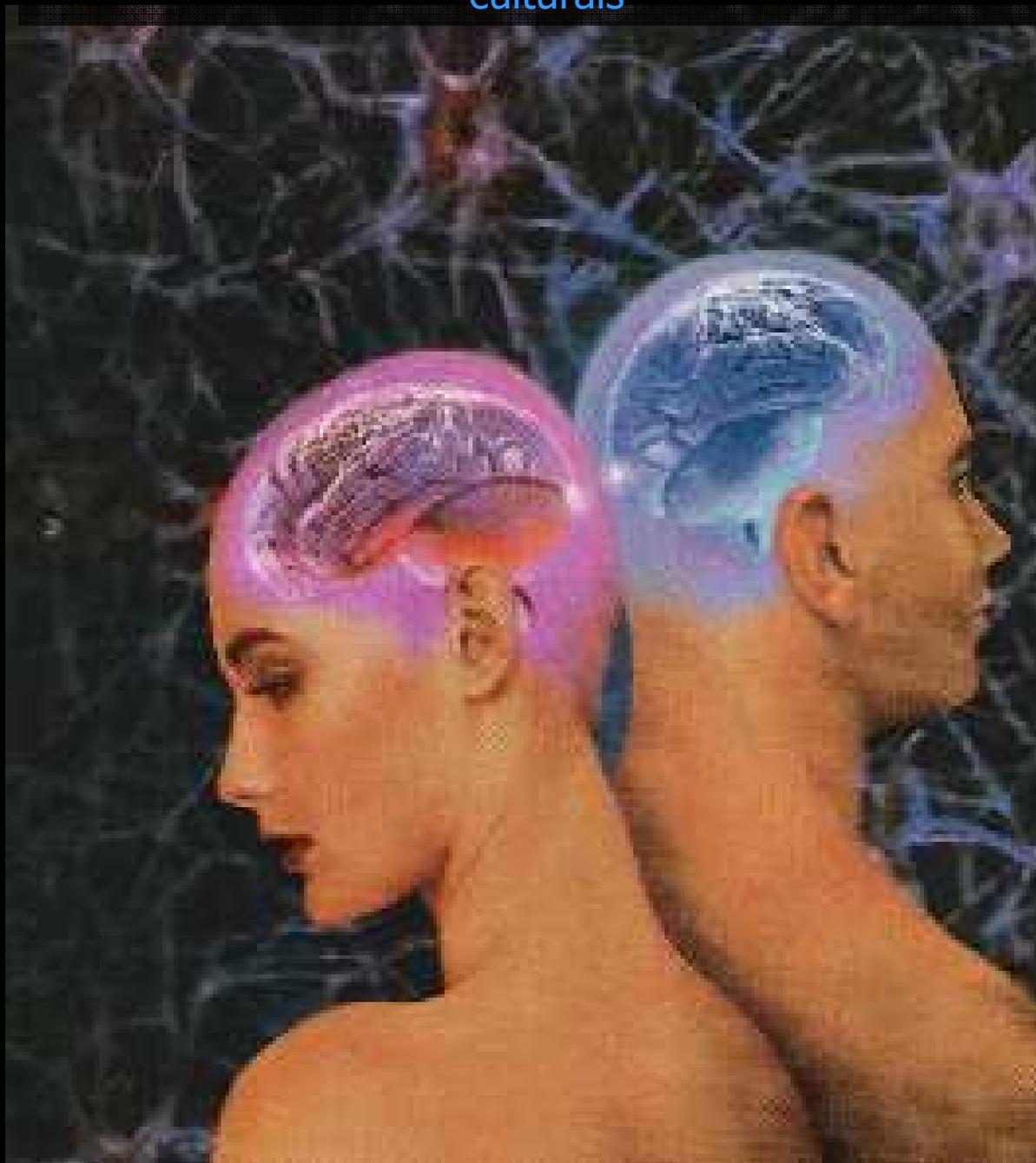


POR QUE OS HOMENS NUNCA OUVEM E AS MULHERES NÃO SABEM ESTACIONAR?

Analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais



Joanalira Corpes Magalhães

Dissertação de Mestrado

PPG em Educação em Ciências

ICBS/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Paula Regina Costa Ribeiro

Orientadora

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

**POR QUE OS HOMENS NUNCA OUVEM E AS MULHERES NÃO SABEM
ESTACIONAR? ANALISANDO A REDE DE DISCURSOS DAS NEUROCIÊNCIAS
QUANTO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO EM ALGUNS ARTEFATOS CULTURAIS**

Joanalira Corpes Magalhães

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Paula Regina Costa Ribeiro

PORTO ALEGRE

2008

Joanalira Corpes Magalhães

**POR QUE OS HOMENS NUNCA OUVEM E AS MULHERES NÃO SABEM
ESTACIONAR? ANALISANDO A REDE DE DISCURSOS DAS NEUROCIÊNCIAS
QUANTO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO EM ALGUNS ARTEFATOS CULTURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção parcial do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Regina Costa Ribeiro

PORTO ALEGRE

2008

M188p Magalhães, Joanalira Corpes

Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar? analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais / Joanalira Corpes Magalhães. Orientação da Profa. Dra Paula Regina Costa Ribeiro. Porto Alegre: UFRGS/PPGEC, 2008.

84 f.: il.

Dissertação (Mestrado). – Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

1. Educação - Ciências 2. Neurociências 3. Gênero 4. Discurso
6. Pedagogias Culturais 7. Estudos Culturais I. Título.

CDD 612.8

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA
SIMONE GODINHO MAISONAVE – CRB10/1733**

*Dedico este trabalho aos meus amores e
razões de viver: Eduardo e meus pais, Pedro e
Loeci.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de expressar meu agradecimento a todas as pessoas que estiveram presentes na construção desta dissertação, contribuindo com palavras de carinho e incentivo, compartilhando saberes, experiências, momentos de alegrias, risadas... Sei que as simples palavras colocadas aqui não são suficientes para demonstrar a dimensão deste “muito obrigada”.

Primeiramente, agradeço a Deus por colocar em meu caminho pessoas tão especiais e por eu estar desfrutando deste momento importante, o qual sempre quis viver.

Agradeço, de forma muito especial, à Prof^a. Paula Ribeiro que, muito mais que uma orientadora, foi uma mãe, uma amiga, uma companheira. Agradeço pela confiança em mim sempre depositada, por ensinar-me a trilhar este caminho, pelas leituras e sugestões, pelo incentivo e por todas as oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Não poderia esquecer de agradecer as maravilhosas risadas.

A meu marido, Eduardo, agradeço pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo em momentos que pareciam tão complicados, pelo companheirismo e pela compreensão.

Aos meus pais, pelo exemplo de vida, por todo o carinho, por terem me ensinado os primeiros passos de minha jornada e por continuar ainda sentindo suas mãos seguras junto às minhas.

Aos meus queridos irmão e cunhada, pelo apoio e carinho.

A Sérgio (*in memoriun*), Dinorah, Leila e Gustavo, os quais me acolheram de maneira tão carinhosa e que tenho a certeza que de, qualquer maneira, estão sempre torcendo por mim. Especialmente, agradeço ao Gustavo por me acompanhar nas leituras de Foucault, em seus, apenas, três aninhos de idade.

À Raquel, pelos ótimos momentos de risos, pelas aprendizagens compartilhadas a cada dia de convívio e pelas palavras de carinho fraterno.

À Teresa, que me acolheu de braços abertos quando cheguei ao CEAMECIM, obrigada pela amizade e ensinamentos, os quais jamais serão esquecidos.

À Juliana, amiga querida, agradeço pela amizade, pelo incentivo e por vibrar junto comigo a cada conquista.

Às minhas colegas do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, Suzana, Fabiane, Deise, Benícia, Rosa, Dárcia, Guiomar, agradeço pelos momentos de estudos, aprendizagens e muitas alegrias.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar alguns artefatos culturais – revistas de divulgação científica e programas de TV – que abordam as temáticas relacionadas às neurociências, analisando na rede de discursos, presentes em suas pedagogias, a constituição das identidades de gênero. Este estudo fundamenta-se a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais e de Gênero, pelo viés de suas vertentes pós-estruturalistas. Por esse viés, entendemos os corpos e os gêneros como construções sócio-históricas e culturais engendradas em relações de poder-saber, sendo as feminilidades e as masculinidades não somente constituídas pelas características biológicas, mas, sim, por tudo que se diz ou se representa a respeito destas características. Neste sentido, as diferentes instituições, os discursos, os códigos, as práticas educativas, as leis e as políticas de uma sociedade são espaços constituídos e atravessados pelas representações de gênero e, ao mesmo tempo, também produzem, expressam e/ou (re)significam tais representações. A análise da rede de discursos científicos presentes nas pedagogias culturais investigadas nesta dissertação – artigos publicados nas revistas de divulgação científica *Viver, Mente e Cérebro* e *Scientific American Brasil*, e os programas de TV *Globo Repórter* e *Fantástico* (série *Sexo Oposto*) – me possibilitou perceber o quanto estas apontam, justificam e naturalizam comportamentos, posicionamentos sociais, padrões cognitivos, habilidades, condutas, entre outros aspectos relacionados aos gêneros, focando no cérebro a origem das distinções/diferenciações entre eles. Possibilitou, também, perceber o quanto esses discursos nos interpelam e nos ensinam modos de ser homem e mulher, de viver nossas masculinidades e feminilidades. Nesta investigação, ficou evidenciado que esses discursos constituídos pela linguagem da Ciência, reforçados e (re)produzidos pela mídia impressa e televisiva, são tomados como “verdades”, imprimindo nos corpos femininos e masculinos as diferenças que justificam as relações desiguais entre os gêneros na sociedade. Ao falar do cérebro de meninos e meninas, adolescentes, homens e mulheres, estes discursos regulam, normatizam, instauram saberes e instituem verdades.

Palavras-chave: neurociências, gênero, discurso, pedagogias culturais, Estudos Culturais

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating a few cultural artefacts – science-related magazines and TV programmes – which refer to themes that are related to neurosciences, analysing how gender identity is constituted in the discourse which is present in their pedagogies. This study is based on the theoretical fields of Gender and Cultural Studies, in their post-structuralism branches, where body and gender are understood as socio-historical and cultural constructions, born from power-knowledge relationships, and where femininity and masculinity are not only constituted by biological characteristics but also by all that is said or represented about these characteristics. In this sense, the several different institutions, discourses, codes, education practices, laws and policies with a certain society are spaces that are constituted and crossed by gender representations. The analysis of the net of scientific discourses that are present in the cultural pedagogies that were investigated in this dissertation – articles published in the popular science magazines *Viver*, *Mente e Cérebro* and *Scientific American Brasil* and in the TV programmes *Globo Repórter* and *Fantástico (Sexo Oposto series)* allowed the realization of how they point to, justify and naturalise behaviours, social positioning, cognitive standards, skills and actions, among other gender-related aspects, focusing on the brain as the origin of distinctions among them. The study allowed also the realization of how such discourses call on and teach us the ways of being a man or a woman, of living our masculinity and femininity. In this investigation, there is evidence that these discourses that are built through the language of Science, reinforced and (re)produced by the press and TV media, are taken as the “truth”, printing on male and female bodies the differences that justify the unequal relationships between genders in our society. When such discourses speak about the brains of girls and boys, teenagers, adult males and females, they regulate and create knowledge and institute the truth.

Key-words: neurosciences, gender, discourse, cultural pedagogies, Cultural Studies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Gráfico disponível no site da <i>Web of Science</i> , que mostra o número de artigos publicados por ano em periódicos da área das neurociências, que tratam das diferenças sexuais relacionadas ao sexo.....	21
Figura 2-	Capa da revista <i>Viver, Mente e Cérebro</i> do ano de 2005.....	36
Figura 3-	Capa da revista <i>Viver Mente e Cérebro</i> do ano de 2007.....	37
Figura 4-	Capa da revista <i>Scientific American</i> do ano de 2006.....	38

LISTA DE SIGLAS

AND – Sigla utilizada para o feromônio masculino 4,16-androestadie-3-nona relacionado ao hormônio andrógeno.

CEAMECIM – Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática

Classes A, B e C – Classificação da população segundo o seu poder de compra, e não de acordo com a renda família, que separa os consumidores em classes econômicas (A B, C, D e E). A divisão é feita por meio de pontuação obtida pela posse de determinados bens e pelo grau de instrução do chefe de família, em pesquisa, chamada CCEB (Critério de Classificação Econômica Brasil), feita no domicílio por técnicos.

EST – Sigla utilizada para o feromônio feminino estra-1,3,5(10),16-tetrae-3-nol relacionado ao hormônio estrógeno.

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

PPG – Programa de Pós-Graduação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TV – Sigla para a palavra televisão

SUMÁRIO

	RESUMO.....	08
	ABSTRACT.....	09
	LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	10
	LISTA DE SIGLAS.....	11
1.	APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO.....	14
1.1	SOBRE O FORMATO DESTA DISSERTAÇÃO.....	16
2.	INTRODUÇÃO.....	17
2.1	CULTURA, REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE: APRESENTANDO OS ESTUDOS CULTURAIS.....	24
2.2	HISTÓRIA, SOCIEDADE, BIOLOGIA, DISCURSOS, PEDAGOGIAS CULTURAIS...: A CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS.....	26
3.	OS ARTIGOS.....	31
3.1	Artigo I: HEMISFÉRIOS CEREBRAIS, CÉREBRO, GENES: A BIOLOGIA ENSINANDO MODOS DE SER HOMEM E MULHER.....	32
3.1.1	Resumo.....	32
3.1.2	Abstract.....	32
3.1.3	Introdução.....	32
3.1.4	Analisando e discutindo os discursos presentes nas revistas de divulgação científica.....	36
3.1.4.1	Discurso das diferenças de comportamento, aptidão, habilidades e padrões cognitivos entre os gêneros.....	39
3.1.4.2	Discurso da maternidade.....	43
3.1.4.3	Discurso do comportamento sexual e preferências sexuais.....	45
3.1.5	Considerações Finais.....	47
3.1.6	Referências bibliográficas.....	48

3.2	Artigo II: MITOS E VERDADES DO SEXO OPOSTO? ANALISANDO OS DISCURSOS DAS NEUROCIÊNCIAS NA MÍDIA TELEVISIVA.....	53
3.2.1	Resumo.....	53
3.2.2	Abstract.....	53
3.2.3	Introdução.....	53
3.2.4	<i>DILEMA PARA A CIÊNCIA</i> – Analisando a mídia televisiva.....	56
3.2.5	<i>CÉREBRO COMO DELINEADOR DE DESTINOS?</i> Discutindo a rede de discursos sobre os gêneros.....	59
3.2.6	Algumas considerações.....	69
3.2.7	Referências	70
4.	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, DESEJOS, APONTAMENTOS, PERSPECTIVAS.....	73
4.1.	E PARA NÃO PARAR POR AQUI.....	77
5.	REFERÊNCIAS.....	78



1. APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO



Na escrita desta dissertação – envolvida na busca de compreender como nos constituímos como sujeitos generificados, como definimos e vivemos as masculinidades e feminilidades – tive, como objetivo, investigar alguns artefatos culturais que abordam as temáticas relacionadas às neurociências, analisando, na rede de discursos presentes em suas pedagogias, a constituição das identidades de gênero. Para isto, tomei como *corpus* de análise revistas de divulgação científica e programas de TV que veiculavam, em suas pedagogias, estes discursos sobre o cérebro de meninos e meninas, adolescentes, homens e mulheres.

Apresento, então, como estruturei esta dissertação.

No primeiro capítulo, apresento a trajetória percorrida até o objeto de pesquisa, bem como algumas considerações a respeito dos campos teóricos dos Estudos Culturais e de Gênero nas suas vertentes pós-estruturalistas. Nesta direção, apresento os entendimentos de cultura, identidade, gênero, verdade, poder, entre outros, os quais fundamentam este trabalho.

No capítulo seguinte, apresento os dois artigos que configuram esta dissertação. No primeiro, intitulado “**Hemisférios Cerebrais, Cérebro, Genes: Biologia ensinando modos de ser homem e mulher**”, investiguei a rede de discursos das neurociências presente em revistas de divulgação científica, as quais vêm reproduzindo significados e diferenças sobre as questões de gênero. Para tanto, olhei não só os discursos das neurociências, mas também as capas das revistas, quem realizava e publicava os artigos: homens ou mulheres, sua formação, e onde eram realizadas. Ao analisarmos essa rede discursiva, elencamos alguns dos discursos que mais se destacaram: discurso das diferenças de comportamento, aptidão, habilidades e padrões cognitivos entre os gêneros¹; discurso da maternidade e discurso do comportamento sexual e preferências sexuais.

No segundo artigo, intitulado “**MITOS E VERDADES DO SEXO OPOSTO? Analisando os discursos das neurociências na mídia televisiva**”, tenho como objetivo investigar a veiculação dos discursos do campo das neurociências em programas de TV brasileiros, visando discutir de que forma estão sendo construídas as masculinidades e feminilidades. Para isto, utilizo algumas considerações de Rosa Fischer (1996, 1997, 2002) a respeito do “dispositivo pedagógico da mídia”, particularmente da televisão, ou seja, problematizar os meios de comunicação e informação como produtores de sentidos e construtores de significados sociais, atuando na formação dos sujeitos. Neste sentido, analiso o discurso midiático articulado com a “história das verdades” sobre os gêneros, as quais

¹ Utilizamos, algumas vezes, na escrita desta dissertação o termo “gênero” no plural no sentido de evidenciarmos que não existe apenas uma forma de se definir e de se viver as masculinidades e as feminilidades, mas sim, que são múltiplas e distintas as formas como nos percebemos e nos entendemos como homens e como mulheres.

circulam em nossa cultura; neste caso, essa “história” encontra-se centrada nos discursos das neurociências, que são apresentados na mídia televisiva como formulações que instauram saberes e verdades sobre o cérebro de homens e mulheres.

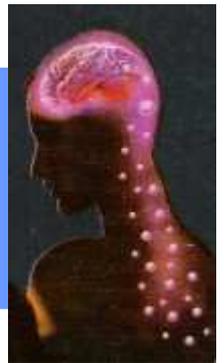
Ao finalizar esta dissertação, percebo o quanto fui desestabilizada e provocada nas minhas múltiplas identidades de mulher, pesquisadora, educadora... Nesta direção, no último capítulo, teço algumas considerações sobre esta investigação, bem como aponto os desejos, perspectivas, interesses e vontades para continuar neste caminho construído a partir deste estudo.

1.1 Sobre o formato desta dissertação

Como já foi comentado acima, o corpo desta dissertação está organizado em três capítulos, sendo o segundo composto por dois artigos, através dos quais, apresentamos os resultados produzidos por meio das estratégias metodológicas utilizadas. Portanto, estando ciente da escolha deste formato de dissertação e das possíveis sobreposições e repetições nas discussões, buscamos minimizá-los ao máximo, selecionando artigos cujas abordagens diferenciam-se entre si. Sendo assim, esta forma de apresentação proporciona a divulgação em eventos e em revistas, permitindo que um maior número de pessoas possa ter acesso aos resultados deste estudo, possibilitando talvez outros modos de olhar, entender e significar como o gênero é construído pelos discursos das neurociências em alguns artefatos culturais.



2. INTRODUÇÃO



Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.

(Foucault, 2006, p. 05)

Ao escrever esta dissertação, tenho o desejo de não tomar a palavra, mas sim ser envolvida por ela e, assim, não fixar um começo, mas lançar meu olhar para todas as condições que possibilitaram me envolver com essas palavras aqui enunciadas. É (re)pensar o que me possibilitou entender os corpos, os gêneros e as sexualidades como construções culturais, engendradas em relações de poder-saber; e entender a Ciência não como uma “verdade² absoluta”, neutra e intencional, mas como um discurso construído e reconstruído nesse contexto sócio, histórico e cultural; isto que me permitiu a aproximação com meu objeto de pesquisa e a produção desta dissertação.

Para isto, recordo minha graduação³ em que, a cada aula, me percebia envolvida e maravilhada pelas histórias que me eram contadas, histórias da Ciência. Naquele momento, uma história sem pontos de interrogação, sem desconfianças, uma “História Natural” e de verdade. Para Larrosa,

é a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado [...] é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (2002, p. 43)

No último ano de minha graduação, passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. Integrar este Grupo proporcionou-me a aproximação com algumas leituras e autores/as dos Estudos Culturais e de Gênero, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas leituras do filósofo Michel Foucault. A partir das discussões realizadas, fui me sentindo cada vez mais desestabilizada, incomodada e desconfiada daquela história que me parecia antes tão natural. As histórias da natureza, dos seres vivos, de nós, seres humanos, anteriormente tomadas como verdades, agora passaram a ser por mim questionadas.

Ministrei algumas oficinas, oferecidas pelo Grupo, em que discutia com adolescentes algumas questões de gênero. Via-me cada vez mais envolvida com as leituras e estudos sobre

² Na perspectiva foucaultiana, a verdade não é “o conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas, sim, “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. (FOUCAULT, 2006a, p. 13).

³ Sou graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

os gêneros, e como estes vão sendo construídos e representados nas sociedades. Abarcada nestas discussões, tinha o desejo de pesquisar, no mestrado, as questões de gênero; mas me questionava: Qual seria meu objeto de pesquisa afinal?

Neste período, tive a oportunidade de participar, como monitora do curso “Memórias, aprendizagens e constituição das identidades”, oferecido pelo PPG Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande. Neste curso, eram discutidos alguns tópicos das neurociências com professoras e professores, alunas e alunos da comunidade escolar dos municípios do Rio Grande e de Santa Vitória do Palmar. Através do mesmo, tive a possibilidade de aproximar-me desse campo do saber – a Neurociência – e adentrar na discussão de como a memória, as aprendizagens estão relacionadas à constituição do sujeito. Defino este como ponto norteador de minha caminhada até meu objeto de pesquisa.

Minha orientadora, Prof^a Paula Ribeiro, mostrou-me uma edição especial da revista de divulgação científica *Viver, Mente e Cérebro*, na qual eram apresentados artigos com comprovações científicas a respeito das diferenças cerebrais entre homens e mulheres, as quais justificariam as distinções sociais entre os gêneros. Junto com isto propôs-me a leitura da mesma e o pensar sobre a investigação da questão: cérebro e gênero.

Envolvida na proposta, procurei compreender o interesse desse campo do saber em “mapear”, “esquadrinhar” o cérebro de homens e mulheres. Neste sentido, saliento que os estudos para investigar as possíveis distinções no funcionamento cerebral de homens e mulheres são uma prática que desperta interesse nas neurociências há muito tempo e tinham, e continuam tendo, como objetivo, dar sustentação “científica” para tais diferenças entre os gêneros.

De acordo como Sabbatini (1997), os neurologistas suspeitavam da existência de diferenças morfológicas do cérebro desde a época da frenologia, no século XIX. A frenologia foi produzida pelo médico austríaco Franz Joseph Gall (1758-1828), sendo a primeira teoria completa sobre a localização das diferentes funções no cérebro. De acordo com Laqueur (2001), acreditava-se que, por meio de uma análise cuidadosa do formato da cabeça e de outros traços, poderiam ser avaliados trinta e sete componentes do caráter humano, para cada indivíduo. No trabalho "*A anatomia e Fisiologia do Sistema Nervoso em Geral e do Cérebro em Particular*", o frenólogo Gall propõe que as faculdades morais e intelectuais do homem são inatas e que sua manifestação dependia da organização do cérebro – considerado como o órgão responsável por todas as propensões, sentimentos e capacidades (SABBATINI, 1997).

As evidências sobre diferenças intelectuais entre homens e mulheres, segundo Flores-Mendoza (2000), começaram com o estudo da inteligência sendo marcado por preconceitos, com a publicação do livro “*A inferioridade mental da mulher*”, do fisiologista alemão Moebius. Conforme Roel e Sanchez (2001), nesse livro, o fisiologista afirma que a mulher é fisiologicamente deficiente e que seus juízos de valor deveriam passar por uma rigorosa verificação científica, bem como conclui, ao relacionar o tamanho do crânio com o cérebro, que, a partir das circunvoluções cerebrais avaliar-se-ia a inferioridade da mulher. O biólogo e psicólogo George Romanes – um dos fundadores da psicologia comparativa, postulando semelhanças cognitivas entre homens e animais – também afirmava que a mulher era intelectualmente inferior ao homem por determinações biológicas, pois seu crânio era menor, mas ressaltava a sua superioridade em habilidades relacionadas ao instinto e à percepção, o que a tornava um ser emotivo e totalmente dependente do homem (MOURÃO, 2008). Além disso, conforme coloca Kraft (2005a, p. 31), anatomistas – homens – descobriram que “os cavalheiros dispõem de massa cinzenta, em média, 10% a 15% maior”, reforçando a idéia de que as mulheres eram menos inteligentes.

Sabbatini (2000) afirma que, ao longo do tempo, para o estudo das diferenças cerebrais entre homens e mulheres, foram sendo desenvolvidos diferentes métodos neurocientíficos sofisticados, tais como: medidas volumétricas de regiões cerebrais, imagens por tomografia e ressonância magnética, exame através de análise de imagens do cérebro de pessoas falecidas, entre outros. Os mesmos têm como finalidade permitir às/aos cientistas testar diferenças minúsculas entre quaisquer grupos de cérebros.

A partir da década de 1980, os estudos sobre padrões cognitivos e comportamentais dos indivíduos, caracteristicamente essencialistas, ganham, novamente, destaque no cenário científico, trazendo em suas análises as relações de poder tradicionais, que muitas vezes submetem as mulheres. Entre esses estudos destacam-se os que buscam uma explicação genética para os comportamentos e as pesquisas da neurociência que procuram identificar as diferenças entre os cérebros de homens e mulheres (BEIRAS et al., 2008).

As neurociências realizaram grandes avanços na década de 1990 quanto à descoberta de diferenças “cientificamente comprovadas” entre os cérebros dos homens e das mulheres (SABBATINI, 2000). De acordo com Kraft (2005a), a chamada “moderna neurociência”

concentrou-se inicialmente em dar sustentação científica à noção de ascendência masculina e aos estudos sobre as diferenças do cérebro em função do sexo⁴.

Conforme observado no banco de periódicos da *Web of Science*⁵, ao pesquisarmos as publicações na área das neurociências – disponíveis nos periódicos que esse banco disponibilizava – podemos evidenciar esse maior avanço em estudos e publicações sobre as diferenças cerebrais relacionadas aos sexos a partir da década de 90. O gráfico (Figura 1) mostra o aumento no número de artigos publicados a partir do ano de 1990, com maior pico entre os anos de 2005 e 2007.

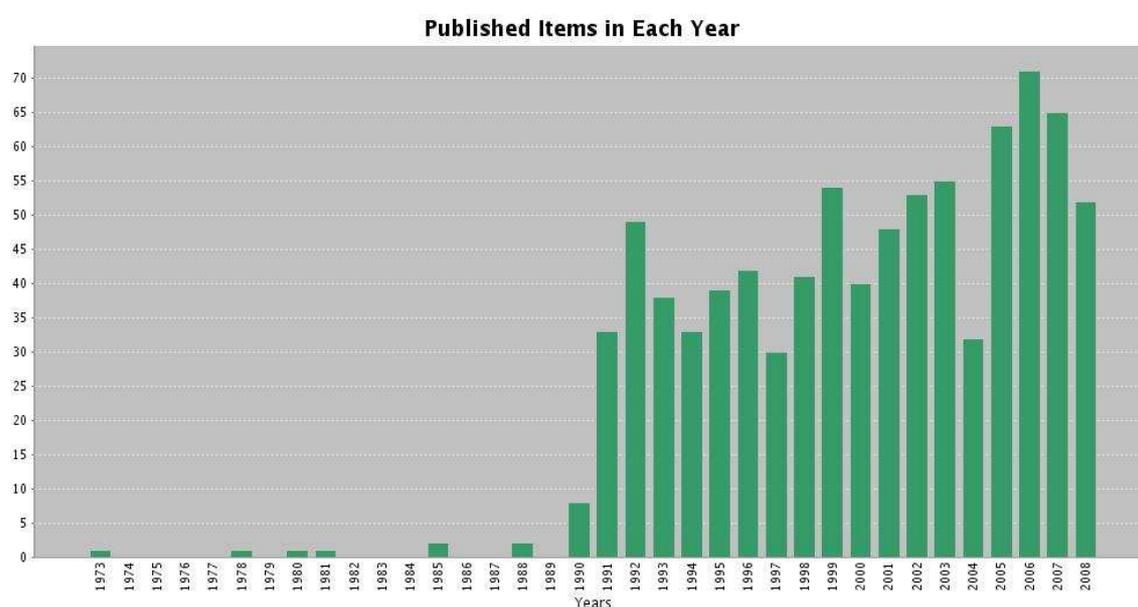


Figura 1 – Gráfico disponível no site da *Web of Science*, que mostra o número de artigos publicados por ano em periódicos da área das neurociências, que tratam das diferenças sexuais relacionadas ao sexo.

Dentre essas publicações – presentes em alguns dos periódicos da área das neurociências – destacamos algumas, como: “*Estrogen-induced changes in place and response learning in young adult female rats*”, na *Behavioral Neuroscience*; “*Sex differences in the brain*”, na *Scientific American*; “*Gender differences in regional cerebral activity during the perception of emotion: A functional MRI study*”, na *NeuroImage*; “*Sex differences in sensory gating of the thalamus during auditory interference of visual attention tasks*”, na *Neuroscience*; “*Investigation of sex differences in behavioural, endocrine, and neural*

⁴ Estamos utilizando sexo como o termo descritivo para as características anatômicas internas e externas que diferenciam homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados que damos a elas são históricos e culturais.

⁵ Esse banco de periódicos pode ser acessado através do *ISI Web of Knowledge*, link disponível no site www.periodicos.capes.gov.br.

measures following repeated psychological stressor exposure”, na Behavioural Brain Research; “*A lateralization of function approach to sex differences in spatial ability: A reexamination*”, na Brain and Cognition; “*Gender difference in empathy for pain: An electrophysiological investigation*”, na Brain Research; assim como nos periódicos Journal of Neuroscience, European Journal of Neuroscience, Neuron, Nature Neuroscience, e, também, em revistas de divulgação científica – Scientific American Brasil, Viver, Mente e Cérebro, Cérebro e Mente, etc.

Para algumas/alguns pesquisadoras/pesquisadores dessa temática, certas publicações são tomadas como referências. Dentre essas, destacamos os livros: “*Sex on the Brain: The Biological Differences Between Men and Women*”, da autora Deborah Blum – publicado em 1998, no qual a autora anuncia as tendências atuais quanto ao uso de fatores evolutivos para as diferenças comportamentais; “*The Sexual Brain*”, de Simon LeVay – publicado no ano de 1993, em que o autor trata sobre as diferenças do cérebro em função do sexo, destacando-se sua discussão sobre a possível existência de uma origem biológica da homossexualidade, através da análise do hipotálamo; “*Sex and cognition*”, de Doreen Kimura – publicado em 1999, em que são discutidas as diferenças sexuais quanto às habilidades cognitivas e motoras, traçando um quadro evolutivo, e os prováveis efeitos hormonais que seriam bases de algumas das diferenças; e “*Diferença Essencial – A verdade sobre o cérebro de homens e mulheres*”, de Simon Baron-Cohen, publicado no ano de 2004, em que o psicólogo afirma que as diferenças de comportamento entre os sexos têm origem no cérebro e coloca como essas distinções nascem de fatores biológicos, ou seja, enquanto cérebros masculinos são mais propensos para análise e construção de sistemas, os cérebros femininos têm uma tendência “natural” para a empatia e para as relações humanas.

Durante esta investigação, tive um exemplo do quanto os discursos da ciência, tomados como “verdadeiros” e “universais”, encontram-se presentes, também, em pedagogias destinadas ao público adolescente, como no caso da Revista Capricho. Essa revista publicou uma reportagem intitulada “*Os meninos têm mais neurônios que as meninas?*”. A reportagem mostrava as explicações e teorias formuladas pelas neurociências e neuropsicologia quanto às questões relacionadas às diferenças na anatomia e fisiologia do cérebro de meninas e meninos. O texto começa respondendo à pergunta que intitula a reportagem. A resposta é afirmativa, ou seja, meninos possuem mais neurônios que as meninas. Ressalta que os garotos “[...] têm o cérebro 3% maior [...] e, por isso, têm mais neurônios” e que as garotas são beneficiadas por terem “[...] mais fibras que conectam o lado direito e esquerdo”. Segundo a revista, isso explicaria as habilidades específicas de cada sexo.

Esses discursos produzidos pelas neurociências, publicados em diferentes artefatos culturais, focam o cérebro como *locus* das diferenças entre homens e mulheres – visando explicar e naturalizar as possíveis distinções das capacidades, aptidões, padrões cognitivos e comportamentais, bem como os diferentes posicionamentos sociais estabelecidos para esses sujeitos, atribuindo aos aspectos biológicos a função de ditar e justificar essas diferenças.

Adentrando nesta história “não-natural”, meu olhar voltava-se cada vez mais para este tema. Comecei, então, a perceber que esses discursos não estavam apenas presentes em revistas de divulgação científica de destaque na área das neurociências – que se destinam a leitoras e leitores específicas(os), pessoas inseridas ou interessadas neste campo de estudos – mas em outros meios que comunicam e também informam, como a mídia televisiva.

A leitura da revista que me foi mostrada, juntamente com as aproximações com o campo do saber da neurociência – possibilitadas pelo curso no qual fui monitora – fizeram emergir algumas inquietações e problematizações, tais como: De que maneira o discurso da Ciência presente nessa revista, naturaliza e essencializa comportamentos, posicionamentos sociais, habilidades e padrões cognitivos ditos como masculinos ou femininos? Por que a Ciência se apresenta como um *locus* de verdade na sociedade e nas diferentes instâncias sociais, como a mídia? Por que não questionamos esse discurso? Como o cérebro foi tomado como o “local” em que o masculino e o feminino estão inscritos? O quanto esse discurso nos interpela e nos constitui como homens e como mulheres?

Na busca de compreender como vamos nos constituindo como sujeitos generificados, esta dissertação tem como objetivo investigar alguns artefatos culturais – revistas de divulgação científica e programas de TV – que abordam as temáticas relacionadas às neurociências, analisando na rede de discursos, presentes em suas pedagogias, a constituição das identidades de gênero⁶.

Passo, então, a tecer algumas considerações a respeito do campo teórico dos Estudos Culturais e de Gênero nas suas vertentes pós-estruturalistas, não com a pretensão de explicar o que eles são, mas para indicar o meu envolvimento cada vez maior com as leituras de autoras e autores desse campo teórico, em que procuro buscar inspiração para desenvolver o estudo que me proponho a realizar nesta dissertação.

⁶ Inicialmente, o objetivo de minha investigação, tinha como propósito também analisar *papers* de periódicos internacionais. Contudo, com o passar do tempo, foi necessário alterar meus propósitos devido ao grande número de materiais para análise. Neste sentido, foquei minhas análises somente nas revistas de divulgação científica e programas televisivos, pois estes me possibilitaram a problematização de uma ampla rede discursiva a respeito das questões de gênero.

2.1. Cultura, representação, identidade: Apresentando os Estudos Culturais

Os Estudos Culturais têm sua origem a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964 (SILVA, 2004) e caracterizam-se por serem um campo de teorização e investigação que se utiliza de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural da sociedade. Neste sentido, os Estudos Culturais não se constituem numa nova disciplina, mas são resultado da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites. Constituem-se, então, como um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, algumas vezes, contra-disciplinar, em que diversas disciplinas se interseccionam para investigar os aspectos culturais da sociedade contemporânea (ESCOSTEGUY, 1998; NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995).

Desde que emergiu, o Centro de Estudos Culturais visava problematizar a distinção existente entre “alta-cultura” – clássicos da literatura, pintura, música e filosofia – e “baixa-cultura” - música popular, publicidade, arte, *design* e literatura – na sociedade. Para Hall (1997), a separação entre alta-cultura e cultura popular “por muito tempo, foi a forma clássica de enquadrar o debate sobre a cultura – os termos transmitindo uma carga poderosamente avaliativa (aproximadamente, alto = bom; popular = adulterado)” (p. 02). Nessa direção, foi a concepção de cultura formulada por Willians, publicada em 1958, que formaria a base de teorização e metodologia do Centro. Para este autor, a cultura “deveria ser entendida como o mundo de vida global de uma sociedade, como a experiência humana” (SILVA, 2004, p. 131).

A cultural é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p. 14)

Os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. A cultura está relacionada “com a produção e o intercâmbio de significados – o ‘dar e receber de significados’ – entre os membros de uma sociedade ou grupo” (HALL, 1997, p. 02, [grifo do autor]). Por esse viés, conforme destaca Silva (2004), este campo de investigação concebe a cultura como um campo de luta em torno da significação social.

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. [...] a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. (p. 133-134)

Hall (1997) argumenta que a cultura envolve todas as práticas que não se encontram simplesmente inscritas em nossa genética, mas que “nos transmitem valores, que precisam ser *interpretados significativamente* pelos outros, ou que *dependem do significado* para seu efetivo funcionamento” (p. 03, [grifos do autor]). Por esse viés, entendemos a representação como modo de produção de significados através da linguagem – sons, palavras escritas ou faladas, imagens eletrônicas ou impressas, notas musicais, objetos, gestos, entre outros – que representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias, valores, pensamentos e sentimentos; que organizam e regulam as práticas sociais; que influenciam nossas condutas, modos de ser e estar na sociedade, ou seja, quem somos e a que grupo pertencemos; que demarcam e sustentam a nossa identidade (Ibidem, p. 03).

Neste sentido, a identidade não pode ser entendida como uma essência, unificada e acabada. É a produção de significados por meio da linguagem em torno de diversos marcadores sociais, como gênero, raça, classe, sexualidade, geração, a qual vai constituir as nossas múltiplas e cambiantes identidades. De acordo com Hall (1998, p. 13), conforme os sistemas de significação e representação vão se multiplicando, “somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”.

Cabe salientarmos que neste processo de reconhecimento da identidade, simultaneamente, demarca-se a diferença, implicando na instituição de desigualdades, hierarquias, imbricadas em relações de poder que circulam em nossa sociedade. Conforme destaca Louro (2007), o reconhecimento do “outro”, do diferente, daquele ou daquela que não partilha de determinados atributos estabelecidos pela sociedade como “naturais”, ficam as margens, já que fogem à norma historicamente instituída, ou seja, o homem, branco, de classe média, cristão, heterossexual – referência que não precisa mais ser nomeada.

Pensarmos nossas identidades construídas nessa complexa rede que constitui a cultura nos possibilita problematizar as formas pelas quais vamos sendo produzidos como sujeitos masculinos ou femininos no interior de uma cultura, em um determinado tempo histórico.

Neste sentido, as identidades de gênero, imersas na cultura, nas intuições e práticas sociais, estão constantemente sendo construídas e transformadas. No contexto desta discussão, gênero é associado aos Estudos de Gênero nas suas vertentes pós-estruturalistas.

2.2. História, sociedade, biologia, discursos, pedagogias culturais...: A construção dos Gêneros

Gênero refere-se a um conceito elaborado inicialmente por feministas anglo-saxãs, a partir do início da década de 70, as quais “queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). A expressão tinha como proposta uma rejeição do determinismo biológico presente no uso de termos como sexo ou diferença sexual. Com isso, as feministas buscaram demonstrar que a feminilidade e a masculinidade não são constituídas exclusivamente pelas características biológicas, mas sim por tudo o que se diz ou se representa a respeito dessas características (LOURO, 2001).

De acordo com Meyer (2003), essa vertente afasta-se daquelas que tratam o corpo como uma entidade biológica universal.

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (p. 16)

Por esse viés, entendemos os gêneros como construções sócio-históricas produzidas sobre as características biológicas (LOURO, 2000), produto e efeito de relações de poder. Ao longo da vida – através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas, primeiramente, pela família e, depois, pelas diferentes instâncias sociais como escola, mídia, religião, entre outras – nos constituímos como homens e como mulheres, num processo não linear e que nunca está acabado (MEYER, 2003).

Contudo, cabe ressaltar que, ao enfatizarmos o caráter construído dos gêneros, não estamos negando a materialidade biológica dos corpos, ou argumentando que esta não tem importância, mas sim buscamos problematizar as representações que se apóiam nas características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais.

Ao considerarmos o gênero como uma construção social, acentuamos o fato de que existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade (MEYER, 2003). No entanto, conforme destaca Louro (2001), é comum a sociedade considerar apenas uma forma de ser homem e apenas uma forma de ser mulher como normal; e aqueles ou aquelas que não se encaixam nesse padrão “são tidos como anormais, desviantes ou patológicos” (p. 72). Nesse sentido, a escola, a família, a religião, a mídia, as revistas, e outras instâncias sociais, são espaços importantes tanto para a legitimação e a valorização de alguns sujeitos e grupos, como para esconder ou rejeitar outros. De acordo com Meyer (2003),

essa vertente privilegia a discussão de gênero a partir de abordagens que enfocam a centralidade da linguagem na produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.

Esse conceito de gênero, ao propor o afastamento de análises que estejam assentadas sobre a idéia reduzida de atributos de mulher e de homem, nos permite aproximarmos de uma abordagem mais ampla, que considera que instituições sociais, normas, símbolos, conhecimentos, leis, políticas de uma sociedade são espaços generificados, ou seja, atravessados e constituídos por representações de masculino e feminino de uma determinada época e, ao mesmo tempo, estão implicados com sua (re)produção, manutenção e (re)significação (MEYER, 2003).

Neste sentido, ao analisarmos revistas de divulgação científica e programas de TV – que se constituem como *corpus* de análise desta dissertação – pretendemos problematizar como os mesmos, ao veicular o discurso da neurociência, vêm ensinando, reforçando, (re)produzindo e (re)significando as masculinidades e as feminilidades, o que é ser homem e o que é ser mulher.

Ao fundamentar as discussões no campo teórico dos Estudos Culturais e de Gênero, nas suas vertentes pós-estruturalistas – conforme anteriormente mencionado – caracterizo os objetos sob análise como artefatos culturais, ou seja, como resultados de um processo de construção social (SILVA, 2004, p. 134). Por esse viés, revistas, programas de TV, músicas, imagens, jornais, entre outros, são artefatos culturais, já que são constituídos por representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura, sendo essa a justificativa que nos atrai a examiná-los (FISCHER, 2002).

Esses artefatos são naturalizados, tendo sua origem social esquecida. Na chamada análise cultural, ao examiná-los, problematizando as representações sociais reproduzidas neles, pretendemos mostrar as origens dessas invenções e os processos pelos quais se tornaram “naturalizadas” (SILVA, 2004). Além disso, tais artefatos contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados sociais.

Na perspectiva cultural, as pedagogias, enquanto processos sociais que ensinam, estendem-se a todos aqueles espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados (RIBEIRO, 2002). Segundo Steinberg (1997), o termo refere-se à idéia de que a educação ocorre em diversos espaços sociais, incluindo, mas não se limitando ao espaço escolar. Neste sentido, espaços pedagógicos “são aqueles onde o poder se organiza e se

exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc” (p. 102).

Assim como a educação, as outras instâncias culturais – mídia, família, religião, revistas, entre outras – também têm uma pedagogia, também transmitem algo (SILVA, 2004), ensinam conhecimentos, valores e habilidades. Para Giroux e Maclaren (1995), existe pedagogia em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir “verdades”, mesmo que essas “verdades” pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum.

Vamos aprendendo, desde muito cedo, a ocupar e reconhecer os lugares sociais através de um complexo de forças e de processos que incluem instâncias como os meios de comunicação de massa, as revistas, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música, e produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver as masculinidades e feminilidades. Conforme destaca Soares e Meyer,

O conceito de pedagogias culturais remete, exatamente, para o reconhecimento e problematização da importância educacional e cultural da imagem, das novas tecnologias da informação, enfim, da relação entre educação e cultura da mídia nos processos de organização das relações sociais e na produção das identidades. Remete, também, para um importante deslocamento no qual o currículo se desvincula e se projeta para além da escola, o que impõe uma reconceptualização das próprias noções de escola, de currículo, de conhecimento escolar. (2003, p.139)

As contribuições dos Estudos Culturais possibilitam problematizarmos os efeitos da pedagogia cultural na formação das identidades, sua produção e legitimação do conhecimento, ou seja, seu currículo cultural (STEINBERG, 2001). Tal como o currículo escolar – em que conhecimentos, valores e habilidades são selecionados para fazer parte de um conjunto a ser ensinado – o currículo cultural agrupa representações de gênero, de raça, de sexualidade, entre outras, para compor padrões ditos como normais pela sociedade, os quais devem ser seguidos (SABAT, 2000).

Essas pedagogias, ao veicularem os mais diversos discursos, nos interpelam e nos constituem como sujeitos. Por isto, nesta investigação, pretendemos, ao analisar as pedagogias culturais – revistas de divulgação científica e programas de TV – problematizar como, ao veicular os discursos da neurociência – os quais vêm (re)produzindo significados, valores, representações e diferenças sobre as questões de gênero – essas atuam na produção da masculinidade e da feminilidade.

Nas análises culturais, consideramos como os discursos constroem, “de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os

indivíduos nas relações de poder” (FISCHER, 2002, p. 86). Nesta investigação, entendemos os discursos na perspectiva foucaultiana. Neste sentido, o discurso

[...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse, mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2005, p. 54)

Por esse viés, os discursos são um conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas e que são definidos em um determinado quadro de condições de existência. Neste sentido, os discursos não descrevem simplesmente objetos e, sim, produzem os objetos sobre os quais falam. Assim, o importante não é defrontarmos o discurso e o objeto ao qual se refere, mas, sim, examinarmos quais são seus efeitos de verdade, ou seja, determinar como eles são tomados como verdades.

Para Foucault (2006a), cada sociedade tem seu “regime de verdade”, ou seja, os tipos de discurso que admite e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e as instâncias que distinguem os enunciados verdadeiros dos falsos, as diferentes técnicas e os procedimentos valorizados para se obter a verdade e o estatuto dos que têm como função ditar o que funciona como verdade. Em nossa sociedade, a “verdade” encontra-se centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o (re)produzem, sendo de diferentes formas difundida e consumida, bem como “é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação)” (Ibidem, p. 13).

A verdade está ligada a sistemas de poder, que a produz e apóia e, também, está relacionada a efeitos de poder que ela induz e que a reproduz. Para Foucault (2006a), os indivíduos são submetidos pelo poder para produzir a verdade, bem como só podem exercê-lo através da produção da verdade. Neste sentido, o poder, para o autor, “funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (p. 183).

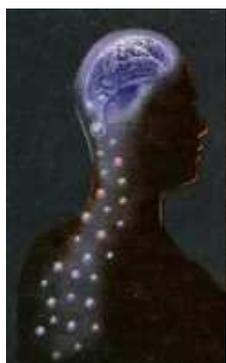
Neste sentido, o poder é produtivo e para que ele se exerça por mecanismos sutis, faz-se necessário formar, organizar e circular um saber (FONSECA, 2003). Na concepção

foucaultiana, há uma implicação mútua entre saber e poder, na medida que considera que não exista uma relação de poder sem que se constitua um campo de saber, assim como, todo o saber constitui novas relações de poder (FOUCAULT, 2006a).

Nessa direção, fazer pesquisas nas abordagens pós-estruturalistas permite-nos admitir o saber como provisório e a existência simultânea de diversas e distintas “verdades”, que operam e se articulam em campos de poder-saber, aceitando as “verdades” com as quais operamos como construídas sócio-culturalmente (MEYER e SOARES, 2005).

Ancorada nestes entendimentos e pressupostos teóricos, percebo o *corpus* de análise desta dissertação como um conjunto de textos relacionados e conectados a diversas práticas culturais, e também a olhá-los como práticas que constituem sujeitos, corpos, gêneros e sexualidades, modos de ser e de se relacionar no e com o mundo. Eles não são vistos como “realidades”, as quais deveriam ser desveladas, com sentidos escondidos que seriam revelados por uma teoria definidora, que decifrasse o que se queria dizer com isso ou com aquilo. Mas, sim, vê-los e percebê-los na sua materialidade, das coisas enunciadas em um determinado contexto temporal e espacial.

3. OS ARTIGOS



3.1 HEMISFÉRIOS CEREBRAIS, CÉREBRO, GENES: A BIOLOGIA ENSINANDO MODOS DE SER HOMEM E MULHER*

Submetido à Revista Eletrônica Enseñanza de la Ciencia

3.1.1 Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a rede de discursos presente em revistas de divulgação científica, as quais vêm produzindo significados e diferenças sobre as questões de gênero. Este estudo fundamenta-se em posicionamentos que utilizam o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica produzida sobre as características biológicas. Os artigos analisados vêm trazendo, em seus discursos, as diferenças entre os gêneros relacionadas às questões cerebrais, genéticas e evolutivas, que justificariam as distinções/diferenciações de comportamento, aptidão, habilidades e padrões cognitivos entre mulheres e homens. Tais revistas de divulgação científica vêm realizando uma pedagogia, num investimento que reitera identidades e práticas hegemônicas, enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas.

Palavras-chave: gênero, neurociências, pedagogias culturais.

Title: Cerebral hemispheres, brain, genes: the biology teaching ways to be man and woman

3.1.2 Abstract: This article aims to analyze the network of speeches in journals of scientific dissemination, which are producing meanings and differences on the issues of gender. This study is based on positionings that use the concept of gender as a socio-historical construction produced on the biological characteristics. The analyzed articles come bringing in their speeches the differences between the genders related to the brain, genetics and evolutive issues that would justify the distinctions/differentiation of behavior, ability, skills and cognitive patterns between women and men. Such journals of scientific dissemination have been performing a pedagogy, making an investment reiterating hegemonic identities and practices while subordinates, denies or refuses other identities and practices.

Keywords: gender, neurosciences, cultural pedagogies.

3.1.3 Introdução

As diferentes instituições, os discursos, os códigos, as práticas educativas, as leis e as políticas de uma sociedade são espaços constituídos e atravessados pelas representações de gênero e, ao mesmo tempo, também produzem, expressam e/ou (re)significam tais representações (LOURO, 2004; SCOTT, 1995). Nesse sentido, desde a mais tenra idade, vamos aprendendo a ser homem e a ser mulher, através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas, primeiramente pela família e, depois, pelas diferentes instâncias sociais como escola, mídia, religião, entre outras.

* Este artigo mantém as normas exigidas para envio de textos para a Revista Eletrônica Enseñanza de la Ciencia.

Em nossos estudos, temos discutido como determinados campos de saber – Biologia, Medicina, Neurociências, Psicologia – e certas pedagogias culturais – revistas de divulgação científica – vêm interpelando os sujeitos, (re)afirmando diferenças e posicionamentos sociais entre homens e mulheres. Sendo assim, este artigo tem como objetivo analisar a rede de discursos presente em revistas de divulgação científica publicadas no Brasil, as quais vêm produzindo significados e diferenças sobre as questões de gênero.

Este estudo fundamenta-se a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais⁷ e de Gênero, pelo viés de suas vertentes pós-estruturalistas. Nessa perspectiva, gênero refere-se a um conceito, inicialmente elaborado por feministas anglo-saxãs, a partir do início da década de 70, as quais buscavam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995). A utilização dessa expressão tinha como proposta negar o determinismo⁸ biológico presente no termo sexo. De acordo com Weeks (2001), sexo refere-se às diferenças anatômicas básicas, internas e externas do corpo, que diferenciam homens e mulheres. Já o termo gênero descreve a diferenciação social entre homens e mulheres. As feministas buscaram, então, demonstrar que a feminilidade e a masculinidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas, sim, por tudo que se diz ou representa a respeito dessas características (LOURO, 2007).

Por esse viés, entendemos os gêneros como construções sócio-históricas produzidas sobre as características biológicas (LOURO, 2000), produto e efeito de relações de poder⁹. Contudo, cabe destacar que, ao enfatizarmos o caráter construído dos gêneros, não estamos negando a materialidade biológica dos corpos, mas, sim, buscando problematizar as representações que se apóiam nas características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais.

Da mesma forma que o conceito de gênero amplia sua concepção para além do caráter estritamente biológico, enfatizando seu caráter cultural, o conceito de pedagogia cultural também procura ampliar a noção de educação para além da escolar. O termo pedagogia cultural supõe que a educação ocorra

⁷ Os Estudos Culturais constituem-se em um campo de teorização, investigação e intervenção que estuda os aspectos culturais da sociedade. Têm sua origem a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964.

⁸ Segundo Silva (2000, p. 39), determinismo é a “tendência a atribuir um peso e um grau exagerados à determinação que um certo fenômeno exerce sobre outro. Dependendo de qual fator se considera determinante, pode-se falar em determinismo biológico, determinismo econômico, determinismo tecnológico etc.”

⁹ Utilizamos poder numa perspectiva foucaultiana, ou seja, como uma relação de ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, conseqüentemente, de resistir a ele (FOUCAULT, 2006).

numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG, 2001, p.14).

Assim como a educação, as outras instâncias culturais – mídia, família, religião, revistas, entre outras – também têm uma pedagogia, também transmitem algo (SILVA, 2004), ensinam conhecimentos, valores e habilidades. Para Giroux e Maclaren (1995), existe pedagogia em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir “verdades”, mesmo que essas “verdades” pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum. As pedagogias culturais estendem-se a diferentes práticas que, ao produzirem e compartilharem determinados significados ensinam configurando tipos particulares de identidades e de subjetividades (RIBEIRO, 2002). Tais pedagogias culturais produzem valores e saberes, regulam condutas e modos de ser, fabricam identidades e representações¹⁰, e constituem certas relações de poder (SABAT, 2001).

Dessa perspectiva, ao analisarmos tais pedagogias – no caso deste artigo, revistas de divulgação científica – vamos procurar ver na rede de discursos como essas vêm apresentando e constituindo as identidades de gênero.

Cabe salientar o entendimento de discurso que trazemos neste estudo. Empregamos o termo discurso na perspectiva do filósofo francês Michel Foucault. Para Foucault (2005), o discurso

[...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse, mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (p. 54)

Os discursos, na perspectiva foucaultiana, tratam-se de um conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas e que são definidos em um determinado quadro de condições de existência. Nesse sentido, os discursos não descrevem simplesmente objetos e,

¹⁰ As representações, na perspectiva dos Estudos Culturais – nas vertentes pós-estruturalistas – não espelham a realidade, ou seja, o mundo “real” tal como ele é em sua “essência”. Representação, neste contexto, é entendida como um modo de produzir significados na cultura através da linguagem (SILVA, 2003).

sim, produzem os objetos sobre os quais falam. Nessa perspectiva, o importante não é defrontarmos o discurso e o objeto ao qual se refere, mas, sim, examinarmos quais são seus efeitos de verdade, ou seja, determinar como eles são tomados como verdades.

Para este estudo, utilizamos duas edições da Revista Viver, Mente e Cérebro - Scientific American Brasil – dos anos de 2005 e 2007 – e uma edição da Revista Scientific American Brasil, de 2006.

A edição de 2005 da Revista Viver, Mente e Cérebro é uma edição especial intitulada “*Diferenças entre os sexos muito além dos fatores culturais , a diversidade entre homens e mulheres é inata*”. Os artigos que compõem esta edição são: “Velhos clichês, nova realidade” e “O poder feminino”, de Ulrich Kraft; “Diferentes desde o nascimento”, de Hartwig Hanser; “Questão de simetria”, de Marcus Hausmann; “Os cinco sexos do cérebro”, de Paola Emilia Cicerone.

A edição de 2007 desta revista, intitulada “*A Trégua dos sexos: bases neurais, cognitivas e hormonais determinam divergências e convergências entre homens e mulheres*”, também é uma edição especial composta pelos artigos: “O poder dos hormônios”, de Doreen Kimura; “Coisas de mulher” e “Engrenagens do cérebro masculino”, de Simon Baron-Cohen; “Orgasmo: dez segundos de êxtase”, de Jonatham Margolis; “Entre iguais”, de Suzana Herculano-Houzel; “Arquitetura da diversidade”, de Larry Cahill; “O corpo e a cultura”, de Cláudia Vianna e Daniela Finco; “Meninos e meninas”, de David Dobbs; “Na sala de aula”, de Laura Battaglia Pires Cavalcanti; “Quem mente mais?”, de Ulrich Kraft; “A dança do ciúme”, de Chistine R. Harris; “Intrigas e agressões”, de Gerhard Roth, Monika Lück e Daniel Strüber; “O masculino e o feminino na perversão”, de Leandro Alves Rodrigues dos Santos; “Desafios do tempo”, de Joel Rennó Jr.

A Revista Scientific American, 2006, destaca, na capa, “*Cérebro de mãe: maternidade fortalece memória e aprendizado em fêmeas de mamíferos*”, trazendo o artigo intulado “Sabedoria de mãe”, de Craig Howard Kinsley e Kelly Lambert.

Os seguintes aspectos foram destacados e discutidos na análise dos artigos:

- Os textos e imagens que compõem as capas das revistas.
- Quem realiza as pesquisas: homens ou mulheres?
- Quem são os/as profissionais que escreveram os artigos?
- Em que locais são realizadas tais pesquisas?

- Que discursos são apresentados sobre o cérebro de homens e mulheres?

Para discussão, destacamos fragmentos dos artigos e a imagem das capas das revistas.

3.1.4 Analisando e discutindo os discursos presentes nas revistas de divulgação científica

Em um primeiro momento, analisamos as capas de cada uma das revistas, a biografia da/o autora/autor, colocada ao final de cada artigo, e observamos se os autores de tais artigos eram homens ou mulheres.

A edição de 2005 da Revista Viver, Mente e Cérebro traz a imagem de um homem e de uma mulher com cérebro na cor azul e rosa, respectivamente (Figura 2). Em uma primeira análise, podemos perceber as cores sendo utilizadas como marcadores de gênero. Se mulheres e homens são produzidos socialmente, entende-se que os gêneros são feitos a partir ou através de múltiplos discursos, símbolos, regras, representações e marcadores, como, por exemplo, as cores (LOURO, 2001). Segundo Silva e Ribeiro (2006, p. 02), “antes mesmo do nascimento mães e pais se utilizam de uma série de artifícios para marcar a identidade” de sua/seu filha/filho, como, “a escolha do enxoval do bebê – que prioriza a cor azul para os meninos e a cor rosa para as meninas”. Essas estratégias buscam, de alguma maneira, apontar o que se espera para as meninas e para os meninos, de acordo com as normas estabelecidas no contexto social e cultural.



Figura 2: Capa da revista Viver, Mente e Cérebro do ano de 2005.

Nesta edição, dos cinco artigos publicados na revista, apenas um deles tinha autoria feminina. Dentre os autores, todos eles estrangeiros, havia um médico, doutores em psicologia e bioquímica, um deles trabalha em um renomado instituto de neurociência cognitiva em uma

universidade alemã, e alguns também atuam como colaboradores de uma conceituada revista internacional.

Foi visto que somente na descrição de um dos autores aparece a seguinte frase: *Richard, seu filho de três anos, é fascinado por automóveis, não se interessa por bonecas e faz questão de lutar todas as tardes com o papai.* (HANSER, 2005, p. 36). Essa colocação parecia respaldar o que esse autor havia escrito em seu artigo, que tratava justamente de explicar que as diferenças entre homens e mulheres são dadas desde o nascimento, não tendo nenhuma conexão com diferenças na educação de ambos.

Evidenciamos, também, o fato de que a única autora a ter seu artigo ali publicado tinha apenas a descrição “é jornalista” em sua biografia (CICERONE, 2005, p. 53). No entanto, a autora descreve, em seu artigo, o trabalho de um psicólogo inglês, ou seja, um estudo produzido por um homem.

Na edição de 2007, na capa há a imagem do rosto de um homem e de uma mulher, como se suas faces se complementassem, porém ainda marcados pelas cores azul e rosa (Figura 3).

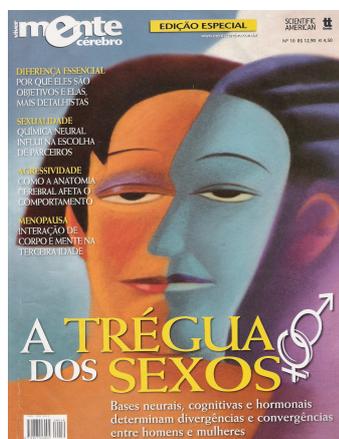


Figura 3: Capa da revista Viver Mente e Cérebro do ano de 2007.

Dos quatorze artigos publicados nesta edição, nove eram de autoria masculina e o restante de autoria feminina. Dentre os autores, sendo seis deles estrangeiros, havia professores de universidades brasileiras e do exterior, diretores de centros de pesquisa, jornalistas colaboradores de conceituados periódicos ingleses ou especialistas em temas da ciência, medicina e cultura, médico, psicanalista e psiquiatra. Dentre as autoras, sendo duas estrangeiras, havia professoras de universidades brasileiras e do exterior, membros de renomados institutos e neurocientista. As/os co-autoras/es eram doutorandas/os e colaboradoras/es de Ligas Científicas.

Podemos perceber que, embora nesta edição existisse um número maior de artigos de autoria feminina, a maioria deles não estava diretamente relacionada a estudos sobre os aspectos anatômicos do cérebro, mas, sim, as questões como sentimentos, emoções e comportamentos de homens e mulheres.

Na capa da revista *Scientific American Brasil*, de 2006, observamos a imagem de uma mulher grávida com feixes de luz saindo de sua barriga e de seu cérebro (Figura 4), procurando demonstrar as mudanças e ligações que ocorrem durante a gestação, tema, este, que o artigo da revista discute.



Figura 4: Capa da revista *Scientific American* do ano de 2006.

O artigo publicado, referente à maternidade, nesta revista, tinha como autores um homem e uma mulher, estrangeiros e professores de neurociência em uma universidade do exterior.

Em nosso estudo, analisamos texto e imagem, pois a relação entre esses elementos torna-se importante, na medida em que esses são indissociáveis na (re)produção de representações culturais (SABAT, 2001). No caso das revistas analisadas, as imagens procuram, em certa medida, reforçar e destacar o que vem sendo colocado em cada artigo publicado.

Outro aspecto a ser discutido é de que esse maior número de publicações de estudos produzidos por homens pode nos indicar o quanto, no campo científico, ainda existem diferenciações entre pesquisadoras e pesquisadores. Desde que começou a se institucionalizar a produção do conhecimento dentro do âmbito acadêmico no início do século XX, na prática das Ciências as mulheres não figuram como protagonistas do avanço científico e tecnológico (GRAÑA, 2006). Nesta época, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma forma que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres (CHASSOT, 2003). De acordo com Bonder (*apud* GRAÑA, 2006, p. 96), os homens constituem o centro de uma

cosmologia que mostra a ciência como uma prática viril ativa e racional dirigida para o domínio da “mãe natureza”, considerada passiva, emocional e carnal.

Las científicas se sienten marginadas de los ámbitos de decisión constituidos por hombres, que resuelven sobre las orientaciones de la investigación, asignan tareas y recursos, deciden qué se publica. Ellas publican menos y lo hacen en revistas de menor categoría, lo que constituye al mismo tiempo la causa y el efecto de un menor status científico. (GRAÑA, 2006, p. 110)

Além disso, notamos que a pequena biografia de cada autora/autor, citada em todas as revistas analisadas, parece indicar que aquela/e pesquisadora/pesquisador detém uma certa autoridade e legitimidade sobre o assunto. Segundo Fischer (2001), há uma espécie de lei de “propriedade dos discursos”, ou seja, só alguns têm o direito de falar com autoridade sobre, neste caso, as diferenças cerebrais entre homens e mulheres. Para Foucault (2006a), ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.

Ao analisarmos a rede de discursos presente nessas revistas, elencamos alguns dos discursos que mais se destacaram:

1. Discurso das diferenças de comportamento, aptidão, habilidades e padrões cognitivos entre os gêneros.
2. Discurso da maternidade.
3. Discurso do comportamento sexual e preferências sexuais.

3.1.4.1 Discurso das diferenças de comportamento, aptidão, habilidades e padrões cognitivos entre os gêneros.

Os artigos analisados neste trabalho trazem, em seus discursos, as diferenças entre mulheres e homens relacionadas ao funcionamento do cérebro, focando nesse órgão a origem das distinções/diferenciações entre os sexos¹¹. Nessas pedagogias, destacam-se alguns fragmentos:

A tendência nítida encontrada foi que, em geral, as mulheres são superiores aos homens em testes verbais, ao passo que estes se saem melhor nas tarefas relativas à orientação espacial. (HAUSMANN, 2005, p. 41)

¹¹ Estamos utilizando sexo como o termo descritivo para as características anatômicas, internas e externas, que diferenciam homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados que damos a elas são históricos e culturais (Weeks, 2001).

O cérebro feminino é, em média, de 10 a 15% menor do que o masculino, e bem mais leve [...] o córtex cerebral feminino possui cerca de 3,5 bilhões de neurônios a menos do que o masculino. (HAUSMANN, 2005, p. 42)

[...] o típico comportamento masculino de impor-se aos demais, manifestado claramente desde a idade pré-escolar, representa apenas o produto de uma história evolutiva em que os homens disputam incessantemente as parceiras sexuais disponíveis. (HANSER, 2005, p. 35)

Homens e mulheres pensam de modo diferente? Há muito tempo os cientistas cognitivos dizem que sim. Agora, dispõem de dados biológicos também: quando se trata de dividir as tarefas entre os hemisférios esquerdo e direito do cérebro, ela faz diferente dele. (HAUSMANN, 2005, p. 43)

Sabemos, por exemplo, pela observação tanto de humanos quanto de não humanos, que os machos são mais agressivos e, quando jovens, fazem brincadeiras mais violentas que as fêmeas. (KIMURA, 2007, p. 7)

A partir desses fragmentos, podemos perceber o caráter essencialista dos discursos neurocientíficos, que atribuem às distinções anatomofisiológicas entre o cérebro de mulheres e homens a justificativa das diferenças de comportamento, aptidão, habilidades e padrões cognitivos. Homens e mulheres são considerados biologicamente distintos e as suas relações decorrem dessa distinção (LOURO, 1998), ou seja, as diferenças entre os gêneros são consideradas como algo dado pela natureza, da essência do sujeito. No entanto, para a autora, na medida em que o conceito de gênero afirma o caráter social do feminino e do masculino, pretende-se afastar proposições essencialistas sobre os gêneros, a ótica fica voltada para um processo, para uma construção, e não para algo como dado *a priori*.

Um dos artigos publicados reforça a questão de que meninos e meninas são diferentes desde o nascimento e para isso relata experiências realizadas em escolas alternativas da Alemanha e de Israel, que tinham o objetivo de uma educação completamente unissex e, com isso, impedir o surgimento de atributos sexuais preestabelecidos. Segundo Hanser (2005), observou-se que, nessas escolas, tanto meninos quanto meninas continuavam a desenvolver preferências costumeiras por brinquedos “masculinos” e “femininos”, respectivamente, e que as mulheres ali educadas exigiam o direito de cuidar de seus filhos em casa e resistiam ao ideal de igualdade absoluta. Conforme os pesquisadores, essa experiência possibilitou afirmar que as distinções comportamentais entre os sexos são determinadas por fatores biológicos,

não sendo completamente definidas pela educação: *As pré-escolas alternativas pretendiam derrubar os estereótipos sexuais, mas a natureza foi mais forte.* (HANSER, 2005, p. 35).

A Revista Viver, Mente e Cérebro de 2007 traz um artigo em que são colocadas algumas questões referentes ao diferente desempenho escolar de meninos e meninas, e como a ciência e a psicologia vêm tratando dessas questões. Destacamos abaixo alguns fragmentos que mostram as diferentes atribuições dadas às alunas e aos alunos.

Alguns professores criam os próprios modelos de bom e mau aluno: caderno limpo e caprichado é coisa de menina; já material desorganizado e sujo é de menino. (CAVALCANTI, 2007, p. 64)

Nas meninas, a apatia, costuma ser interpretada como submissão; nos meninos, como desleixo. (CAVALCANTI, 2007, p. 65)

Esses estudos neurocientíficos sugerem que o gênero encontra-se inscrito na anatomia do sujeito, numa determinada região do cérebro, pré-existindo uma normalização na conduta de meninos e meninas (MEYER, 2003). Espera-se, então, que essas “marcas naturais” expressem a subjetividade e a identidade dos indivíduos. Ribeiro e Soares destacam que:

Em cada sociedade, o ser "menino" ou "menina", é transmitido às crianças desde o nascimento, pelas práticas culturais estabelecidas num primeiro momento pela família e depois pelas diferentes instâncias sociais como a escola, a igreja, o clube, a mídia. Instituem-se aí, as estereotípias de gênero [...] Meninos são fortes, jogam bola, usam roupa azul. Meninas são carinhosas, brincam de casinha, de boneca, usam roupa rosa, por exemplo. (2007, p. 27) [grifos das autoras]

Neste sentido, cabe (re)pensarmos sobre como meninas e meninos, ao transitar em diferentes instâncias e espaços sociais, vão sendo interpelados aprendendo a se reconhecer com determinadas características e aprendendo quais são seus distintos lugares por meio de práticas e ações. A escola é uma dessas importantes instituições. Segundo Silva,

[...] o espaço escolar constitui-se como uma das instâncias de aprendizagem, que através de inúmeros discursos, práticas, símbolos, códigos, regras, tempos, arranjos arquitetônicos, saberes, institui o que cada um pode, ou não pode fazer. Estabelece o lugar de cada sujeito. [...] institui múltiplos significados, constitui distintos sujeitos, “fabricando” as identidades de gênero, [...]. (2007, p. 30) [grifos da autora]

Essa instituição imprime um ritmo, uma postura dos sujeitos por meio de um aprendizado eficaz, contínuo e discreto. De acordo com Louro (2005), meninas e meninos, jovens, mulheres e homens aprendem a incorporar gestos, movimentos, habilidades e sentidos e, ao mesmo tempo, elas e eles reagem, respondem, acatam e rejeitam.

Outro discurso que se destaca está relacionado às profissões e áreas em que homens e mulheres estão “biologicamente capacitados” para atuar. São atribuídas aptidões e habilidades

distintas para cada gênero por estes apresentarem diferenças na anatomia e fisiologia cerebral. O excerto abaixo exemplifica tal colocação:

Profissões ligadas à engenharia e à metalúrgica exigem alta capacidade de sistematização, uma característica masculina. (BARON-COHEN, 2007, p. 25)

Todas as ciências utilizam como base a sistematização e, em geral, são dominadas por homens. (BARON-COHEN, 2007, p. 24)

Através destes excertos, podemos notar que determinadas áreas, como a das Ciências Exatas, são atribuídas como áreas de atuação dos homens, pois, segundo tais estudos, estes apresentam maior capacidade para efetuar raciocínio matemático, tridimensionalidade, sistematização, entre outras características. Já as mulheres – não só nessas pedagogias culturais, mas em outros diferentes espaços – são designadas à esfera privada, aos afazeres domésticos e, se estão fora desse ambiente, são lembradas em profissões que demandam o cuidado ou a educação, mas quase nunca a áreas como, por exemplo, as Ciências.

Segundo Araújo (1999), identifica-se a presença da maioria masculina na área de exatas; e de uma maioria feminina, nas demais áreas, principalmente em humanas. Nesse sentido, segundo Brito (1996), culturalmente foi sendo atribuída a idéia de que a habilidade verbal é uma característica feminina e a habilidade matemática é uma característica masculina. Assim, historicamente as Ciências sempre foram vistas como uma atividade de atuação dos homens, a que estariam “naturalmente” capacitados.

Além disso, cabe destacarmos que esse interesse em se definir o posicionamento social dos gêneros de acordo com suas características biológicas decorre desde séculos anteriores. Rohden (2001), em seu livro *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*, comenta sobre um trabalho realizado pela pesquisadora Londa Schiebinger que, ao estudar a descoberta das especificidades do esqueleto feminino, demonstra que na sociedade européia do século XVIII – com o intuito de redefinir a posição da mulher – surgiram as primeiras representações do mesmo, o que, segundo ela, prova que os interesses da ciência não são arbitrários, mas incidem sobre partes do corpo politicamente significantes. Este seria o caso, na mesma época, da afirmação de que as mulheres têm um crânio menor, conseqüentemente menos capacidade intelectual e, portanto, menores condições de participar dos domínios do governo, comércio e ciência.

Esses discursos científicos ancoram-se na biologia dos corpos para designar os lugares e destinos sociais dos gêneros. Segundo Louro (2001, p. 70), “as mulheres estariam destinadas

ao mudo doméstico, à sensibilidade e às emoções”, já os homens “ao mundo público, para as grande decisões, para a razão e para o controle”. Neste sentido, é importante pensarmos que não são propriamente as características biológicas dos indivíduos que definem seus lugares na sociedade, mas, também, fatores sócio-culturais, étnicos, da família, da escola, entre outros, que atuam na constituição dos sujeitos, nas diferenças da escolha da carreira profissional de homens e mulheres, nas crenças pessoais e na aprendizagem do que é permitido para cada gênero.

Em um dos artigos analisados, percebemos o discurso da mulher como aquela que apresenta a habilidade “natural” de mentir, que mente mais que os homens e que gosta de engendrar intrigas, conforme fragmento: *Garotas são mais hábeis para engendrar intrigas e manipular: sua inteligência social se desenvolve antes da dos meninos* (ROTH *et al*, 2007, p. 78). Entendemos que os gêneros são social e historicamente constituídos, não podendo mais formar a base da crença de uma unidade “essencial”. Para Haraway (2000), não há a situação “ser” mulher, trata-se de uma categoria altamente complexa, construída por meio de discursos científicos sexuais e de outras práticas sociais questionáveis.

Neste sentido, salientamos que estamos entendendo a biologia enquanto uma construção cultural. Segundo Santos (2004), a partir das contribuições dos Estudos Culturais, aquilo que tomávamos como “natural” passou a ser visto e entendido como construções. Dona Haraway (*apud* SANTOS, 2000, p. 205) vê e analisa a biologia como um discurso, com uma história contingente, o que não significa que seus relatos sejam matéria de opinião ou meramente histórias. Por esse viés, estudar biologia seria ouvir as histórias que teriam sido apenas interpretadas pelos biólogos e que

[...] a biologia tem uma história que longe de ser natural é construída no tempo, tendo suas marcas, compreensões, valores... O natural da História Natural/da Biologia é uma narrativa, entretecida por outras histórias, que dá sentido e coerência ao mundo. Falar da biologia como narrativa passa por entender que as suas histórias produzem seres, materiais muito específicos e que a forma como se fala deles não só os descreve, mas os produz. (SANTOS, 2004, p. 254)

Entendê-la de tal forma implica, portanto, questionar as relações de poder que a constituem e que lhe dão um caráter “natural” e de “verdade”.

3.1.4.2 Discurso da maternidade

A produção das masculinidades e feminilidades ocorre na relação dos sujeitos com a sociedade, com os discursos das ciências, com as pedagogias culturais, ou seja, vamos

aprendendo a ser mulher, a ser homem, a ser mãe e a ser pai através de múltiplos artefatos e estratégias. Neste sentido, alguns discursos científicos vêm contribuindo para redimensionar e (re)significar a prática social da maternidade e assim produzir sujeitos generificados. (SCAVONE, 2001, p. 136)

Ao longo do tempo, diferentes discursos – políticos, econômicos, culturais e científicos – foram posicionando a mulher como aquela criatura generosa, abnegada e instintivamente mãe, disposta a qualquer sacrifício por sua cria (MEYER, 2000). No entanto, ainda hoje podemos nos defrontar com alguns desses discursos. Para Scavone (2004), atualmente se (re)construiu a equação mulher–mãe, em que as tecnologias associadas aos diferentes discursos de gestão e promoção da saúde atuam no sentido da (re)significação da relação mãe-filho, gestação-feto. Isto pode ser evidenciado na edição da revista *Scientific American Brasil* – analisada neste trabalho – em que é apresentado um artigo sobre o estudo realizado com algumas fêmeas de mamíferos. Tal estudo tinha como objetivo analisar as modificações cerebrais e comportamentais ocorridas nessas fêmeas durante o período de gestação. Deste artigo destacamos alguns fragmentos:

A gravidez e a maternidade mudam a estrutura do cérebro das fêmeas de mamíferos, melhoram sua memória e capacidade espacial, tornando as mães mais atentas as suas crias e melhor preparadas para cuidar delas. (KINSLEY e LAMBERT, 2006, p. 66)

As habilidades adquiridas pela maternidade também podem ajudar as mulheres no local de trabalho. (KINSLEY e LAMBERT, 2006, p. 73)

O estudo sugere que as alterações cerebrais ocorridas nas ratas estudadas também ocorram nas mulheres, bem como considera os conceitos e práticas relacionadas à maternidade e aos cuidados maternos dados *a priori*. Contudo, entendemos, neste estudo, que estes últimos são construídos e estabelecidos no decorrer de um processo histórico. Já no século XVIII – com as representações do esqueleto feminino e a constatação de sua pelve maior – é atribuída à anatomia da mulher a destinação “natural” para a maternidade (ROHDEN, 2001).

Salvaro e Testoni evidenciam que:

A exaltação ao amor materno, sendo descrito como um vínculo “instintivo” e “natural” é um fato relativamente recente na história da civilização ocidental. Sua construção, pelos discursos médico, filosófico e político o tornou um “mito” e uma “função” da mulher. (2006, p. 03) [grifos do autor]

Conforme Moura e Araújo (*apud* SALVARO e TESTONI, 2006, p. 03), esteve relacionada à concepção de maternidade a idéia subjacente de maternagem, como sendo esta uma função feminina por excelência, concernente à natureza da mulher.

O que podemos observar é que há uma centralidade na importância da mulher na gestação. De acordo com Schwengber (2008), reforça-se a noção de vínculo das mães como únicas, insubstituíveis e presentes todo o tempo numa relação que começa com a gravidez e que segue reforçada, de outras formas, ao longo da vida. Neste sentido, para a autora, podemos dizer que o processo da maternidade está estreitamente relacionado com o de construção de gênero, que “educar mulheres para se tornarem e viverem como grávidas está dentro desses processos que nos educam como sujeitos de gênero” (p. 09).

3.1.4.3 Discurso do comportamento sexual e preferências sexuais

Neste estudo, verificamos que as duas edições da Revista Viver, Mente e Cérebro, trazem artigos que tratam, em seus discursos, sobre o comportamento sexual de homens e mulheres, e sobre a heterossexualidade, concebida como a regra normal para o relacionamento entre os indivíduos.

Há mais de 100 mil anos, o hormônio oxitocina nos faz querer ter sexo, nos apaixonar e viver a dois. (MARGOLIS, 2007, p.34)

Mecanismos que atuam na vida intra-uterina e na puberdade podem determinar a base das preferências sexuais. (HERCULANO-HOUZEL, 2007, p.37)

[...] a preferência sexual é determinada biologicamente e ainda no útero – o que faz da homossexualidade uma variação, já que a maioria da população é heterossexual. (HERCULANO-HOUZEL, 2007, p.38)

[...] homens e mulheres que gostam de mulheres respondem ao feromônio feminino EST; já as mulheres e os homens que se sentem atraídos por homens têm o hipotálamo sensível ao feromônio masculino AND. (HERCULANO-HOUZEL, 2007, p.40)

Um dos artigos, da edição de 2005, traz um pequeno texto, intitulado “*O órgão sexual chamado cérebro: raízes da homossexualidade*” (KRAFT, 2005, p.51), que destaca algumas hipóteses baseadas em estudos neurocientíficos acerca da origem da homossexualidade: *Localizaram-nas (raízes da homossexualidade) no hipotálamo, ou seja, região cerebral que controla impulsos tão elementares como a fome e o sono.* (KRAFT, 2005, p.51)

Esse interesse em se comprovar cientificamente uma origem biológica da homossexualidade pode ser pelo fato dessa fugir à regra dita como normal, ou seja, da heterossexualidade concebida como “natural”, como a biologicamente aceitável. Para Louro (1998), a análise do anormal, do diferente e do outro, das culturas de minoria, aparentemente desperta um interesse muito maior. Apesar de ser recorrente em pesquisas científicas, conforme destaca Menezes (2005), o estudo do comportamento homossexual traz, em si, a concepção de que haveria algo de errado no ser homossexual. Portanto, a investigação deveria deter-se sobre o que leva um indivíduo a ser homo, hetero ou bissexual, pois, ao se pesquisar apenas o comportamento homossexual, parte-se do princípio que o heterossexual seria a norma, de modo que o homossexual seria um desvio a ser explicado.

Para Caponi (2007), duas modalidades diferentes destacaram-se na formulação das explicações biológicas de condutas ditas como desviantes. A primeira foi representada pelos higienistas e alienistas do início do século XX – eles centravam as explicações de condutas consideradas socialmente indesejadas na hereditariedade – e a segunda, pela Neurobiologia, Genética e Sociobiologia, que surgem como marco obrigatório de referência a partir das últimas décadas do século XX, caráter que persiste até os dias de hoje. Esta última tem suas formulações baseadas em explicações químicas e neurobiológicas em uma crescente procura por genes específicos, focando na anatomia e fisiologia cerebral, nos feromônios, entre outros aspectos da biologia dos indivíduos, que seriam a causa direta dos comportamentos denominados desviantes, como é o caso da homossexualidade.

Desde a antiguidade até a atualidade, os determinantes do comportamento homossexual têm sido alvo de debates (MENEZES, 2005). Muitos estudos e discursos – médicos, científicos, religiosos, filosóficos – ao longo do tempo, têm construído a idéia da homossexualidade baseada na doença, no pecado, na inversão, na biologia, enfim, em algo que deva ser controlado, reprimido, vigiado e explicado (FERRARI, 2007). A partir dos anos 1980, conforme afirma Caponi (2007), estudos – das Neurociências, da Genética e da Sociobiologia – retomaram as antigas preocupações referidas aos comportamentos dos indivíduos. Neste sentido, foram sendo criadas novas estratégias explicativas, que reiteram muitas das teses do determinismo biológico clássico.

Esses discursos sugerem que em um certo momento do desenvolvimento dos indivíduos ocorra o estabelecimento da identidade de gênero e/ou sexual¹². No entanto, não é possível

¹² As identidades sexuais e de gênero, embora estejam profundamente articuladas, não são a mesma coisa. As identidades de gênero remetem-nos para as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade e as

fixar um momento que possa ser tomado como aquele em que as identidades sexuais e/ou de gênero sejam estabelecidas (LOURO, 1998). As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e passíveis de transformação. São construídas por meio da atribuição de diferenças marcadas por relações de poder, sendo a diferença entendida de forma relacional, a partir do reconhecimento do “outro”, daquela ou daquele que não partilha dos atributos que possuímos. Sabemos que, na nossa sociedade, a norma estabelecida e colocada como referência com relação ao gênero, é o homem, heterossexual, branco, de classe média e cristão. Assim, aquelas ou aqueles que não compartilham dessas identidades têm sido nomeadas/os como “diferentes”¹³, objetos de estudo e investigação (LOURO, 2005).

Neste sentido, El-Hani *et al* (1997) destacam que:

A história das investigações sobre a orientação sexual humana é marcada por tentativas de reduzir sua compreensão a um conjunto muito restrito de fatores causais. Os resultados da pesquisa biológica, infelizmente, não fogem à regra, e dados que parecem indicar [...] uma contribuição biológica são com frequência interpretados no sentido de uma determinação biológica. (p. 05)

No entanto, neste estudo, entendemos que – conforme anuncia Foucault (1997) – a homossexualidade não é simplesmente uma atividade sexual e ocupação do corpo, mas, sobretudo, discurso, investigação, conhecimento, criação de significados, troca simbólica, enfim, herdeira legítima da vontade de saber.

3.1.5 Considerações Finais

(Re)afirmando as diferenças entre os gêneros, as pedagogias culturais – revistas de divulgação científica – fazem um investimento reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordinam, negam ou recusam outras identidades e práticas (LOURO, 2007). Esses discursos, marcados pelo determinismo biológico, mostram de forma naturalizada as preferências, aptidões, habilidades e comportamentos de cada gênero, como se essas fossem características oriundas somente do corpo biológico e dadas *a priori*.

Atribuir às diferenças biológicas impressas nos corpos femininos e masculinos a justificativa para as relações desiguais e a divisão sexual do trabalho produz desigualdades. Cabe, então, enfatizarmos que a constituição do que é dito masculino e do que é dito feminino

identidades sexuais estariam relacionadas com as formas como vivemos nossos prazeres e desejos corporais (LOURO, 2001). Neste sentido, sujeitos masculinos ou femininos podem ser, também, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, etc.

¹³ Neste estudo, não estamos tomando diferença e desigualdade como sinônimos, pois entendemos que não necessariamente o reconhecimento da diferença produz desigualdade.

ocorre em determinado momento histórico, tem lugar a partir da forma como as características sexuais são representadas, considerando o que se pensa e o que se fala sobre elas. (SABAT, 2000)

Neste sentido, este trabalho não pretende negar a existência de diferenças biológicas entre os gêneros, mas discutir e problematizar as chamadas interpretações biológicas, como “invenções”, como construções históricas, portanto, humanas e contingentes, que são produzidas a partir dos “próprios fatos” já imersos em teorias, com valores já carregados de teoria (HARAWAY, 1991). Ou seja, compreender que os conhecimentos científicos produzidos sobre as diferenças entre mulheres e homens são culturalmente construídos, que não são neutros e que se encontram imersos no contexto cultural e histórico. Que tais discursos, ao falarem sobre anatomia e fisiologia cerebrais dos gêneros, estão, ao mesmo tempo, produzindo e instituindo “verdades” sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Conforme destaca Foucault (2006a), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”. (p. 08-09)

3.1.6 Referências bibliográficas:

Araujo, E. A. (1999). *Influência das habilidades e das atitudes em relação à matemática e a escolha profissional*. Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas.

Baron-Cohen, S. (2007). Engrenagens do cérebro masculino. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 10, 22-27.

Brito, M. R. F. (1996). *Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus*. Trabalho de Livre docência, Universidade de Campinas.

Cavalcanti, L.B.P. (2007). Na sala de aula. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 10, 62-67.

Caponi, S. (2007). Da herança à localização cerebral: sobre o determinismo biológico de condutas indesejadas. *Physis: Revista da Saúde Coletiva*, 2, 343-252.

Chassot, A.I. (2003). *A ciência é masculina? É sim, senhora!* São Leopoldo: Editora Unisinos.

Cicerone, P.E. (2005). Os cinco sexos do cérebro. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 146, 52-55.

EL-HANI, C. N. *et al* (1997). Conflitos e perspectivas nas relações entre biologia e cultura. *Interfaces*, 1, 28-39.

Ferrari, A. O desejo como definidor da homossexualidade. *Gênero*, 2, 151-170.

Fischer, R.M.B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Caderno Pesquisa*, 114, 197-223.

Foucault, M. (1997). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2005). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2006). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2006a). *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.

Giroux, H. y P. Maclaren. (1995). Por uma pedagogia crítica da representação. En T.T. da Silva y A.F. Moreira (Eds.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (pp.144-158). Petrópolis: Vozes.

Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula – Educación y aprendizaje la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Hanser, H. (2005). Diferentes desde o nascimento. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 146, 32-39.

Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women*. London: Routledge.

Haraway, D. (2000). Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. En D. Haraway, H. Kunzru y T.T. da Silva (Eds.), *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. (pp. 39-129). Belo Horizonte: Autêntica.

Hausmann, M. (2005). Questão de Simetria. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 146, 40-45.

Herculano-Houzel, S. (2007). Entre iguais. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 10, 36-41.

Kimura, D. (2007). O poder dos hormônios. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 10, 06-13.

Kinsley, C.H. y K.G. Lambert. (2006). Sabedoria de mãe. *Scientific American*, 04, 66-73.

Kraft, U. (2005). O poder do feminino. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 146, 46-51.

Louro, G.L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.

Louro, G.L. (2000). Corpo, Escola e Identidade. *Educação e Realidade*, 2, 59-76.

Louro, G.L. (2001). Sexualidade e gênero na escola. En A. Veiga-Neto *et al.* (Eds.), *A educação em tempos de globalização*. (pp. 69-73). Rio de Janeiro: DP&A.

Louro, G.L. (2004). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.

Louro, G.L.(2005). O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. En M.V. Costa (Ed.), *O currículo nos limiares do contemporâneo* (pp. 85-92). Rio de Janeiro: DP&A.

Louro, G.L. (2007). Pedagogias da sexualidade. En G.L. Louro (Ed.), *O corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. (pp. 07-34). Belo Horizonte: Autêntica.

Margolis, J. (2007). Orgasmo: dez segundos de êxtase. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 10, 28-35.

Menezes, A. B. (2005). *Análise da investigação dos determinantes do comportamento homossexual humano*. En Universidade Federal do Pará. Disponible en:

<<http://www3.ufpa.br/ppgtpc/FCKeditor/editor/filemanager/browser/default/connectors/php/File/Teses/ALINE.pdf>>. [Con acceso el 24-07-2008].

Meyer, D.E. (2000). As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? *Educação e Realidade*, 2, 117-133.

Meyer, D.E. (2003). Gênero e educação: teoria e política. En G.L. Louro, J.F. Neckel y S.V. Goellner (Eds.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (pp. 09-27). Petrópolis: Vozes.

Ribeiro, P.R.C. (2002). *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ribeiro, P.R.C. y G.F. Soares. (2007). As identidades de gênero. En P.R.C. Ribeiro (Ed.), *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Anos Iniciais* (pp. 26-29). Rio Grande: Editora da FURG.

Rohden, F. (2001). *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Roth, G., M. Lück y D. Strüber. (2007). Intrigas e agressões. *Viver Mente & Cérebro Scientific American*, 10, 72-77.

Sabat, R. (2000). Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. En L.H. da Silva (Ed.), *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?*. (pp. 244-261). Petrópolis: Vozes.

Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, 01, 12-21.

Salvaro, G.I.J. y Testoni, R.J.F. (2006). Gênero, maternidade, trabalho urbano e rural: subjetividades femininas em discussão. *Actas Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: gêneros e preconceitos*, 01-06.

Santos, L.H. dos (2000). Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. En L.H. da Silva (Ed.), *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?*. (p. 194-212). Petrópolis: Vozes.

Santos, L.H. dos (2004). A Biologia tem uma história que não é natural. En M.V. Costa, A. Veiga-Neto et al (Eds.), *Estudos culturais em educação: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema ...* (pp. 229-256). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Scavone, L. (2004). *Dar e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais*. São Paulo: UNESP.

Schwengber, M. S. V. (2008). Educar corpos grávidos: um olhar de gênero sobre a *pais & filhos*. *Actas Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 01-13.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 2, 71-99.

Silva, F.F. da y Ribeiro P.R.C. (2006). A constituição das identidades de gênero no espaço escolar. *Actas VI Encontro sobre Investigação na Escola*, 01-03.

Silva, F.F.da. (2007). A produção dos corpos generificados no contexto escolar. En P.R.C. Ribeiro (Ed.), *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Anos Iniciais* (pp. 30-33). Rio Grande: Editora da FURG.

Silva, T.T. (2000). *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T.T da. (2003). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T.T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Steinberg, S. y J. Kincheloe (Eds.). (2001). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Weeks, J. (2001). O corpo e a sexualidade. En G.L. Louro (Ed.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 35-85). Belo Horizonte: Autêntica.

3.2 MITOS E VERDADES DO SEXO OPOSTO? ANALISANDO OS DISCURSOS DAS NEUROCIÊNCIAS NA MÍDIA TELEVISIVA *

Submetido à Revista Gênero – Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero

3.2.1 RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a veiculação dos discursos das neurociências – os quais vêm (re)produzindo significados e diferenças sobre as questões de gênero – em programas de TV – Globo Repórter e Fantástico – discutindo de que forma estão sendo construídas as masculinidades e feminilidades. Trazemos esta problematização a partir do campo teórico dos Estudos Culturais. Neste sentido, entendemos os gêneros como construções sócio-históricas produzidas sobre as características biológicas. Os programas utilizam-se de diferentes estratégias pedagógicas para (re)produzir os discursos das neurociências. Ao falar do cérebro de homens e mulheres, esses discursos regulam, instauram saberes e instituem “verdades” sobre os gêneros.

Palavras-chaves: gênero, neurociências, programas de TV.

Title: Myths and Facts of the opposite sex? Analyzing speeches of neuroscience in television media

3.2.2 ABSTRACT

This article aims to analyze the propagation of speeches of neuroscience - which have been (re)producing meanings and differences on the issues of gender - in TV shows - Globo Repórter and Fantástico - discussing how the masculinities and femininities are being built. We bring this problem from the theoretical field of Cultural Studies. In this direction, we understand genders as socio-historical constructions produced on the biological characteristics. The shows use different pedagogical strategies to (re)produce the discourses of neuroscience. When talking about the brains of men and women, these speeches regulate, establish knowledge and institute “truths” about genders.

Keywords: gender, neurosciences, TV shows.

3.2.3 INTRODUÇÃO

Instaurar e prescrever verdades sobre os corpos femininos e masculinos é uma prática observada desde o final do século XVIII, quando assistia-se a uma intensificação das investigações sobre a diferença entre homens e mulheres, especialmente pelo campo da

* Este artigo mantém as normas exigidas para envio de textos para a Revista Gênero – Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero.

Medicina (ROHDEN, 2001). Nas últimas décadas, observamos que saberes produzidos pela Ciência – sobre saúde, funcionamento do organismo, sobre o cérebro, entre outros – são disseminados em diferentes espaços, destacando-se os meios de comunicação (GOMES, 2003). Sons, imagens, falas, entreterimento, curiosidades etc., são apenas algumas das características que tornam a mídia televisiva este espaço de comunicação e informação, e também um dos mais potentes espaços que estão funcionando como (re)produtores de saberes e conhecimentos, formas de pensar e agir (SABAT, 2001).

Neste sentido, revistas, programas de TV, propagandas, entre outros tantos meios midiáticos, têm funcionado como pedagogias culturais que ensinam modos de ser e de estar na sociedade. Trazemos esta problematização a partir do campo teórico dos Estudos Culturais¹⁴ nas suas vertentes pós-estruturalistas. Na perspectiva cultural, as pedagogias, enquanto processos sociais que ensinam, estendem-se a todos aqueles espaços sociais implicados na produção e no intercâmbio de significados (RIBEIRO, 2002). Este conceito amplia a noção do educativo para além dos espaços e processos tidos como formais para a aprendizagem. Vamos aprendendo, desde muito cedo, a ocupar e reconhecer os lugares sociais, através de um complexo de forças e de processos que incluem instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música, e que produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver as masculinidades e feminilidades. Conforme destaca Soares e Meyer,

O conceito de pedagogias culturais remete, exatamente, para o reconhecimento e problematização da importância educacional e cultural da imagem, das novas tecnologias da informação, enfim, da relação entre educação e cultura da mídia nos processos de organização das relações sociais e na produção das identidades. Remete, também, para um importante deslocamento no qual o currículo se desvincula e se projeta para além da escola, o que impõe uma reconceptualização das próprias noções de escola, de currículo, de conhecimento escolar. (2003, p.139)

Tal como currículo escolar – em que conhecimentos, valores e habilidades são selecionados para fazer parte de um conjunto a ser ensinado – o currículo cultural agrupa representações de gênero, de raça, de sexualidade, entre outras, para compor padrões ditos como normais pela sociedade os quais devem ser seguidos (SABAT, 2000).

¹⁴ Os Estudos Culturais caracterizam-se por ser um campo de teorização e investigação que se utiliza de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural da sociedade. Os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. (SILVA, 2004)

Por este viés, em nossa pesquisa centramos a discussão em torno da veiculação e (re)produção dos discursos¹⁵ científicos em programas de TV brasileiros – que têm funcionado como um currículo cultural em que as identidades são constituídas e o conhecimento é produzido e legitimado por um saber científico. Instaurada desde o século XX como “um privilegiado *locus* de ‘verdade’” (GOMES, 2003, p. 273 [grifos da autora]), a mídia centraliza a distribuição de discursos sobre os corpos de homens e mulheres, sobre o que cada gênero pode ou não fazer.

De acordo com Fischer (1997), a mídia não apenas veicula discursos, mas os constrói e produz significados e sujeitos, particularmente a televisão, sendo um meio de comunicação social, “cotidianamente participa da constituição de sujeitos e subjetividades” na medida em que (re)produz “imagens, significações e saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ de pessoas, ensinando-lhe modos de ser e estar na cultura em que vivem”. (FISCHER, 2002, p.153 [grifos da autora])

Um dos discursos que tem adquirido grande destaque nos meios de comunicação é o produzido pelo campo das neurociências, que tratam das diferenças de padrões cognitivos e comportamentais entre homens e mulheres. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a veiculação dos discursos do campo das neurociências – os quais vêm (re)produzindo significados, valores, representações e diferenças sobre as questões de gênero – em programas de TV brasileiros – Globo Repórter e Fantástico – discutindo de que forma estão sendo construídas as masculinidades e feminilidades.

Este trabalho fundamenta-se em posicionamentos que utilizam o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2000). Para Meyer (2003), este conceito acentua o fato de que como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver as feminilidades e as masculinidades. Constituímo-nos como homens e mulheres através das mais diversas culturas, instituições e práticas sociais, ao longo de nossas vidas, em um processo não linear e que nunca está acabado. Segundo Ribeiro e Soares (2007), não significa negar a biologia dos corpos, mas também considerar as construções culturais historicamente produzidas a partir de características de natureza biológica desses corpos, neste caso em relação às características dos sexos.

¹⁵ Neste estudo, entendemos os discursos na perspectiva foucaultiana. Por este viés, os discursos são um conjunto de enunciados que se apóiam em formações discursivas e que são definidos em um determinado quadro de condições de existência. Neste sentido, os discursos não descrevem simplesmente objetos e, sim, produzem os objetos sobre os quais falam. Assim, o importante é examinarmos quais são seus efeitos de verdade.

3.2.4 DILEMA PARA A CIÊNCIA – Analisando a mídia televisiva

Para este estudo, analisamos o programa de TV, Globo Repórter, exibido em maio de 2007 e a série “Sexo oposto”, do Fantástico, exibida no período de março a maio do corrente ano. Ambos os programas tratam de temas relacionados aos estudos das neurociências quanto às questões das diferenças cerebrais entre os gêneros.

O programa Globo Repórter intitulava-se “Um homem e uma mulher” e era dividido em cinco blocos: “Qual é o sexo frágil, afinal?”; “Aprendendo com a natureza”; “Meninos e meninas”; “Dúvida na hora de calcular”; “Dilema para ciência”. Para tratar da temática foram entrevistadas/os várias/os especialistas. Dentre essas/esses, seis mulheres – pedagoga, neurocientista, fonoaudióloga, médica neurologista, professora de medicina e biologia do sono, e bióloga – e três homens – neurocientista, primatologista e médico geneticista. Todas/os atuam como pesquisadoras/pesquisadores em universidades brasileiras ou em institutos de pesquisa do país. No programa era colocada uma pequena biografia de cada entrevistada/o e ressaltava-se o quão renomada/o ela/ele era naquele campo de estudo. No *site* do programa¹⁶ era colocado:

Essas são algumas perguntas que nos levaram a percorrer laboratórios científicos e matas, consultórios médicos e escolas, zoológicos, ruas, hospitais de diversas partes do Brasil. Conversamos tanto com especialistas na voz humana quanto no comportamento de macacos. Ouvimos a opinião de endocrinologistas, neuropsiquiatras, matemáticos, estatísticos. As produtoras [...] saíram à cata dos melhores especialistas em cada campo da atividade humana – ou quase – no Brasil. Eles e elas é que nos dariam as chaves para entender o tema que ocupa a mente de homens e mulheres desde o início dos tempos: sexo. O que nos atrai, o que nos afasta, aquilo que nos aproxima – ou nos separa¹⁷. (2007)

Em uma primeira análise, podemos evidenciar uma das estratégias utilizadas pela mídia, ou seja, ela invoca a palavra de autoridades científicas para apontar como se constituem e como devemos viver a masculinidade e a feminilidade. Ela solicita o aval de especialistas para a legitimação das “verdades” narradas (FISCHER, 1996, 2002).

Podemos perceber, também, o papel que a mídia possui de articular e mediar discursos de diferentes campos do saber – Medicina, Biologia, Neurociência, Pedagogia,

¹⁶ www.globo.com/globoreporter

¹⁷ Ao longo do texto, quando referenciarmos o que foi dito nos programas, ou que estava no *site* de cada um, utilizaremos o itálico para destacá-los. Além disto, a escrita dos fragmentos é feita de maneira literal, conforme colocado em cada programa.

Primatologia – para construir, (re)produzir e transmitir as informações que deseja, neste caso, as explicações e comprovações para diferenças comportamentais, físicas e cognitivas entre homens e mulheres. Devido a sua linguagem mista – sons, imagens e palavras – a televisão, enquanto espaço de mediação de discursos,

ordena a configuração destes, interferindo no interior deles e nos sentidos que podem construir. O produto televisivo (seja um telejornal ou uma telenovela) forma um conjunto de elementos verbais e não-verbais que interagem para a produção de sentido. (LINHARES e MORAIS, 2002, p. 08)

Isto nos possibilita pensar o quanto o discurso pedagogizante da mídia não é neutro, desinteressado e que apresenta certa intencionalidade. Conforme Andrade (2004), os discursos veiculados através da mídia

são endereçados e interessados e buscam atingir o público a que se destinam através de incessantes estratégias de convencimento, que levam as pessoas a se identificarem (ou não), a se sentirem nomeadas, visibilizadas e valorizadas nestes discursos midiáticos. (p. 110)

Enquanto instâncias produtoras de gêneros, as ciências e as mídias têm uma pedagogia, já que nos seus diferentes modos de apresentação “capturam sentidos que circulam na cultura ressignificando-os, bem como impondo outros através de suas intrincadas redes de poder¹⁸” (SANTOS, 2000, p. 196).

Cabe também destacarmos a forma como se estrutura o programa Globo Repórter. Seu formato é de “uma grande reportagem”, em que o jornalista tem o papel de construtor da notícia. A atividade jornalística, neste artefato, tem como tarefa a divulgação científica, podendo ser designada como jornalismo científico (CUNHA, 2008). Na condição de mediador dos fatos, o jornalista influencia e é influenciado pelo que está relatando, realiza uma recodificação do que está sendo dito, ou seja, faz a transposição de uma linguagem especializada para uma linguagem não especializada (BUENO *apud* CUNHA, 2008). Numa fase de seu trabalho, pesquisa, consulta, interpreta e (re)constrói informações e, noutra, ao transmitir tais informações, pode se assemelhar ao contador de histórias (LINHARES e MORAIS, 2002), imprimindo ali seus próprios significados, valores, interpretações, intenções, entre outros.

¹⁸ Utilizamos o conceito de poder na perspectiva foucaultiana. De acordo com Foucault (2006, p. 183), “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.”

A série “Sexo oposto”, exibida no Fantástico¹⁹, tinha como objetivo apresentar “*as últimas novidades da ciência e muita coisa engraçada para saber sobre as diferenças que envolvem homem e mulher*”, conforme anunciado no programa. A série foi dividida em seis episódios – “A pré-história”; “As diferenças entre os cérebros”; “Amor e sexo”; “Fases”; “As diferenças entre meninos e meninas”; e “Pai x Mãe” – e tinha como apresentadores uma atriz e um ator que mostravam as explicações científicas a respeito das diferenças cerebrais entre homens e mulheres através de dramatizações de situações do cotidiano e de fatos da história. Ao contrário do Globo Repórter, na série não era referenciado quem havia realizado os estudos apresentados, apenas salientavam-se comprovações científicas do que era dito a respeito de mulheres e homens.

Diferentemente do Globo Repórter, na série, os discursos científicos eram apresentados de maneira “descontraída” e “engraçada”, com o intuito de proporcionar divertimento e prazer para o sujeito que estava assistindo: “[...] *mostram com muito humor as diferenças entre o homem e a mulher*”. De acordo com Sabat, a mídia, através de seus mecanismos educativos, ao veicular esses discursos, não apenas informa, mas tem como função educar sujeitos

para viverem de acordo com as regras estabelecidas socialmente, e, porque, na sua maioria, estão inseridos na área cultural, esses mecanismos são revestidos de características “inocentes”, como prazer e diversão, que também educam e produzem conhecimento. Esses mecanismos contêm pedagogias culturais, formas de ensinar através das quais trabalham significados sociais. (2000, p. 245)

Outro aspecto a ser salientado é a música de abertura de cada episódio da série. No programa era executado apenas um trecho da música “Tem pouca diferença”²⁰, conforme destacamos abaixo:

*Que diferença da mulher o homem tem?
Espera aí que vou dizer, meu bem.
É que o homem tem cabelo no peito,
tem o queixo cabeludo
e a mulher não tem.*

Ao analisarmos este trecho, percebemos que, na oposição dos gêneros, existe a diferença enquanto gêneros distintos, mas também existe a diferença no sentido de que o gênero feminino desvia, difere do masculino. Conforme Louro, no binarismo “se apresenta primeiro o termo que é prioritário, que lidera em relação ao qual o outro difere – e por isso é o

¹⁹ www.globo.com/fantastico

²⁰ Música de composição de Durval Vieira.

outro” (1995, p. 114 [grifo da autora]). Neste sentido, problematizar esta oposição binária (masculino/feminino) permite-nos pensar que a construção do feminino ocorre a partir do masculino – estabelecido em nossa sociedade como norma, tomado como referência – ou seja, a mulher não é/não tem o que o homem é/tem. A partir dos binarismos, vão sendo estabelecidas regras, códigos sociais e legislações, “formam-se sistemas de significados que, de modo não intencional, contribuem para legitimar relações desiguais entre os sexos” (SABAT, 2000, p. 246).

Os dois programas de TV, utilizando-se de diferentes estratégias pedagógicas – palavra de especialistas, dramatizações, música, imagens, entre outras – buscam promover a divulgação científica, neste caso, as “novidades” da Ciência a respeito dos gêneros masculino e feminino. Esta mídia utiliza-se do discurso da Ciência para veicular e produzir modos de ser menina e menino, jovem, homem e mulher, procurando causar um efeito de credibilidade e de “verdade”.

3.2.5 CÉREBRO COMO DELINEADOR DE DESTINOS? Discutindo a rede de discursos sobre os gêneros

Ao analisarmos a rede de discursos científicos veiculados nestas pedagogias culturais, podemos perceber o uso dos mesmos para apontar, justificar e naturalizar alguns comportamentos, posicionamentos sociais, padrões cognitivos, habilidades, condutas, entre outros aspectos relacionados aos gêneros. Os discursos presentes nos programas televisivos vêm distinguindo homens e mulheres em virtude das diferenças na anatomia e fisiologia do cérebro de cada um. Estas diferenças justificariam e apontariam o que cada gênero está apto para fazer na sociedade. Destacamos alguns fragmentos dos dois programas televisivos.

O modelo de corpo do cérebro é feminino, se não acontecesse nada de errado todo mundo ia ser mulher [...] na oitava semana o tempo fecha e pinta uma chuva de hormônios, a tal da testosterona, ou seja, a Ciência prova que Eva veio primeiro que Adão. (Fantástico, 2008)

O efeito mais forte que se conhece é o da testosterona, que é o hormônio que os bebês masculinos produzem em grande quantidade no começo da vida, já durante a gestação. A testosterona atrasa ligeiramente o desenvolvimento do lado esquerdo do cérebro, que é o que está associado à fala. É uma explicação bastante razoável para o fato de as meninas começarem a falar mais cedo. (Globo Repórter, 2007)

As meninas falam primeiro e com três anos têm um vocabulário três vezes maior que os meninos da mesma idade. Em compensação os meninos têm mais capacidade espacial e, portanto, mais pontaria. (Fantástico, 2008)

Eles concentram muita energia em pouco tempo. E focam em algumas relações muito pontuais. As fêmeas apostam mais em relações de longo prazo. Por isso elas se comunicam mais, falam mais e têm maior aposta nas relações emocionais. (Globo Repórter, 2007)

O cérebro não é um delineador de destinos. Os genes e os hormônios criam um campo de tendências. E, muito pelo contrário, o cérebro é muito plástico, ele responde aos estímulos do ambiente e muda, inclusive, estruturalmente. (Globo Repórter, 2007)

Uma evolução que levou milhões de anos, que trouxe a alteração do esqueleto, do estômago e dos movimentos, do cérebro nos tornou diferentes de nossos ancestrais, mas não apagou as semelhanças. As muitas semelhanças. Macho dominador. Fêmea delicada. (Globo Repórter, 2007)

As meninas aprendem que a brincadeira ideal para elas é mais tranqüila, menos barulhenta, menos cansativa. E os meninos aprendem que as brincadeiras ideais para eles são aquelas mais agressivas, em que se movimentam com mais vigor, com mais dinamismo, com empurrões, com gritos. (Globo Repórter, 2007)

Em um dos episódios da série *Sexo Oposto*, é tratada a questão da adolescência, como fase de transição e mudanças na estrutura cerebral. No programa é mencionado que, na puberdade, as diferenças entre meninos e meninas se acentuam e que, nas meninas, as “transformações” são mais acentuadas que nos meninos.

O cérebro de uma adolescente está reorganizando todos os sistemas neurais, mudando tudo. A partir de agora ela sente, age e pensa de maneira diferente. Na puberdade toda a razão de ser biológica de uma adolescente é tornar-se sexualmente atraente. (2008)

Para um garoto adolescente o que importa é ser respeitado e ocupar posições cada vez mais altas na hierarquia masculina. (2008)

Os discursos da neurociência, reforçados e (re)produzidos pela mídia televisiva, imprimem nos corpos²¹ femininos e masculinos as diferenças que justificam as relações desiguais entre os gêneros na sociedade. Ao falar do cérebro de meninos e meninas,

²¹ Neste estudo, entendemos o corpo como um híbrido – entre o biológico e o cultural. Por este viés, mais do que um dado natural, cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. (GOELLNER, 2007)

adolescentes, homens e mulheres, estes discursos regulam, normatizam, instauram saberes e instituem verdades (LOURO, 2007). Neste sentido, o corpo – neste caso, mais especificamente o cérebro – tornou-se protagonista da história de uma produção de verdade centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem e reproduzem. Foucault destaca que a verdade é

objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, [...]); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação) [...]. (2006, p. 13)

Assim, um canal de TV como a Globo – que se caracteriza por sua audiência e grande abrangência populacional – pode ser considerado um desses aparelhos de controle da produção e veiculação da “verdade”. Os programas Globo Repórter e Fantástico destacam-se pela grande audiência, conforme dados de 2007, presentes no *site* da emissora²². De acordo com o *site*, o Globo Repórter é “*o programa de reportagens mais assistido e prestigiado na televisão brasileira. [...] apresenta diversas realidades curiosas a mais de 22 milhões de telespectadores nas noites de sexta-feira. [...] em seus 34 anos de história, [...]. Em média, metade dos televisores ligados no Brasil fica sintonizado no Globo Repórter nas noites de sexta [...]*”. Sobre o programa Fantástico, o *site* coloca que o mesmo “*é a revista eletrônica semanal há mais tempo no ar na TV brasileira: 34 anos. São quase 22 milhões de telespectadores em média a cada domingo, total que supera a soma dos quatro principais concorrentes da faixa horária, [...]*”. Ainda é mencionado que ambos os programas atingem as classes econômicas A, B e C.

Esses programas, por deter grande credibilidade e respeito das/dos telespectadoras/telespectadores (RUBBO, 2007), atuam como propagadores de “verdades” – sendo estas construídas pela linguagem biológica, marcadas pela autoridade da ciência (LOURO, 2000) – sobre os gêneros. Neste sentido, a mídia televisiva não apenas apresenta estudos e discursos da Ciência, mas, ao falar deles, atua também como

produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica. [...] na construção da linguagem de peças audiovisuais, delineiam-se diferentes estratégias comunicativas de formar e também informar. (FISCHER, 1997, p. 61)

Conhecer seu próprio corpo, suas partes mais “secretas”, implicaria a homens e mulheres conhecer uma “verdade” sobre si mesmos e mesmas. A mídia como veiculadora dos

²² <http://comercial.redeglobo.com.br/programacao>

mais diversos ditos sobre o corpo, sempre referendando o discurso da ciência, intitula-se “esclarecedora”, “com intenção de trazer ao leitor/espectador/consumidor informações verdadeiras e fidedignas” (GOMES, 2003, p. 273). Nelkin (*apud* RIPOLL, 2008) destaca que as reportagens especiais tornam-se, cada vez mais, importantes fontes de informação científica e que muitas pessoas recorrem à mídia para aprender e entender o que acontece com seu corpo, com sua vida. A mídia, fazendo parte da cultura, produz

modelos de vida, modos de ser, de viver, de ver o mundo, produzindo, reforçando e veiculando uma gama de ensinamentos às pessoas. Esses ensinamentos colocam em ação estratégias pedagógicas de interpelação dos sujeitos. Essas estratégias [...] atuam diretamente sobre os corpos dos sujeitos, educando-os, moldando-os, governando-os. (ANDRADE, 2004, p. 109)

Neste sentido, aprendemos de muitas formas, em diferentes espaços, acerca do nosso corpo e das práticas que nos tornam pertencentes ao gênero feminino ou masculino, “práticas essas que não podem ser vistas como ‘naturais’, mas sim como decorrentes de um processo no qual a cultura tem um papel decisivo” (DULAC, 2007, p. 89 [grifos da autora]).

Ao acentuar as diferenças entre os gêneros – habilidades, comportamentos (*macho dominador, fêmea delicada, mulheres falam mais, os meninos têm mais capacidade espacial, a razão de ser biológica [...] é tornar-se sexualmente atraente*), entres outras – a mídia essencializa tais características, como se estas fossem biologicamente determinadas, inatas e naturais dos sujeitos femininos e masculinos. Embora estas marcas estejam inscritas nos corpos, não se nasce homem ou mulher, mas sim nos tornamos homens e mulheres ou somos educados para sermos assim em um processo sócio, histórico e cultural (GOMES, 2003). Colling (2004) destaca que não há “verdade” na diferença entre os gêneros, mas sim um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la; portanto, “jamais conseguiremos captar essências, porque estas não passam de categorias discursivas” (p. 29).

Na série *Sexo Oposto*, ao comentarem que a Ciência havia provado que Eva veio primeiro que Adão (*O modelo de corpo do cérebro é feminino, [...] os dois apresentadores dramatizam situações vividas no “Jardim do Éden”*). Lá, Eva nomeia-se patroa, diz a Adão que ele está atrasado para o trabalho e que é ele quem deve sustentar os dois, ensinando-lhe que suas mãos servem para trabalhar. Continuando a história, Adão come o fruto proibido e eles são expulsos do paraíso, e é dito: “*O homem terá seu sustento com muita fadiga*”. Eva, furiosa, diz a Adão que ele terá que trabalhar o triplo e que ela, a alguns milhões de anos, terá que trabalhar também.

Com humor e irreverência, são apontados aí comportamentos e atribuições estabelecidos para homens e mulheres. De acordo com Colling (2004), as representações da

mulher atravessaram os tempos e estabeleceram os pensamentos sobre as diferenças entre os gêneros: mãe, esposa dedicada, digna de ser louvada e santificada. Seu contraponto, a Eva, debochada, sensual, corruptora, constituindo a vergonha da sociedade.

Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder; à mulher, o privado, seu coração, o santuário do lar. Fora do lar, as mulheres são perigosas para a ordem pública. [...] Estes limites da feminilidade, [...], são uma clara maneira de demarcar sua identidade. (p.15)

Neste sentido, as relações de gênero, (re)produzidas pela mídia, “são campos de constituição de identidades, de produção e reprodução de representações e, portanto, espaço educativo” em que imagens de meninos e meninas, adolescentes, homens ou mulheres “podem ser consumidas, tendo como referencial modelos sociais, econômicos e culturais hegemônicos” (SABAT, 2000, p.247).

Outra dramatização, que destacamos na série *Sexo Oposto*, foi referente à questão de que os homens, por terem um cérebro mais compartimentado, concentram-se muito mais em uma determinada tarefa do que as mulheres. Para tanto, encenaram um piquenique de Newton e sua esposa. O apresentador comenta: “*Um grande cientista como Sr. Isaac Newton faz suas descobertas concentrando-se totalmente, desligando-se do mundo que o cerca.*” Enquanto o cientista faz seus cálculos, a mulher ao seu lado fala incessantemente. Fala mal de outras pessoas, de outras mulheres. Em certo momento, uma maçã cai na cabeça de Newton. Ele fica pensando e pergunta: “*Você falou alguma coisa sobre gravidade?*” e a mulher responde: “*Newton, gravidez! Será que você nunca presta atenção no que eu digo?*”. Sua esposa começa a recolher as coisas do piquenique e sai do lugar reclamando, sem parar, de que ele nunca presta atenção e escuta o que ela diz, mandando que ele largue aqueles papéis (com os cálculos e fórmulas) e que a ajude. Finalizando a cena, o apresentador diz: “*Foi assim que Sr. Isaac Newton deixou de inventar a Lei da Gravidade*”.

Se, por um lado, o “conteúdo” desta dramatização nos interpela, por outro, possibilita-nos argumentar que ser inteligente, concentrado ou que falar demais, reclamar muito, não são características dadas *a priori*, mas sim representações construídas de acordo com determinados contextos sociais, culturais e históricos implicadas em sistemas de significações e relações de poder. Colling (2004) comenta que Rousseau, filósofo do século XIX, foi um dos teóricos responsáveis pela delimitação dos lugares que deveriam ser ocupados por homens e mulheres na sociedade daquela época, e que já qualificava a palavra em nome do sexo, desmerecendo a palavra feminina.

As mulheres têm a língua flexível; elas falam mais cedo, mais facilmente e mais agradavelmente que os homens. O homem diz o que sabe, a mulher diz o que o agrada; um para falar tem a necessidade de conhecimento, o outro do gosto; um deve ter como objeto principal as coisas úteis, a outra agradáveis. (ROUSSEAU *apud* COLLING, 2004, p. 15-16)

As relações entre os gêneros surgem de forma hierarquizada em diferentes lugares e instâncias, como a mídia, assentadas por diversos discursos. Entender estes discursos, que atribuem aos gêneros seus posicionamentos sociais como construções sócio-históricas, implica em reconhecermos que “as condições de produção do conhecimento científico são históricas e estão ligadas às representações de homem e mulher em uma dada época e local” (GOMES, 2003, p. 278). Neste sentido, podemos considerar que a Ciência é generificada, ou seja, constituída e atravessada pelas representações de gênero daquela época e, ao mesmo tempo, produz, expressa ou (re)significa as referidas representações (LOURO, 2004; SCOTT, 1995). Neste sentido, Gomes argumenta que

a sujeição feminina é justificada por argumentos pretensamente científicos que definiram a “natureza feminina”, demonstraram a inferioridade intelectual da mulher e fundamentaram a noção da inelutabilidade de seu destino “biológico”. (2003, p. 278 [grifo da autora])

Na edição do Globo Repórter, problematizando a questão da inserção das mulheres nas Ciências, o repórter conta a história de duas brasileiras doutoras em matemática – as primeiras mulheres no país a entrar na Academia Brasileira de Ciências (ABC). Uma delas conta que, quando jovem, estudava em um “colégio de padres”²³ e que a freira estranhou seu interesse tão forte pelos estudos desta área. A pesquisadora comenta: *“A freira dizia que eu não devia fazer isso porque eu não teria o que conversar com meu marido”*. No decorrer, o programa questiona a comprovação, feita através de uma pesquisa, de que as mulheres teriam mais problemas com matemática do que os homens. Um pesquisador comenta: *“É verdade. Mas, por outro lado, os meninos têm mais problemas de reprovação e mais problemas na parte de leitura. Matemática foi o tema em que as meninas foram piores do que os meninos”*. Após a observação do entrevistado, uma das pesquisadoras faz a seguinte colocação: *“Exceções existem para todas as regras. Na verdade, eu acho que sempre fui muito dedicada, não tenho nada de excepcional. Acho que é só dedicação e estudo em bons colégios”*.

Ao veicular e produzir seus discursos, estas instâncias, mídia e Ciência, instituem o que homens e mulheres estão aptos para desempenhar e seus diferentes posicionamentos sociais. Podemos observar o quanto estes discursos nos interpelam através da fala da pesquisadora: *“... eu acho que sempre fui muito dedicada, não tenho nada de excepcional.*

²³ Expressão utilizada no programa para referir-se à escola onde a pesquisadora estudava.

Acho que é só dedicação...”. Estas representações já se tornaram tão naturalizadas que não mais questionamos o quanto a constituição do que é dito como masculino ou feminino é uma construção de um determinado momento histórico e que tem lugar a partir da forma como as características biológicas são representadas, considerando o que se pensa e o que se diz sobre elas (LOURO, 2004). Colling (2004) problematiza que estes padrões, incansavelmente repetidos em diversos discursos, inscreveram-se no pensamento de homens e mulheres. Elas, muitas vezes, desmerecem-se, atribuindo-se pouca importância, assumindo o discurso de que o lugar do poder, do conhecimento é reservado ao homem, mesmo considerando que “Exceções existem para todas as regras.”.

Um dos discursos de grande destaque na edição do programa Globo Repórter é o da mulher sensível, frágil, cuidadosa, conforme fragmentos abaixo destacados:

[...] o cérebro emocional da mulher parece ser mais bem equipado. Isso parece fazer com que ela tenha maior capacidade de perceber emocionalmente o sofrimento de alguém – ou a alegria e o prazer, por que não? – através das expressões faciais, só observando o rosto da pessoa, e também através do tom de voz. (Globo Repórter, 2007)

Acredita-se que é mais fácil o homem ir à guerra porque, como ele tem o cérebro mais sistemático, classifica mais facilmente quem é o amigo e quem é o inimigo. A mulher, por ter um cérebro mais intuitivo, mais emocional, e por ter um cérebro mais empático, tem mais dificuldade nessa classificação. (Globo Repórter, 2007)

Segundo pesquisa que acaba de ser divulgada pelo Ministério da Saúde, a mulher brasileira vive, em média, sete anos a mais do que o homem brasileiro. Uma explicação é porque o homem não é educado pela mãe nem pela comunidade para cuidar. Como não cuida dos outros, também não aprende a ser cuidadoso com ele mesmo. (Globo Repórter, 2007)

Em detrimento do argumento clássico de que as diferenças biológicas justificam os atributos sociais determinados a cada gênero, Sabat (2000) argumenta, que ao revermos a história ocidental, podemos observar, nas organizações familiares, políticas e econômicas, as marcas das diferenças entre mulher e homem, sempre exercendo funções definidas e delimitadas.

O lugar social da mulher sempre foi determinado em oposição ao lugar social dos homens. Força, autoridade, virilidade, foram estabelecidas como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, à fraqueza, à sensibilidade, características consideradas femininas. (p. 246)

Discursos como estes – homens são guerreiros, fortes e mulheres são sensíveis, responsáveis pelo cuidado das outras pessoas – nos interpelam e nos produzem como sujeitos de gênero.

A constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda vida em diferentes espaços e tempos. Desta forma, o conceito de gênero trouxe-nos a possibilidade de colocar em discussão relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, posicionando-os como desiguais em suas possíveis e múltiplas diferenças. (FELIPE, 2004, p. 33)

Problematizar alguns desses modos de ser homem e de ser mulher que a TV nos apresenta como “verdadeiros” ou mais adequados e que se tornam hegemônicos em nossa sociedade, nos possibilita perceber e visibilizar algumas das estratégias de que a mídia se utiliza para interpelação, regulação e governo sobre os gêneros, as quais colaboram para produção de determinadas identidades nos sujeitos (ANDRADE, 2004).

As duas pedagogias culturais analisadas neste artigo trazem, como pauta de discussão, a questão da família. Primeiramente, analisaremos como esta é problematizada no Globo Repórter e depois na série do Fantástico, pois estes se diferenciam enormemente na forma como abordam o tema.

No Globo Repórter, é chamada uma família “*como tantas outras famílias do Brasil*” – conforme anunciado no programa – formada por pai, mãe e dois filhos (um casal). O jornalista aponta que a menina e o menino têm apenas um ano de diferença na idade, mas que, no comportamento, “*meninos são de um planeta e meninas de outro*”. É enfatizada, no programa, a fala dos pais, comentando sobre as diferenças entre os dois filhos.

Eles são diferentes em quase tudo. (Fala da mãe)

Ele é bem diferente dela. Acho que é uma característica do sexo masculino. Ele quer se impor sobre todo mundo. A palavra e a opinião dele é que valem. É uma característica muito de macho. E quando tem amiga dela aqui, ele quer mandar, como o galo no terreiro. (Fala do pai)

Através desses excertos, podemos problematizar não apenas o dito, mas também uma das estratégias utilizadas pela mídia para dar credibilidade ao discurso que está sendo veiculado. Ao chamar os pais – pessoas “normais” – para falar sobre as diferenças de comportamento entre seus filhos, a TV produz a sensação de que as/os telespectadoras/telespectadores participam do que está sendo projetado e que, através da observação de nosso cotidiano, elas/eles podem ratificar o que é dito pela ciência sobre cada gênero. As/os espectadoras/espectadores tornam-se de alguma forma sujeitos não só das

“verdades” ditas, mas igualmente produtores e legitimadores dessas “verdades”. Neste sentido, entendo que a televisão “é parte integrante e fundamental de complexos processos de veiculação e de produção de significações, de sentidos, os quais por sua vez estão relacionados” a modos de ser menino ou menina, a modos de pensar cada gênero, “a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida”. Analiso a TV “na sua íntima relação com a produção de modos de subjetivação na cultura” (FISCHER, 2002, p.154).

Vinculado ao discurso da família, o discurso da paternidade/maternidade é apresentado em um dos episódios da série *Sexo Oposto*. Neste, a explicação da formação da família é pelo fato de que como os homens, na pré-história, eram responsáveis por prover o alimento através da caça, coube às mulheres o cuidado e a educação dos filhos, e “*isso deu origem à família, o que originou a civilização*”.

Desde os primatas, por exemplo, quem alimenta, cria, faz tudo é a mãe. Pai nem existe. Os machos servem apenas para reproduzir. A fêmea escolhe o mais forte, o mais apto para reprodução e se acasalam. (2008)

Logo após esta fala, os atores encenam uma situação de um homem e uma mulher em uma danceteria. A mulher aparece analisando os homens a sua volta e sua análise detém-se sobre a situação financeira de cada um, como, por exemplo, “*Professor de universidade federal... Salário ridículo*”; “*Jovem empresário, morou na França...*”. Já o homem, ao observar as mulheres, faz sempre os comentários: “*Gostosa... Gostosinha... Gostosona!... Não é gostosa*”. Ao final, o apresentador diz que o interesse dos dois é de “*acasalar*”.

Após mostrarem como se dá a escolha da/do parceira/o – a formação do casal – é levantada a questão: “*Afinal de contas, de onde vem essa nossa mania de formar um casal?*” Respondendo a pergunta, é dito que a monogamia tem fundamento biológico, pois diferentemente do filhote das outras espécies, o bebê humano precisa de anos para tornar-se auto-suficiente.

O cérebro humano é bem maior que o cérebro de um macaco e seu pleno desenvolvimento exige muitos e muitos anos durante os quais o bebê não pode ficar na barriga da mãe. O resultado é uma espécie de parto pré-maturo onde o filhote do homem ainda não está inteiramente formado. Seria impossível para uma mãe, sozinha, criá-lo durante tanto tempo. Para isso, nasceu a família monogâmica em que o pai se ocupa da comida e a mãe da educação. Os casais monogâmicos existem basicamente para criar os filhos. (2008)

A diferença existente entre o desenvolvimento do cérebro do bebê humano e do filhote de macaco justificaria “a tendência natural” de mulheres e homens para formação de “casais monogâmicos” que “existem basicamente para criar os filhos” e, nesta instância social, cada um tem seus atributos biologicamente definidos, ou seja, “o pai se ocupa da comida e a mãe da educação”.

As pesquisadoras Barral e Delgado (*apud* GRAÑA, 2006), em suas investigações a respeito da falsa neutralidade das comparações entre a espécie humana e certas espécies animais, problematizam o quanto estas comparações, tendenciosamente escolhidas, são utilizadas para dar fundamento empírico ao caráter evolutivo das diferenças entre homens e mulheres. A visão antropocêntrica presente neste discurso da mídia – o cérebro do homem maior que o cérebro do macaco – possibilita-nos discutir o quanto os homens definem-se e constroem o outro – a mulher, as demais espécies, a natureza – a partir deles mesmos (COLING, 2004). Neste sentido,

las investigaciones científicas nos permiten adentrarnos em el conocimiento de esta diversidad, pero para ello es necesario dar a las investigaciones un nuevo enfoque, que las libere de los sesgos androcéntricos y antropocéntricos que han hecho que hasta ahora, em su mayoría, vinieran a confirmar y rubricar científicamente los estereótipos sociales em relación com los sexos. (BARRAL e DELGADO *apud* GRAÑA, 2006, p. 118)

Estes discursos da Ciência vêm concebendo que homens e mulheres estão naturalmente designados para formar uma família, cujo objetivo é reproduzir-se, criar seus filhos e que, nesta instância, os atributos destinados para cada gênero já estão pré-estabelecidos: o pai é o provedor, quem trabalha, o chefe de família; já a mãe é a responsável pelo cuidado da casa, do marido e das/os filhas/os. Para Hennigen (2008), “ao longo do tempo e a partir de diferentes campos de saber/poder, foi sendo construído e naturalizado este modelo de família, que parece receber o status de família ‘normal’ em variados produtos midiáticos” (p. 01, [grifo da autora]). Neste sentido, a mídia televisiva é uma destas instâncias culturais que se constitui como um importante espaço produtor e veiculador de discursos que contribuem de forma decisiva para naturalizar e normalizar alguns padrões de família e de gênero. De acordo com Costa (2002, p. 74), “os textos culturais, como é o caso dos programas televisivos, são tomados como discursos que não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, mas, ao fazer, isso, instituem as próprias coisas”.

Ao apresentar os discursos neurocientíficos a respeito das diferenças entre os gêneros, os programas de TV não somente reproduzem tais discursos, mas também produzem

“verdades” sobre homens e mulheres, ensinam modos de viver a masculinidade e a feminilidade.

3.2.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A guerra dos sexos já tem vencedor. Não foi o homem. Também não foi a mulher. A guerra dos sexos foi vencida pela ciência! (Globo Repórter, 2007).

Conforme este excerto, tais pedagogias culturais – programas de TV – vêm considerando a Ciência como área responsável pelo desvelamento da “natureza”, neste caso, da “natureza” de homens e mulheres. Através de seus discursos – marcados pelo determinismo²⁴ biológico – pretendem mostrar as preferências, aptidões, habilidades e comportamentos de cada gênero, como se fossem dados *a priori*. De acordo com Louro (2005), estas diversas teorias e explicações científicas têm sido elaboradas para comprovar as distinções entre homens e mulheres, para justificar os lugares sociais, os destinos e os atributos de cada um. Sendo os gêneros construções sócio-culturais aprendemos a ser homem e a ser mulher através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas pelas diferentes instâncias sociais como a mídia televisiva.

De acordo com Guimarães e Barreto (2008, p. 42), “a televisão é um dos fenômenos sociais e culturais mais importantes da história [...] nenhum outro meio de comunicação tem ocupado tantas horas da vida cotidiana dos cidadãos, com o mesmo poder de fascinação e de penetração”. A mídia funciona como uma espécie de lugar de superposição de “verdades”,

justamente por ter-se transformado em um local privilegiado de produção, veiculação e circulação de enunciados de múltiplas fontes, sejam eles diretamente criados a partir de outras formações, sejam eles gerados nos próprios meios. Uma de suas características principais é que, nela, por uma razão basicamente do alcance das tecnologias investidas nesse campo, qualquer discurso, [...] é passível de ter sua força de efeito ampliada [...]. (FISCHER, 1996, p.123)

Neste sentido, os meios de comunicação de massa adquiriram o papel de preenchimento das vidas cotidianas, bem como no condicionamento dos desejos, aspirações e percepções dos sujeitos (GIROUX, 2003). Além disto, conforme destaca Ripoll (2008, p. 07-08), a cultura da mídia tornou-se uma das principais “instâncias produtoras, veiculadoras e reguladoras de significados, de valores e de gostos”, ao (re)produzir os discursos das

²⁴ Segundo Silva (2000, p. 39), determinismo é a “tendência a atribuir um peso e um grau exagerados à determinação que um certo fenômeno exerce sobre outro. Dependendo de qual fator se considera determinante, pode-se falar em determinismo biológico, determinismo econômico, determinismo tecnológico etc.”

neurociências, a respeito das diferenças cerebrais entre homens e mulheres, também estabelece normas que oferecem e legitimam determinados posicionamentos sociais dos gêneros, bem como “participa da construção de parte dos nossos entendimentos acerca de nós mesmos e do mundo a nossa volta”.

3.2.7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. dos S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar e SOARES, R. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLLING, A. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves, CABEDA, S. T. L. e PREHN, D. R. *Gênero e Cultura: Questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

COSTA, M. V. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 71-82, maio/jun/jul/ago. 2002.

CUNHA, R. B. Do científico ao jornalístico: análise comparativa de discursos sobre saúde. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, n.24, p.195-203, jan./mar. 2008.

DULAC, E. B. F. Lições de beleza e feminilidade nos anúncios publicitários de cosméticos. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna *et al. Ensaaios em Estudos Culturais, Educação e Ciências*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007.

FELIPE, J. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar e SOARES, R. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FISCHER, R. M. B. Adolescência em discurso. Mídia e produção de subjetividade. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n 2, p. 59-79, jul/dez 1997.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GIROUX, H. *Atos Impuros: A prática política dos Estudos Culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, J. e GOLLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, P. B. M. B. Genitais femininos e os lugares da diferença. In: FONSECA, Tânia Mara Galli e KIRST, P. G. *Cartografias e Devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Ed.da UFRGS, 2003.

GUIMARÃES, G. e BARRETO, R. G. Linguagens na TV. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 41-54, jun. 2008.

GRAÑA, F. *El sexismo en el aula – Educación y aprendizaje la desigualdad entre géneros*. Montívideu: Nordan Comunidad, 2006.

HENNIGEN, I. A família que aparece na mídia: hegemonia de um modelo. *PSICO*, Porto Alegre, n. 2, p. 166-174, abr./jun. 2008.

LINHARES, M. G. de A. e MORAIS, W. P. de. *Diversidades de um discurso sobre o meio ambiente*. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2002. Salvador.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, p. 101-132, jul/dez. 1995.

_____. Corpo, Escola e Identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n 2, p. 59-76, jul/nov. 2000.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 85-92.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, J. F., GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, P. R. C. Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, P.R.C. e SOARES, G.F. As identidades de gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Anos Iniciais*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

RIPOLL, D. *O currículo midiático, a pedagogização cotidiana do medo e o ensino de ciências: algumas reflexões e (des)construções contemporâneas*. XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2008. Porto Alegre.

ROHDEN, F. *Uma Ciência da diferença: sexo e gênero na medicina*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2001.

RUBBO, D. *A ciência no programa Fantástico: uma análise de discurso*. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2007. Santos.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron da. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n 1, p. 12-21, 2001.

SANTOS, L. H. S. dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 2, p. 71-100, jul/dez. 1995.

Sexo Oposto. *Fantástico*. Rio de Janeiro, Rede Globo, mar/mai. 2008. PROGRAMA DE TV. Disponível em: < <http://www.globo.com/fantastico> > Acesso em: 16 de maio de 2008.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, R. F. R e MEYER, D. E. E. O que se pode aprender com a “MTV de papel” sobre juventude e sexualidade contemporâneas?. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, n. 23, p. 136-148, maio/jun/jul/ago. 2003.

Um homem e uma mulher. *Globo Repórter*. Rio de Janeiro, Rede Globo, 25 de maio 2007. PROGRAMA DE TV. Disponível em: < <http://globoreporter.globo.com/globoreporter> > Acesso em: 28 de maio de 2007.



**4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES,
DESEJOS, APONTAMENTOS,
PERSPECTIVAS...**



Ao “pensar” sobre o caminho percorrido durante a escrita desta dissertação, percebo que este momento não se trata de um ponto final, pois, como escreve Larrosa (2002, p. 69), “o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado”. Neste sentido, as considerações que aqui são tecidas, narradas, são deste instante, deste tempo, que emergiram a partir das condições e das possibilidades que me permitiram enunciá-las, por isto elas não se esgotam aqui.

Envolver-me nesta história “não natural” da Ciência, melhor dizendo das neurociências, possibilitou-me perceber o quanto somos sujeitos construídos e (re)produzidos nas mais diversas instâncias sociais, através de múltiplos processos, discursos, estratégias e práticas culturais. Vamos aprendendo em diferentes espaços e através de diversos artefatos culturais – propagandas, programas de TV, revistas, jornais, cinema, entre outros – nossas diferentes posições-de-sujeito, por exemplo, como homem e mulher, hetero e homossexual, na sociedade.

As pedagogias culturais – presentes nos artefatos investigados neste estudo – ao (re)produzirem os discursos das neurociências, nos ensinam modos de ser homem e de ser mulher, a viver as masculinidades e feminilidades de acordo com um padrão hegemônico. Comportamentos, habilidades, diferenças no desempenho escolar, as profissões a que cada gênero é “biologicamente capacitado” desempenhar, entre outras características atribuídas a homens e mulheres, parecem estar inscritos no cérebro, órgão responsável pela origem das distinções entre os gêneros, tomado como protagonista de uma história de produção de verdade, centrada no discurso científico, para ditar o que é da “natureza” de cada um.

Para veicular esses discursos, as revistas de divulgação científica e os programas de TV fazem uso de diversas estratégias para reforçar o que está sendo dito. Uma delas, para falar sobre o cérebro de homens e de mulheres, foi a de convocar as vozes autorizadas, isto é, pesquisadores/pesquisadoras dessa área, sendo que se destacaram as vozes masculinas, produtoras e legitimadoras do conhecimento. Além disso, utilizavam-se de discursos que provinham de locais específicos, isto é, universidades, institutos e centros de pesquisa renomados. Ao olhar essas pedagogias, pude perceber aquilo a que Michel Foucault (2006) chamou de direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. Para esse autor, em toda a sociedade a produção dos discursos é controlada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos, como a interdição. Ou seja, sabemos que não temos o “direito de dizer tudo, que não se pode falar em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (p. 09). Esse tipo de interdição mostra-nos que o discurso, longe de ser um elemento neutro, está ligado com o desejo e com o poder.

Mulher: mãe, emocional, que fala muito e destinada ao mundo privado; homem: forte, inteligente, sistemático e destinado à esfera pública; a heterossexualidade: concebida como a regra normal e “natural” no relacionamento entre os indivíduos; a homossexualidade: uma variação explicada por sua origem biológica. São todas representações que nos permitem pensar o quanto a Biologia e as “histórias” que conta são uma construção, são produções humanas, contingentes, passíveis de transformação. Esses discursos das neurociências – que definem “biologicamente” o que cada gênero pode ou não fazer de acordo com a fisiologia e a morfologia cerebrais – veiculados nessas pedagogias, não são produções neutras e desinteressadas, mas sim são carregadas de valores, significados e representações de uma sociedade. Neste sentido, podemos perceber que a Ciência é generificada, ou seja, constituída e atravessada por representações do que é ser homem e do que é ser mulher de uma determinada época e local.

Ao realizar esta investigação, problematizando como essas pedagogias vêm (re)produzindo e construindo as identidades de gênero, não tive a pretensão de olhar os discursos das neurociências que estão sendo narrados para um mapeamento do que está sendo dito sobre o cérebro de homens e mulheres, mas sim para ressaltar como esses são produções culturais, enfatizando como as representações e significados do que é masculino e do que é feminino se constroem discursivamente. Pensar o quanto as mídias impressa e televisiva, e principalmente a última, são um campo de constituição de identidades, de subjetividades e de configurações sociais. Ou seja, pensar nestas instâncias como espaços educativos.

Desta perspectiva, durante a escrita desta dissertação, fui pensando o quanto é relevante para educadoras e educadores incorporarem em suas práticas escolares outras representações culturais de corpo que circulam na sociedade. Falar de um corpo que não se simplifica apenas numa matriz biológica – capaz de explicar preferências, habilidades, comportamentos dos indivíduos – mas que está sendo também constantemente produzido na e pela cultura. Para tanto, é importante problematizarmos o quanto pedagogias culturais, como revistas de divulgação científica e programas televisivos, estão vinculadas ao ensino de Ciências e de Biologia, já que, ao falar do cérebro de meninos e meninas, adolescentes, homens e mulheres, também estão construindo esses corpos.

Mesmo que ainda a instituição escolar seja tida, pela maioria dos/das profissionais da educação, como o espaço privilegiado no qual a pedagogia e o currículo estão presentes, faz-se necessário estarmos atentos/atentas para esses outros espaços que estão funcionando como produtores de saberes, conhecimentos, formas de pensar e agir. Abordar outras representações de corpos masculinos e femininos na prática escolar possibilita-nos discutir o quanto tabus,

preconceitos acerca dos mesmos são construídos culturalmente e encontram-se engendrados em relações de poder-saber. Nesta direção, devemos olhar as pedagogias culturais como produtoras de um certo corpo de conhecimentos, que vem interpelando os sujeitos, (re)afirmando práticas e identidades hegemônicas. Ou seja, atentarmos de que forma elas têm funcionado como um currículo cultural em que as identidades de gênero são constituídas e o conhecimento é produzido e legitimado por um saber científico.

A escola, mais do que (re)produzir conteúdos, participa de forma muito própria dos jogos de poder para fabricar e multiplicar as relações desiguais entre os gêneros. Ela faz um investimento contínuo para a formação de homens e mulheres, para adequação deles e delas de acordo com uma “norma” desejada. Nesse sentido, as marcas que se tornam para nós mais permanentes em relação à escola, na maioria das vezes, referem-se a vivências de situações do cotidiano escolar, marcas que não nos fazem esquecer do quanto instituições como essa atuam nas formas como construímos e vivemos nossas identidades de gênero, sexuais, de aluna, de aluno, entre outras.

Isto nos possibilita pensar na forma como meninos e meninas são tratados(as) e posicionados(as) neste espaço. Meninos, devido à anatomia e fisiologia cerebrais, são melhores em matemática, movimentam-se mais e são bagunceiros, gostam de brincadeiras mais agitadas; já as meninas, possuindo um cérebro diferente do deles, são mais caprichosas, mais dóceis e calmas, têm menos problemas comportamentais, têm índices de repetência menores; entre outros tantos aspectos atribuídos a cada gênero. Todas essas são representações constantemente (re)afirmadas e naturalizadas nesse contexto. Os lugares e os destinos sociais dos indivíduos parecem se ancorar na biologia, não sendo problematizados como histórico-culturalmente são produzidos.

Ao problematizarmos essas questões, não estou atribuindo à escola o papel decisivo na constituição das identidades dos indivíduos, mas sim reconhecendo o quanto suas imposições, proibições e propósitos têm efeitos de verdade e se constituem como relevantes nas histórias das pessoas.

Cabe salientar que, ao realizar esta investigação, não tive a pretensão de negar a existência de diferenças biológicas entre os gêneros, mas de discutir e problematizar as chamadas interpretações biológicas, como “invenções”, como construções históricas, portanto, humanas e contingentes, que são produzidas a partir de fatos próprios, já imersos em teorias e com valores já carregados de teoria. Busquei compreender que os conhecimentos científicos produzidos sobre as diferenças entre mulheres e homens são culturalmente construídos, que não são neutros e que se encontram imersos no contexto cultural e histórico,

bem como pensar como são diferentes as maneiras de se interpretar um dado biológico. Esses discursos não apenas falam sobre o cérebro de homens e mulheres, mas ao mesmo tempo produzem e instituem “verdades” sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Este estudo não trata de falar e distinguir o verdadeiro do falso, mas sim de pensar e discutir a política de verdade, que permitiu que alguns discursos – e neste caso o das neurociências – tomem esse caráter de “verdadeiro” e legítimo.

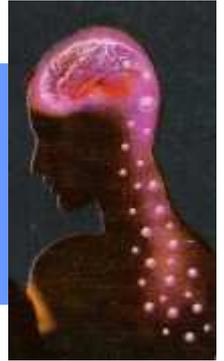
4.1. E PARA NÃO PARAR POR AQUI...

Gostaria de colocar o quanto realizar esta dissertação me provocou, desestabilizou minhas identidades de mulher, bióloga, pesquisadora, aluna, educadora. Fez-me desejar continuar, não encerrar por aqui.

Desejos, perspectivas, interesses, curiosidade, vontade de entrar cada vez mais nesta, que chamei de “história não-natural”. Prosseguir por algo que me deixou muito provocada nesta investigação: o interesse da ciência em explicar as identidades sexuais, principalmente a homossexualidade. Nesta direção, pretendo continuar trilhando meu caminho no doutorado, investigando as neurociências e a constituição das identidades sexuais.



5. REFERÊNCIAS



ARAÚJO, E. A. **Influência das habilidades e das atitudes em relação à matemática e a escolha profissional**. 1999. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ANDRADE, S. dos S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D. e SOARES, R. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 107-117.

BARON-COHEN, S. Engrenagens do cérebro masculino. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 10, p. 22-27, ed. especial 2007.

BEIRAS, A. *et al.* Sexo e gênero em revistas: uma análise preliminar de discurso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, p. 97-104, jan-mar 2008.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. 1996. 339 f. Tese (Livre Docência na área de Aprendizagem), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

CAVALCANTI, L.B.P. Na sala de aula. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 10, p. 62-67, ed. especial 2007.

CAPONI, S. Da herança à localização cerebral: sobre o determinismo biológico de condutas indesejadas. **Physis: Revista da Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 343-252, 2007.

CHASSOT, A.I. **A ciência é masculina? É sim, senhora!** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CICERONE, P.E. Os cinco sexos do cérebro. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 146, p. 52-55, març 2005.

COLLING, A. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, M. N., CABEDA, S. T. L. e PREHN, D. R. **Gênero e Cultura: Questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 13-38.

COSTA, M. V. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 71-82, maio/jun/jul/ago 2002.

CUNHA, R. B. Do científico ao jornalístico: análise comparativa de discursos sobre saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, n.24, p.195-203, jan./mar 2008.

DULAC, E. B. F. Lições de beleza e feminilidade nos anúncios publicitários de cosméticos. In: WORTMANN, M. L. C. *et al.* **Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007, p. 77-92.

EL-HANI, C. N. *et al.* Conflitos e perspectivas nas relações entre biologia e cultura. **Interfaces**, Salvador, n. 1, p. 28-39, 1997.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez 1998.

FELIPE, J. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: In: MEYER, Dagmar e SOARES, R. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-48.

FERRARI, A. O desejo como definidor da homossexualidade. **Gênero**, Niterói, n. 2, p. 151-170, jan-jun 2007.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso**. Mídia e produção de subjetividade. 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n 2, p. 59-79, jul/dez 1997.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov 2001.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FLORES-MENDOZA, C. E. Diferenças intelectuais entre homens e mulheres: Uma breve revisão da literatura. **Psicólogo Informação**, São Paulo, n. 4, p. 25-34, jan-dez 2000.

FONSECA, M. A. da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

GIROUX, H. e MACLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T.T. da e MOREIRA, A.F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.

GIROUX, H. **Atos Impuros: A prática política dos Estudos Culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L., FELIPE, J. e GOLLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 28-40.

GOMES, P. B. M. B. Genitais femininos e os lugares da diferença. In: FONSECA, T. M. G. e KIRST, P. G. **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Ed.da UFRGS, 2003, p. 273-297.

GUIMARÃES, G. e BARRETO, R. G. Linguagens na TV. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 41-54, jun 2008.

GRAÑA, F. **El sexismo en el aula** – Educación y aprendizaje la desigualdad entre géneros. Montívideu: Nordan Comunidad, 2006.

HALL, S. The Work of Representation. In: _____. (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

_____. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HANSER, H. Diferentes desde o nascimento. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n 146, p. 32-39, març 2005.

HARAWAY, D. **Simians, cyborgs, and women**. London: Routledge, 1991.

_____. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: D. H., KUNZRU, H. e SILVA, T.T. da (Orgs.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 39-129.

HAUSMANN, M. Questão de Simetria. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 146, p. 40-45, març 2005.

HENNIGEN, I. A família que aparece na mídia: hegemonia de um modelo. **PSICO**, Porto Alegre, n. 2, p. 166-174, abr./jun 2008.

HERCULANO-HOUZEL, S. Entre iguais. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 10, p. 36-41, ed. especial 2007.

KIMURA, D. O poder dos hormônios. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 10, p. 06-13, ed. especial 2007.

KINSLEY, C.H. e LAMBERT, K.G. Sabedoria de mãe. **Scientific American**, São Paulo, n. 04, p. 66-73, fev 2006.

KRAFT, U. O poder do feminino. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 146, p. 46-51. març 2005.

_____. Velhos clichês nova realidade. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 146, p. 30-31. març 2005a.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

LINHARES, M. G. de e MORAIS, W. P. de. **Diversidades de um discurso sobre o meio ambiente**. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2002. Salvador.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 101-132, jul/dez 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n 2, p. 59-76, jul/nov 2000.

_____. Sexualidade e gênero na escola. In: VEIGA-NETO, A. *et al.* (Orgs.), **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 69-73.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.), **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 85-92.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 07-34.

MARGOLIS, J. Orgasmo: dez segundos de êxtase. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 10, p. 28-35, ed. especial 2007.

MENEZES, A. B. **Análise da investigação dos determinantes do comportamento homossexual humano**. 2005. In: Universidade Federal do Pará. Disponível em: <<http://www3.ufpa.br/ppgtpc/FCKeditor/editor/filemanager/browser/default/connectors/php/File/Teses/ALINE.pdf>>. [Com acesso em 24-07-2008].

MEYER, D.E. As mamãs como constituintes da maternidade: uma história do passado? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 117-133, jul-dez 2000.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F., GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 09-27.

MEYER, D. E. E. e SOARES, R. de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V. e BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MOURÃO, T. F. Mutilações e normatizações do corpo feminino – Entre a Bela e a Fera. In: STEVENS, C. M. T. e SWAIN, T. N. (Orgs.). **A construção dos corpos**. Perspectivas Feministas. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008, p. 261-284.

NELSON, C., TREICHLER, P. A. e LAWRENCE, G. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 07-38.

RIBEIRO, P. R. C. Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. 125 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, P.R.C. e SOARES, G.F. As identidades de gênero. In: RIBEIRO, P. R. C. **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Anos Iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 26-29.

RIPOLL, D. **O currículo midiático, a pedagogização cotidiana do medo e o ensino de ciências**: algumas reflexões e (des)construções contemporâneas. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2008. Porto Alegre.

ROEL I. e SANCHEZ, M. El proceso de envejecimiento en la mujer. Tiempo **Portal Psicogerontología**, 2001. Disponível em: <<http://www.psiconet.com/tiempo/8>>. Acesso em: 11 de outubro de 2008.

ROHDEN, F. **Uma Ciência da diferença**: sexo e gênero na medicina. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2001.

ROTH, G., LÜCK, M. e STRÜBER, D. Intrigas e agressões. **Viver Mente & Cérebro Scientific American**, São Paulo, n. 10, p. 72-77, ed. especial 2007.

RUBBO, D. **A ciência no programa Fantástico**: uma análise de discurso. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2007. Santos.

SABAT, R. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, L. H. da (Org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo?. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 244-263.

_____. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, p. 12-21, jun-dez 2001.

SABBATINI, R. M. E. Frenologia: A História da Localização Cerebral. **Cérebro e Mente**, 1997. Disponível em: <www.cerebromente.org.br/n01/frenolog/frenologia_port.htm>. Acesso em: 03 de outubro de 2008.

_____. Existem diferenças cerebrais entre os homens e as mulheres?. **Cérebro e Mente**, 2000. Disponível em: <www.cerebromente.org.br/n11/mente/eisntein/cerebro-homens-p.html>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2007.

SALVARO, G.I.J. e TESTONI, R.J.F. Gênero, maternidade, trabalho urbano e rural: subjetividades femininas em discussão. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 7**: gêneros e preconceitos. 2006. Florianópolis.

SANTOS, L.H. dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, L.H. da (Org.), **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 194-212.

_____. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M.V., VEIGA-NETO, A. *et al* (Orgs.). **Estudos culturais em educação: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema ...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 229-256.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 71-100, jul-dez. 1995.

SEXO OPOSTO. **Fantástico**. Rio de Janeiro, Rede Globo, mar/mai. 2008. PROGRAMA DE TV. Disponível em: < <http://www.globo.com/fantastico> > Acesso em: 16 de maio de 2008.

SCAVONE, L. **Dar e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais**. São Paulo: UNESP, 2004.

SCHWENGBER, M. S. V. Educar corpos grávidos: um olhar de gênero sobre a *pais & filhos*. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí. 2008.

SILVA, F.F. da e RIBEIRO P.R.C. A constituição das identidades de gênero no espaço escolar. In: **VI Encontro sobre Investigação na Escola**. 2006. Rio Grande.

SILVA, F.F.da. A produção dos corpos generificados no contexto escolar. In: RIBEIRO, P.R.C. (Org.), **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Anos Iniciais**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 30-33.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STEINBERG, S. **Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. de e SANTOS, E. S. dos. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria de Educação, 1997, p. 98-145.

STEINBERG, S. e J. KINCHELOE (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SOARES, R. F. R e MEYER, D. E. E. O que se pode aprender com a “MTV de papel” sobre juventude e sexualidade contemporâneas?. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, n. 23, p. 136-148, maio-ago 2003.

UM HOMEM E UMA MULHER. **Globo Repórter**. Rio de Janeiro, Rede Globo, 25 de maio 2007. PROGRAMA DE TV. Disponível em: < <http://globoreporter.globo.com/globoreporter> > Acesso em: 28 de maio de 2007.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-85.