*. Londrina, Brasil: Folha de Londrina. Disponível em: http://www.folhadelondrina.com.br/?id_folha=2-1-2205-20160626
- Fischer, R. M. B. (2001). *Televisão & Educação – fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. (4a ed.) London, Inglaterra: Sage
- Foucault, M. (1976 nov.). *O ocidente e a verdade do sexo*. (p. 24-29). Le Monde. Paris, França: Edições Graal. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/ocidente.pdf>.
- Foucault, M. (1984). *História da Sexualidade II: O uso dos Prazeres*. (13a ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Edições Graal.
- Foucault, M. (1985). *História da Sexualidade III: O Cuidado de Si*. (8a ed.) Rio de Janeiro, Brasil: Edições Graal.
- Foucault, M. (1994a). *Dits et écrits (1954-1988)*. (pp. 789-821). Paris, Gallimard, França: Quarto.

- Foucault, M. (2000). *Microfísica do Poder*. (15a ed.) Rio de Janeiro, Brasil: Edições Graal.
- Foucault, M. (2017). *História da sexualidade I: A Vontade de Saber*. (5a ed.). Rio de Janeiro/São Paulo, Brasil: Editora Paz & Terra.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. (9a ed., pp.79), Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *Importância do ato de se ler: em três artigos que se completam*. (17a ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Friedan, B. (1974) *A Mística Feminina*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Fry, P. (1982). *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não formal*. Sion, Suíça: Institut International des Droites de L'enfant (IDE). Disponível em:
www.paulofreire.org/pub/Institu/.../Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf
- Gadotti, M. (2007 jul/set.). Paulo Freire e a educação popular. *Revista Trimestral de Debate da Fase*. (113a ed., vol. 31, pp. 21-27). São Paulo, Brasil: IPF.
- Gaiser, T. J. (1997, jul.). Conducting on-line focus group. A methodological discussion. *Social Science Computer Review*, (15 (2), pp.135-44). Sage.
- Gay Married Men (2018) <http://www.gaymarriedmen.org.uk/category/tagss/mancheste>.
- Ghiardelli, P. J. (2018, fev., 11). *Educação Sexual é com Paulo Freire*. [blog] .Disponível em:
<http://ghirdelli.pro.br/educacao/educacao-sexual-e-com-paulo-freire.html>.
- Gil, A. C. (1996). *Projetos de pesquisa*. (3a ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5a ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gomes, M. J., Osório, A. J. & Valente, A. L. (Orgs.) (2017) Livro de Atas da X Conferência Internacional de TIC na Educação - *Challenges Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds*. Braga, Portugal: Uminho. Disponível em: http://www.nonio.uminho.pt/challenges/wp-content/uploads/2017/06/atas_challenges_2017_978-989-97374-5-7.pdf.
- Gonini, F. A. (2014). *A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPED: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica*. (Tese de Doutorado).

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, SP, Brasil.

- Gonnet, J. (2004). *Educação e Mídia*. (M. L. Belloni, Trad.) São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Green, J. N. (2000). Mais amor e mais tesão: A construção de um movimento de gays, lésbicas e travestis - Cadernos Pagu. *Revista semestral do Núcleo de Estudos de Gênero*. (15a ed., pp. 271-295). Campinas, Brasil: Unicamp.
- Grupo Gay da Bahia (GGB). *Relatório 2017: mortes Violentas de LGBT no Brasil*. [ONG]. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio2081.pdf>>
- Guazina, L. S. (2007, jun/dez.). O Conceito de mídia na Comunicação e na Ciência Política: desafios interdisciplinares. In: *Revista Debates*. (1a ed. vol. 1, pp. 49-64). Porto Alegre, Brasil: UFRGS.
- Guimarães, I. (1995). Educação Sexual na Escola: mito e realidade. Campinas, São Paulo, Brasil: Mercado de Letras.
- Hamburguer, E. (2011). *Telenovelas e interpretações do Brasil*. (82a ed., pp. 61-86). São Paulo, Brasil: Lua Nova.
- Holanda, C. B. de. (2018). *Blues pra Bia*. [Música]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chicobuarque/blues-para-bia/>
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.
- Iasi, M. L. (2007). *Ensaio sobre Consciência e Emancipação*. São Paulo, Brasil: Editora Expressão Popular.
- Iervolino, S. A. & Pellicioni, M. C. F. (2001, jun.). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, (2a ed., vol. 35, pp.115-21). São Paulo, Brasil: USP.
- Ilkemoto, L. (s/Ano). *Em vez de acolhimento, rejeição*. Disponível em: [Http://especiais.correiobraziliense.com.br/transsexuais-e-travestis-sofrem-violencia-dentro-de-casa](http://especiais.correiobraziliense.com.br/transsexuais-e-travestis-sofrem-violencia-dentro-de-casa)
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da Convergência*. São Paulo, Brasil: Aleph.
- Jesus, J. G., & Alves, H. (2010). Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Cronos*, 11(2), pp. 8-19. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/index.php/cronos/article/view/2150/pdf>
- Jesus, J.G. Orientações sobre Identidade de Gênero: conceitos e termos. *Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. (2ª edição – revista e ampliada). Brasília, Brasil: UFG Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>

- Kaplún, M. (1996). *El comunicador popular* (3ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Lumen-humanitas.
- Kaplún, M. (1997). *Pedagogía de la Comunicación*. La Habana, Cuba: Voces y Culturas, (11/12), 69–88.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogia de la comunicación*. Madrid, Espanha: Editorial de la Torre.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. (8a ed.) Campinas, SP, Brasil: Papirus.
- Killermann, S. (2017). *A Guide to Gender: T e Social Justice Advocate's Handbook*. Disponível em: [https://www.medfieldsel.com/uploads/1/0/0/8/100870892/\[e-book\]_a_guide_to_gender_2nd_edition_-_by_sam_killermann.pdf](https://www.medfieldsel.com/uploads/1/0/0/8/100870892/[e-book]_a_guide_to_gender_2nd_edition_-_by_sam_killermann.pdf)
- Kitzinger, J. e Barbour RS.(1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. (pp.1-20). In: Kitznger,J. e Babour, R.S.(2009). *Developing focus group research*. London: Sage.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009) *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Thousand Oaks, California, EUA: Sage
- Lale, S. (2018) *Retirar a transsexualidade da lista de transtornos mentais deve aumentar aceitação social, diz coordenadora da OMS – Bem Estar*. Globo.com - <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/retirar-a-transsexualidade-da-lista-de-transtornos-mentais-deve-aumentar-aceitacao-social-diz-coordenadora-da-oms.ghtml> -
- Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana University press
- Lauretis, T. (1994). A tecnologia do gênero. In: Hollanda, H. B. de. *Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro, Brasil: Rocco.
- Leão, I. V.; Barwinski, S. L. L. B. (2018). Direitos humanos e igualdade de gênero no Brasil: tensões no direito à educação na ONU e OEA.(v. 3, n. 8, pp. 56-70). In: *Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo, Brasil: EDEPE
- Lee, R. & Bartsch, H. (2003). *Arrombou a Mídia*. [Música]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rita-lee/870193/>.
- Lévy, P. (1998). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. (34a ed., p.208). Rio de Janeiro, Brasil: editora 34.
- Lippman, W. (1922) *Public Opinion*. New York, EUA: Harcourt, Brace
- Lopes, M. I. (2003, jan/abr.) Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. In: Comunicação & Educação. Telenovela e temas sociais Educação a distância Tecnologia digital. *Revista do curso Gestão de Processos Comunicacionais*. (Ano IX) São Paulo, Brasil: Salesiana.
- Lopes, M. I. (org.), (2004). Telenovela internacionalização e interculturalidade. [Introdução]. *Coleção Comunicação Contemporânea*. São Paulo, Brasil: Loyola.

- Lopes, M. I. (2009, dez.). *Telenovela como recurso comunicativo*. (1a ed., Ano 3.). São Paulo, Brasil: Matrizes.
- Lopes, M. I. (Org.), (2015). Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira. *Coleção Teledramaturgia*, (vol. 4). Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Louro, G. L. (1998c). A escola e a produção das diferenças sexuais e de gênero. In : *Cadernos de educação: gênero e educação*. (10a ed., vol. 8.). Brasília, Brasil: confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (2a ed.). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Louro, G. L. (2001). Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (2a ed.) Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Louro, G. L.(2004) *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica
- Louro, G. L. (2007). Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2a ed., pp.7-34). Belo Horizonte, MG, Brasil: Autêntica.
- Louro, G. L. (2010b). Pedagogias da Sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. (p.7-34). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Louro, G. L. (2011, jan/jul.). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: *Autêntica: Revista Brasileira de Formação Docente*, (4a ed., vol. 03, pp. 62-70.). Belo Horizonte, Brasil.
- Luna. S.V. (1997). Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo, Brasil: EDUC.
- Machado, A. (2005). *A Televisão Levada a Sério*. São Paulo, Brasil: Ed. SENAC.
- Machado, A. (2011, jan/abr.). Fim da televisão. *Revista Famecos mídia, cultura e tecnologia*, (1a ed. vol. 18, pp. 86-97), Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/8799/6163>.
- Maciel, K. C. (2015). *Processos Pedagógicos: da sujeição a uma possível autonomia, segundo Michel Foucault e Paulo Freire*. (Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do grau de Bacharel em Filosofia pela Faculdade São Luiz). São Luiz, Brasil: FSL.
- Malcher, M. A. (2002). Telenovela: um olhar sobre a produção acadêmica In: *Novos Olhares Revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos midiáticos*. (Ano 10). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil: USP.
- Martin-Barbero, J. (1995) América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação

- social. In: Souza, M. W. de – *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, Brasil: USP/Brasiliense.
- Martin-Barbero, J. (2001). *Dos Meios às Mediações Comunicação, Cultura e Hegemonia*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora UFRJ.
- Martin-Barbero, J. (2003). Globalização comunicacional e transformação cultural. In D. Moraes (Ed.), *Por outra comunicação* (pp. 57–86). Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Martin-Barbero, J. (2004). Viagens da telenovela: dos muitos modos de viajar em, por, desde e com a telenovela. In: Lopes, M. I. (Org.). *Telenovela internacionalização e interculturalidade*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Martin-Barbero, J. (2009). *Entrevista dada a Folha de São Paulo*. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2308200914.htm>
- Martin-Barbero, J. (2014). *A comunicação na educação*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Martin-Barbero, J. (2015). *Entrevista*. Disponível em: <https://textosdahora.wordpress.com/2015/05/26/barbero-os-exercicios-do-ver/>
- Martin-Barbero, J., Rey, G. (2004). *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva* (2a ed.). São Paulo, Brasil: Senac São Paulo.
- Martin-Barbero, J. (2003). Globalização comunicacional e transformação cultural. In D. Moraes (Ed.), *Por outra comunicação* (pp. 57–86). Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Martinelli, M. L. (1999). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo, Brasil: Veras.
- Martins, L. P., Santos, A. V. G. & Teixeira, L. P. (2016, dez.). Homossexualidade e Corpos Estereotipados. In: *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. Jaguarão, RS, Brasil: Editora CLAE (Ed. Especial, vol.2, pp. 370-380)
- Marzano, M. (Org.). (2012) *Dicionário do corpo*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola/Centro Universitário São Camilo.
- Matanó, M. S. C. (1990). *Orientação sexual: projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (1978- 1982)*. (Dissertação de Mestrado). Sao Paulo, Brasil: PUC.
- Mcluhan, M. (1972). *A Galáxia de Gutenberg*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Brasil.
- Medrado, B. (2000) Textos em cena: a mídia como prática discursiva. In: Spink, M. J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2ª ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Melo, S. M. M. de. (2001). *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. (Doutorado em Educação). Porto Alegre, Brasil: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

- Melo, S. M. M. de. & Pocovi, R. (2008b). Educação e Sexualidade. Caderno Pedagógico, (2a ed.) vol.1), Florianópolis, Brasil: UDESC.
- Melo, S. M. M. de. & Pocovi, R. (2011). Educação e sexualidade. (2.ed.rev). *Caderno Pedagógico*. Florianópolis, Brasil: UDESC
- Mendes, P.O.S.P.P.(2016). *Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos "igualdade de gênero e orientação sexual" do PNE 2014/2024: uma crítica em torno do cenário em questão*. (Tese de Doutorado em Psicologia).Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
- Miguel, R. de B. P., Rossi, A. E. Z., Scapini, A.; Kuntze, F., Hainzenreder, B. & Kotzias, F. V. (2017, jan/mar.). Mídia e educação: produção acadêmica no brasil e na França In: *Psicologia em Estudo*. (1a ed., vol. 22, pp. 67-79). Maringá, Brasil: UEM. Disponível em: [file:///Users/Gabriela/Downloads/32462-162488-1-PB%20\(4\).pdf](file:///Users/Gabriela/Downloads/32462-162488-1-PB%20(4).pdf).
- Miskolci, R. (2009) *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. Porto Alegre, Brasil: PPGS-UFRGS.
- Miskolci, R. (2011, jul/dez.). Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. *Cronos*. (2a ed., vol. 12, pp. 09-22.), Natal, Brasil: UFRN.
- Miskolci, R. & Pelúcio, L. (2017, jan/abr.). Gêneros, sexualidades e mídias contemporâneas: do pessoal ao político. *Revista Estudos Feministas*. (1a ed., vol. 25, pp.263-268.) Florianópolis, Brasil: UFSC. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/1806-9584-ref-25-01-00263.pdf>
- Mokwa, V.M.N.F.(2014). *Estado da Arte sobre sexualidade e Educação: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista 2014*.(tese de Doutorado em Educação Escolar). Araraquara, SP, Brasil: UNESP.
- Moreira, M. A. (2009). Que es la tecnologia educativa? In: *Manual electrónico Introducción a la Tecnología Educativa*. Tenerife, EUA: Universidad de Laguna. Disponível em https://manarea.webs.ull.es/materiales/investec/_1tecnico.html
- Moreira, A. F. B. (org.), (2001). *Currículo: questões atuais*. Campinas, Brasil: Papyrus.
- Morgan, D.L. (1988). Focus group as qualitative research. Sage university paper series in: Qualitative research methods. Newbury Park, EUA: Sage Publications
- Mott, L. R. B. (1987). *O lesbianismo no Brasil*. Porto Alegre, Brasil: Mercado Aberto.
- Mott, L. R. B. (2003). Matei porque odeio gay. (vol. 15, pp. 256). Salvador, Brasil: Grupo Gay da Bahia.
- Mott, L. R. B. (2005). *Papa, homossexual egodistônico?* Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/04/315225.shtml>.

- Mott, L. R. B. (2009). *O/A jovem homossexual na escola. Noções básicas de Direitos Humanos para Professores/as da Educação Básica*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/educar/textos/mott_jovem_homossexual_sala_aula.pdf:
- Muanis, F. (2010) *As metaimagens na televisão contemporânea: as vinhetas da Rede Globo e MTV*. (Tese Doutorado em Comunicação Social). Belo Horizonte, Brasil: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Muanis, F. (2011) O caminho do olhar: entre as pinturas e as vinhetas de televisão. *Revista Significação*. (35a ed., pp. 109-128). São Paulo, Brasil: ECA/USP.
- Muanis, F. (2012) *O tempo morto na hipertelevisão*. Juiz de fora, apresentação universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: http://icabrazil.org/wpcontent/uploads/2015/06/MUANIS_O_tempo_morto_Visualidades_hoje.pdf
- Napolitano, M. (2008). *Como usar a televisão em sala de aula*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Nery, J. – *Entrevista concedida à Revista Cult* – jun./2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/transfobia-e-misoginia-joao-nery/>
- Nunan, A. (2003). *Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo*. Rio de Janeiro, Brasil: Caravansarai.
- Nunes, C. A. (1996a). *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos éticos - sociais e históricos - culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. (330 f.), (Tese Doutorado em Educação). Campinas, Brasil: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Nunes, C. A. (1987). *Desvendando a sexualidade*. Campinas, Brasil: Papyrus, 1987.
- Oliveira, J. M. (2010). Orientação sexual e identidade de gênero na psicologia: notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. In C. Nogueira & J. M. Oliveira (Eds.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero* (pp. 19-44). Lisboa, Portugal: CIG
- Organisation des nations unies pour l'education, la science et la culture - UNESCO (1984). *L'education aux médias*. Paris, França: UNESCO.
- Organização Mundial de Saúde – OMS. (2018). *OMS retira transsexualidade da lista de doenças mentais, Países tem até janeiro de 2022 para se adaptar*. Disponível em: <http://portalcultura.com.br/node/49907>
- Paul Gibson, L. C. S. W. (1989). Gay male and lesbian youth suicide. In: Remafedi, G. *Death by denial*. Studies of suicide in gay and lesbian teenagers. (pp. 15-68). Boston, Massachusetts, EUA: Alyson Publications.

- Perez, G.(2017). Gloria Perez fala de 'A Força do Querer', trama que elevou audiência do horário. Entrevistata concedida da ao Jornal O Estado de São Paulo. São Paulo, Brasil: Jornal. Disponível em : <https://www.pressreader.com/>
- Perucchi, J. (2011, 08.02). *Formação de professores: educar para a diversidade sexual* Entrevista concedida em 08/02/2011 para o TV escola/Salto para o Futuro. Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/saltoacervo/interview;jsessionid=99AC4D1A36125A055E31E038C971D63E?idInterview=8461>.
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento..
- Pinto, M. (2004) "A televisão e a família: cruzamento de dois campos moveções" In: *Revista Comunicar*, (24a ed.), Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación. Huelva. Espanha: Grupo Comunicar.
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos Educativos*. Barcelona, Espanha: edicions bellaterra.
- Prado, M. A. M. & Machado, F. V. (2008). *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. Cortez, São Paulo, Brasil.
- Quaresma da Silva, D.R., Costa, L.S. e Müller, M.B.C.(2018). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. (v. 41, n. 1, pp. 49-58). *Educação- revista quadrimestral*. Porto Alegre, Brasil: Ufscar. Disponível em: <file:///Users/Gabriela/Downloads/29812-127591-2-PB.pdf>
- Rago, M. (1998). Descobrimo historicamente o gênero. Cadernos Pagu (11, pp.89-98), Campinas, Brasil.
- Rampazzo, L. (2002). *Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Raupp, G. (2013). Educação sexual sem fronteiras: uma proposta de formação a distância para professores do Brasil, da Argentina, de Portugal, da Espanha e de Moçambique In: *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. (pp.195-210). (1 ed.), Petrus et Alii, Petrópolis/Rio de Janeiro, Brasil.
- Raupp, G. Varela, C.; Silveira, G. P.(2015). O fenômeno do bullying homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, (v.10, pp.1489 – 1506). RIAEE.
- Rich, A. (1981, mar.) La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne, *Nouvelles Questions Féministes*. (1a ed., pp.15-43). Éditions Antipodes.
- Rios, R. R. (2007). O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: Pocahy, F. (Org.). *Rompendo o silêncio: homofobia*

- e heterossexismo na sociedade contemporânea*. Políticas, teoria e atuação. Porto Alegre, Brasil: Nuances.
- Reinke, C. A. (2017, jun.). Homossexualidade masculina e suas marcas históricas.: História & Cultura, (31a ed., vol. 16, pp.275-290), Caxias do Sul, Brasil: Métis. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/4806/pdf>
- Ribeiro, P. R. M. (2004). Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: Ribeiro, P. R. M. (org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. (pp. 15-25). São Paulo, Brasil: Arte & Ciência.
- Ribeiro, P. R. M. (1990). *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990
- Ribeiro, P. R. M. (2002). A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.). *Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão*. (pp. 81-96). Araraquara, Brasil: Cultura Acadêmica/Editora Laboratório Editorial FCL.
- Ribeiro, P. R. M. (2005). A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In: Maia, A. C. B., Maia, A. F. (Orgs.). *Sexualidade e infância*. (Brasília, DF: MEC; SEF, 2005, pp. 16-32). Bauru, Brasil: UNESP
- Ribeiro, P. R. M.; Melo, S. M. M. (2009). *Educação sexual no Brasil: panorama de pesquisas do sul e do sudeste*. (pp. 141-148). São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica.
- Rodrigues, L.G.F. (2016). Viagens trans(gênero) em Portugal e no Brasil: uma aproximação psicológica feminista crítica (Tese de Doutorado em Psicologia. Porto, Portugal: FPCEUP da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Rosemberg, F. (1985, mai.). Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, (53a ed., pp. 11-19). São Paulo, Brasil: Fund. Carlos Chagas.
- Rubin, G. (1993). *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo*. S.O.S Corpo. (pp. 1-32). Recife, Brasil.
- Santaella, L. (2003a). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*. (22a ed., vol.10). Porto Alegre, Brasil: Tecnologias do Imaginário. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229/2493>
- Santaella, L. (2003b). *Cultura Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo, Brasil: Paulus.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na Educação*. São Paulo, Brasil: Paulus.
- Santos, V. M. M. (2011). *Pontes que se estabelecem em educação sexual: Um diálogo sobre a focontinuada e os saberes das práticas pedagógicas de professores no Brasil Portugal*. (tese de

Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil.

- Sartori, A. & Pessôa, E. B. (2017). Contribuições das áreas de educação e ensino para o desenvolvimento da educomunicação. In: Revista Comunicação e Educação do Departamento de Comunicação e Artes da ECA /US.(2a ed., vol. 22) Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/134839>.
- Scolari, C. A. (2009). This is the end. Las interminables discusiones sobre el fin de la television. In: Carlón, M; Scolari, C. A. (Eds.). *El fin de los medios masivos: el comienzo de un debate*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. (16(2): pp. 5-22). Porto Alegre, Brasil.
- Shoeler, M. (1993). *La Technologie de éducation, concepts, base et applications, Montréal, Ministère de l'Education du Québec, Presses de l'Université de Montréal*. Montreal, Canadá: Quebec.
- Silva, B. D. (2001a). A tecnologia é uma estratégia. In P. Dias & V. de Freitas (Eds.), *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001* (pp. 839–859). Braga, Portugal: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio.
- Silva, B. D. (2001a). A tecnologia é uma estratégia. In P. Dias & V. de Freitas (Eds.), *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001* (pp. 839–859). Braga, Portugal: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio
- Silva, B. D. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente. In: Flávio, A. M., Macedo, E. (coords.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto, Portugal: Porto Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17422>
- Silva, B. D. (2008). Tecnologias, Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais. In: Martins, M., Pinto, M. (Orgs.). *Comunicação e Cidadania - Actas 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Braga, Portugal: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho). Disponível: repositório da UMinho: <http://hdl.handle.net/1822/18157>.
- Silva, B. D. (2015). *Redes de comunicação ubíqua e educação: relatos de experiências educativas* (formação – evento científico – investigação). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/35658>.
- Silva, F.N.(2015). Bicha (nem tão) má: representações da homossexualidade na telenovela Amos à Vida. (Dissertação de Mestrado). Rio Grande do Sul, Brasil: Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica.
- Silva, M. (2009). *Formação de professores para a docência online. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 24-40) Braga, Portugal: Universidade do Minho.

- Silva, R. & Bornia, J. P. (2009, jan/jun.). Homofobia: a discriminação por orientação sexual e a legislação penal brasileira. *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (1a ed. v. 14, pp. 35-53). Maringá, Brasil: UniCesumar
- Soares, I. de O. (2011a). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo, Brasil: Paulinas.
- Soares, I. de O. (2012). O Perfil do Empreendedor. *Núcleo de Comunicação Educação Da Universidade de São Paulo*. São Paulo, Brasil: NCE USP. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>.
- Soares, I. de O. (2014, jan/dez.). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. *Comunicação & Educação*, (2a ed., Ano XIX) São Paulo, Brasil: USP
- Solá, M. (2013). Introducción: Pre-textos, con-textos y textos. In M. Solá & E. Urko (Eds.), *Transfeminismos: Epistemes, fricciones y flujos* (pp. 15-27). Tafalla, Espanha: txalaparta.
- SOUZA, F. A. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. (2009). In: Junqueira, R. D.(Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. (vol. 32, pp. 95-123). Coleção Educação para Todos. Brasília, Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Sousa, J. P. (2006) Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media (2a ed. Revista e ampliada.) Porto, Portugal: BOCC – UBI. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-peguisa-comunicacao-media.pdf>
- Swain, T. N. (1999). *Lesbianismo: identidade ou opção eventual?* Disponível em: <http://tania.navarroswain.com.br/chapitres/bresil/identidade%20lesbiana.htm>
- Swain, T. N. (2000). A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. *Textos de História*, (1a ed, vol.8, pp. 47-85) Brasília, Brasil: UnB (Feminismos: Teorias e Perspectivas. Número organizado por Tânia Navarro Swain).
- Tourinho, C. A. (2014). *Telejornalismo Interativo: entre a promessa e a realidade Análise dos contextos do Brasil e de Portugal*. (Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação Especialidade em Estudos de Jornalismo), Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34916/1/Carlos%20Alberto%20Moreira%20Tourinho.pdf>
- Vainfas, R. (1992). *Casamento, amor e desejo no Ocidente cristão*. São Paulo: Ática.
- Verón, E. (2009). A televisão, esse fenômeno "massivo" que conhecíamos, está fadado a desaparecer. *Entrevista com Eliseo Verón*, Entrevistado por: Scolari, C., Bertetti, P. (Em linha). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5837833>

- Weeks, J. (1977). *Coming Out. Homosexual Politics in Britain from the nineteenth century to the present*. London, Inglaterra: Quartet Books.
- Weeks, J. (1999). O corpo e a sexualidade. In: Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: *Estudos Feministas*. (Ano 9. 2o sem. pp. 460-482)
- Werebe, M. J. G. (1977). *A educação sexual na escola*. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.
- Werebe, M. J. G. (1978). A implantação da educação sexual no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. (26a ed., pp.21 -27) Sao Paulo, Brasil: FCC.
- Werebe, M. J. G. (1998). *Sexualidade, Política, Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998
- Wittig, M. (2002). *The straight mind and other essays*. Boston, EUA: Beacon, 1992.
- Oliveira, C. O exílio do homoerotismo feminino. In: Golin, Célio (Org.). *Homossexualidades, Política e Cultura*. Porto Alegre, Brasil: Sulina, 2002.
- Yared, Y. B. (2016). *Do prescrito ao vivido: A compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de Medicina*. (Tese de Doutorado). Florianópolis, Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina.