

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIRIO
Programa de Pós-Graduação em Memória Social

Joana Viana de Barros

A memória do discurso escolar sobre sexo: uma investigação dos Livros
Didáticos

Rio de Janeiro
2017

JOANA VIANA DE BARROS

A MEMÓRIA DO DISCURSO ESCOLAR SOBRE SEXO: UMA
INVESTIGAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social, linha de pesquisa Memória e Linguagem, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, para obtenção do título de Doutor em Memória Social.

**Orientadora: Profa Evelyn Goyannes
Dill Orrico**

Rio de Janeiro

2017

Joana Viana de Barros

A memória do discurso escolar sobre sexo: uma investigação dos livros
didáticos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social, linha de pesquisa Memória e Linguagem, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, para obtenção do título de Doutor em Memória Social.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Evelyn Goyannes Dill Orrico

(Programa de Pós-Graduação em Memória Social – UNIRIO)

Profª Drª Josaida Gondar

(Programa de Pós-Graduação em Memória Social – UNIRIO)

Profª Drª Guaracira Gouvêa de Sousa

(Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIRIO)

Profª Drª Evandra Grigoletto

(Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPE)

Profª Drª Elizabeth Fernandes de Macedo

(Programa de Pós-Graduação em Educação – UERJ)

AGRADECIMENTOS

No percurso solitário do desenvolvimento de uma pesquisa e da escritura de uma tese, compreendemos a importância de encontros, palavras de apoio, aconselhamentos e debates produtivos. Afinal, parafraseando Halbwachs, “nunca estamos sozinhos”.

Devo muito ao Programa de Memória Social e a sua equipe docente, por ampliar o meu horizonte de referências e alimentar o *pathos* necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço a minha orientadora, Evelyn Goyannes Dill Orrico, por compreender as minhas dificuldades e por me mostrar alguns caminhos possíveis diante de tantas possibilidades que eu enxergava.

À toda a equipe da CEAD, meu lugar de lotação na instituição, em especial à Carmen Irene Correia de Oliveira, que compreendeu as minhas ausências diante das demandas pelas quais eu passava.

Às professoras que participaram da apresentação de qualificação e que muito contribuíram para encontrar soluções aos impasses da pesquisa.

À Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro, pela precisa revisão no texto.

Às bibliotecárias Maria José e Sueli, por me auxiliarem no acesso a exemplares de materiais didáticos.

Aos colegas do grupo de pesquisa de Memória e Linguagem, que nos encontros deixaram marcas de interpretação e me abriram para novas apreensões sobre o discurso e a linguagem.

A minha família e à minhas amigas próximas, pelo apoio e pela torcida.

E, especialmente ao Pepe, pela presença, no sentido mais amplo que esta palavra pode significar.

“(...) as crianças são definidas como seres sexuais liminares, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo (...)” (FOUCAULT, 1988, p. 115)

RESUMO

A presente investigação se faz com o objetivo de compreender a memória da produção de sentidos sobre o sexo nos Livros Didáticos de Ciências de 1952 até 2012. A perspectiva de memória se justifica na escolha teórica metodológica pela Análise do Discurso da linha francesa, a partir da qual entendemos que o estudo do discurso não prescinde de uma atenção às formulações anteriores e às respectivas produções de sentido. Acrescentamos, à fundamentação teórica da pesquisa, o pensamento de Michel Foucault, a partir do qual entendemos o sexo como resultante de um dispositivo de poder, produzido para responder a uma urgência. Além disso, Foucault afirmou que a sociedade normalizadora é um efeito histórico da biopolítica, na qual o sexo assume um foco de disputa. No âmbito escolar, o percurso hegemônico teria determinado que o sexo, no sentido anatômico-fisiológico, figurasse como assunto tratado no contexto do ensino da reprodução humana, na disciplina de Ciências, exclusividade que foi contestada pelos autores dos PCNs, documentos publicados em 1997. Inferimos que a redução do sexo à função reprodutiva se apresenta como um tipo de silenciamento associado ao conteudismo. Além deste, outros silenciamentos foram relacionados à ausência do tema reprodução nos Livros Didáticos de Ciências, até a década de 1970, e à ausência da associação do prazer à sexualidade da adolescente e da virgindade à sexualidade do adolescente, na década de 1990. Concluimos que, neste período, surgem novos processos de significação em torno do sexo nos Livros Didáticos de Ciências, quando ele passa a ser associado às emoções, ao mesmo tempo em que o texto pressupõe o adolescente como sujeito do discurso. Identificamos essas formulações como acontecimentos discursivos e concluimos que esta rede de sentidos encontra filiação com o discurso da psicologia. Nessas formulações, uma nova forma de normalização e de produção de sentidos, se apresenta.

Palavras-chave: Discurso, Memória, Sexo, Livros Didáticos.

ABSTRACT

The current paper aims to understand the memory of the production of senses about sex in Sciences Didactic Books from 1952 to 2012. The perspective of memory is due to the methodological theoretical choice by the Analysis of the Discourse developed by the French school, from which we understand that the study of the discursive operation does not prescind from previous formulations and respective sense productions. Furthermore, to the theoretical premises of the research we have combined Michel Foucault's thought from which sex is perceived as a power apparatus meant to respond to an urgency. Besides, Foucault states that the normalizing society results from biopolitics under a historic scope, in which sex becomes a dispute focal point. In the school environment, the hegemonic course has determined that sex, in its anatomic-physiological sense, should be treated as a Sciences subject within the context of human reproduction, whose reduction was challenged by PCN's authors, published in 1997. We assume that reducing sex to its reproductive function is a way of silencing associated to content. Other silencing situations include issues related to teenage girls' pleasure as well as teenage boys' virginity in the corpora analysis until the 1970s. We have come to the conclusion that in the 1990s new developments of signification concerning sex were introduced in the Sciences Didactic Books when it is then associated to emotions and, at the same time, the text implies the adolescent as the subject of the discourse. We have identified these formulations as discursive events and assumed that this web of senses is aligned with the Psychology discourse.

Keywords: Discourse, Memory, Sex, Textbooks.

RÉSUMÉ

Cette recherche est effectuée afin de comprendre la mémoire de la production de significations sur le sexe en sciences manuels de 1952 à 2012. La perspective de mémoire est justifiée dans le choix théorique méthodologique pour l'analyse du discours de la ligne française de la que nous comprenons que l'étude de la parole ne dispense pas avec une attention aux formulations précédentes et leur sens de productions. Nous avons ajouté, le fondement théorique de la recherche, la pensée de Michel Foucault, à partir de laquelle nous comprenons le sexe à la suite d'un dispositif d'alimentation, produit pour répondre à une situation d'urgence. En outre, Foucault a dit que la société de normalisation est un effet historique de biopolitique où le sexe prend un objet de litige. Au sein de l'école, la voie hégémonique aurait déterminé que le sexe dans le sens anatomique et physiologique, figuré comme sujet dans le cadre de l'enseignement de la reproduction humaine, dans la discipline des sciences, l'exclusivisme qui a été contestée par les auteurs des NRP, les documents publiés en 1997. nous en déduisons que la réduction du sexe à la fonction de reproduction est présentée comme un type de silencing associé à conteudismo. D'autres silences, comme le sujet de la reproduction dans les manuels de sciences jusqu'aux années 1970, et la mise sous silence de plaisir à la sexualité et de l'adolescence virginité à la sexualité des adolescents ont été observées dans l'analyse de corpus. Nous concluons que, dans les années 1990, apporte de nouveaux processus de sens autour du sexe dans les manuels de sciences quand il devient associé à des émotions, alors que le texte suppose l'adolescent comme sujet du discours. Nous identifions ces formulations comme des événements discursifs et conclu que ce réseau de significations est affiliation avec le discours de la psychologie. Dans ces formulations, une nouvelle forme de normalisation et de la production de significations, est présenté.

Mots-clés: Discours, Mémoire, Sex, Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O sexo na escola, de Michel Foucault ao contexto brasileiro	17
1.1. Fundamentos para pensar a pedagogia do sexo	18
1.2. O dispositivo da sexualidade contemporâneo	26
1.3. A tecnologia biopolítica no discurso sobre sexo na escola	32
1.4. Da higiene à saúde, um percurso de construção de sentidos nas escolas	35
1.5. O ensino do corpo humano	43
1.6. A sexualidade do adolescente nos documentos curriculares e legais	47
1.7. Historicidade da produção textual sobre o sexo na escola	50
2. O discurso, a partir da Análise do Discurso Francesa	54
2.1. AD francesa	55
2.2. Interdiscurso, memória e acontecimento discursivo	62
2.3. Situando o arquivo da pesquisa: a FD da Ciência escolar e o efeito pré-construído do corpo humano	69
2.4. O lugar discursivo do autor do livro didático de ciências	72
2.5. O texto verbal e a imagem	78
2.6. Silêncio e silenciamento	83
2.7. As sobredeterminações e os gestos de interpretação que se realizam na pesquisa	88
3. Livro Didático, da incursão teórica à construção do procedimento metodológico	93
3.1. Um objeto e uma forma de objetivação da cultura escolar	94
3.2. Considerações sobre as políticas do livro didático no Brasil	97
3.3. O LD no atravessamento da cultura escolar e das culturas escolares	101
3.4. As disciplinas escolares e o LD	104

3.5. Organizando o arquivo	107
3.6. A leitura do arquivo e a delimitação do trajeto temático	109
3.7. A construção do arquivo e a circunscrição dos corpora	110
4. Procedimento metodológico 1– Sobre a ausência da reprodução e as relações de sentido entre os tópicos dos sumários.	115
4.1. Análise da ausência do tema reprodução (Universo A)	117
4.2. Modo de leitura do sumário	121
4.3. Circunscrição do <i>corpus 1</i>	122
4.4. Análise do <i>corpus 1</i>	135
4.5. Considerações	146
5. Procedimento metodológico 2– A investigação das relações de sentidos nas formulações sobre sexo.	150
5.1. Circunscrição do <i>corpus 2</i>	151
5.2. Análise do <i>corpus 2</i>	153
6. Conclusão	176
REFERÊNCIA	185

INTRODUÇÃO

Desde o início da minha experiência como professora de Ciências, o ensino da reprodução humana, lecionado aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, era um momento intenso que demandava um planejamento criterioso. Falar de reprodução, na prática, era falar sobre sexo, na medida em que este era um assunto que os alunos interrogavam. Ciente de que a linguagem é um sistema simbólico afetado pela história, o uso de certas palavras, distantes do vocabulário científico, estreitava as relações estabelecidas em sala de aula e atualizava o discurso para abarcar as emoções envolvidas. Finalmente, o tom de conversa, tão almejado pelos estudantes, se instalava.

A experiência no presente sinalizou que havia uma formulação do sexo através do ensino de Ciências, mais especificamente do ensino da reprodução humana, e que eu, na condição de professora de Ciências, tinha um lugar de enunciação privilegiado na escola. Nesse lugar de fala, com toda a sua carga política, eu não estava sozinha, porque era amparada por textos que dirigiam a minha prática, principalmente os textos constantes nos Livros Didáticos. Em acréscimo ao uso desses livros no direcionamento das práticas pedagógicas, eles estavam disponíveis aos alunos, no caso de uma leitura independente. Passei a compreender que esses textos constituíam um discurso, algo que poderia ser mais bem compreendido no intuito de desvelar os modos de administração de sentidos no contexto escolar.

A relevância da investigação dos sentidos sobre sexo, nos Livros Didáticos, se revelou na medida em que eu pude perceber que a inserção do tema na escola ainda é polêmica, a considerar a controvérsia em torno da “cartilha gay” (como foi denominado, pejorativamente, este material), em 2011. Nesse episódio, setores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o material, que havia sido elaborado por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Portanto, as discordâncias em torno da forma com que o sexo deveria ser tratado na escola expunham questionamentos que ainda

estariam distantes de uma solução resolutiva, levando em consideração os interesses políticos e morais de setores da sociedade.

Na pesquisa dos sentidos, os estudos do discurso se apresentaram como uma produtiva chave analítica. Ao olhar o discurso como encontro da língua com a história, ponto cabal para a Análise do Discurso da linha francesa, doravante AD francesa, a relativa fluidez da linguagem é percebida como um movimento de memória. Em sua forma material, o discurso compreende língua e história como pressupostos recíprocos; é através da linguagem que a história faz sentido e um enunciado só faz sentido porque tem história. Com isso, a linguagem constitui um sistema em que as significações se sustentam na historicidade. Por sua vez, o mecanismo ideológico fundamenta o modo de produção de sentidos nas quais as práticas políticas e simbólicas se realizam.

As práticas discursivas escolares estariam alinhadas com o ideário de modernidade (VEIGA NETO, 2000), a que o saber científico, e, no caso do ensino de Ciências, o saber médico-biologista, detém autoridade de enunciação e de produção de verdades. A partir dele, no ensino do corpo humano, a sexualidade seria determinada pela sua dimensão biológica, o que engendraria, segundo Macedo (2005), “a alienação da experiência corpórea e sexual” (p. 138).

Foucault (1988) também questionou o que reconheceu como “uma redução de todo o sexo à sua função reprodutiva”, argumentando que

reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à legitimidade matrimonial não explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais (ibid, 114).

A “pedagogização do sexo”, como Foucault (1988) denomina, seria o propósito, não apenas da escola, mas dos psicólogos e médicos e, principalmente, da família que, a partir de um determinado momento da história, investiga a sexualidade das crianças. Historicamente, esta pedagogização do sexo “se manifestou, sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente” (FOUCAULT, 1988, p.

115). De acordo com o autor, persistiria na tarefa de ensinar a respeito do sexo, sobretudo, a ênfase nos seus perigos.

Dessa forma, com a perspectiva de memória, eu me interessei em conhecer como as redes de sentido sobre o sexo se estabeleceram nos materiais que circulam (e que circularam) nas escolas brasileiras. Para isso, a nossa observação recuaria ao momento que antecede as construções de sentido sobre o sexo, com a ausência do sexo e com a “redução do sexo à sua função reprodutiva”, no intuito de observar, enfim, outros processos de significação que se apresentassem, ao longo do tempo. No caso, esta investigação se dirige, justamente, ao processo de significação destoante, no posicionamento de que haveria uma significação do sexo além da sua ausência e da sua redução à função reprodutiva nos Livros Didáticos. A partir da experiência no cotidiano escolar, a existência de outras produções de sentido se apresentou, para esta pesquisa, como uma premissa, em que nos interessava conhecer as trajetórias destas produções.

Contudo, com Foucault nos desviamos da interpretação, muito comum, de uma progressiva liberação do sexo dos poderes repressivos. O pensamento do autor acrescenta ao entendimento do discurso sobre o sexo outras formas de desvendar os mecanismos de poder que produzem o sexo e os meios de governá-lo, dentre estes meios destacam-se os saberes científicos que normatizam as práticas desviantes. Nesse percurso, o conceito de *dispositivo da sexualidade* do autor foi fundamental para a percepção das relações de poder que se constituem com os regimes de verdade do sexo, na modernidade. Acima do dispositivo da sexualidade, a *biopolítica* configura um diagrama de poder que rege as práticas discursivas dirigidas à população e visa a intervir nas suas condições de vida. Mesmo que o autor não tenha usado a expressão ideologia, a que aderimos ao nos fundamentar na AD francesa, a interpretação de Foucault a respeito da história dos discursos sobre sexualidade, expressas em *A vontade de saber* (1988), foi pilar na fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, principalmente no que diz respeito ao uso dos conceitos de dispositivo da sexualidade e biopolítica. Como ponto em comum, tanto os autores da AD francesa quanto Foucault se interessam pelas forças de determinações, contingenciamentos e restrições

que atuam no discurso. A partir disso, aproximamos os conceitos de Foucault com os da AD francesa, por entender que as elaborações a respeito da biopolítica explicam, em grande parte, o mecanismo ideológico a que o discurso escolar sobre sexo está subordinado.

Dentro do horizonte da AD francesa, o conceito de Formação Discursiva me ajudaria a compreender a função determinante dos lugares sociais (que, por sua vez, refletem diferenças ideológicas) nas formulações dos sujeitos. Os autores dos Livros Didáticos, ao produzirem o texto pela Ciência e pela escola, se encontram limitados por possibilidades de formulação, em referência a sua posição. Essas restrições se justificam pelo fato de o discurso escolar sobre sexo repercutir relações de força, aspectos que ascendem a outras instituições e a outros discursos. Dessa forma, os textos dos Livros Didáticos se relacionam com outros textos, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, documentos que procuram orientar a prática pedagógica na escola.

Os PCNs abordam a sexualidade de forma transversal, ou seja, de modo que a intervenção do ensino sobre a sexualidade fosse realizada ao longo da escolaridade e no atravessamento das disciplinas escolares. Além disso, pela proposta transdisciplinar, os autores dos PCNs reconheceram outras dimensões da sexualidade, e não apenas a dimensão biológica. Haveria, portanto, uma perspectiva de abertura a outras significações para a sexualidade nas práticas escolares. Ao mesmo tempo, esses documentos reforçavam a relação entre sexualidade e saúde, sobretudo nas questões que envolvem doenças e gravidez, consolidando um percurso hegemônico de produção de sentidos para o sexo que o associa ao risco.

Outro fato observado na minha prática como professora foi o de que, das Formações Discursivas da escola, o sexo - e não propriamente a sexualidade - teria uma abordagem como objeto de ensino, por ter a sua significação mais restritiva frente às possibilidades de produção de sentido que a sexualidade evocava. Ainda assim, a palavra sexo guardaria uma amplitude de possibilidades de significação, pois congregaria “elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres” (FOUCAULT, 1988, p. 168). Entendemos que, no ensino da reprodução

humana, a parte anatômica se apresenta como uma dimensão produtora de sentidos porque faz parte de uma estrutura didática reiterada, que atribui um sentido ao sexo determinado pela finalidade reprodutiva. Diante disso, partimos do pressuposto que o sexo estaria presente nos textos escolares, mesmo que reduzido ao sentido de diferença sexual, que associamos como o tipo de redução do sexo à função reprodutiva, mencionado por Foucault.

Portanto, pensar o sexo como tema emergente nos textos didáticos implicava a ideia de que, antes, haveria uma ausência ou uma redução deste tema. Na concepção de que as formulações sobre sexo poderiam engendrar novas produções de sentido à memória do discurso escolar, associamos estas formulações com acontecimentos discursivos. O conceito de acontecimento discursivo foi postulado por Foucault (1987) e, posteriormente, foi assumido por Pêcheux (1999, 2006), com um sutil deslocamento conceitual. Para ambos, o acontecimento discursivo seria um elemento desestruturador do discurso instituído (NARDI, 2009), algo que compreendemos como a estrutura formada pelas sucessivas repetições - a memória discursiva, enfim. Basicamente, o acontecimento discursivo se constitui no novo e na forma como o novo é acomodado na discursividade.

Logo, é na relação com a memória que o acontecimento discursivo pode ser observado, na medida em que ele encontra condições de ser formulado nas ações de repetição e de retomada, que formam o discurso. Portanto, a partir do olhar ao funcionamento discursivo, as ausências e as reduções, constituintes da memória do discurso, também seriam investigadas, pois acrescentariam a respeito das condições de aparecimento dos acontecimentos discursivos.

O mecanismo ideológico que atua tornando a relação entre reprodução e sexo um vínculo firme, no ensino de Ciências, guarda fundamentação no modo como os saberes científicos foram construídos e, também, nos valores compartilhados, de forma atávica, na vida social; a conjugalidade, o parentesco e a família. No que acrescento, a moral religiosa que, muitas vezes, enfatiza a restrição do sexo à função reprodutiva. Enfim, a possibilidade de que o sexo fosse tratado de forma autônoma, nos Livros

Didáticos, seria resultado de um novo percurso de produção de sentidos e da sua emergência como um acontecimento discursivo em si.

Para que o objetivo da pesquisa fosse atendido, seria preciso lançar mão de interpretações de autores, realizadas a partir de campos diversos. Uma vez que, mesmo usando a AD francesa, somada ao pensamento de Michel Foucault, como arcabouço teórico-metodológico, não prescindimos de investigações realizadas no âmbito do ensino do corpo humano e de Ciências e do Livro Didático, consoante com o intuito de compreensão das condições de produção do discurso que nos interessa, alinhando esse entendimento, ao mesmo tempo, à proposta transdisciplinar do programa de Memória Social.

A partir dessas considerações, as seguintes questões foram norteadoras para desenvolvimento desta pesquisa:

- 1) Como as redes de sentido foram construídas em torno do sexo nos Livros Didáticos de Ciências, desde a década de 1950, considerando a relação entre a memória discursiva e os acontecimentos discursivos como aspecto fundamental na produção de sentidos?
- 2) Como compreender as ausências e as reduções do sexo à função reprodutiva, nas ocasiões em que estas são identificadas?

O texto foi organizado em capítulos que procuraram apresentar as condições de produção dos materiais, componentes do *corpus* empírico, e a fundamentação teórica que dirige o nosso olhar ao objeto e que, desse modo, produz uma forma de objetivação. Ressaltamos que, mesmo que a pesquisa bibliográfica, etapa prévia à análise, retrate o horizonte das condições de produção dos LDs que tratam do ensino do corpo humano, um dos objetivos da análise é acrescentar provisões em relação a essas condições, principalmente no que tange ao interesse circunscrito nesta pesquisa. Assim, ao pensar a respeito dos mecanismos ideológicos na produção de sentido do tema sexo na escola, voltamos a nossa atenção, de modo incontornável, para os atravessamentos históricos e políticos na produção dos textos escolares.

O primeiro capítulo, *O sexo na escola, de Michel Foucault ao contexto brasileiro*, apresenta o resultado da pesquisa bibliográfica da obra de Michel Foucault, principalmente da obra *A vontade de saber*, que nos apresenta os conceitos de *dispositivo da sexualidade*, *Scientia sexualis* e *biopolítica*. Guiamo-nos pela articulação dos conceitos aos contextos que nos interessam, entre eles, o da escola pública no Brasil, a partir de uma apreensão histórica de iniciativas que procuraram tratar da perspectiva de educação sexual, ou Orientação sexual, como foi chamado nos PCNs. O segundo capítulo, *Discurso, a partir da AD francesa*, apresenta o fundamento teórico metodológico que me faz analisar o discurso na ação de formação de sentidos entre sujeitos, na sua afetação com a história a partir do mecanismo ideológico. O terceiro capítulo, *Livro Didático, da incursão teórica à construção do procedimento metodológico* apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a materialidade do Livro Didático, compreendido como uma forma de objetivação. Nesse sentido, procuramos traçar uma perspectiva para a análise dos textos em função do que conseguimos apreender sobre as suas condições de produção, com um acento para a questão política envolvida. Neste mesmo capítulo procedemos a construção do arquivo de pesquisa. O quarto capítulo, *Procedimento metodológico 1 – sobre a ausência da reprodução e as relações de sentidos entre os tópicos do sumário*, se detém ao procedimento de leitura, circunscrição e análise do *corpus 1*, a partir do qual tecemos considerações que nos orientariam no procedimento metodológico seguinte. Desse modo, no quinto capítulo, *Procedimento metodológico 2 – a investigação das relações de sentido nas formulações sobre sexo*, buscamos uma aproximação do objetivo da pesquisa a partir da análise do *corpus 2*. No sexto capítulo, visamos à *conclusão* da pesquisa a partir da recapitulação das considerações do seu percurso, tendo como eixo o objetivo traçado, os aportes da fundamentação teórico-metodológica e as observações dos dois procedimentos analíticos.

1. O SEXO NA ESCOLA, DE MICHEL FOUCAULT AO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo, procuramos uma aproximação entre o discurso sobre sexualidade e as produções discursivas orientadas para a escola brasileira. Para isso, usamos Michel Foucault e autores cujos estudos interpretam a sexualidade como uma construção discursiva determinada pelas condições de possibilidade de um período histórico. Iniciamos relacionando, junto com Foucault, a sexualidade e a pedagogia, ou seja, a sexualidade no contexto do ensino à criança, vínculo com o qual partimos para pensar a sexualidade na conjuntura do discurso dirigido ao adolescente. Logo em seguida, elaboramos uma percepção de como seria o dispositivo da sexualidade contemporâneo, a partir do entendimento deste dispositivo como o conjunto de elementos, discursos, leis e normativas que regem a produção de sentidos, a partir da criação de um regime de verdade a respeito da sexualidade na atualidade. Nesse sentido, lembramo-nos de que Foucault relacionou o dispositivo da sexualidade ao conceito de biopolítica, no que, a partir da apropriação das elaborações de Fahid Neto, retomamos a relação entre estes dois conceitos com a carga de complexidade e de ambiguidade que ela reveste. Em seguida, no intuito de nos aproximar do contexto da pesquisa, dirigimos a nossa atenção ao discurso da escola, em que a perspectiva de ensino do sexo sucede reduções do sexo à função reprodutiva. Na seção *A moral higiênica e o discurso da saúde nas escolas brasileiras* nossa atenção está voltada para as produções discursivas acerca do higienismo de modo a compreender a linha recorrente com que o discurso da saúde passa a ser encenado nas escolas e encontra, no ensino de Ciências, um *locus* de enunciação. Em *O ensino do corpo humano* discorreremos sobre o modo com que o corpo foi significado didaticamente nas escolas, orientado pela fragmentação dos seus sistemas e suas respectivas representações, contexto em que a reprodução se apresenta como uma função. Em seguida, *O sexo no currículo escolar* expõe a forma com que os documentos curriculares, a partir de 1997, recomendam que a *Orientação sexual* seja tratada de forma transversal nas escolas, além de outras

considerações relacionadas ao ensino de Ciências contidas nesses documentos. Por último, em *Antecedentes da textualidade do sexo na escola*, buscamos, no período anterior à publicação dos PCNs e fora da escola, iniciativas variadas que pensavam uma educação sexual, pelo viés higienista ou não, dentro ou fora da escola.

1.1. FUNDAMENTOS PARA PENSAR A PEDAGOGIA DO SEXO

Inicialmente, destacamos a afirmação de Foucault de que “estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular da sexualidade; talvez nem cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção” (2012, p. 63). Dessa forma, compreendemos o pressuposto de que as produções teóricas contemporâneas acerca da sexualidade são múltiplas e não podem ser agrupadas a partir de um atributo comum (LOYOLA, 1998). Diante disso, demarcamos que a presente pesquisa tem como objeto uma sexualidade específica, aquela apresentada aos estudantes que frequentaram a escola pública brasileira, nas últimas seis décadas. De todas as produções a respeito da sexualidade, em geral, e desta sexualidade, em específico, assumimos que Michel Foucault é uma referência pilar. Pelos seus aportes teóricos a respeito do que ele denomina de dispositivo da sexualidade, da relação deste com o conceito de biopolítica (*A Vontade de saber*, publicado em 1976) e da normalização da sexualidade da criança e do corpo do adolescente masturbador (*Os anormais*, aulas ministradas no College de France entre 1974-1975), os pensamentos do autor estão presentes, de forma transversal, ao longo do estudo. No entanto, considerando que houve um acréscimo na discussão desses temas desde a publicação desses livros e desde a morte do autor, recorreremos a outros autores (BUTLER, 1990, 1993; VEIGA NETO, 2000; FARHI NETO, 2010; GADELHA, 2013), que dialogam com Foucault e pensam a partir dele.

O interesse pelos sentidos é o elemento que situa a presente pesquisa nos estudos de linguagem em que a AD francesa figura como horizonte teórico e metodológico. De acordo com esta, a língua é um sistema opaco e

os processos de significação são construídos no discurso, sendo este formado pelos discursos antecedentes. Como o nosso objetivo é conhecer a memória dos processos de significação do sexo que se apresenta no meio escolar, voltamos-nos para a produção do discurso pedagógico a respeito do sexo. Com isso, nos aproximamos de operadores que podem nos ajudar a compreender como o sexo tem sido posto em circulação nas últimas décadas, no bojo do discurso científico dirigido a um público de adolescentes estudantes da escola pública, e dentro dos limites impostos por quadros normativos de referência da educação.

De todas as frentes abertas por Foucault, o método genealógico do poder propôs o estudo das problematizações, com a prerrogativa de que o histórico fosse constitutivo do discurso, sem conceber, contudo, o estudo histórico como uma busca pela origem. A própria aceção dos termos sexo e sexualidade pressupõe um discurso construído na racionalidade moderna, em que as *Scientia sexualis* seriam uma denominação do autor ao conjunto de saberes produzido pelas Ciências, no Ocidente, no intuito de conhecer a verdade sobre o sexo. Nesse contexto, a pedagogia e, especificamente, o ensino do sexo, seria uma das *Scientias sexualis*, que produz, como sujeito sexual, a própria criança¹. Importante pontuar que, para o autor, os saberes e os poderes formam uma interface no sentido de que os mecanismos de poder induzem a produção de verdades e as produções de verdade têm efeitos de poder (FOUCAULT, 2015, p. 224).

Atentamos para o fato de que, fora do discurso hegemônico², as significações do sexo foram criadas (e ainda são) de modo independente do vínculo com a reprodução, como nas práticas discursivas eróticas, em geral, que significam o sexo pela associação com o prazer. Foucault (1988) associa esse tipo de significação, que ele denomina de *Ars erotica*, com as sociedades orientais, que não teriam referência a uma lei ou a critérios de

¹ Embora Foucault use a perspectiva de pedagogia do sexo aplicada à criança em diversas passagens de *A vontade de saber*, compreendemos, com Áries (2012), que a criança e o adolescente são criações históricas. Nesse caso, o contexto da criança também se aplica ao do adolescente, pelo fato de ambos serem os destinatários dos discursos de iniciação sexual, sendo, portanto, sujeitos não iniciados no sexo.

² O conceito de hegemonia será tratado na próxima seção.

utilidade na construção de verdades sobre o sexo, o que caracterizaria, por sua vez, a *Scientia sexualis*. Desse modo, diferente do lugar discursivo do erotismo, as construções discursivas hegemônicas, àquelas amplamente propagadas pelos fluxos institucionais, são dominadas, na modernidade, pela ideia de conhecimento e de verdade, o que supõe uma verificação de fatos, em detrimento do valor a sentimentos. Dentro desse quadro, a FD da Ciência escolar³ engendra processos de significação normativos para o sexo, tornando-o didatizado, na medida em que ele passa a ser um tema dentro da disciplina de Ciências e do estudo do corpo humano.

Dentro da arquitetura do poder microfísico, elaborado por Foucault em *Vigiar e punir* (1996), o poder disciplinar se apresenta como um mecanismo de poder que atuaria nos corpos sob a forma de uma punição estrategicamente moldada para regular os comportamentos. Assim, compreendemos que a escola seria um espaço criado dentro dessa lógica de poder, mas não apenas, pois as práticas pedagógicas ali presentes também se orientam a partir de uma rede de discursos produzidos para outras finalidades. Nesse sentido, o conceito de dispositivo, por sua vez, abarcaria o campo heterogêneo de discursos, instituições, leis, enunciados científicos, morais e práticas, o elo que pode existir entre esses elementos em que “a sua formação, que em um determinado momento histórico, teve por função responder a uma urgência” (FOUCAULT, 1990, p. 244).

Em *A vontade de saber* (1988), ele elabora o conceito de dispositivo da sexualidade, ao considerar que

a sexualidade se constituiu como domínio a conhecer a partir das relações que a instituíram como objeto possível; e, em troca, se o poder pôde toma-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e procedimentos discursivos (FOUCAULT, 1988, p. 108)

Desse modo, o autor entende a *pedagogização do sexo* como um dos “grandes conjuntos estratégicos, que desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 114-115). A partir

3 Justificamos o uso da expressão por entender que o lugar discursivo do autor do Livro Didático de Ciências é atravessado pela FD da Ciência e pela FD da escola. Com isso, entendemos, junto com xxxx, que há uma especificidade da Ciência quando formulada dentro do contexto disciplinar.

disso, entendemos que ensinar a respeito do sexo foi uma estratégia empregada com a finalidade de responder a uma urgência que se apresentava em determinado contexto histórico. Uma razão destacada pelo autor para a “pedagogização do sexo da criança” teria se manifestado, sobretudo, na “guerra contra o onanismo” (p. 115).

Um dos traços do pensamento de Foucault é o de compreender que, ao designar saberes, os nomes são forjados no seio de práticas discursivas, detendo a ilusão de estar acima da história. Conforme já pontuamos, a premissa de que nomes como sexo e sexualidade surgiram no bojo de um quadro moderno, permitindo que fossem classificados e ordenados, faz parte do projeto do autor de conjecturar as condições de possibilidade dos acontecimentos. Ainda segundo Foucault, a palavra sexualidade teria surgido no início do século XIX, como resultante da ação de um *dispositivo de poder* que lhe daria sustentação. Por sua vez, a palavra sexo teria sido criada, posteriormente, como ponto de fixação que apoia as manifestações da sexualidade (1988, p. 166). O aparato que se forma em torno dos nomes e as suas relações constituem o regime de inteligibilidade de uma época, ou seja, as razões entre as formulações aceitas e a verdade, instituída como uma regra de referência. Nesse ponto, os objetos, ou figuras discursivas, se tornam visíveis após a sua instituição pela linguagem, na qual os nomes são associados ao regime de inteligibilidade e, a partir de então, são passíveis de serem inteligíveis.

Em vista disso, e a partir da experiência docente nas escolas, inicialmente reconhecemos que o regime de inteligibilidade nestas instituições poderia apresentar restrições ao uso do nome sexualidade, mas que o sexo, “estando inserido nas leis, coerções, a partir de que se definem o sexo masculino e o sexo feminino” (FOUCAULT, 1990, p. 259), teria o seu lugar garantido na *Scientia* de pedagogização do sexo. Ainda assim, não seria possível associar o sexo apenas às leis e coerções que se definem pela diferença sexual - e pelo “aparelho anátomo-fisiológico que lhe dá sentido, isto é, uma finalidade” (FOUCAULT, 1988, p. 167). Nas palavras de Foucault, o sexo seria um agrupamento de “elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres” e, assim, pôde funcionar como “significante

único e como significado universal” (1988a, p. 168). Portanto, há diferentes possibilidades de significação do sexo, a que esta pesquisa pretende conhecer essas construções nas *Scientias sexualis* da pedagogia do sexo.

Além disso, observamos também que a presença ou a ausência da sexualidade no ensino de Ciências é uma questão interpretativa. A nossa consideração, *a priori* – a de que a sexualidade não caberia nesse lugar - é confrontada na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que, no volume de Ciências, indica o seguinte “procedimento”: “estabelecimento de relações entre aspectos biológicos, afetivos e culturais na compreensão da sexualidade e suas manifestações nas diferentes fases da vida” (BRASIL, 1998a, p. 66). Macedo (2005), por sua vez, parte da premissa de que há uma sexualidade no ensino de Ciências, e que ela é “des-historicizada e des-culturalizada” na medida em que atua fixando identidades e dificulta o surgimento da diferença. Decerto, a sexualidade seria uma referência para pensar o ensino do sexo, mas poderia não estar presente, como nome, nos textos dirigidos aos estudantes.

Uma particularidade do discurso sobre o sexo aos adolescentes é o pressuposto de que eles não sejam iniciados no sexo. Nesse caso, estima-se a existência de alguns aportes específicos, que não se aplicam no caso de um discurso endereçado aos adultos. Basicamente, há um desconforto inerente a este discurso, que pode ser explicado pelo fato de que conjugar o sexo e a adolescência representa um desvio do atual parâmetro de normalidade do sexo: a relação heterossexual entre adultos. Portanto, a precocidade dos instintos sexuais e a sua ampla presença no organismo representariam uma tensão ao limite natural do sexo (FARHI NETO, 2010). Reiteramos o valor histórico dessa proposição em que o sexo prematuro, ou mesmo a pedofilia, foi descrita como uma perversidade no final do século XIX, quando passou a representar um perigo, na medida em que a criança e o adolescente são recobertos em sua vulnerabilidade. Ou seja, a problemática que subjaz à perspectiva de elaborar um discurso sobre sexo ao adolescente é a de que, apesar de prontos biologicamente para o sexo, haveria outras dimensões a serem consideradas na preparação para a experiência sexual.

Nisso, os críticos das propostas de ensino do sexo argumentam que discursos deste tipo seriam uma antecipação do sexo, um modo de retirar as crianças e os adolescentes de uma condição de suposta inocência e que, a partir deste tipo de intervenção, eles sejam incitados a *fazer sexo*. No entanto, Egypto (2012) contra argumenta essa posição ao relatar que, na vida urbana contemporânea, a preparação do sexo é ensaiada no meio difuso e heterogêneo de produtos culturais e conversas informais. Interessamo-nos pelo discurso sobre o sexo, no momento em que uma política assevera que a escola deve ser uma participante deste processo, estando apta a intervir na produção de sentidos sobre o sexo. Assumimos que um sentido relacionado ao sexo seria o de risco e, de acordo com Foucault (1988), este seria o principal sentido desse dispositivo.

A ideia de norma é coextensiva à perspectiva de risco, na concepção de que seguir a norma seria um modo de desvio das situações perigosas. No entanto, a norma fundamenta outras construções de sentido, não necessariamente alinhadas com a perspectiva de segurança ou perigo. Os conceitos de norma e de normalização foram trazidos por Foucault da leitura e da orientação de Georges Canguilhem. A partir do século XVIII, teria se desenvolvido um processo de normalização, resultante de uma conjugação dos exercícios de poder com os saberes científicos, que seriam “tanto um efeito quanto uma condição de exercício” de poder (FOUCAULT, 2010, p. 45). Para o autor, “a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (2010, p. 43), ou seja, a norma interpela os indivíduos na forma de assujeitamento, ao mesmo tempo em que os qualificam em relação à eficácia nesse processo. A partir de Foucault, que pensou o dispositivo da sexualidade como um modo de tecnologia biopolítica - como veremos na seção 1.3. *A tecnologia biopolítica no discurso sobre sexo na escola* - concebemos que, na modernidade, o poder organiza os sentidos e os saberes a partir do referente de normalidade. Portanto, haveria uma sexualidade anormal e, a partir dela, uma sexualidade normal. Em determinado momento, e esta pesquisa pretende iluminar essa ocasião, a sexualidade do adolescente pôde ser construída segundo certo padrão de normalidade, como uma sexualidade específica, em que a criança, e o

adolescente no caso, estando “aquém e já no sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 115), seria sujeita a uma intervenção pedagógica. Principalmente, na condição de um dispositivo, esse discurso seria produzido para responder uma urgência, ou urgências, que se apresentavam no contexto político.

Independente do espaço escolar, a pedagogização do sexo da criança teria sido orientada às famílias burguesas que se pautavam nos valores modernos, elaborados a partir dos preceitos científicos. Segundo Foucault (2010), a “organização do espaço familiar restrito e denso” (FOUCAULT, 2010, p. 233) foi uma condição para o surgimento de uma sexualidade “específica, precária e perigosa” (1990, p. 232), a sexualidade da criança e do adolescente. Em outro momento, Foucault (2010) usou a ordem inversa para explicar a relação entre família e sexualidade das crianças: a sexualidade infantil ou, mais especificamente, o onanismo infanto-juvenil teria possibilitado o surgimento da família conjugal. De toda a forma, na estratégia de pedagogização do sexo, a família seria o “cristal” do dispositivo (FOUCAULT, 1988), o seu elemento tático mais precioso. No entanto, mesmo considerando os pais os principais agentes do dispositivo, eles passam a contar com agentes exteriores, como “médicos, pedagogos e psicólogos e que no interior vem duplicar e logo *psicologizar* ou *psiquiatrizar* as relações de aliança” (FOUCAULT, 1990, p. 121). Nesse sentido, a estratégia de aliança funda um mecanismo discursivo que informa os pais a respeito da sexualidade dos seus filhos e que, em outro momento, informa os adolescentes sobre o seu sexo.

Essencial para o objeto desta pesquisa é compreender o papel do silêncio no processo de significação da sexualidade no meio escolar. Afinal, o silêncio⁴ (ORLANDI, 2007) em torno do sexo é parte constitutiva do discurso da sexualidade, pois se fala da sexualidade ao não falar dela, como elaborou Foucault (1988). A interdição na fala e no texto induz à produção de significados a partir de práticas silenciosas. Por outro lado, como Van Ussel (1980) ressalta, uma produção textual a respeito do sexo ao adolescente pode significar um dos métodos utilizados para afastar os jovens da sexualidade, isso porque satisfaz mal a sede de conhecimentos, refreia a

⁴ O conceito de silêncio será tratado na seção *Silêncio e silenciamento*.

curiosidade, não dá resposta a perguntas verdadeiramente importantes, compondo-se em grande parte, compõem-se de ordens ou proibições pretensamente morais, mais ou menos explícitas.

Em *A vontade de saber*, Foucault (1988) salientou a saturação discursiva em torno do sexo a partir do século XIX. Consideramos que essa saturação ainda está em plena atividade, mesmo que as produções atuais se materializem em suportes e linguagens diferentes dos que o autor conheceu. Os diferentes nomes associados à sexualidade do adolescente representam um dos efeitos dessa saturação e, também, dos deslizamentos nas redes de significações. No passado, o uso das palavras “onanismo”, “púbere” e “perversidade”, nos materiais que tratavam a questão, são exemplos de nomeações a práticas que ganharam destaque em determinado contexto histórico. A mudança de termos, na designação de feitos equivalentes (como a masturbação, ao invés de onanismo e adolescente, ao invés de púbere) e novas problemáticas, como a problemática do “gênero”⁵, nos apoiam no reconhecimento da mutação de olhar e de discurso sobre a sexualidade ao longo do último século. Neste ponto, destacamos a afirmação de Foucault (1988), para quem “o dispositivo da sexualidade deve ser pensado a partir de técnicas de poder que lhes são contemporâneas” (p. 164). Mais especificamente, voltamos a nossa atenção ao eixo pedagógico deste dispositivo.

⁵ Resolvemos não nos deter no conceito de gênero por entender que o debate em torno do uso deste conceito como categoria foge ao escopo desta pesquisa. Além disso, com Butler (1990), assumimos que há um direcionamento representativo no emprego desse conceito no discurso contemporâneo, abordagem que não interessa a esta investigação.

1.2. O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE CONTEMPORÂNEA

Partimos do entendimento de que o pleito da sexualidade do adolescente está diretamente vinculado aos valores e aos regimes de verdade da geração que lhe precede, representada pelos locutores/autores do discurso ao adolescente. Ou seja, no discurso ao adolescente, o autor é, inevitavelmente, um adulto que fala, ao mesmo tempo, ao adolescente e por ele. Sobre isso, Foucault (2010) argumentou que “a sexualidade das crianças, a meu ver, diz muito menos respeito às crianças do que aos pais” (p. 224). Diante disso, para entender as condições de produção do discurso que nos interessa é necessário buscar as conformações do dispositivo de poder em que ele está inserido e as suas possíveis atualizações.

Ao decretar que o dispositivo deve ser pensado a partir das práticas contemporâneas, Foucault ilumina as descontinuidades ao longo da história. A segunda onda do movimento feminista⁶ e o discurso da diversidade sexual surgiram no âmbito de lutas pelos reconhecimentos identitários, na década de 1960. Diante desses novos pleitos, o discurso científico e o jurídico, principais autoridades dentro do dispositivo da sexualidade, são questionados a partir das novas significações para o feminino, para o desejo e para a orientação do desejo. Uma nova forma de experiência do corpo, agora desencantado das construções morais religiosas, parece ser um núcleo que caracteriza o dispositivo da sexualidade contemporâneo. Nesse contexto, é possível perceber que novos discursos entram na cena pública, resultantes de reivindicações pelo reconhecimento de modos de existência na sexualidade que, por sua vez, podem ser interpretados como resistência à normalização em jogo (TAYLOR&VINTGES, 2004).

É possível afirmar que o discurso médico e o jurídico, ambos fundamentalmente normativos, foram os principais aportes para a fabricação do homem moderno. Não por acaso, as demandas do movimento homossexual recaem nessas duas instâncias: a médica e a jurídica, porque

⁶ A segunda onda feminista é associada com o movimento que começou na década de 1960 com impacto nas duas décadas seguintes (SANTOS, 2016). A autora credita a publicação de *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado em 1949, como a passagem da primeira à segunda onda feminista.

se a primeira atende pelo saber, a segunda é a base, garantindo os direitos para o exercício de poder. Foucault (2010) entende o *continuum* que se estabelece entre o polo terapêutico e o polo jurídico como uma resposta a algo considerado perigoso para a sociedade. Nesse sentido, é necessário pontuar que a homossexualidade foi considerada, durante mais de um século, uma prática perversa, primeiramente, e uma anomalia, posteriormente⁷.

Mesmo que Foucault não tenha feito uso dos conceitos de cultura e de hegemonia, acreditamos que a ideia de hegemonia satisfaz uma base explicativa para os arranjos de poder que se apresentam no dispositivo da sexualidade contemporânea, em que o discurso médico ou médico-biologista ascende como um discurso de autoridade na produção de verdades a respeito do sexo e da sexualidade. O conceito de hegemonia foi usado por Gramsci para tratar das relações de poder que não funcionam pela dominação, mas pelo consenso (SAID, 2007). A hegemonia se insere, justamente, na compreensão do modo com que, no Ocidente industrial, certas ideias são mais influentes que outras e, desta forma, exercem uma liderança cultural (SAID, 2007). Desde a década de 1980, com a chamada virada cultural, autores (SAID, 2007; HALL, 2016) revisitaram o conceito de hegemonia nos estudos da ascendência dos mecanismos de poder de uma cultura sobre outra.

Nesse sentido, a hegemonia seria

uma forma de poder baseada na liderança de um grupo em muitos campos de atividade de uma só vez, para que sua ascendência obrigue o consentimento generalizado e pareça natural e inevitável (HALL, 2016, p.193).

Ainda hoje e ao longo da história, o paternalismo, o falocentrismo e a heterossexualidade são formas de poder que ascenderam sobre as outras, o que determinou as condições das produções discursivas, segundo estes parâmetros, tidos como hegemônicos. Ainda, um ponto central a esta

⁷ Um marco da normativa médica foi a publicação do primeiro tratado de psicopatologia *Psychopathia sexualis*, de Heinrich Kaan, médico russo, em 1844. Nos Estados Unidos, apenas em 1973 a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade de seu *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais* e, em 1990, a Organização Mundial de Saúde a excluiu do Código Internacional de Doenças (JUNQUEIRA, 2009). No Brasil, os Conselhos Federais de Medicina (desde 1985) e de Psicologia (desde 1999) deixaram de considerar a homossexualidade doença, distúrbio ou perversão.

pesquisa, é a percepção de que o discurso médico-científico se constituiu, historicamente, como a maior autoridade para tratar de assuntos relacionados ao sexo, e assuntos relacionados ao corpo humano, em geral. Essa hegemonia exerce a predominância de um sentido para o sexo alinhado à perspectiva da natureza do corpo humano, da sua anatomia e da sua fisiologia.

No entanto, como afirmamos, desde a década de 1960 está em curso um rearranjo de forças em que novas práticas sociais asseguram novas significações à sexualidade, o que levou Sabine Prokhoris (2005) a declarar que hoje vivemos um avatar do dispositivo da sexualidade, problematizando a sua própria validade. Além das novas configurações já descritas, Giddens (1993) traz pontos importantes que podem nos guiar no entendimento do dispositivo da sexualidade contemporânea. O autor teceu uma crítica a Foucault por ele não abarcar a produção da sexualidade feminina (ou a sua ausência na história)⁸ e a emergência do amor romântico na experiência sexual. Sensível às variações das experiências sentimentais, Giddens sublinha as mudanças no ideário do amor-casamento-maternidade como um horizonte de vida para a mulher na modernidade.

Mesmo que consideremos a ausência do feminino no trabalho de Foucault uma observação legítima, ressaltamos, contudo, a dificuldade de acessar a dimensão sentimental nos estudos históricos. Philippe Ariès (1982) manifestou o incômodo com o “silêncio que reina sobre vastos domínios da vida: ora ele significa a indiferença ou a ignorância, ora o pudor e o segredo” (p. 159). O amor e o sexo figuram neste rol de silêncio a que não podemos acessar pelos registros históricos; resta-nos apenas refletir sobre os possíveis significados dessa reserva. Com relação a essas lacunas, Feitosa e Rago (2008) denunciam o ostracismo acadêmico em torno das significações a respeito do amor, do sexo e da sexualidade, considerando que ele se dá, em parte, devido à interdição pelo Vaticano e outras instâncias ao acesso às coleções pornográficas antigas, como no Museu de Nápoli, que só foi aberta

⁸ Apesar de Foucault não ter, de fato, se ocupado do entendimento do feminino, autoras (TAYLOR&VINTGES, 2004, RAGO&FUNARI, 2008) associaram o último trabalho do autor, *O uso dos prazeres* (1984), como um instrumental teórico para pensar o feminismo.

em 2000. Ou seja, o silenciamento seria, ao menos de certo modo, derivado de uma narrativa no presente que exclui os materiais considerados inadequados como fonte de pesquisa, a partir de uma moral religiosa que ainda vigora.

A partir do pensamento psicanalítico, Kehl (2016) nos ajuda a compreender os deslocamentos do feminino na modernidade. Um elemento dos ideais de feminilidade do século XIX seria a histeria, que fundou a psicanálise. Para a autora, a fala das histéricas denunciava a falta de respostas para a questão “o que é ser mulher?”. Ao mesmo tempo, havia um padrão de feminilidade tradicional e ele foi fundamental na promoção do “casamento não entre a mulher e o homem, mas entre a mulher e o lar” (p. 38), condição em que o corpo feminino era concebido em estreita relação com a experiência reprodutiva.

Por outro lado, a capacidade reprodutiva conjugou o corpo da mulher a uma ordem simbólica potente que significa a maternidade a partir de afetações existenciais, muitas vezes sacralizadas e isoladas da experiência sexual em si. Um caso emblemático é o da Virgem Maria, narrativa fundante do Cristianismo. Não por acaso, dentre as *Scientias sexualis*, a primeira personagem investida, a primeira a ser “sexualizada”, foi a mulher histérica (FOUCAULT, 1988). Ou seja, há um interesse histórico específico no corpo da mulher, na dimensão que conjuga os sintomas que lhes seriam particulares com uma prática ideológica que tende a justificar um encaminhamento normativo para o seu corpo.

O atravessamento do corpo feminino por diversas cadeias de significação promoveu diferentes construções de sentido a respeito do que seria, hoje, a sua sexualidade. Dessa forma, a distância entre os sentidos da sexualidade do homem e os da sexualidade da mulher, nos discursos contemporâneos, pode ser compreendida pela divergência dos investimentos discursivos, e não apenas pela diferenciação biológica e anatômica. Para Judith Butler (1993), não é possível negar a materialidade do corpo, da anatomia, da fisiologia, da doença, da vida e da morte, mas é preciso destacar que cada categoria tem uma historicidade construída a partir de relações de poder e de hierarquia. Em concordância com Butler, Swain (2008)

afirmou que não é a diferença, biológica ou outra, que ancora a desigualdade, mas a imposição política de um referente que se erige em parâmetro e norma. Embora as autoras não tenham relacionado essas relações de poder com o conceito de hegemonia, procedemos esta correlação no entendimento do masculino como uma condição hegemônica, inclusive no investimento discursivo ao corpo da mulher. Por isso, o poder que subordinou a mulher à hegemonia masculina parece ter investido na materialidade do corpo, na forma como esta materialidade se conjuga a uma ideia de lei natural.

O papel da natureza, em substituição às explicações religiosas, foi determinante para o ideário moderno. Sobre isso, Kehl (2016) afirma que

se o conceito da natureza como explicador universal tem, por um lado, valor emancipador em sua conexão com o desencantamento, ao deslocar o homem do centro de um universo projetado por Deus e eliminar toda causa metafísica para as ações humanas, por outro, quando se trata da mulher, torna-se um argumento poderoso para escravizá-la às vicissitudes de seu corpo (KEHL, 2016, p. 46).

Já comentamos a respeito da utilidade da significação do sexo restrita à diferença anatômica no ensino da reprodução humana. Prokhoris (2005) argumenta que este sentido do sexo funciona como uma escora original da sexualidade. O fato é que este sexo, tido como natural porque determinado pela natureza, sentencia o sujeito antes do seu nascimento, o que o consagraria à primeira Lei a que o sujeito deve se submeter⁹. Assim, cabe conjecturar que a natureza não seria fabricada pelo sujeito discursivo, mas pelo Sujeito impessoal, uma perspectiva idealista a que essa pesquisa se contrapõe, ao se alinhar à perspectiva materialista. Sobre essa posição, destacamos que o valor do evidente como inconteste é, sobretudo, uma construção discursiva, que não prescinde de interpretação. Assumimos que, mesmo que o corpo seja carregado de “evidências” dadas, porque naturais, esta pesquisa procura apreender o discursivo presente nas relações simbólicas, ou seja, o quanto o corpo e o sexo significam pela afetação da história e pela injunção da ideologia, sobretudo.

⁹ Nesse sentido, Butler (1993) argumenta que o sexo funciona como uma norma, parte de uma prática regulatória que produz - demarca, circula, diferencia – os corpos que controla. Identificamos que essa função do sexo parte de uma significação que alinha o sexo à diferença sexual, a partir da diferença anatômica.

Chamamos de antemão a atenção para a próxima seção a respeito da tecnologia biopolítica, pelo estreitamento que este conceito guarda com as significações do feminino, devido a sua natureza gerativa. Afinal, do corpo da mulher descende a população, uma categoria fundamental para a compreensão desse mecanismo de poder. Dando continuidade às considerações a respeito da natureza, algo que, na condição de discurso, é emancipador em relação ao discurso antecedente, mas também sobredeterminante, a biopolítica vem explicar os modos de ascendência deste discurso no contexto político. Desse modo, a população estaria atrelada a uma naturalidade que lhe é supostamente intrínseca ou imanente (FARHI NETO, 2010).

Para Foucault, o poder produz formas de objetivação do homem e também de dessubjetivação e de subjetivação. Neste sentido,

o sujeito biopolítico – ao mesmo tempo, assunto de um saber, efeito de um poder, índice de uma interioridade – é um sujeito naturalizado, que representa a sua própria vida de homem supostamente atrelada a seus aspectos naturais incontornáveis. (FARHI NETO, 2010, p. 196).

O dispositivo da sexualidade seria uma das faces da biopolítica (FARHI NETO, 2010), justamente pelo fato de o sexo ser significado, pela trilha hegemônica, como uma realidade natural da vida humana. Apesar de Foucault ter associado o dispositivo da sexualidade à biopolítica, ressaltamos a presença de certa ambiguidade nesta relação no âmbito do dispositivo da sexualidade contemporâneo. Pois, se essa associação satisfaz a perspectiva de pensar o sexo, forçosamente, através pelo seu viés naturalizante, algumas reivindicações atuais militam na direção oposta, como é o caso das argumentações das filósofas Judith Butler e Beatriz Preciado. A última, em *Manifesto contrassexual* (2014), pensa o sexo como uma tecnologia em si, enquanto Butler, conforme já mencionamos, atenta para o caráter normativo do sexo e do gênero.

No entanto, é possível antever que esses pleitos encontram obstáculos de validação pelo regime de inteligibilidade do discurso que investigamos, historicamente pautado pelas construções hegemônicas. Uma vez que colocamos em dúvida se o uso do nome sexualidade encontra condições de inteligibilidade na escola, outras significações para o sexo, que o distanciam

da ideia de natureza, também poderiam, a princípio, ser interditadas por produzir significações destoantes deste lugar, especialmente no interior da disciplina Ciências Naturais. Portanto, mesmo que a relação entre o dispositivo da sexualidade e a biopolítica possa ser contestada em determinadas conjunturas, no contexto escolar, a produção discursiva tende a congrega o componente biopolítico. Nesse sentido, o próprio Foucault (1988) não nega a ambiguidade nas relações do sexo, em que encontramos a um só tempo, o corpo do indivíduo e a população.

1.2. A TECNOLOGIA BIOPOLÍTICA NO DISCURSO SOBRE SEXO NA ESCOLA

Sobre a relação da biopolítica com a escola, é possível afirmar que Foucault pouco abordou esta relação, ou mesma a instituição, nas suas análises, embora a escola aparecesse com frequência em vários estudos, de forma tangencial (GADELHA, 2013). Por sua vez, Alfredo Veiga-Neto (2000, 2011) e Sylvio Gadelha (2013) aproximaram as ideias de Foucault com a história da escola e com a filosofia da educação. Frequentemente, nas leituras foucaultianas sobre a escola, ela é associada, exclusivamente, ao poder disciplinar, no que Veiga Neto (2000) contesta. Gadelha (2013) defende que é possível estabelecer uma relação entre biopolítica e educação a partir da obra de Foucault, com o argumento de que, na escola, circulam as prescrições normativas que se referem e se dirigem à população como um todo, instância em que as campanhas de saúde são um exemplo. Partimos da posição de que, a partir de um determinado momento na história, em que as políticas públicas em educação (assim como todas as políticas públicas do Estado que busquem atender a um universo extenso da população) passaram a lidar com metas, indicadores e medidas claramente biopolíticos.

Segundo Foucault, na tecnologia de poder precedente à biopolítica, o direito soberano se manifestava no poder de causar a morte, na medida em que este poder se exercia como instância de confisco que “culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la” (FOUCAULT, 1988, p. 148). A partir de XVII, e mais intensamente a partir de XVIII, com a biopolítica,

o homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidades de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade (FOUCAULT, 1988, p. 155)

Farhi Neto (2010) acrescenta que se, durante séculos, as filosofias buscaram a essência do homem naquilo que o diferenciava do animal – a racionalidade, a política, a religiosidade, a linguagem, a liberdade -, a modernidade biopolítica vai fundar essa essência, que “funciona como princípio de reunião dos humanos em população, naquilo mesmo que prende e atrela a população à sua natureza” (FARHI NETO, 2010, p. 197).

Mesmo que as dimensões da vida e da política sejam interpretadas, comumente, em separado, a aproximação entre elas é recorrente ao longo da história. Com a emergência das Ciências Sociais e humanas, o uso de analogias entre organismo e sociedade expõe um paralelismo entre as duas construções normativas: a social e a vital. No século XX, o nazismo e as grandes guerras foram eventos interligados que manifestaram a aproximação dos discursos da política e da biologia, na perspectiva de que os conflitos se basearam nas ideias de raças, e de sub-raças. Evidente que o aparente avanço do conhecimento dos processos vitais, rumo a novas conformações, tende a provocar transmutação das relações de poder que adotam os seres humanos, na condição de seres vivos, como o seu objeto, conforme Rabinow e Rose (2006) destacaram.

Com isso, citamos Foucault (1988) que afirma que “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1988, p. 157). Sobre isso, Safatle (2015a) afirma que, hoje, as normatividades social e vital se implicam como movimento complementar, provocando uma verdadeira judicialização da vida. Com ela, surgem novas concepções da autonomia, “com seus direitos associados à saúde, à vida, a liberdade e a posse de uma forma de felicidade que é cada vez mais entendida em termos corporais e vitais” (RABINOW & ROSE, 2006, p. 38).

Atualmente, o uso do conceito de biopolítica é inflacionado em diversos trabalhos acadêmicos, feito que teria promovido, em muitos casos, uma deriva do sentido original do termo pelo autor (FARHI NETO, 2010). Em *Biopolíticas – as formulações de Foucault* (2010), Leon Farhi Neto tece o que ele denomina de “reconstrução” das formulações de Foucault a respeito de biopolítica, nas quais identifica cinco mecanismos diferentes: a medicina, a guerra, o dispositivo da sexualidade, a segurança e a racionalidade econômica. Essas cinco partes seriam, de fato, cinco modos de objetivação da biopolítica, porque todas elas são resultantes da aplicação de uma mesma tecnologia de poder. O que é possível determinar, como ponto convergente entre essas formulações, é a correlação da biopolítica com a população, determinada pelo “princípio de reunião de indivíduos em algum aspecto da vida da espécie humana” (FARHI NETO, 2010, p. 190).

Devido à regência pelo coletivo, a figura do Estado, que havia sido enfraquecida na análise de Foucault sobre o micropoder, é recarregada como um agenciamento importante para a compreensão daquela tecnologia de poder. Ainda assim, o Estado é compreendido de um modo descentralizado, pela sua presença estratégica nas instituições e nos dispositivos de poder. Esse Estado encontra “na forma da sexualidade, o ponto de apoio a partir do qual os comportamentos podem ser normalizados, conduzidos” (FARHI NETO, 2010, p. 110). Nessa perspectiva, o Estado assume a gestão da população ao incidir sob as suas condições de existência, o que faz da população “um campo de intervenção” e “objeto da técnica do governo” (FOUCAULT, 1988).

Na medida em que o crescimento da população passa a se consolidar como um índice a ser monitorado no cenário biopolítico, os aspectos científicos da reprodução e, também as técnicas de controle (aprimoradas na segunda metade do século XX) se consolidaram como vertentes políticas importantes. O sexo, nesse contexto, ganha uma significância específica. No entanto, entendemos, com Foucault (1988), que a reprodução não seria capaz de promover uma saturação de sentidos para o sexo, a despeito das interpretações, determinadas pela biologia, em que coincidem as duas significações. Ou seja, o sexo não poderia ser restringido, diante das

significações sociais que se apresentavam, a um evento meramente procriativo e, ao mesmo tempo, não seria possível negar o seu vínculo com a reprodução. Em suma, residiria no sexo, o cruzamento de dois polos, o corpo e a espécie, em que ambos se abririam para duas séries divergentes, uma superfície individual e outra coletiva (FOUCAULT, 1988).

Para concluir, o discurso pedagógico do sexo, pode ser pensado como parte de um dispositivo específico (FOUCAULT, 1988) e, no caso que investigamos, ele se dá no atravessamento do dispositivo escolar e do dispositivo da sexualidade. Como a biopolítica diz respeito ao governo do coletivo, da população, a face deste dispositivo que articula o sexo ao indivíduo é o que configura a sua ambiguidade, o que faz do sexo essa chave dupla, que liga o indivíduo a processos de subjetivação e de assujeitamento (FARHI NETO, 2010). O que devemos retomar a respeito do dispositivo da sexualidade, é que ele se fundamenta na visão de que a sexualidade é produzida na medida em que se busca a verdade sobre o sexo. No entanto, a verdade pode ter pretensões universais, quando se liga à racionalização do sexo na espécie humana e às medidas gerenciais da população, mas também pode ter uma face individual, quando o discurso sobre o sexo está coberto de uma perspectiva de “conheça-te a si mesmo”. Logicamente, essas duas dimensões são interdependentes, porque os processos de subjetivação não prescindiriam de uma mediação com a norma, de acordo com a interpretação butleriana.

1.4. DA HIGIENE À SAÚDE, UM PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS ESCOLAS

Em *O uso dos prazeres* (1984), Foucault realizou uma virada na sua forma de olhar o sexo ao se voltar à Antiguidade indagando como os indivíduos se constituem sujeitos de desejo e de prazer. Haveria, desde aquela época, uma preocupação de ordem moral com o sexo e, neste contexto, a moral seria fundamental aos processos de subjetividade na construção de um *ethos* próprio, através da prática de si. Para o autor, a moral compreenderia um conjunto de valores explicitamente formulados em uma doutrina ou transmitidos de maneira difusa e, igualmente, o comportamento dos indivíduos em relação a essas regras (FOUCAULT, 1984). Na interpretação de Butler (2015) não haveria distinção, propriamente, entre moral e norma, sendo a moral “um conjunto de normas e de regras que um sujeito deve negociar de maneira vital e reflexiva” (BUTLER, 2015, p. 21).

Em *A vontade de saber*, Michel Foucault (1988) sustentou que o contexto de produção discursiva da sexualidade, profícuo a partir do século XVIII, partia da premissa de que “o sexo não se julga, apenas administra-se”, reificando a moral cristã aos princípios de uma moral burguesa, aparentemente mais liberal que aquela. Essa nova tecnologia do sexo “era nova porque, sem ser realmente independente do pecado, escapava, basicamente, à instituição eclesiástica” (FOUCAULT, 1988, p. 127). Com isso, Foucault argumenta que haveria uma perspectiva de continuidade entre as significações para o sexo, e os sistemas morais construídos, pelas instituições religiosa e científica.

Para a moral cristã, as condutas do corpo deveriam ser expostas ao juízo do bem e do mal, segundo os discursos da “concupiscência” (FOUCAULT, 1988) e os preceitos da doutrina. Por sua vez, as normas higiênicas, associadas à moral burguesa e ao conhecimento médico-científico, defendiam uma posição laica e, sobretudo, neutra. Dessa posição, os higienistas se guiavam pelo princípio de que a saúde da população seria um bem para a nação – portanto, assumiam um viés político nacionalista claro. Com isso, os discursos da pedagogia, da medicina e da economia,

“faziam do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio do Estado; ainda melhor, uma questão em que, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância” (FOUCAULT, 1988, p. 127).

Jurandir Freire da Costa (2004) associa a política higiênica no Brasil à medicina social, instância que submeteu às famílias burguesas dos séculos XIX e XX à tutela dos agentes educativos-terapêuticos. A partir disso, inferimos que os valores higienistas se conjugam com a tecnologia biopolítica, pela aproximação da medicina com a política. Sobre isso, Farhi Neto (2010) elaborou que a medicina seria uma das aplicações da biopolítica no trabalho de Foucault, o que é possível depreender da sua fala “o corpo é uma realidade biopolítica; a medicina é uma estratégia biopolítica” (FOUCAULT, 1974, p. 210).

Influenciado pelas ações europeias, o movimento higiênico se refere ao período de propagação das normas médico-higiênicas, especificamente quando a Higiene passou a figurar nos discursos e nas políticas públicas de Estado. De acordo com o *Manual de Higiene e Puericultura*¹⁰, publicado em 1967 e destinado a estudantes do colégio normal,

a Higiene não é propriamente uma ciência, porque aplicação prática de quase todas, é um conjunto de preceitos, buscados em vários ramos de conhecimentos humanos, mesmo fora e além da medicina, tendentes a cuidar da saúde e a poupar a vida (COELHO; PORTUGAL, 1967, prefácio).

Na apresentação do livro, redigida pelo Arcebispo Dom João de Resende Costa, a importância da “*obra de Deus na organização dos seres vivos*” ilustra o estatuto moral em que a Higiene se encontrava: entre as superfícies religiosa e científica. Nisso, é possível anteciper que um dos valores cristãos, que se relaciona, frontalmente, com o rumo de pedagogização do sexo seria a legitimação da relação sexual pelo casamento.

Apesar da definição pela amplitude, a Higiene foi uma disciplina escolar até a reforma curricular de 1951 (RIBEIRO, 2009), quando passou a ser um

¹⁰ *Higiene e Puericultura Para os colégios Normais*. José Guerra Pinto Coelho. Henrique Furtado Portugal. Editora Bernardo Alvares. Belo Horizonte, Brasil. 1967.

assunto tratado no interior da disciplina *Ciências Naturais*. A cobertura do tema nesta disciplina teria marcado a sua autoridade em tratar, na escola, de assuntos de natureza médica e de saúde, arregimentadas, inicialmente, pela moral higiênica.

Costa (2004) relacionou o contexto de surgimento das táticas médico-higiênicas com o processo de urbanização e com a perspectiva racista, no que ele identificou o viés de classe, principalmente¹¹. O racismo teria motivado um intenso debate político liderado por autoridades eugenistas em que o objetivo seria conduzir o “processo civilizatório brasileiro” através de políticas intervencionistas que produzissem uma população saudável e forte, e branca (MARQUES, 1994; COSTA, 2004).

Conforme Costa (2004) argumenta, a norma médica-higiênica instaurou o controle educativo-terapêutico na vida da população e teria o intuito de preparar as famílias burguesas para que elas assumissem o cuidado dos seus filhos. A relação das normas higiênicas com os valores burgueses é destacada na admissão de um modelo, uma norma, para a vida sexual: a unidade sexo, amor, matrimônio e procriação (COSTA, 2004). Sobre isso, Foucault (2010) sustentou que foram criados dois diferentes “modos de familiarização da sexualidade”, um para as famílias burguesas e outro para as famílias proletárias, sendo que o investimento discursivo nas primeiras, além de anterior, encontrava suporte na prerrogativa de aliança, enquanto o investimento na família do proletariado incidiria na perspectiva de controle. Para Costa (2004), o cuidado com a saúde reforçaria a consciência de classe que teria “na superioridade biológico-social do corpo, um momento indispensável à sua formação” (COSTA, 2004, p. 13).

Cesar (2008) afirma que a família e a escola foram as duas instituições na qual o Estado pôde implantar as políticas higienistas. A escola se apresentava como uma instância estratégica na finalidade de acessar as famílias, na medida em que o Estado teria condições de controlar as práticas que acontecem neste espaço. No entanto, no início do século XX, as

¹¹ Costa (2004) chamou atenção para o fato de que a definição higiênica de raça não coincidia com as categorias usuais de classificação étnica. O uso de raça com o sentido de classe social era predominante e, por esse viés de entendimento, a educação higiênica consistia um fator de distinção social.

instituições escolares brasileiras eram débeis e fragmentadas, sem um sistema de ensino que unificasse os planos de ação (CESAR, 2008). A autora destaca a valorização do exercício físico como medida higiênica nas escolas, no que acrescentamos a separação dos alunos por faixa etária, bem como a separação de meninas e meninos¹² e a interdição de castigos físicos.

No contexto higienista, o papel da educação sexual era ambíguo, porque ao mesmo tempo em que a presença do sexo fundamentava os anseios e as vigilâncias das práticas escolares, o sexo parece ter estado ausente nos textos que circulavam na escola na primeira metade do século passado. Contudo, na década de 1930, a iniciativa do médico José de Albuquerque em regimentar a questão da educação sexual se destacou no cenário brasileiro. Ele defendia que a educação sexual fosse tratada de forma natural tanto na Biologia quanto na Higiene (RIBEIRO, 2008). Em 1933, ele fundou o Círculo Brasileiro de Educação Sexual que reuniu médicos, pedagogos e juristas e promoveu a publicação de boletins e a premiação de livros sobre educação sexual. Entre 1928 e 1958, José de Albuquerque publicou uma dezena de livros que versavam acerca da “pathologia sexual”, da “impotência sexual do homem”, “higiene sexual”, a “moral sexual” e a “educação sexual” (REIS, 2006). Antes disso, em 1922, a educação sexual já havia sido defendida por Fernando de Azevedo que, ao responder ao inquérito promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, destacou a importância da educação sexual para o “interesse moral e higiênico do indivíduo” e para “o interesse da raça” (MARQUES, 1994). Ou seja, na primeira metade do século passado, a educação sexual, ou a ideia de educação sexual, foi pensada a partir de valores higiênicos.

A respeito das reverberações do movimento higienista nos dias de hoje, Junior&Luisolo (2003) concluíram que os seus princípios permanecem, mesmo que a adoção de uma nova rubrica, a saúde, sugerisse uma grande mudança. Os argumentos dos autores se calçam nas continuidades, a

¹² Chauí (1984) analisa o discurso de resistência de Rui Barbosa em adotar a coeducação de meninos e meninas: “Para poder abordar o aspecto moral do problema ele oferece antes um conjunto de justificativas médicas e fisiológicas (emulação entre os sexos). Combinando os dados médicos obtém paradoxalmente uma conclusão moral, que é a que lhe interessa” (p.117).

despeito das diferenças de mentalidade. A utilização de parâmetros antropométricos, a supervalorização do exercício físico, a semelhança entre os “hábitos de higiene” e os “fatores de risco” (se antes existia a fadiga, hoje existe o estresse) e, principalmente, a legitimidade da Ciência seriam os principais argumentos para a continuidade. De acordo com os autores, ainda viveríamos sob a cobertura desse movimento que postula a saúde como um bem da população, mesmo que o movimento tenha assumido uma feição mais individualista, com o Estado enfraquecido e com o império do consumo produzindo o sentido de que é possível comprar a saúde. A partir da premissa de cobertura do movimento higienista pela biopolítica, a persistência de medidas biopolíticas no discurso da saúde é certificada pelo fato da saúde vigorar como uma norma, um parâmetro a ser atingido.

Dessa forma, a diferenciação da mentalidade higienista e da mentalidade da saúde, na sucessão da primeira pela segunda, se faz, principalmente, a partir do abandono de uma ação coletiva e intervencionista e da adoção de práticas que individualizam os cuidados da saúde (JUNIOR & LOVISOLO, 2003). Adicionalmente, chamamos a atenção para o fato de que o aspecto moral foi enfraquecido em prol de um discurso predominantemente científico, em que a neutralidade assume um valor importante. Com isso, os dados de pesquisa e os índices de probabilidade figuram como instrumentos a serviço de um aparato discursivo que se cria a partir de parâmetros normativos.

Para Cesar (2008) a preocupação com a infância e, posteriormente, com a adolescência, teria uma raiz higiênica, principalmente no que tange aos discursos psicopedagógicos que enfatizavam a normalização da conduta física, psíquica, social e sexual. Uma característica da construção de um aparato discursivo sobre a adolescência seria a “crescente psicologização da pedagogia” (ibid, p. 17). Segundo a autora,

esses dispositivos psicologizantes permanecem ainda hoje na mentalidade e na prática das instituições escolares, traduzindo a antiga ideia da formação do sujeito higiênico para o discurso da formação e da produção do sujeito feliz (CESAR, 2008, p. 17).

Nisso, a autora considera que a psicologia emerge, na segunda metade do século passado, como uma autoridade de enunciação nas práticas

escolares, ainda que os parâmetros normativos persistissem nesses discursos.

Um caso que se mostra relevante para o objeto desta pesquisa, por ilustrar um tipo de intervenção dirigida ao jovem no passado, foi o combate à masturbação nos séculos XVIII e XIX. Van Ussel (1980) e Laqueur (2002) se dedicaram ao estudo histórico da repressão à masturbação no Ocidente e concordam que o marco que estabeleceu a masturbação como uma prática nociva foi o discurso médico e, particularmente, as publicações *Onania* (ANÔNIMO, 1712) e *L'Onanism* (TISSOT, 1760). Nesse sentido, a referência ao personagem de *Onan*, do livro *Genesis 38*, que expeliu a sua semente no chão e foi condenado por Deus, é uma narrativa chave para a composição de uma moral que recusa qualquer prática sexual não reprodutiva, o coito interrompido inclusive. Mesmo que a religião judaico-cristã condenasse práticas onanistas, Laqueur (2002) argumentou que o seu combate foi empreendido por médicos nos moldes de uma campanha. Para ele, a “*modern masturbation*” foi uma criação do Iluminismo e o resultado de uma ansiedade generalizada pelo incremento da autonomia individual e pela privacidade no mundo moderno.

Em *A vontade de saber* (1988), Foucault atribui à guerra ao onanismo a manifestação da pedagogização do sexo. Em *Os anormais* (2010), o autor analisou o fenômeno usando as suas próprias referências genealógicas, a partir das quais compreendeu que o jovem masturbador, junto com os monstros e os incorrigíveis, eram considerados os anormais para a sociedade em vias de normalização. Isso explicaria as ações drásticas no intuito de correção de indivíduos que não se adequassem às normas. Com isso, manuais orientavam as famílias burguesas a proceder a uma ampla vigilância aos seus filhos e postulavam que a masturbação estaria associada a quase todas as doenças conhecidas, o que levou Foucault a situar o caso como uma “fabulação científica”¹³.

¹³ Ao analisar os manuais antimasturbatórios da época, Foucault constatou que a fabulação da masturbação coincide com o período anterior à emergência da sexualidade e à identificação dos instintos pela psiquiatria. Logo, a abordagem da masturbação derivava de uma apreensão alienista, que não conhecia os operadores médicos modernos.

Com relação ao contexto brasileiro, Costa (2004) reconhece que, no final do século XIX e início do século XX, a fabulação científica em torno da masturbação ainda era uma realidade e a sua interdição era estabelecida a partir do argumento de que a sua prática seria causa de uma série de doenças e sintomas¹⁴. Com isso, mesmo que a associação com a ideia de sexualidade fosse incerta, na interpretação de Foucault (2010), a relação da masturbação com a saúde é estabelecida no discurso normativo que procurou interditar a prática aos jovens a partir de argumentos médico-científicos.

Na segunda metade do século XX, a emergência da AIDS e a percepção da gravidez da adolescente como um problema social demandaram uma resposta assumida pelo vínculo instituído, no passado, entre a saúde e a escola (CESAR, 2009). Ao que parece “natural” que a educação sexual se estabelecesse, na organização escolar, sob a cobertura da Ciências Naturais e da Biologia, disciplinas que abrigaram os preceitos da higiene e da saúde no passado. Cesar (2009) afirmou que o estabelecimento de uma forma de educação sexual pelo viés da saúde ocorreu em detrimento de projetos de educação sexual políticos e feministas, profícuos na década de 1970, principalmente pelos trabalhos das autoras Carmen Brusquini e Cristina Barroso – entre as quais acrescentamos a Maria Amélia Goldberg, na década de 1980. A autora destaca que a abordagem preventiva do discurso sobre sexo nas escolas nos dias de hoje levou gestores e autores a tratarem a prevenção de doenças, de gravidez e de drogas dentro de um mesmo projeto. O “sexo seguro” passou a ser a palavra de ordem no ensino do sexo, em que a noção de risco, que usa os índices de probabilidades e as estatísticas, demarca os perigos do sexo não seguro.

Na forma de um dispositivo de poder, entendemos que os discursos a respeito do sexo no espaço das escolas públicas foram produzidos para responder urgências que se apresentavam no cenário político. Antes tratado

¹⁴ “A masturbação lesava os sistemas digestivo (meteorismo, vômitos, gastrites, gastralgias, eurites, diarreias, constipações, absorção intestinal imperfeita, etc.); circulatório (hipertrofias dos músculos cardíacos, dilatações musculares, aneurismas, síncope, apoplexias, etc); respiratório (dicção difícil, gagueira, discordância nos sons, voz fraca, rouquidão, tosse seca, ansiedade torácica, falta de desenvolvimento do tórax, respiração difícil, sufocação, catarro crônico, tuberculose, etc.); nervoso (coréia, epilepsia, histeria, nervosismo, insônia, hipocondria, hiperestesia, vertigens, etc.)” (COSTA, 2004. p. 187-188).

dentro do foro da higiene, hoje no foro da saúde, as respostas às urgências relativas ao sexo faziam uso dos parâmetros normativos da sua época. A masturbação, no passado, a AIDS e o alto índice de gravidez na adolescência, mais recentemente, foram interpretadas como problemas que demandaram produções discursivas em prol da educação da população, no intuito de instrumentalizá-la para que ela pudesse lidar com essas questões de forma segura e adequada.

Por determinações históricas, o combate à masturbação teria assumido uma feição diferente das intervenções pedagógicas mais recentes sobre o sexo no contexto escolar. Em todo o caso, persiste a ênfase nos perigos do sexo, levando em consideração que estes perigos se referem às práticas que se distanciam da ideia de saúde, algo que, desta forma, se apresenta como um estado a ser alcançado, um referente normativo. A ascendência do discurso médico-biologista ao longo do percurso histórico (e ainda hoje) o posiciona como principal produtor de conhecimento e de normas a respeito do corpo humano e do sexo. Dessa forma, reconhecemos a hegemonia desse discurso, conforme pontua Macedo (2005).

1.5. O ENSINO DO CORPO HUMANO

A partir das contribuições de autoras (MACEDO, 2005; TRIVELATO, 2005; SILVA, 2005) e da experiência na escola, como aluna e como professora, observamos que o ensino do corpo humano, se dá segundo os preceitos do discurso médico-biologista, hegemônico. No ensino fundamental, segmento a que esta pesquisa se volta, o ensino do corpo humano acontece dentro da matriz curricular da disciplina de Ciências Naturais, onde também se apresentam conceitos vindos da higiene e da saúde, como vimos na seção anterior.

Considerando o aspecto histórico, o processo de significação para o corpo humano foi calcado na anatomia, uma importante balizadora das significações possíveis às funções dos “sistemas”, o que caracterizou a visão mecanicista do corpo humano (SILVA, 2005), consolidada na modernidade

(LAQUEUR, 1987). Em *Que ser humano cabe no ensino de Biologia?*, Trivelatto (2005) afirma que o corpo humano cabe no ensino “apenas aos pedaços” (p. 122), uma conjuntura na qual é apresentado, aos alunos, um sistema de cada vez. A obra *A organização do corpo humano*, de Vesálio, publicada em 1543, seria um marco da apresentação do corpo humano dividido em temas, com as suas respectivas ilustrações anatômicas (SILVA, 2005). A autora afirma que “é fácil perceber que o conhecimento sobre o corpo humano se origina na divisão ou separação de partes anatômicas e sistemas fisiológicos” (ibid, p. 123) e que, nas práticas curriculares, se repete nas escolas a abordagem reducionista no ensino do corpo humano, ainda que uma abordagem mais integradora seja uma tendência nas recomendações curriculares mais recentes.

Dentro da lógica fragmentada de apresentação do corpo humano¹⁵ e do funcionalismo que pauta a apresentação dos seus sistemas, a abordagem do sexo teria um lugar de enunciação no estudo da função reprodutiva. Nesse ponto, o sexo, como diferença sexual, determina uma experiência do corpo da mulher e outra do corpo do homem. A respeito dessa cadeia de significação sobre sexo, Foucault argumenta que “é o aparelho anátomo-fisiológico que lhe dá sentido, isto é, uma finalidade” (ibid, 1988, p. 167). No entanto, conforme já mencionamos, apesar de configurar uma rede de sentido hegemônica no ensino, a associação do sexo com a anatomia é apenas um dos sentidos possíveis do sexo. Como partimos da premissa de que este sentido é aquele que orienta o ensino da reprodução tendo, portanto, uma presença primordial para a explicação da função reprodutiva, identificamos, a partir de Foucault, este sentido do sexo com a “redução do sexo à função reprodutiva” (FOUCAULT, 1988, p. 114).

Em *Orgasm, Generation and the Politics of Reproductive Biology* (1987), Thomas Laqueur expõe a trajetória que marcou a descoberta da Fisiologia da reprodução, conforme é conhecida hoje. Apenas no século XX, a ovulação e a menstruação foram compreendidas como eventos da fisiologia

¹⁵ A partir da reiteração desse modo de apresentação do corpo humano, ao longo da modernidade, interpretamos que ele assume o estatuto de pré-construído na escola, ideia que desenvolvemos em 2.3. *Situando o arquivo da pesquisa: a FD das Ciências e o efeito pré-construído do corpo humano.*

reprodutiva, levando-se em conta que até o século anterior, cientistas achavam que o prazer da mulher tinha uma participação efetiva na reprodução. A percepção de que a ovulação ocorria independente da “cópula” teria desencadeado a separação da experiência do prazer da experiência reprodutiva. Por outro lado, a comparação da fisiologia humana com a fisiologia de outros mamíferos embasou a produção do conhecimento científico a respeito do corpo humano. Nesse ponto, a experiência sexual nos mamíferos estava vinculada à reprodução, já que o vínculo com o prazer seria incerto nos animais. No pensamento científico moderno, a própria nomenclatura já induz um vínculo claro entre reprodução e sexo, em que a expressão *reprodução sexual* tipifica o modo de reprodução dos seres sexuados que se reproduzem por meio da cópula. Eles se diferenciam, por sua vez, dos seres assexuados, que apenas se dividem - como é o caso das bactérias.

Além da diferença entre o humano e os outros animais, ao ensinar reprodução, observa-se uma bifurcação discursiva ao revelar papéis destinados aos homens e às mulheres, tanto pela natureza quanto pela cultura. Segundo interpretação corrente, o sexo seria o dado natural e o gênero, o cultural, como se a suposta escora originária das diferenças dos sexos (PROKHORIS, 2005), pelo viés da anatomia, fundasse o que seria a sexualidade na relação de causalidade. Nessa linha de pensamento, o ensino de Ciências e de Biologia estariam condenados, pelo seu edifício epistemológico, a discutir a parte da anatomia e da fisiologia, deixando a perspectiva cultural em branco, ou para ser trabalhada pelos professores considerando caso a caso, ou para não ser abordada. Nesse contexto, a determinação de sentidos ao corpo humano pela biologia seria a causa de uma “alienação da experiência sexual e corpórea” (MACEDO, 2005) nos Livros Didáticos de Ciências. Com essa delimitação, a sexualidade seria “des-historicizada” e “desculturalizada”, segundo Macedo (2005).

Entendemos que o discurso das Ciências assume o sujeito universal como dado, uma estratégia que garantiria a delimitação do que cada um conhece e pode compreender em função de um fato universal, como a diferença sexual. Nesse sentido, o Iluminismo (MACEDO, 2005) e a

modernidade (SILVA, 2005) fundamentariam a “descorporificação dos sujeitos” (SILVA, 2005, p. 145) e embasariam, ainda hoje, o ensino do corpo humano. Há, portanto, um vínculo do ensino do corpo humano com a Ciência Moderna, que se impõe como o discurso hegemônico da modernidade.

(...) o que se coloca em funcionamento na escola e nos currículos das Ciências, é o projeto de um sujeito humano moderno, cuja referência de olhar sobre o mundo se pauta na construção de sentido e de manutenção das fronteiras, entre o que pode contar como o eu e o outro nos domínios cruciais do normal e do patológico, daquilo que se constitui como humano, como sendo o homem e a mulher na modernidade (SILVA, 2005, p. 146).

Além do vínculo do ensino do corpo humano com os ideários de modernidade, Veiga Neto (2000) associa a escola moderna com os princípios do Iluminismo. Com isso, reafirmamos, junto com o autor, que o mundo moderno se constituiu pela escola e que a escola serviu ao projeto de modernidade e à fabricação do sujeito moderno. Ao mesmo tempo, o declarado projeto iluminista de escolarização única e igualitária ganha cores utópicas na medida em que ele se insere na própria modernidade, que possui uma lógica ambígua no trato com a diferença (VEIGA NETO, 2000).

O sexo, no sentido da diferença sexual e anatômica, foi associado com uma norma, por Butler. A partir do acréscimo de Swain (2008), entendemos que não é a diferença, biológica ou outra, que ancora a desigualdade, mas a imposição política de um referente que se erige em parâmetro e norma. Para Foucault, o discurso normativo interpela os sujeitos na forma de um assujeitamento e, com isso, os delimita na medida em que traz consigo um princípio de correção. Ou seja, com esses autores, entendemos que este sentido do sexo, além de configurar um tipo de redução de sentido que já nos atemos, pode assumir um rumo normativo, no caso de os sentidos serem direcionados de forma desigual aos dois sexos.

1.6. A SEXUALIDADE DO ADOLESCENTE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES E LEGAIS

Estudos do Currículo constituem um campo de investigação na área da Educação. Recentemente, o crescimento dos estudos culturais reverberou nesse campo (MACEDO, 2004), promovendo formulações que abarcassem os modos de dominação cultural implicadas na materialização do Currículo. Conforme destacamos na seção anterior, o sujeito do Iluminismo, que coincide com o sujeito da Ciência, está materializado nas construções das fronteiras nos/pelos currículos de Ciências Naturais, em que as questões culturais foram historicamente apartadas (MACEDO, 2005).

Chamamos de documentos curriculares e legais os textos que direcionam a prática escolar aos profissionais envolvidos. Os documentos que serão tratados nesta seção foram publicados na década de 1990 e foram pioneiros em tratar na escola da sexualidade (BRASIL, 1997b) e da adolescência (BRASIL, 1996). Conforme elaboramos, o vínculo entre Ciência e educação se estabeleceu, prioritariamente, pelo viés preventivo que pautou o discurso médico-biologista. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, apresentaram novas apreensões sobre o sexo e a sexualidade, acrescidos de aportes não previstos pelo discurso médico-biologista.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, doravante ECA, publicado em 1990, por sua vez, assinala-se um posicionamento ideológico em que tanto a criança quanto o adolescente são assentados como sujeitos de direito a partir do reconhecimento da sua vulnerabilidade, principalmente no que tange a sua sexualidade. Portanto, encontramos nos dois documentos (PCNs e ECA) a base normativa para um redirecionamento das questões que relacionam o sexo e a adolescência diante das demandas contemporâneas.

A atenção ao aparato legal do ECA deveria estar presente nas escolas, a julgar pela menção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

§5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes tendo como diretriz a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui

Um ano após a publicação dessa lei, os PCNs reconheceram a transversalidade da sexualidade na apresentação da *Orientação sexual* como tema. Esse documento considera “a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural” (BRASIL 1998b p. 295) e menciona a “busca de prazer” e os “afetos e sentimentos” como práticas da sexualidade (BRASIL, 1997b, p.117). Em suma, a publicação dos PCNs representou um marco por contestar a exclusividade das Ciências no tratamento da sexualidade e assumir a perspectiva de que a sexualidade perpassa todas as disciplinas escolares e toda a escolaridade. A sexualidade transdisciplinar, diferente da sexualidade das Ciências, tem pretensão de integralidade entre dimensões psicológicas, sociais e culturais, além da perspectiva biológica.

É possível interpretar que a assunção da sexualidade como um tema transversal, em que a associação com o prazer é enfatizada (BRASIL, 1997b), seja uma iniciativa disposta a acomodar novas apreensões do sexo, desvinculadas da reprodução. Afinal, no vínculo exclusivo com o discurso médico-biologista, a função reprodutiva é o real acento da enunciação em que o sexo é tratado como um meio para esta finalidade. Ao assumir a autonomia da sexualidade frente aos esquadros do estudo tradicional do corpo humano, os autores dos PCNs autorizaram processos de significação independentes para a reprodução e para o sexo. Essa autonomia representaria uma abertura a sentidos não construídos anteriormente no meio escolar.

Ainda assim, o documento *Orientação sexual* admite que o corpo humano é a “matriz da sexualidade” (BRASIL, 1997b), o que justifica a sua persistência como um eixo de conhecimento para a mediação da sexualidade na escola. Além disso, o documento enfatiza a importância do ensino da saúde no contexto do ensino da sexualidade. Com isso, destacamos estas permanências, da saúde e do corpo humano, na relação com o ensino da sexualidade a despeito das inovações que os documentos demarcam.

A sexualidade também seria um tema a ser tratado no ensino de Ciências, de acordo com o volume dos PCNs que trata do ensino da disciplina. Nele, os autores recomendam o “estabelecimento de relações entre

aspectos biológicos, afetivos e culturais na compreensão da sexualidade e suas manifestações nas diferentes fases da vida” (BRASIL, 1998a, p. 66), o que sugere a relação entre a adolescência, na condição de fase de vida, e a sexualidade.

A relação da sexualidade com a adolescência será explorada a partir do conhecimento do panorama de diretrizes legais, nesse sentido, reconhecemos a década de 1990 como um período em que novas interpretações são postas no campo normativo, seja ele legal ou regulamentar, conformando uma nova conjuntura política do sexo escolar/na escola. Se o ensino de Ciências perde a sua exclusividade original para lidar com o sexo por intermédio da reprodução, cabe reconhecer que este caminho didático foi, historicamente, o principal acesso ao sexo na escola. Portanto, o estudo da memória dos discursos que falam do sexo do lugar da Ciência apresenta relevância devido ao seu lugar hegemônico na história e, principalmente, devido à apresentação de novas coberturas ideológicas na relação entre sexo e escola que vão contestar esta hegemonia. A percepção de que há um conflito no discurso curricular com relação à autoridade da Ciência em tratar o sexo nos interessa porque propõe uma mudança na memória deste discurso.

1.7. HISTORICIDADE DA PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE O SEXO NA ESCOLA

Conhecer as relações de poder que precederam a entrada do discurso sobre sexo na escola é importante para o conhecimento do próprio discurso já que, para a nossa investigação, a historicidade e a exterioridade lhes são constitutivas. É necessário fazer uma ressalva com relação a essa entrada: estamos tratando da entrada do sexo como objeto pedagógico, amparado em uma materialidade textual. Independente de ser textualizado, o sexo existia discursivamente nas escolas na forma de condutas, repressões e silêncios (FOUCAULT, 1988). Considerando que a publicação dos PCNs foi um marco regulatório, no sentido de cancelar a entrada do sexo didatizado nas escolas, dentro ou fora da disciplina de Ciências, entendemos que essa formulação foi possível em função de circunstâncias discursivas da época - das condições de possibilidade, como diria Michel Foucault.

Considerando a relevância que a ideia da adolescência assume para a produção do discurso sobre o sexo dirigido a este grupo, abarcamos o estudo de Cesar (2008), que enfoca a adolescência nos manuais psicopedagógicos do século XX e os próprios manuais publicados a partir da década de 1980, como uma literatura importante para a compreensão do discurso ao adolescente que acontecia no meio exterior à escola. Além disso, outro aporte considerado expressivo nesta seção foi a pesquisa a periódicos da década de 1970, elementos que revelaram um pouco do debate político em torno da educação sexual no período.

A produção discursiva do tema *Orientação sexual* dos PCNs parece ter uma filiação direta com as investigações e ações do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), fundado na capital paulista entre 1989 a 1992. As diretrizes do grupo foram largamente incorporadas aos PCNs¹⁶, inclusive a aceção do termo *Orientação sexual*, que carrega hoje certa ambiguidade. O grupo representou uma ação política e formativa importante nas escolas municipais da capital paulista na gestão de Luiza Erundina, em que Paulo Freire era Secretário da Educação (EGYPTO, 2012).

¹⁶ Antônio Carlos Egypto e Yara Sayão foram participantes da GTPOS e autores do PCN.

Egypto (2012), membro fundador do grupo, justifica o uso do termo *Orientação sexual* e não *Educação sexual* considerando que esta existe fora do ambiente formal, já que estamos todos expostos às influências do ambiente social e familiar com as suas formas de lidar com a sexualidade. A *Orientação sexual*, por sua vez, seria uma intervenção intencional, planejada e sistematizada no processo informal da educação sexual favorecendo a reflexão sobre a sexualidade. De forma que a interpretação desses autores consagra à escola um lugar limitado no horizonte amplo de uma educação sexual construída por diversas interações sociais.

Retomamos aos fatos de que, na década de 1930, o médico José de Albuquerque propôs a inclusão da Educação Sexual dentro das disciplinas Higiene e Biologia (RIBEIRO, 2009). No mesmo período, o Círculo Brasileiro de Educação Sexual debateu as possibilidades de sua institucionalização. No entanto, nas décadas seguintes, a sociedade acadêmica parece ter sofrido uma constrição discursiva em relação à educação sexual. Autores (CESAR, 2008; RIBEIRO, 2009) atribuem a falta de desdobramento das ações anteriores ao obscurantismo nos Estados autoritários: o Estado Novo e o Governo Militar de 1964. É possível também que os esforços de pesquisa historiográfica não tenham contemplado as décadas de 1940 e 1950, um intervalo entre os dois Estados autoritários. O fato é que não pudemos encontrar uma continuidade do debate sobre a educação sexual no Brasil antes da década de 1980. Nessa década, as publicações de São Paulo e Campinas corresponderam a mais de 70% da produção acadêmica sobre o tema (FIQUEIRÓ, 1996), em que autores, como Maria Amélia Goldberg (1982) e César Aparecido Nunes (1996), defenderam que a concepção de educação sexual deveria ser ampliada de forma a não estar vinculada, necessariamente, ao projeto de escolaridade, justamente pelas interdições institucionais que este impõe.

Na década de 1960, fora do contexto escolar, a adolescência se tornara tema recorrente dos manuais de psicopedagogia, que se preocupavam com a delinquência juvenil e a associavam com a questão de classe (CESAR, 2008). A autora identificou uma ruptura dos manuais de psicopedagogia publicados na década de 1960 e 1970 com a literatura aos

adolescentes das décadas de 1980 e de 1990. Nesses textos, “a adolescência deixa de ser considerada a fase da vida que deveria sofrer as intervenções de uma ortopedia disciplinar” para se transformar na “fase da vida que concentra em si mesma a possibilidade de alegria e do prazer sem compromissos” (p.148-149). Ou seja, de um viés predominantemente tutelar, a adolescência passou a ser interpretada pela sua positividade.

Entre a década de 1980 e o início da década de 1990, as sociólogas e psicólogas brasileiras Carmen Barroso, Cristina Bruschini e Marta Suplicy publicaram livros que tratavam da sexualidade do adolescente¹⁷ dirigidos às famílias, aos professores e aos próprios adolescentes. Nesses textos, as autoras¹⁸ buscavam uma aproximação entre adolescentes e adultos fora dos sistemas morais ou exclusivamente biologizantes em que a sexualidade era abordada pelo discurso hegemônico. Diferente da linguagem impessoal pelo discurso da Ciência, nas publicações das autoras, o prazer, o homossexualismo, a masturbação e o amor eram tratados naturalmente, em linguagem acessível. No entanto, no prefácio da 3ª edição do livro *sexo e juventude*, publicado em 1990, Carmen Barroso e Cristina Bruschini assumem que a questão da AIDS “desencadeou em toda a sociedade, dada a violência e letalidade, a consciência da necessidade de se falar sobre sexo, de se educar sexualmente” (ibid, p. 7) e lamentam que seja dado, mais uma vez, um enfoque preventivo ao tema.

Além da mutação do olhar ao adolescente e do surgimento da sua sexualidade específica no âmbito de uma literatura na década de 1980, achamos importante retornar à questão escolar e destacar as tentativas de institucionalização da então referida Educação Sexual nas escolas no período anterior. Através da consulta a alguns periódicos cariocas¹⁹ foi possível conhecer alguns episódios que demonstravam que a ideia de uma Educação Sexual já reverberava em setores da sociedade na década de 1970. Neste

¹⁷ *Educação sexual: debate aberto* (1982) e *sexo e juventude*, de Carmen Barroso & Cristina Bruschini (1990) e *sexo para adolescentes*, de Marta Suplicy (1989).

¹⁸ Não nos parece irrelevante pensar que se tratava de um grupo de autoras mulheres que, pelo fato de serem mulheres, apresentavam novos valores e sentidos ao sexo dentro da perspectiva de educação sexual.

¹⁹ Consulta realizada à plataforma HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA (hemerotecadigital.bn.br/).

ano foi vetado o projeto de lei sobre Educação Sexual da deputada Júlia Steinbruch, em que coube ao Almirante Benjamim Sodré, presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo, dar o parecer oficial sobre o projeto e a matéria foi condenada pelo que “invocou sua qualidade de líder dos escoteiros” (*Jornal do Brasil* 20/11/70), ou seja, o almirante justifica a sua posição ideológica em função dos preceitos do grupo. Em outro momento, atores articulados em diferentes setores da sociedade se declaravam favoráveis à proposta de Educação Sexual nas escolas, mesmo que sob as bases ideológicas distintas: um médico que indicava o alto índice de “doença venérea” (*Jornal do Brasil* 29-2-1972) e uma juíza da família que defendia uma educação sexual “altamente controlada para evitar aberrações” (*Correio da Manhã* 9-2-1970). Outras reportagens de jornais indicavam a ocorrência de práticas descentralizadas em escolas, à revelia do Estado, por iniciativa de uma gestão mais atenta a essas questões ou por iniciativa dos professores.

Para concluir, entendemos que, durante o período em que o dispositivo da sexualidade nas escolas não contava com um projeto institucionalizado e único para o país (ou seja, até a publicação dos PCNs), discursos descentralizados se apresentavam no cenário social, dentro ou fora da escola. Esses discursos, por sua vez, caracterizariam a condição de produção do discurso escolar, na medida em que os autores dos Livros Didáticos estariam sujeitos aos efeitos da exterioridade da época. Discorreremos a respeito do conceito de exterioridade e outros da AD francesa no próximo capítulo.

2. O DISCURSO, A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

Ao delinear a pesquisa pela vertente discursiva, assumimos a adesão ao aparato teórico cuja filiação ascende à pesquisa de Michel Pêcheux e a sua posterior incorporação e interpretação ao contexto brasileiro, no que Eni Orlandi cumpriu um papel fundamental. No início deste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos da AD francesa que nos guiaram neste estudo. Logo em seguida, discorreremos a respeito dos conceitos *Interdiscurso*, *Memória e Acontecimento discursivo* que se relacionam entre si e que foram operadores importantes na análise dos textos empreendida. A seção *Situando o arquivo da pesquisa: a FD da Ciência escolar e o efeito pré-construído do corpo humano* assume um posicionamento metodológico, a partir da pesquisa bibliográfica empreendida no Capítulo anterior, no qual o ensino do corpo humano é percebido, no âmbito didático, pelo seu aspecto fragmentado e resultante de uma produção discursiva da Ciência moderna. Pela repetição dessa construção discursiva como um modelo, o corpo humano, nesta forma, é tido como pré-construído, percepção que produz, como efeito, uma significação para o corpo que atende a perspectiva do sujeito universal, conforme elaboração que domina a FD da Ciência escolar. Por isso, a partir do tema corpo humano, e da disciplina Ciências, subsidiariamente, procedemos ao agrupamento do arquivo. Logo em seguida, pensamos o autor do Livro Didático pelo seu lugar discursivo e pelas determinações que, desta posição, a produção do seu texto está implicada. Em *O texto verbal e a imagem* tratamos das dificuldades históricas em perceber a imagem como produtora de sentidos, muito embora, no âmbito cotidiano, ela venha ganhando cada vez mais importância, especialmente na vida dos jovens. Em nossa abordagem, procuramos, pela via discursiva, entender a composição do texto verbal e da imagem a partir do efeito de unidade que a atividade de autoria prescreve. Na seção *Silêncio e silenciamento*, usamos como fundamentação teórica Eni Orlandi, que em *As formas de silêncio* (2007), entende o silêncio como materialidade significativa e, desta forma, produtor de sentidos. Procuramos relacionar as formas de silenciamento presentes no nosso objeto com os mecanismos ideológicos que

determinam a produção de sentido. Por fim, apresentamos na seção *As sobredeterminações e os gestos de interpretação que se realizam na pesquisa*, elementos que ampararam as escolhas delineadas nesta investigação, da qual o gesto de interpretação do pesquisador se apresenta como um fato discursivo incontornável.

2.1. AD FRANCESA

A iniciativa de conjugar o pensamento de Michel Foucault com o trabalho de Michel Pêcheux, fundador da AD francesa, se pauta em alguns pontos de contato, a despeito de certos afastamentos. De fato, as divergências entre os autores não são sutis, pois refletem interpretações diferentes acerca do marxismo (NARDI, 2009) e do estruturalismo. No entanto, ao usar os dois autores como pilares teóricos, apoiamo-nos na perspectiva de diálogo, que suplantara a de divergência. Grigoletto (2005), Gregolin (2012) e, primeiramente, Courtine (2009), também assumiram posição semelhante, ao entender que as interpretações coincidentes a respeito do discurso e do sujeito justificariam um eixo de comunicação profícua entre eles. Em comum, os dois Michels rejeitam a concepção de um sujeito soberano e consciente, o sujeito sempre *já lá*, e se interessam pelo mecanismo em que este sujeito é produzido discursivamente. Nesse contexto, a subjetivação pelo discurso, na medida em que o sujeito é atravessado pela história, que lhe precede e lhe determina, se apresenta como um horizonte comum na interpretação dos dois autores.

O pensamento de Michel Foucault patrocinou uma base ao estudo, no que tange ao entendimento da sexualidade como construção teórica da modernidade, submetida a desígnios de uma tecnologia de poder fundamentalmente normativa, a biopolítica. Ao entender a injunção de poder como um dispositivo estratégico, o discurso específico a que este estudo se dirige é estruturado a partir de sua participação na política de Estado, segundo a premissa de que este discurso é produzido de modo a atender um projeto determinado pelo interesse político, ligado a assuntos da população do país. A AD francesa, por sua vez, nos conduz ao terreno dos estudos de

linguagem, em que nos aproximamos do modo de operação da pesquisa e optamos (dentre as formas de análise possíveis) pela adesão aos estudos do discurso como um guia para compreender as produções de sentido nos textos escolares. As contribuições dos pensamentos de Foucault e da AD francesa adicionam, de forma complementar, meios de compreensão das condições de produção dos Livros Didáticos que versam sobre o estudo do corpo humano. Reconhecemos que neste contexto, o sexo é introduzido no meio escolar e produz sentidos de acordo com o aparato discursivo, e normativo, da escola e da estrutura disciplinar. A respeito dessas condições de produção, esta pesquisa visa a acrescentar elaborações a partir da análise das significações para o sexo na escola, determinadas pela articulação do simbólico com a política.

A AD francesa surge no bojo da problematização linguística, na França da década de 60 do século passado, quando o estruturalismo propunha um olhar para as estruturas que determinam o sujeito, entre elas, a língua. Lacan, Foucault e Barthes, autores contemporâneos da AD francesa, pensavam no rompimento da acepção da leitura como um processo de decodificação. É aí que reside a questão da AD francesa: a de não apreender os sentidos contidos nos discursos, mas de compreender como os discursos produzem sentidos. Ela parte do pressuposto de que os sentidos não são acessíveis nem evidentes e que a própria percepção de “acessível” e “evidente” ao sujeito, que entra em contato com um discurso, é efeito da interpelação ideológica e do esquecimento inconsciente.

Diante da conjuntura específica em que Michel Pêcheux delineou a AD francesa, a sua recepção no Brasil deve muito ao protagonismo de Eni Orlandi na década de 1980. Além de disseminadora do pensamento de Pêcheux, a autora prosseguiu incorporando interpretações próprias ao campo. Atualmente, é possível afirmar que há marcadamente uma escola brasileira da Análise do Discurso (NECKEL, 2015), em que a diversidade geográfica e cultural e o panorama político do país dirigiram a produção teórica à relevância de pensar a nossa realidade.

Em termos teóricos, a AD francesa parte de pressupostos do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística e defende o diálogo da

última com as ciências sociais. Sobre esse diálogo, Michel Pêcheux, fundador da AD francesa, interroga a linguística pela exclusão da historicidade e interroga as ciências sociais por pressupor a transparência na linguagem (ORLANDI, 2005). Por essa razão, Orlandi assume que a AD francesa está no entremeio desses campos, um lugar contraditório *per si*. O alojamento entre diferentes campos incute re-territorializações, como a que diz respeito ao fato de que o sujeito do materialismo não ser o mesmo sujeito da psicanálise. Portanto, o principal desafio da posição interdisciplinar, a que a AD de linha francesa se insere, seria atuar na fronteira das disciplinas sem afetar profundamente os seus regimes de verdade (ORLANDI, 2005).

Os conceitos de ideologia e de inconsciente são fundamentais para a compreensão do sujeito para a AD francesa; ele é afetado por essas duas forças ao produzir discurso e, simultaneamente, se constituir. Apesar da apreciação do inconsciente, os estudos de Pêcheux miraram no entendimento da ideologia (ORLANDI, 2007), em parte pelo vínculo de Pêcheux com Louis Althusser. As duas máximas althusserianas, “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” e “não existe sujeito sem ideologia”, são evocadas por Pêcheux no intuito de satisfazer essa base explicativa que entende o sujeito como efeito do discurso e, a ideologia, como o funcionamento dessa interpelação. A ideologia, para Althusser, além de onipresente, existe materialmente nas práticas, rituais e instituições²⁰, ponto em que Pêcheux (2009a) intervém e declara que o discurso é a materialidade específica da ideologia. Os pressupostos da existência material da ideologia no discurso e a interpelação ideológica no sujeito são fulcrais para a compreensão da pedra de toque da AD francesa. Embora o uso do termo ideologia esteja desgastado pelas significações sociológicas contemporâneas de “ocultação da verdade”, para a AD francesa o próprio valor de “evidência” e de “verdade”, conforme pontuamos, é uma construção da ideologia. Orlandi (1997, 2012a, 2012b) nos

²⁰ Para Althusser (1996) os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs) formam o conjunto de estruturas que contribuem para a reprodução das relações de produção capitalistas. Particularmente, seria através da instauração das AIEs que a ideologia é realizada e se realiza. Althusser confere protagonismo à AIE escolar, como estrutura em que a ideologia burguesa se instalou nas formações capitalistas maduras, em substituição ao AIE dominante anteriormente, a Igreja.

aproxima do funcionamento ideológico da linguagem ao instaurar uma relação entre ideologia e interpretação. Segundo a autora,

a interpretação, sintoma de que as palavras não estão coladas às coisas, traz para frente da cena o fato de que o simbólico e o político se articulam e que isso se dá por um mecanismo que é ideológico (ORLANDI, 2012b, p. 152).

O discurso é compreendido como “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 2005), em que o sentido é errático e o sujeito, itinerante (ORLANDI, 1995). Na relação com o mundo, o sujeito é constrangido a produzir significações através da mediação simbólica, processo ideológico. Nesse processo, o sujeito produz *gestos* de interpretação (ORLANDI, 2012a), noção que a autora utiliza para dar conta do processo discursivo como prática simbólica e como prática do corpo. Na produção de gestos de interpretação, as falhas, as contradições e as derivas de sentido são administradas socialmente por autoridades que intervêm na relação dos sujeitos com os sentidos visando a uma higiene da linguagem, ou seja, à condução dos sentidos em direção a um sistema logicamente estabilizado. Reconhecemos que a escola, e todo o aparato construído com o intuito de reger as práticas escolares, constituem uma instância exemplar deste tipo de mecanismo.

O teor marxista que integra a AD francesa, a partir da interpretação althusseriana, atesta a função estratégica da escola como um Aparelho Ideológico do Estado, doravante AIE, como parte de uma rede que serve à reprodução das relações de produção capitalistas. Ao acolher, em parte, essa interpretação e outras elaborações da AD francesa, refletimos sobre a escola, que pelo seu papel político estratégico - e por lidar diretamente na relação entre os sujeitos e sentidos - construiu um dispositivo ideológico próprio. Essa assertiva não expressa uma autonomia da escola, visto que o aparelhamento ideológico pelo Estado procura dirigir as suas práticas, no entanto, estas mesmas práticas, discursivas inclusive, compõem uma tecnologia de poder própria porque responde a demandas específicas que se apresentam. A esse contexto, conjugamos o pensamento de Michel Foucault, particularmente a sua elaboração do conceito de dispositivo, assunto de que nos ocupamos no capítulo anterior.

Voltando à perspectiva da AD francesa, a dimensão do inconsciente, além da materialidade ideológica, é um dos pilares para a compreensão do discurso. Assim, ao tratar da afetação do sujeito e do sentido pelo inconsciente, relacionamos ao fato de que ele atuaria no esquecimento, produzindo efeitos de consciência ao sujeito e de unidade e de completude ao discurso. Pêcheux e Fuchs (1997) sistematizaram duas formas de esquecimento: 1) aquele em que o sujeito esquece que não é a origem do discurso, e 2) aquele em que o sujeito esquece que há outras formulações possíveis, ou seja, quando o sujeito julga que o que ele pensa é a realidade. Dessa forma, o sujeito, situado entre as dimensões consciente-inconsciente, se julga autônomo nas suas escolhas e esquece a espessura histórica, que antecede o seu discurso, na produção de sentidos. As contribuições da psicanálise para a AD francesa se fariam na compreensão do real da língua e do sujeito, a partir da afetação do inconsciente. Leandro Ferreira (2011) destaca que a noção de falta, estrutural para a psicanálise, é marcante para o quadro teórico da AD francesa²¹, porque “se não houvesse falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva” (LEANDRO FERREIRA, 2011, p. 180). Ao contextualizar a enunciação da autora ao nosso objeto, ressaltamos que é, justamente, esse tipo de “transbordamento” que é negado no dispositivo ideológico escolar, cuja administração dos sentidos age em prol de uma estrutura logicamente estável.

Ao longo do que se determinou como três épocas distintas (PÊCHEUX, 1997), a AD francesa foi se apropriando de conceitos e princípios, a ponto de reformular os seus procedimentos de análise em reflexão constante. Na terceira fase da AD francesa, novas elaborações entendem o discurso diante de prerrogativas vindas do exterior. Segundo Orlandi (2007), a noção de exterioridade estaria ligada ao interdiscurso, resultando na memória do discurso. Em poucas palavras, a exterioridade pode ser compreendida como outros discursos (dizíveis e já ditos) existentes no domínio da memória

²¹ Orlandi (2007) associa a noção de incompletude à dimensão do silêncio, seguindo o seu trabalho analítico na direção da interpelação ideológica, em que o inconsciente é pressuposto.

e participantes do mecanismo ideológico de produção de sentidos. Em decorrência disso, a exterioridade, com o contraditório que ela congrega, é considerada constitutiva de todo o processo significativo. Pensamos que a obra *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*, escrita por Jean-Jacques Courtine, em 1981, seja um marco crítico dos procedimentos realizados até então e um marco propositivo na busca de novas percepções para o trabalho do analista do discurso. O diálogo com a obra de Michel Foucault (1987) proporcionou ferramentas para que Courtine concebesse a noção de enunciado dividido e o conceito de memória discursiva. A “curvatura” com que Courtine dirige a AD francesa foi uma interpretação do próprio Pêcheux, que anunciou que “já era a hora de começar a quebrar os espelhos” e “olhar o discursivo no que ele tem de contraditório, sem compreender o contraditório como choque de *corpora* contrastados, mas como o efeito de sobredeterminação pelo qual a alteridade o afeta” (PÊCHEUX, 2009b, p. 24).

Além dessa colocação de Pêcheux, que entende o contraditório a partir da presença da alteridade no discurso, no materialismo histórico, a contradição expressa uma relação entre “reprodução/transformação que constitui a luta de classes” (PÊCHEUX, 1996). O entendimento do discurso pela via materialista pode elucidar as manifestações contraditórias vindas do exterior, e também do interior do discurso. Porque o discurso é materialidade, e não abstração, o sujeito é histórico, além de usuário da língua. Em função disso, a sua interpretação é afetada pelo real histórico e pelo real da língua, de forma concomitante. Portanto, a materialidade linguística é o lugar da manifestação de relações de forças e de confrontos ideológicos (ORLANDI, 2012a). Em oposição ao idealismo, o materialismo não entende que a ideologia seja composta por ideias, mas por práticas determinadas por condições materiais de existência. Além disso, o idealismo e o materialismo se distinguem pela forma de identificar o processo histórico sem sujeito: no idealismo, o Sujeito, tendo como fim a unificação do real e do pensamento, ocupa essa posição e, no pensamento materialista não há identificação, “colocando o real como um processo não-unificado, atravessado por

desigualdades e por contradições” (PÊCHEUX, 2009a, p. 252-253). Portanto, o pensamento materialista reconhece na contradição o seu papel constitutivo.

Para concluir, retomamos o contato com o nosso objeto, o discurso escolar na sua apreensão e significação do sexo. A partir da leitura de Orlandi (2012b), estamos condenados a significar, e ao significar, interpretamos e, neste sentido, o trabalho do analista de discurso é, justamente, interrogar a interpretação – no caso, a interpretação do autor do LD. Portanto, procuramos situar os gestos de interpretação desses autores quando enredados no intuito de produzir um texto sobre o sexo. Considerando que há uma administração política dos sentidos no espaço escolar, especialmente deste tema em específico, o lugar discursivo da autoria seria preenchido também pelas instituições que regulam o discurso pedagógico e o discurso sobre sexo ao adolescente.

Diante das apropriações que os estudiosos da AD francesa consumaram, este estudo tem como eixo a chamada terceira época (PÊCHEUX, 1997a), que se volta à exterioridade do discurso. Desse modo, consideramos a memória discursiva uma dimensão importante para a compreensão do processo discursivo que nos interessa, na medida em que investigamos a formulação sobre o sexo que seria um acontecimento discursivo, ou seja, uma formulação que reclama novos sentidos, como veremos na próxima seção. A pesquisa bibliográfica realizada no intuito de conhecer as condições de produção dos Livros Didáticos sugere a ausência dessa formulação ou a presença na forma reduzida ao contexto anatômico, nestes materiais, até a publicação dos PCNs. Este estudo acolhe esse pressuposto e investiga de que forma os sentidos foram construídos no discurso escolar, procurando apreender as suas ausências, falhas e contradições.

2.2. INTERDISCURSO, MEMÓRIA E ACONTECIMENTO DISCURSIVO

Dentre a constelação de conceitos usados pelos analistas de discurso, optamos, primeiramente, pela incursão nos conceitos *interdiscurso*, *memória* e *acontecimento discursivo* com o intuito de elucidar aspectos do funcionamento do discurso e de destacar as ênfases do processo analítico desta pesquisa. A premissa é que um discurso nunca está isolado e, mesmo aqueles que congregam uma feição inaugural, estabelecem uma relação com a estrutura, reorganizando a memória. Como Orlandi (2005) resume, a sequência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série.

A nossa investigação se guia em direção à compreensão dos processos de produção de sentidos do discurso sobre sexo na escola, partindo do entendimento de que há memórias que estabelecem relações com este discurso. Primeiro, a memória de um discurso higiênico, que se preocupava com a interdição da masturbação dos adolescentes, ao mesmo tempo em que as formulações sobre o sexo se davam, a princípio, na perspectiva de ausência. Em um cenário mais atual, mas também constituindo uma memória específica, a memória do discurso da saúde guardaria, na visão de Junior e Lovisolo (2003), uma continuidade em relação à perspectiva higiênica e teria promovido a associação recorrente entre sexo e risco. Diante disso, ao longo das últimas décadas, o discurso escolar produziu diferentes sentidos para o sexo, e também para a adolescência e para a masturbação. Esses sentidos, produzidos pela ausência ou pelas formulações discursivas, são construídos na relação contínua com a memória.

Eduardo Guimarães (2005) comentou a respeito da semântica do acontecimento, que ele não qualificou como discursivo por não se alinhar inteiramente nas raias da AD francesa. Para o autor, o acontecimento é a enunciação que se faz pelo funcionamento da língua. Ele produz considerações a respeito da ação do acontecimento que se mostram valiosas a esta pesquisa, uma vez que elas põem em relevo o fato de que “o acontecimento instala a temporalidade”, ou seja, ele institui uma nova relação com o tempo: um passado que os faz significar e uma latência de futuro. O

passado pode ser compreendido como “memorável”, porque, segundo ele, “falar é estar na memória, portanto não é estar no tempo (dimensão empírica)”. Cada acontecimento, cada formulação, seria uma nova temporalização, uma nova conviviabilidade de tempos, o que vai ao encontro da afirmação de Orlandi (2012a) de que toda a formulação é uma atualização da memória.

Faz-se necessário direcionar os sentidos do termo memória, dispersos nos usos sociais, e que também encontra uma abertura de sentidos no escopo deste trabalho. Explico: a memória tratada por Guimarães, seria uma memória individual, psicológica, uma articulação da memória do discurso e do acontecimento. A memória do discurso, por sua vez, significaria a memória dos sentidos, “o entrecruzamento das memórias coletivas, míticas, sociais” (PÊCHEUX, 1999). Uma característica a ressaltar é a de que essas memórias, tanto a rememoração individual quanto a memória do discurso, são fortemente lacunares porque são estruturadas pelo esquecimento. Além disso, a relação entre memória e aprendizagem parece ter sido a base de um mecanismo ideológico que calçou as práticas escolares com modos de reforçar o conhecimento pelo hábito da repetição. Portanto, a repetição, o reforço e a revisão são movimentos de retomadas comuns durante a prática escolar e que determinam condições a esse funcionamento discursivo.

Orlandi (2005) descreve o interdiscurso, que para ela tem sentido equivalente à memória do discurso (1997, 2012a), como “o saber discursivo que não se aprende” (p. 11), ou seja, como algo que se *sabe* pelas relações estabelecidas entre as práticas discursivas e a memória. Concordamos que os conceitos de memória discursiva e de interdiscurso são limítrofes, em que a diferença se dá, aparentemente, pela rede de sentidos que cada termo convoca e pelo viés operatório, que liga o interdiscurso ao conceito de Formação Discursiva e a memória discursiva ao acontecimento discursivo, como veremos.

Aproveitamos o esquema saussuriano, que compreende o sistema da língua a partir do eixo paradigmático (vertical) e do eixo sintagmático (horizontal), para situar os conceitos e apreendê-los enquanto forças que colocam o discurso em funcionamento. No eixo vertical estaria a memória

discursiva e o interdiscurso, conceitos que representam a estrutura, o “repetível”, os “saberes”, os “já ditos” (INDURSKY, 2003) e os dizíveis (ORLANDI, 2012a). No eixo horizontal, estaria o intradiscurso, que representa o dizer. Indursky (2003) sustenta que a formulação é produzida no encontro do intradiscurso com o interdiscurso. O acontecimento discursivo seria um tipo de formulação que rompe com a estrutura, fazendo reclamar novas produções de sentido e novas produções de memória. E, segundo Guimarães, novas temporalidades, o que faz com que o ato de enunciar nos convoque à relação, de forma consciente ou não, com as formulações que lhes precedem.

O conceito de memória discursiva foi introduzido por Courtine em *Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos* (2009), para dar conta do movimento que “faz circular formações anteriores” (p. 104). O autor sustentou o seu valor teórico a partir da leitura de Foucault (1987), que assume que toda a formulação apresenta em seu domínio associado outras formulações que ela repete, refuta, transforma e denega. Courtine chamou a atenção para a inscrição da “multiplicidade de tempos históricos” que o uso do conceito assevera, demarcando o tempo de longa duração à memória discursiva, e o tempo de curta duração ao acontecimento discursivo.

A publicação *O papel da memória* (1999) registra o colóquio realizado na Escola Normal Superior de Paris, que teve como tema a relação entre língua e história. Naquela publicação, Achard destacou que a memória não seria, simplesmente, uma ação de retomada de sentidos já ditos e inscritos, mas uma reconstrução desses sentidos ao contexto de formulação. Pêcheux relacionou a memória com “um espaço móvel de divisões, disjunções, deslocamentos, retomadas de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (p. 56). Na fala de Pêcheux, os conceitos de memória e de acontecimento se relacionam da seguinte forma: alguns acontecimentos são absorvidos pela memória e outros “escapam à inscrição” na memória. Na mesma publicação, Orlandi (1999) reivindica a existência do acontecimento que é absorvido pela memória porque não é inscrito nela, como o movimento político de maio de 68 em Paris e a ditadura brasileira, analisados pela autora no texto. E, como já

destacamos, para ela, a memória e o interdiscurso congregam o mesmo sentido, como é possível verificar no fragmento do texto.

A memória – o interdiscurso, como definimos na análise do discurso – é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já dito que possibilita todo o dizer (ORLANDI, 1999, p. 64).

Neste fragmento, a autora remete a um *efeito* da memória no discurso, retomado em outra fala: “para que as palavras façam um sentido é preciso que elas (já) signifiquem” (ORLANDI, 2012b, p. 39). Por isso, afirmamos que o processo de significação se dá na história e, nisso, nos distanciamos do sentido da história construída como parâmetro cronológico, e nos aproximamos da história usada nos estudos do discurso, na premissa de que “os fatos reclamam sentidos” (ORLANDI, 1990, p. 19). Por isso, a história do discurso foi identificada, pela AD francesa, como historicidade porque considera a temporalidade do texto, do trabalho de sentidos na matéria textual em que “há uma ligação entre história lá fora e a historicidade do texto (a trama de sentidos nele), mas ela não é nem direta, nem automática, nem de causa e efeito, e nem de termo-a-termo” (ORLANDI, 2012a, p. 88). Assim, pelo fato de formularmos a partir de um espaço de memória, o texto é constituído pela historicidade.

Nesse sentido, não criamos as palavras, mas usamos os sistemas simbólicos e as representações que envolvem processos de significação anteriores. Dessa forma, assumimos que o nosso interlocutor conheça as palavras que usamos e com elas estabeleça uma rede de sentido semelhante a que nós estabelecemos. Esse é o princípio do *pré-construído*, elemento que sustenta a nossa comunicação e produz o *efeito de exterioridade*, de que o sentido está no exterior, e o *efeito de impessoalidade*, de que o sentido se dá no anonimato. Esses efeitos são associados, pelo próprio Pêcheux & Fuchs (1997) e por Orlandi (2012a), ao esquecimento n.2, algo que permitiria ao sujeito a relação imaginária com a realidade a partir da ilusão referencial, da crença de que há uma ligação direta entre mundo e linguagem, entre palavra e coisa.

Diferente de pensar a língua a partir de um referente, a palavra pela coisa, Pêcheux cita Lacan, ao sustentar que a produção de sentido se dá

sempre de “uma palavra por outra” (PÊCHEUX, 2009a, p. 239), a que Orlandi associa como jogo de palavras (2007). A partir disso, Orlandi (2007) propõe que a linguagem e a produção de sentidos se fundam no movimento permanente entre processos parafrásticos (que produzem sentidos equivalentes) e polissêmicos (que produzem sentidos diferentes). Segundo a autora, apesar da lógica aparente, no funcionamento discursivo, a distinção é difícil porque “dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido” (ORLANDI, 2007, p. 94). Sobre o processo polissêmico, podemos entendê-lo como uma relação de metáfora, na qual Pêcheux cita Lacan, mais uma vez, ao destacar que “a metáfora se localiza no ponto preciso em que o sentido se produz no *non-sens*” (PÊCHEUX, 2009a, p. 239). O *non-sens*, para a AD francesa, se encontra no domínio do interdiscurso, no que podemos manter o paralelo com o pensamento lacaniano afirmando que esse domínio é também o domínio do inconsciente.

Pêcheux incorpora da leitura de Foucault o conceito de Formação Discursiva, doravante FD, e o relaciona ao pressuposto de lugar social e histórico que determina o sujeito no ato de formulação. Neste contexto, o conceito de interdiscurso ganha valor operatório, por ser considerado o exterior de uma FD, o que regula as suas fronteiras (COURTINE, 2009). Pêcheux (1997b) afirmou que FD é o que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura social. O que significa que o sujeito, dentre tantas possibilidades de dizer, encontra-se filiado a uma rede de sentidos inscrita na história e que, diante de sua posição, ele estaria propenso a retomá-la. Orlandi (1997) interpreta que as FDs não seriam regiões fechadas e estabilizadas, mas “atravessadas (eu diria mesmo constituídas) pelas diferenças, pelas contradições e pelo movimento” (p. 11). As diferenças ideológicas existentes no domínio exterior, no interdiscurso, repercutiriam, também, no interior das FDs. O que coincide com a conclusão de Courtine (2009), de que as FDs têm na contradição o âmago da sua existência. Em concordância com esta interpretação, no pressuposto de que as FDs seriam sítios *provisórios* de significância (ORLANDI, 1997), não a compreendemos

condenadas ao exercício de uma repetição, mas abertas a aproximações e a distanciamentos com outras FDs.

O interdiscurso foi definido como “o conjunto, o todo, à dominante, das formações discursivas”, “algo que fala antes e independentemente” (PÊCHEUX, 1997b), a “exterioridade discursiva” ou o “conjunto do dizível” (ORLANDI, 2007). Orlandi elabora a ideia de que “ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória” (p. 87-88). Assim como a memória, o interdiscurso seria irrepresentável (ORLANDI, 2012a), o que consiste afirmar que não podemos acessá-los materialmente, mas compreendê-los, a partir de seus efeitos no texto. Conforme discorreremos acima, uma das evidências do atravessamento do interdiscurso no intradiscurso seria a presença de pré-construídos. Travamos, neste momento, uma apropriação mais elaborada: o pré-construído constitui a reinscrição, sempre dissimulada, de elementos do *já dito* com o apagamento do interlocutor “inaugural”. O pré-construído corresponderia ao *sempre já ali*, percepção que impõe a realidade aos sujeitos falantes como fato universal (COURTINE, 2009).

Usado pelos autores Michel Pêcheux e Michel Foucault, cada qual com o seu aparato teórico, o acontecimento discursivo seria, para ambos, um elemento desestruturador do discurso, ao mesmo tempo em que constituinte dele (NARDI, 2013). Na interpretação de Nardi (2013), os dois autores elaboraram diferentes aportes explicativos para a relação do acontecimento com o discurso: para Foucault o acontecimento seria originado da “tensão entre a homogeneidade e descontinuidade” e, para Pêcheux, o acontecimento é da ordem da ruptura.

Foucault (1987, 2012) chamou atenção para o fato de que não seria possível surgir qualquer acontecimento em qualquer lugar de enunciação, cada acontecimento teria a sua rede de sustentação, o que permitiria que o discurso aparecesse. Essa ideia representa uma tônica do pensamento do autor com relação ao discurso: a de destacar as suas interdições e os seus limites. Pêcheux afirmou, em *Discurso: estrutura e acontecimento* (2006), que o acontecimento é trabalhado, discursivamente, “em seu contexto de

atualidade e no espaço de memória” (p. 19). Com ele, haveria deslocamento²² de discursos vindos de *outros lugares*, que poderíamos compreender como outras FDs. Nesse texto, o autor se interessa pela relação da estrutura com o acontecimento: dos “universos logicamente estabilizados” com os equívocos, ali compreendidos também como os discursos vindos do cotidiano²³.

Mesmo que não observemos uma diferença significativa na interpretação dos dois autores na relação com o conceito de acontecimento discursivo, aproximamo-nos mais de Pêcheux, pelo fato da sua elaboração conjugar o acontecimento discursivo com o conceito de memória discursiva, uma baliza importante desta pesquisa. Na compreensão do movimento entre acontecimento e memória no discurso sobre sexo na escola, assumimos a possibilidade de atravessamentos da estrutura discursiva, que constitui a FD da Ciência escolar, por outras FDs, o que pode acarretar no deslocamento de sentidos. Desta forma, compreendemos, como Pêcheux, a memória como um *espaço móvel* e nos interessamos, justamente por apreender esta mobilidade.

Como os autores dos materiais didáticos se filiam à FD da Ciência escolar, em que os próprios saberes congregam memórias e onde a organização desses saberes obedece a uma lógica estabilizada, os acontecimentos discursivos em questão devem ter condições de ser didatizados, de modo a serem passíveis de repetição, a partir destas sobredeterminações. Da premissa que há uma propensão da “redução do sexo à função reprodutiva” no ensino da reprodução humana, a diferença sexual, a partir da diferença anatômica, seria um rumo esperado. As formulações sobre o sexo que alocam outros sentidos, a que chamamos de acontecimentos discursivos, podem ser produzidas pelo autor do Livro Didático, do seu lugar discursivo, no momento em que as condições de enunciação se apresentam.

²² Ele analisa o enunciado *On a gagné* como um acontecimento proferido na ocasião das eleições presidenciais de 10 de maio de 1981 em que François Mitterrand sai vitorioso. O enunciado é cantado como um discurso do domínio esportivo, e com isso a espessura política é apagada. A análise mostra que os enunciados são sobredeterminados por paráfrases, implicações, alusões e comentários vindos de outros lugares.

²³ Apesar de mencionar a memória, Pêcheux não elabora a relação entre memória e acontecimento, como fez na conferência de 1982, e opta pela relação entre estrutura e acontecimento.

2.3. SITUANDO O ARQUIVO DA PESQUISA: A FD DA CIÊNCIA ESCOLAR E O EFEITO PRÉ-CONSTRUÍDO DO CORPO HUMANO

Da FD escolar - de tudo o que se pode dizer na escola, a partir do que não se pode dizer - o corpo humano figura como um elemento pré-construído, uma expressão que se impõem como uma realidade a que todos os sujeitos estão submetidos. Dessa forma, o corpo humano se apresenta como o sentido para todos os corpos da escola. Assim, consideramos que as práticas escolares que tratam do sexo estariam determinadas pela FD da Ciência escolar e pelo efeito de pré-construído do corpo humano. Ao usar os operadores teóricos da AD francesa, entendemos que a visão fragmentada do corpo humano persistiria como memória discursiva, como um tipo de formulação que se repete na prática escolar supostamente “para que possa caber no ensino” (TRIVELATO, 2005, p. 127).

Por esse motivo, na presente pesquisa, tanto o corpo humano quanto a Ciência foram usados como índices de agrupamento do arquivo no intuito de observar as produções de sentidos para o sexo na escola. Nos materiais didáticos as relações de sentido que se constroem em torno do corpo humano estariam materializadas na textualidade, ou seja, na forma com que o corpo humano é usado, como um tema a ser seguido e na forma como ele é apresentado no panorama de ensino – considerando entre essas formas, os esquemas anatômicos. Assumimos que as formulações discursivas da Ciência determinam as funções e as finalidades dos elementos (os sistemas) que compõem o corpo humano e que o significado do corpo humano é construído a partir da reunião destes elementos. Nessa textualidade, os sentidos para o sexo seriam construídos a partir da reprodução, com a significação do sexo pela diferença sexual.

Na presente pesquisa, decidimos construir um arquivo dos Livros Didáticos, doravante LDs, que tratassem do corpo humano, a partir da FD da Ciência escolar para, em seguida, observar as produções de sentido a respeito do sexo neste contexto de formulação. Segundo Pêcheux (1997), arquivo é um “campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma determinada questão” (p. 57). Para o autor, haveria duas vertentes na leitura

do arquivo: a “relação do trabalho de arquivo com ele mesmo” e “a relação dos aparelhos de poder de nossas sociedades que gerem a memória coletiva”. Esta vertente envolveria o gesto de tratamento dos materiais de arquivo, a fim de torná-los “comunicáveis, transmissíveis e reproduzíveis”. Nos dois casos, há interpretação na seleção de documentos e na aferição de valor a eles em que o índice de pertinência é ideológico, aferido por aqueles que têm autoridade para tal. Nesse sentido, há uma “divisão social da leitura de arquivo”, em que a alguns sujeitos cabe a interpretação da leitura e, a outros, a sustentação da interpretação dos primeiros. Podemos pensar na divisão social da leitura de arquivo como uma arquitetura presente nos diversos setores da sociedade em que se aplica a ideia de transmissão de informação, como a educação e o jornalismo. Nessa divisão social da leitura do arquivo, o autor do LD de Ciências ocuparia uma posição determinada pela sua autoridade, historicamente construída, em interpretar arquivos e produzir textos.

Sobre os LDs, material a que esta pesquisa se volta, o seu estatuto de arquivo é, ainda hoje, controverso. Desse modo, no âmbito desta pesquisa, faz-se necessário compreender alguns aspectos do LD, dentre eles, a face que demonstra como ele foi interpretado pelas instâncias de poder investidas no papel de gerenciador de arquivo. Primeiramente, o LD, como materialidade textual, é resultante da afetação simbólica na história. Há muitas décadas convencionou-se a importância e a necessidade dos LDs nas práticas pedagógicas que se dão na escola há muitas décadas – mesmo que o livro tenha sofrido transformações no que reconhecemos uma dificuldade primordial de definição (SOUZA, L. 2011). Enfim, trata-se de um material que atravessa a história, constitui uma relação firme com a escola, com o suporte impresso e com a forma de organização serial, adequada à organização escolar. Por outro lado, para os leitores e gestores de arquivos brasileiros, o LD não teria estatuto de documento, até a década de 1990, quando um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da USP, especialmente Cirne Bittencourt, organizou o primeiro acervo de LDs brasileiros. Nesse sentido, compreendemos que o LD pode não ser reconhecido socialmente, ou mesmo institucionalmente, como um arquivo, o que indica o seu valor documental

recente e localizado nos estudos de história da educação. Esse dado certamente afeta o lugar discursivo do autor do LD, que encontra uma atuação dirigida à ampla circulação de seus textos, mas pouco valorizada no campo acadêmico ou institucional.

Uma questão que se colocava no início da pesquisa era a de como proceder ao recorte do arquivo de LDs, de modo a atender ao objetivo definido, a análise da produção de sentidos sobre o sexo. Para isso, encontramos sustentação no texto *Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história* (1997), em que os autores J. Guilhaumou e D. Maldidier atribuíram o tema e o trajeto temático como estratégias de organização do arquivo. Essa decisão, nas palavras dos autores,

supõe a distinção entre o horizonte de expectativas – o conjunto de possibilidades atestadas em uma situação histórica dada – e o acontecimento discursivo que realiza uma dessas possibilidades, inscrito o tema em posição referencial (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997, p. 166).

No caso relatado pelos autores, havia um acontecimento *a priori* que, na prática de pesquisa, revelou desdobramentos, outros acontecimentos derivados, o que levou os autores a retornar ao arquivo. A noção de *trajeto temático* abarcaria a constituição do arquivo, a partir desse percurso aberto a possibilidades de decomposição do arquivo e de ampliação da leitura.

Na medida em que o nosso intuito seria o de observar as mutações discursivas, materializadas nos acontecimentos discursivos, a circunscrição do arquivo a partir de um trajeto temático seria pertinente, conquanto que fosse estabelecida *a priori* os seus limites. Entendemos que a formulação a respeito do sexo na escola representou um acontecimento discursivo, resultante de uma descontinuidade do discurso escolar que antes negava a sexualidade. O nosso propósito, na leitura do arquivo, seria compreender *quando* estas formulações se deram nos LDs e de que forma os sentidos foram produzidos nestes textos. Optamos por assumir, ancoradas em Orlandi (2007), o que o silenciamento em torno do sexo significa²⁴. Nesse caso, nos interessamos também pela forma com que a ausência do sexo é materializada no texto escolar.

²⁴ Assunto que discutiremos na seção *Silêncio e silenciamento*.

Ao elegermos o corpo humano como tema que atua na regência do sexo (a partir da reprodução), construímos o trajeto temático em função do seguinte percurso corpo humano – reprodução - sexo. A construção desse trajeto temático é resultante da interpretação de um aspecto da memória discursiva escolar e, nesta condição, ele se alinha à estrutura hierárquica da escola, que detém a concepção de subordinação entre temas como forma de organização dos saberes. A análise do *corpus*, circunscrito a partir da leitura do arquivo produzido, a partir desse trajeto temático, possibilitaria a observação de construções discursivas cujo sexo venha acometido pelas contradições próprias da FD da Ciência escolar.

A partir dessas considerações, esperamos que o tema sexo tenha sido inserido na escola pelo viés higiênico ou pelo viés da saúde, ambas entradas cobertas pelo estudo do corpo humano. Esses pressupostos funcionam, enfim, como guias de observação do funcionamento discursivo. Por isso, o lugar discursivo do autor do LD de Ciências deve ser compreendido na dupla determinação: da FD da Ciência escolar e do efeito pré-construído do corpo humano. No entanto, inscrever o tema sexo em uma “posição referencial” da reprodução não exime o analista de observar as descontinuidades que tencionam a compreensão estritamente linear da exterioridade constitutiva desse discurso, exigindo do analista um olhar atento para a produção de sentidos, não prevista na própria construção do trajeto temático.

2.4. O LUGAR DISCURSIVO DO AUTOR DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS

No intuito de situar o lugar de formulação do autor do LD de Ciências (e de outras disciplinas que tratem do estudo do corpo humano), devemos recuperar o conceito de FD e atualizar as leituras e as análises a respeito dos modos de determinação dos discursos. Como a FD diz respeito ao que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura social, esta conjuntura, na situação em que autor do LD se apresenta, seria o contexto escolar em sua especificidade, em que o autor, ao produzir o texto didático, se filiaria à FD escolar e ao produzir um texto didático dentro da disciplina de Ciências, se filiaria à FD das Ciências. O lugar discursivo do autor do LD situa-se, desta

forma, no atravessamento dessas FDs, além de outros atravessamentos inerentes ao processo de produção do LD, como veremos no capítulo 3.

Recuperamos, com Orlandi (1997), que as FDs não seriam regiões fechadas e estabilizadas, mas “atravessadas pelas diferenças”. Em especial, destacamos que a FD escolar mantém relações de desigualdade no seu interior em função da forma com que a educação brasileira realiza a ideologia dominante, profundamente desigual na distribuição do “conhecimento” na sociedade. Contudo, considerando que o LD atualmente é objeto de uma política nacional, em que o conhecimento ali inscrito conjuga o pressuposto de universalidade e se dirige aos estudantes brasileiros, faz-se necessário pontuar que mesmo que a FD escolar seja regionalizada e desigual, o LD tende a forjar um efeito de unidade ao discurso escolar. Sob a justificativa de um discurso uníssono, na prerrogativa de que fosse democrático, o LD garantiria a todos os leitores a mesma forma de acesso ao conhecimento, elevando-o, assim, ao estatuto de aparador das arestas e das disparidades sociais e regionais.

Ao partir do entendimento de que o corpo humano é uma trilha de entrada do sexo na escola, nos posicionamos (e posicionamos o autor) entre dois arquivos, o escolar e o médico-científico. A perspectiva de posição do sujeito que enuncia o discurso é aqui preponderante e incute a ideia de que as determinações ao discurso lhe são constitutivas. Dessa forma, o discurso sobre sexo poderá ser formulado em função das possibilidades, apresentadas a partir das impossibilidades, próprias da conjuntura social que esse sujeito ocupa, na condição de autor do LD.

Para a AD francesa, o sujeito é essencialmente uma posição, o que não significa que um sujeito ocupe apenas uma posição, ao contrário. A AD francesa supõe a dispersão do sujeito, ou a sua divisão, na sua relação entre identidade e alteridade. Uma posição a que a sociedade liberal e ocidental nos convoca é a do sujeito de direito, posição que, em tese, qualquer cidadão pode ocupar, participando assim das práticas sociais sob o credo jurídico igualitário. Essa posição, a do cidadão, congrega contradições vindas da própria sociedade. No caso brasileiro, Roberto Da Mata (1997) afirma que, a despeito do sentido positivo da palavra cidadão nos discursos políticos, na

prática cotidiana, o cidadão é uma posição negada, pois significa ausência de relações que pudessem elevar o sujeito a uma posição privilegiada. Ou seja, no investimento de significação, as palavras mudam de sentido conforme a posição sustentada por aqueles que a empregam na inscrição do fato ideológico à língua (PÊCHEUX, 2009a).

No intuito de delinear a relação topológica do sujeito em relação à FD, Grigoletto (2005) cunhou o conceito de lugar discursivo a partir das leituras de Michel Foucault, de Eni Orlandi e de Michel Pêcheux. A autora partiu da interpretação de que os conceitos de lugar social ou posição-sujeito não abarcam a relação obrigatória do sujeito com a prática discursiva. A posição-sujeito é um conceito elaborado por Pêcheux (2009a) ao tratar da relação, no ato da formulação, em que o sujeito se identifica com o sujeito do saber. O lugar social abrigaria distintos lugares discursivos, considerando a dispersão dos sujeitos e dos discursos, de forma que “o lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo” (GRIGOLETTO, 2005, p. 158). Ao mesmo tempo, um lugar discursivo seria, construtivamente, heterogêneo e o espaço onde se materializa diferentes imagens projetadas pelos interlocutores, no discurso. Em relação ao discurso ao qual nos dedicamos, haveria, ao menos, os lugares discursivos do autor, do leitor/estudante, do leitor/professor e do cientista. O presente estudo investiga a partir do lugar discursivo do autor do LD de Ciências, ou seja, do formulador do texto, que tem implícitas na sua materialidade as imagens do cientista, do estudante e do professor. Apesar dessa proposição esquemática, faz-se necessário destacar a complexidade do lugar do autor, na percepção de que ele aqui não se confunde com a sua posição empírica.

Imbuído de um papel no âmbito do ensino e afetado pelo real da história e pelo real da língua, o autor do LD, neste lugar, investiga o arquivo que lhe cabe no funcionamento do discurso escolar e encontra cerceamentos institucionais e curriculares na ocasião da formulação do seu discurso. Supomos, neste trabalho de autoria, a leitura do arquivo médico-científico e a formulação de textos escolares anteriores, como etapas diferentes. Com isso, afirmamos que o lugar discursivo da autoria é preenchido, também, pelas instituições, as mesmas que regulam o discurso pedagógico e o discurso

sobre sexo ao adolescente. Ou seja, o autor do LD, quando adere ao projeto escolar, consente a sua própria subordinação às determinações normativas e institucionais e, portanto, às FDs das Ciências e da escola.

Da perspectiva da FD da Ciência escolar, destacamos que o autor do LD ocupa um lugar discursivo que comunica a Ciência e que, além de comunicar, tem o intuito de ensiná-la. Por tratarmos de um lugar discursivo que fala sobre a Ciência para não cientistas, fazemos uma aproximação com o autor de divulgação científica. Ambos, autor do LD de Ciências e o jornalista científico, atuam no atravessamento do discurso da Ciência com outros discursos, como o discurso do cotidiano, o discurso pedagógico ou o da mídia. No entanto, o didatismo, recurso discursivo que caracteriza o discurso pedagógico não é exclusividade deste e também pode estar presente no texto jornalístico, como Mariani (1998) aponta.

Tanto os textos científicos de divulgação científica (comumente associados às reportagens) quanto os textos dos LDs, engendram a produção de um imaginário que nos atravessa e nos constitui diante da Ciência e a própria identidade da Ciência diante de nós - o que Orlandi (2001) denomina como efeito de Exterioridade da Ciência. Outro ponto em comum entre os dois discursos é o de que a Ciência, quando posta em circulação, precisa ser legível e interpretável pelo público não iniciado nas práticas produtoras de conhecimento científico. A terminologia científica tem sido o modo como o conhecimento científico transita de um círculo a outro (ORLANDI, 2001), o modo como os sujeitos são chamados para compreender a Ciência.

No entanto, a aproximação entre o discurso de divulgação científica e o discurso científico escolar não é feita sem perdas das nuances e das tensões que envolvem as duas práticas discursivas. Baalbaki (2014) analisou as sequências discursivas que falam sobre a divulgação científica como uma função reparadora do sistema escolar deficitário. O discurso de divulgação científica, movido pela lógica do jornalismo, da atualidade, atenderia ao objetivo de informar à população sobre as questões necessárias para o exercício da cidadania. E, justamente, por funcionar segundo a temporalidade do presente, atenderia melhor à lógica do “discurso da necessidade”, algo que estaria associado ao que Pêcheux denominou de “coisas a saber, que

representam tudo aquilo que não pode faltar à felicidade do sujeito pragmático” (BAALBAKI, 2014, p. 309). Para a autora, o Estado determinaria o que a população precisa saber, com os devidos apagamentos para que o discurso seja dirigido ao sujeito pragmático, o usuário – e não ao sujeito histórico, o discursivo. Grigoletto (2005), contudo, entende que quem determina o discurso de divulgação científica é a mídia, e não o Estado.

O fato é que, na condição de não cientistas, nem o autor do material didático nem o jornalista estariam autorizados a produzir verdades. Eles operam gestos de interpretação que retificam verdades²⁵, na medida em que, na divisão social da leitura de arquivos (PÊCHEUX, 1994), os dois autores sustentam interpretações de sujeitos com autoridade em falar *da* Ciência (os cientistas) e, desta forma, eles falam *sobre* a Ciência. Mesmo que essa conjuntura sugira um trabalho de reprodução de outros discursos, ressaltamos que há interpretação, e também dissimulação, na formulação específica do *discurso sobre*, o que engendra deslocamentos de sentidos à fala dos cientistas. A base desse posicionamento é de que a interpretação é incontornável e que mesmo “na reprodução, já há não-reprodução” (ORLANDI, 2007, p. 131).

Entretanto, não há como negligenciar as especificidades da FD da Ciência escolar, o que determina contingenciamentos adicionais aos textos didáticos em comparação com os textos de divulgação científica. A FD escolar ascende o didatismo às máximas proporções e organiza os saberes em função de uma sequência estudada, a fim de contemplar um amplo projeto de escolaridade. Como já tratamos, há uma memória discursiva própria nas práticas escolares que se refere a todo o saber discursivo em que os participantes do projeto escolar estão assujeitados. Este projeto apresenta um modo próprio de administração dos discursos já ditos, frequentemente repetidos, diante do esquadro serial em que a estrutura escolar foi construída. Junto com a seriação dos alunos, os materiais e os textos acompanham a lógica da ordem, do encadeamento e da sequência de requisitos necessários para o avanço do conhecimento, compreendido como um feito cumulativo.

²⁵ Essa ação pode ser associada com a ordem do *comentário* de Foucault (2012), como o fez Grigoletto (2005).

Com isso, o discurso escolar, particularmente o discurso ligado à ordem das disciplinas, não se restringe a uma comunicação imediata e isolada, como é o caso dos discursos de divulgação científica. Um conjunto de implicações normativas configura condições de produção particulares das formulações a serem circuladas na escola.

Concluimos que há apreensões comuns da Ciência no espaço escolar e fora dele, principalmente, pelo uso da terminologia científica e pelo efeito de exterioridade da Ciência (ORLANDI, 2001). Nos lugares discursivos do jornalista científico e do autor do LD, o discurso *sobre* Ciência sustenta as interpretações dos cientistas, o que não exige os autores de efetuar gestos de interpretação. Ao retirar o laço de afinidade entre os lugares discursivos dos dois autores, a perspectiva de formular textos para serem circulados na escola implica em especificidades ideológicas - e, portanto, discursivas -, o que afasta o lugar discursivo do autor do LD de qualquer outro autor. Desse modo, a FD da Ciência escolar e, mais especificamente, o lugar discursivo do autor do LD de Ciências, é determinado por toda uma rede de implicações normativas, instâncias que configuram uma estrutura escolar, da qual a memória participa como elemento estruturante.

Em um aspecto mais amplo, não é possível omitir a implicação política da FD escolar ao abranger, de forma extensiva, grande parte da população brasileira, fazendo com que as desigualdades sociais e culturais sejam negadas a favor de um efeito de unidade que o trabalho de autoria implica. Desta forma, o lugar discursivo do autor do LD é situado entre diferentes arquivos e na contradição da própria FD da Ciência escolar, posicionamento que determina o que é possível formular na disciplina de Ciências para o conjunto de estudantes brasileiros.

A partir da percepção do LD como uma peça única produzida para atender ao projeto escolar do país, a contradição entre unidade e diversidade é “negociada”²⁶ na materialidade do livro, consciente ou inconscientemente, pelos seus autores. No entanto, considerando que a estabilidade e a unidade são uma condição forjada no/pelo discurso, os atravessamentos podem ser

²⁶ Adriana Ralejo (2014) também usa o conceito de negociação para descrever o lugar do autor do LD, a partir de outra visada e do aparato teórico da retórica.

observados na medida em que a prática analítica se desdobrou sobre os limites do lugar discursivo do autor do LD e as suas possibilidades de enunciação, determinadas historicamente e institucionalmente.

2.5. O TEXTO VERBAL E A IMAGEM

Para Orlandi (2012a), o texto é uma unidade imaginária do discurso e manifestação material do simbólico. Esse efeito de unidade seria resultante da atividade de autoria, função responsável pelo fechamento do texto. Assim, trabalhar com o texto, na perspectiva da autora, é considerá-lo, em sua materialidade, parte de uma relação mais ampla com a memória, no entendimento de que, “na materialidade do texto, há a historicidade significativa e significada” (p.12); a historicidade que produz sentidos e aquela que é produzida pela materialidade do texto. Por levar em consideração a condição de produção do texto, Orlandi (1984) afirma que o analista concebe o texto como uma forma de acessar, indiretamente, o discurso. Uma questão que se apresenta para esta pesquisa é a de que o sentido usual do texto é associado ao texto verbal, produzido a partir da escritura. Partimos do entendimento ideológico dessa significação, para nos abrir a outras possibilidades de compreensão das linguagens, particularmente da composição entre o texto verbal e a imagem, que vai ao encontro do que observamos nos LDs.

Ressaltamos que o texto verbal é o meio predominante de acesso ao conhecimento no Ocidente. Ao desnaturalizá-lo, no entanto, compreendemos que há uma relação histórica com esse tipo de produção que está intrinsecamente relacionada com a sua recepção. A importância dada à alfabetização é um dado ideológico que ratifica o peso da escritura na sociedade moderna: aqueles que não usam os textos são desprovidos de participação em uma gama de práticas sociais, inclusive de aquisição de direitos fundamentais. A designação da função de alfabetizar que é conferida à escola ressalta o destaque político estratégico desta instituição na promoção da cidadania.

Viñao Frago (1993) teceu considerações a respeito do que se convencionou chamar de alfabetização como um limiar de conhecimento da leitura e da escrita, aquilo que qualifica os indivíduos a partir da sua negação, do estigma ao não alfabetizado. Com isso, a oralidade é esquecida em favor da cultura letrada. Isso porque, nem a escrita é a linguagem falada convertida em texto escrito, nem a fala é linguagem escrita incorreta; “ali, onde existe o escrito, nenhuma das duas linguagens pode mais ser entendida sem considerar suas interações e influências mútuas” (ibid, p, 84). Nisso, o autor defende uma análise histórica e antropológica da leitura e da escrita, e da sua relação. Para ele, há alfabetizações diferentes a depender do código e dos grupos envolvidos. A alfabetização científica, por exemplo, é uma expressão recorrente em documentos oficiais e é tida como um objetivo do ensino de ciências (CHASSOT, 2003).

A maior valoração de uma linguagem em detrimento de outra incomodou Orlandi (1995), que assumiu a problemática para outra direção. Segundo a autora, como efeito ideológico entre os diferentes sistemas significantes dentro de uma história social, o não-verbal é sobredeterminado pelo verbal. Alguns mitos teriam contribuído para o poderio do verbal frente ao não verbal, como o positivismo e a informação. Na publicação *Discurso e texto* (2012a), a autora caracteriza o texto pelo seu efeito de unidade a partir da prática da autoria. Nele, a autora entende o grafite, a tatuagem, as imagens em *outdoor* e as pichações como “novas formas de textualidade” urbanas e contemporâneas.

Para Rancière (2012), cujo interesse pela produção artística o levou a problematizar as supostas autonomias da imagem e da palavra, a tentativa de analogia entre uma e outra seria localizada na história e a montagem entre os elementos, que antes era subversiva, hoje é cada vez mais homogênea no reino do jornalismo, da publicidade e do audiovisual. Conectar esses elementos seria, antes, organizar o choque e constituir o contínuo. No entanto, em função da repetição do choque nos procedimentos de ligação de heterogêneos, o que se vê agora é uma “copresença fusional” de textos e imagens.

Estudos da AD francesa tratam a multiplicidade de formas materiais da linguagem e assumem que a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem (ORLANDI, 1995). Rodrigues (2013) associou a imagem a um modo de resistência à evidência de sentidos, em que não há um sistema que procure reger a sua recepção, como uma gramática própria. Mariani & Medeiros (2011) argumentaram que, assim como o texto, a imagem é atravessada por discursividades distintas, não é transparente e pressupõe mais de um ponto de entrada e de fuga – uma referência à concepção de leitura de Orlandi (2012a). Lagazzy (2015), por sua vez, se interessa pela produção audiovisual, em que analisa as imagens na sua remissão com a memória, como um espaço de desdobramentos atravessado pela alteridade.

Sobre o papel da alteridade na produção de sentidos, Stuart Hall (2016), alinhado à perspectiva cultural, assume que o repertório de imagens e efeitos visuais por meio dos quais a diferença é representada pode ser descrito como um regime de representação de um determinado momento histórico. Nessa perspectiva, a produção de significados é sempre relacional, o que promoveu um regime de representação, em muitos casos, calcados em estereótipos que marcam as diferenças a partir de relações de poder que as subordinam. Esse modo de leitura das imagens será produtivo na análise dos textos didáticos justamente pelo fato de as construções didáticas usadas no ensino do corpo humano serem profundamente demarcadas pela diferença sexual, traço retratado a partir da diferença anatômica, na qual são edificados diferentes percursos para a significação do masculino e do feminino, conforme discorreremos na seção *O ensino do corpo humano*.

Em associação ao percurso teórico que viemos construindo até aqui e em alinhamento com as ideias de Foucault, afirmamos que a produção de diferenças faz parte do processo de normalização e da tecnologia biopolítica, que caracterizaram a produção de saber e de verdades na modernidade. Então, seria próprio ao conhecimento moderno, a delimitação do normal a partir do patológico, que configura um parâmetro para a relação com a alteridade. Embora Foucault não tenha se voltado às imagens sob este prisma, procuramos não nos afastar dessa perspectiva ao analisar as

imagens em combinação com as contribuições de Hall (2016) e de Lagazzy (2015).

Antes de tratar as imagens sob uma mesma cobertura, reproduzo a dúvida de Rancière (2012); “seria realmente de uma realidade unívoca que elas falam?” (p.9). O próprio autor discrimina duas potências das imagens: “a imagem como presença bruta e a imagem como discurso cifrando uma história” (p. 20). No entanto, ele não detalha tipologias que permitissem separar, de maneira estável, as imagens de arte e a *imageria*, “as semelhanças e a discursividade dos sintomas” (p. 34). As imagens classificadas como artísticas, em geral pelos próprios artistas, são relegadas ao subjetivismo estético e associadas ao discurso lúdico, em que o significante possui primazia no processo discursivo (NECKEL, 2015). Desde o século passado, no entanto, as imagens, artísticas ou não, são usadas, em larga escala e em diferentes suportes, na publicidade e no entretenimento.

A questão que se coloca é a de que as imagens, tanto quanto os textos verbais (ou qualquer materialidade linguística), são expostas ao incontornável da interpretação (LAGAZZY, 2015) e produzem sentidos porque são atravessadas por memórias que as sustentam. O conceito de materialidade significante, atribuído por Lagazzy (2011), retira o parâmetro do signo do horizonte teórico-analítico e destaca o aspecto da relação significativa entre elementos heterogêneos. Segundo a autora, diferentes materialidades significantes se relacionariam pela composição, cada uma fazendo trabalho na incompletude da outra.

A composição de elementos com materialidades distintas no mesmo suporte, uma copresença fusional, segundo Rancière, seria um modo de construir sentidos enraizados na cultura contemporânea. Na materialidade do LD, o uso das imagens combinadas com o texto verbal é uma realidade desde um determinado período histórico. Desta forma, o material foi definido como um híbrido semiótico por Lemke (1998). Pela frente discursiva, diríamos que cada materialidade significante, texto verbal ou imagem, traz consigo uma memória discursiva que se relacionaria com outra memória discursiva na composição.

Dentre esses elementos significantes, destacamos que as fotografias convivem com os esquemas anatômicos, que representam o corpo dentro da lógica estabelecida na memória do estudo do corpo humano. Desde o século XX, a fotografia é uma técnica e um artefato que, supostamente, significa a realidade de forma mais fidedigna em comparação com outras técnicas que produzem visualidades com intenção realista. Barthes denomina o “paradoxo” da fotografia o fato de não ser real, mas uma perfeição analógica do real, uma mensagem sem código (BARTHES, 1982). O que nos importa é o fato de que a fotografia foi sendo progressivamente incorporada na sociedade, e também nos LDs, e que a imagem gerada por essa técnica é interpretada a partir do significado que o seu uso engendra; a ideia de verdade, de que a realidade é tal como está representada. Para as Ciências, em que o valor do verdadeiro é o que organiza o discurso e administra os sentidos, interpretamos que a fotografia assume um benefício operativo.

Para concluir, o LD será aqui considerado um texto, pela injunção de unidade imaginária promovida na ação de autoria. Sua composição a partir de materialidades (cada qual com uma memória própria) pressupõe diferentes formas de significar, feitos que, sob o pressuposto da unidade, deslocam sentidos de discursos anteriores e exteriores. Ao assumir que os processos de significação dos textos escolares se dão a partir da relação entre elementos heterogêneos, seja esta relação denominada de copresença fusional (RANCIÈRE, 2012) ou composição (LAGAZZI, 2011), temos como desafio metodológico efetuar um recorte que oriente o gesto analítico na compreensão dessa imbricação.

Lagazzi (2009) defende, a partir de Orlandi (1984), a ação de recortar como alternativa à ação de segmentar. Naquela, o intuito seria estabelecer relações significativas entre elementos significantes de diferentes materialidades (LAGAZZI, 2009), sem desconsiderar o discursivo, ou seja, as condições de produção do texto (ORLANDI, 1984). A produção de sentidos, contudo, não prescinde da materialidade do silêncio, que significa pela incompletude, pela falta que sua presença evoca.

2.6. SILÊNCIO E SILENCIAMENTO

No livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (2007), Orlandi discorreu a respeito do silêncio, como uma dimensão não apenas constitutiva, mas fundante do discurso. Segundo a autora, o funcionamento do silêncio atesta o movimento contraditório do discurso, no confronto das diferentes FDs e de seus limites instáveis. Apenas no silêncio, e não com palavras, “o sujeito poderia trabalhar a sua contradição constitutiva (sua relação com o Outro) que o produz na confluência do um com o múltiplo” (ORLANDI, 2007, p. 158). O silêncio presidiria a possibilidade do múltiplo, tanto pela incompletude do sujeito quanto pela incompletude do sentido. Essa incompletude pode ser pensada, concretamente, como uma falta, uma sensação de que, pelo uso da língua, fracassamos, como Authier-Revuz (1997) expõe. A trilha lacaniana seria um olhar possível à incompletude como Leandro-Ferreira (2011) indicou. No entanto, Orlandi se serve do encadeamento pela ideologia, um percurso seu, ao mesmo tempo em que pressupõe a relação da língua com o inconsciente.

Seguindo a sua interpretação, haveria dois tipos de silêncio: 1. O silêncio fundador, que assume que o real de toda a significação é o silêncio, e 2. Políticas de silêncio ou silenciamento, compreendido como qualquer processo que limite o sujeito no percurso de sentidos, impondo uma cisão do que pode ser dito e o que não pode. Este segundo tipo se integra ao nosso objeto, por dois motivos. Primeiramente, por tudo o que já conjeturamos a respeito dos cerceamentos discursivos do lugar discursivo do autor do LD de Ciências: a FD da Ciência escolar, o efeito de pré-construído do corpo humano e o vínculo, através da memória, do discurso da saúde com o higienismo. E também pelo período em que a presente investigação recua no tempo, o que a faz coincidir com o período usado por Orlandi a fim de descrever a política de silenciamento, o período do Estado autoritário. Contudo, esses dois aspectos da política de silenciamento - o aspecto das determinações sofridas pelo lugar de enunciação e o aspecto histórico - se afetam mutuamente.

Das investigações que realizamos sobre os cerceamentos das FDs, o uso constante de definições é um fato de linguagem visível no contato com os textos didáticos de Ciências. Comumente, nas práticas escolares, principalmente àquelas que acontecem no espaço das disciplinas, o discurso é concebido como conteúdo. O conteudismo seria um efeito do esquecimento n2, em que o sujeito esquece que há outras formulações possíveis e entende aquela formulação como realidade. Podemos mencionar ainda, o acréscimo do valor de verdade dos discursos científicos, pelo imaginário produzido em torno da Ciência (o efeito exterioridade da Ciência), segundo Orlandi (2001). Pela autora (2007, 2012a), observamos que o esquecimento n2 é um tipo de silenciamento, uma vez que trabalha com as limitações de sentido. O efeito deste silenciamento seria o da suposição de literalidade e de relação termo a termo pensamento/linguagem/mundo.

Os elementos pré-construídos corresponderiam ao *sempre já ali* que impõe a realidade como fato universal (COURTINE, 2009) e, na conjuntura escolar, assumem valor operatório porque são usados como conceitos que, inscritos na memória, podem ser retomados ao longo do projeto de ensino. Da forma como o sexo tende a ser significado no ensino de Ciências, a partir da sua ausência ou da “redução à função reprodutiva” (FOUCAULT, 1988), a que nos referimos no primeiro capítulo, a diferença sexual a partir da diferença anatômica seria um rumo esperado no ensino da reprodução humana. Ainda assim, não haveria um efeito de pré-construído relacionado ao sexo na FD da Ciência escolar, em parte, devido a sua pouca repetição neste lugar discursivo. Além disso, recuperamos a diversidade de sentidos relacionados ao nome, na medida em que o sexo foi agrupado como uma unidade artificial de diferentes elementos, sendo o elemento anatômico um deles (FOUCAULT, 1988). Justamente pelo fato desta construção vigorar como a formulação do sexo no estudo da reprodução humana, ela se apresenta como um tipo de silenciamento, porque dissimula a multiplicidade de sentidos possíveis.

As formulações sobre o sexo que alocam outros sentidos, a que chamamos de acontecimentos discursivos, são produzidas pelo autor do LD, do seu lugar discursivo, no momento em que, a partir de um determinado

contexto histórico, ele encontrou condições favoráveis de enunciação. Além disso, esse sexo-conceito deveria estar relacionado a outros conceitos, acolhendo prerrogativas pedagógicas determinadas. Nesse movimento, a contradição remetida ao termo deveria ser negada pelo autor e estabilizada no discurso escolar. Quando absorvida pela memória escolar, ou pela memória de uma disciplina escolar, essa construção de sentido do sexo ganha valor de verdade, parte de uma ilusão referencial, de que o sexo é isso; e, portanto, não é aquilo.

O uso do conteudismo não seria, contudo, uma particularidade do dispositivo ideológico escolar. O conteudismo é uma prática discursiva comum nas Ciências, algo que fundamentaria a ideia de verdade e de falsidade como base para a produção de sentidos. Sobre isso, Orlandi (2007) discorreu a respeito do silêncio que atravessa as palavras, mesmo que o conteudismo produza a impressão de que as palavras detenham um único sentido. Na dimensão do significar, a autora admite o “jogo de palavras em que importa mais a remissão das palavras para as palavras – desmontando a noção de linearidade e a que centra o sentido nos conteúdos” (ibid, p. 15). Portanto, para a AD francesa, não há conteúdo nas palavras, muito menos a definição do sentido pelos conteúdos. Por isso, a censura, uma política do silêncio determinada, emblematicamente, no período autoritário, ao intervir sobre as palavras, na crença de que calaria os sentidos, teria promovido, ao invés de ausência de sentidos, a sua migração para outras FDs (ORLANDI, 2007). Isso porque os sujeitos não deixam de produzir sentidos e a interpretação é incontornável. Com isso, Orlandi (2007) concluiu que pela ideologia há dissimulação do sentido e não a sua ocultação.

Imaginamos que Foucault, ao invés de se perguntar pelo silêncio do sexo no discurso escolar, questionaria o porquê do discurso escolar sobre sexo. Para ele, a racionalização do sexo operou um mascaramento ou uma ocultação dos significados das experiências “dos corpos e dos prazeres” (FOUCAULT, 1984). Desse modo, a partir do que discorremos acima, entendemos o porquê dessa redução do sexo, na ordem do discurso científico; ela seria resultante do silenciamento relacionado ao conteudismo. Portanto, devemos considerar que falar sobre o sexo ou colocá-lo no fio do

discurso não significa libertá-lo das amarras repressivas a que ele vinha sendo disposto até então. Retomamos o propósito de que, para nós, não há sexo antes do discurso, muito menos uma verdade do sexo - ao menos da forma que designamos, corriqueiramente, a verdade. Portanto, ao formular um discurso sobre sexo nos LDs, os autores produzem um sentido para o sexo a partir da FD da Ciência escolar e, com isso, uma redução inevitável às possibilidades de sentido.

Vimos construindo até aqui, a partir da pesquisa bibliográfica, um quadro interpretativo em que a ausência do sexo na escola, no período anterior à formulação na condição de um acontecimento discursivo, estaria relacionada a uma política determinada historicamente pela moral higiênica, que ainda guardava vestígios de uma moral religiosa. No entanto, reconhecemos que a ausência do sexo no discurso da escola, não seria, necessariamente, um tipo de silenciamento, visto que as condições de formulação deveriam ser amplamente conhecidas a ponto de que a produção de sentidos sobre o sexo fosse considerada possível, a partir das determinações da FD da Ciência escolar. Ou seja, só poderíamos afirmar sobre a existência de silenciamento na medida em que fosse observada uma ação política de limitação ao que pode ser dito pelo sujeito, que ocupa determinada posição.

Decerto o Estado autoritário foi uma condição favorável ao higienismo, ao considerar que o intervencionismo e o nacionalismo são princípios estruturantes do movimento. Mesmo que a laicidade tenha sido declarada um fundamento do Estado, desde a promulgação da Constituição de 1924, lembramos que a moral higiênica seria recoberta por valores cristãos. Nesse contexto, o discurso sobre sexo aos adolescentes poderia promover uma desorganização do parâmetro de normalidade, pautado pela anterioridade do matrimônio à experiência sexual, principalmente no caso das mulheres. Assim, no curso dessa investigação é possível especular o silenciamento da formulação sobre sexo nas escolas, como algo que seria devido ao apelo do argumento moral que se apresentava nesse contexto histórico e a partir dessa injunção ideológica.

Por outro lado, a educação sexual poderia servir aos princípios higiênicos a depender de como a formulação fosse realizada. Nesse ponto, lembramos Fernando de Azevedo que destacou a importância da educação sexual para o “interesse moral e higiênico do indivíduo” e para “o interesse da raça” (MARQUES, 1994). Destacamos, na seção 1.7. *Antecedentes da textualidade do sexo na escola*, em reportagens, as posições de uma juíza de família e de um médico, na qual o pleito a favor da educação sexual demarcava uma postura conservadora, em que a política de educação sexual assumiria a perspectiva de controle. Esses fatos ilustram o princípio de que o silenciamento pode não estar acompanhado de uma ausência, necessariamente, mas de uma formulação que direcione os sentidos a associações adequadas segundo determinados preceitos morais.

A partir do alinhamento com o conceito de dispositivo, a formulação sobre o sexo ao adolescente responderia a uma urgência. Barroso e Bruschini (1990) destacaram que a necessidade que se apresentou para esse discurso foi a emergência da AIDS. A partir dessa urgência (ou não) no final da década de 1980, com o processo de redemocratização concluído, a educação sexual foi tema de publicações redigidas por psicólogas e sociólogas, o que delimitou um deslocamento do lugar de fala anterior, que consagrava a autoridade da medicina no embasamento da questão e na autoridade de formulação. Estima-se que seja significativo o fato desse lugar de enunciação ter sido ocupado por mulheres, o que rompe com o desenho de poder que se apresentava até então.

Para concluir, quando questionamos o uso da língua pelo seu caráter redutor, incorremos em uma problematização de ordem metalinguística. A condição de autoria e de texto pressupõe uma unidade imaginária. Entendemos que a noção de língua, enquanto estrutura, é um requisito para pensarmos processos discursivos, tornando a unidade uma condição necessária para pensar o múltiplo (ORLANDI, 2007). Com isso, a linguagem científica e escolar, apoiada no imperativo do conteudismo, determina os sentidos ao sexo, forjando uma definição única.

2.7. AS SOBREDETERMINAÇÕES E OS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO QUE SE REALIZAM NA PESQUISA

Na condição de analista do discurso, assumimos as sobredeterminações que nos afetam ao formular um texto. Sobredeterminações essas que esquecemos e, por isso, mantemos a ilusão de sermos a origem do nosso dizer. Ao assumir a interpelação ideológica e a ação do inconsciente, o lugar do autor no trabalho intelectual empreendido é parte da pesquisa. Afinal, não poderíamos nos deixar de fora de toda a afetação que os sujeitos estão expostos, como expõe Mittmann:

Ciente de que somos afetados por ambos (ideologia e inconsciente), mergulhamos na ilusão necessária, na denegação, como se ambos estivessem fora de nós, analistas, e presentes no outro, o analisado. Ou seja, estarmos conscientes é a condição para estarmos cientes. Nosso paradoxo (ibid, 2007, p. 153)

Nas condições de analista e de autora, eu sofro tipos de injunções diferentes. Ambas as condições reforçam os gestos de interpretação, constantes nas condições de analista e de autora. Da primeira condição, na escolha e no recorte do objeto e na produção de um mecanismo analítico que sirva ao objetivo da pesquisa. Da condição de autora, os gestos de interpretação incidem na produção de um texto na qual a unidade seja um efeito visível e o percurso rumo à finalidade da pesquisa, de modo que engendre resultados. É sobre esses gestos de interpretação que trataremos aqui, considerando que, interpretar, para o analista do discurso, não é atribuir sentidos, mas explicitar o modo como o objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2012b). Para a AD francesa, a interpretação é uma face concreta da ideologia, sendo a ideologia a própria materialidade do discurso e não a ocultação de um conteúdo, como já discorremos. A interpretação de que os sentidos estão nas palavras, ou seja, de que há transparência de sentido, é forjada por certas práticas sociais. O analista do discurso se lança em direção oposta, sabedor de que os sentidos são opacos, ou seja, que eles são construídos no discurso.

Considerando que a posição de autoria é regida pelo princípio de agrupamento do discurso (FOUCAULT, 2012), que produz o efeito de unidade (ORLANDI, 2012b) e faz do autor o responsável pelo seu texto, a noção de autor é uma função da noção de sujeito (ORLANDI, 2012b) e da sua identidade social (ORLANDI, 2007). Para a autora, embora o autor não instaure discursividade, ele produz interpretação ao historicizar o seu dizer e torná-lo repetível. Ao ter condição de ser repetido, o seu dizer vai compor a memória discursiva. A condição de repetível pode ser compreendida como um sentido já construído, no entendimento de que “para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido” (ORLANDI, 2012b, p. 71). Além disso, como autor e leitor se constituem simultaneamente no texto, outra determinação que sofre o autor, na sua posição, é o efeito-leitor, uma formação imaginária.

A formação imaginária, conceito formulado por Jackbson - e usado por Pêcheux (1997b) - seria uma projeção do autor no momento de produção do texto, na premissa de que todo o texto é endereçado a alguém e que a projeção deste endereçamento é materializada no texto. Orlandi (2012b) descreve, então, dois gestos de interpretação no trabalho de autoria: 1) o autor não pode dizer o que já não tenha sentido; e 2) o autor deve dizer o que tenha sentido para um interlocutor determinado, o seu leitor imaginário.

Como a minha investigação tem como objeto um arquivo textual que congrega os gestos de interpretação dos seus autores, eu percebo que as determinações que sofrem os autores dos LDs são distintas das determinações que eu sofro, na condição de autora. O gesto de interpretação que se dirige a leitores imaginários diferentes configura o texto didático e o texto acadêmico em direções distintas. A formação imaginária que me guia na posição de autora, me permite avançar no uso da linguagem verbal, sem me restringir às questões de vocabulário ou de conceitos prévios - às questões puramente didáticas, enfim. Por outro lado, a formação imaginária do autor do LD representa uma força normativa, algo que o leva a atender regras de redação que facilitem a interpretação do texto pelo estudante adolescente, ou seja, o autor visa à produção de um texto que esteja de acordo com as regras da FD da Ciência escolar, entre elas o conteudismo. O meu olhar para o

arquivo textual desta pesquisa procura depreender os gestos de interpretações dos autores dos LDs e, desta forma, procurar acessar as injunções ideológicas que lhes são próprias.

Na condição de analista, antes da condição de autora, o recorte ao meu objeto também é um gesto de interpretação que se relaciona ao meu percurso pessoal e acadêmico. A formação como bióloga me conduziu não apenas à posição de professora de Ciências, mas a um lugar discursivo privilegiado no entendimento do discurso da Ciência e da sua potente carga simbólica, na escola e fora dela. Ao longo do tempo, eu fui depurando um olhar crítico em relação à forma de produção e de circulação discursiva sobre Ciência. Principalmente, porque a minha prática na escola trouxe uma implicação política ao meu trabalho e ao meu olhar sobre ele. Por ser interpretada como uma instituição fragilizada diante dos novos arranjos sociais e culturais, a escola sofre uma decalagem moral que tende a depreciar as práticas que lá vigoram. Na contramão do movimento de reconstruir a escola, ou mesmo abandoná-la, eu me posiciono a favor de conhecer a escola a partir dos discursos que lá circulam. Penso, em suma, que conhecer o mecanismo ideológico que recobre as práticas escolares no país, sob o ponto de vista histórico, seja prerrogativa para qualquer movimento crítico.

Para compreender a forma como o dispositivo escolar se constitui no Brasil, penso que a proposição de Althusser sobre o Aparelhamento Ideológico do Estado escolar ofereça uma base explicativa produtiva, ainda que o enfoque político-institucional da sua formulação não abarque, inteiramente, o objeto desta pesquisa. O papel da escola na garantia das relações de poder dominantes, como parte de uma engrenagem capitalista, configura um modo de refletir a respeito das suas contradições. Nesse sentido, tanto o recorte de discursos em que a eles são atribuídos o estatuto de conhecimento escolar, quanto o mecanismo da sua difusão, se dariam em função da ideologia dominante. Com isso, o conhecimento escolar seria uma projeção dos discursos hegemônicos em uma dada sociedade, havendo uma série de implicações políticas e simbólicas para que o discurso se realize como conhecimento escolar. Uma delas é a que ele deve servir ao

mecanismo ideológico dominante, que valida os discursos hegemônicos à condição de conhecimento e de verdade. Portanto, a relação da cultura científica que atribui valor a um determinado conjunto de asserções que são certificadas como conhecimento será inevitavelmente abordada ao se tratar do LD de Ciências, mesmo que o nosso rumo seja o do discurso.

Faz-se importante destacar, mais uma vez, que relacionamos o funcionamento do discurso escolar e científico, encontrado nos LDs, com a biopolítica. Recapitulamos que a circunscrição do objeto, o sexo na escola, tende a abarcar a relação política e estratégica do poder, a partir do uso da categoria população, como objeto da técnica e modo de intervenção. Essa categoria, mesmo que elevada, em nível de abstração, à perspectiva de nação, revela produções discursivas diferenciadas para classes de populações diferentes. A partir da conjugação do conceito de biopolítica com a interpretação de Althusser, foi possível compreender esta tecnologia de poder, cujos mecanismos ideológicos se realizam pela e para a população, que tem na escola um núcleo estratégico de reprodução das relações, na forma de disseminação de discursos hegemônicos.

Um ponto importante desta pesquisa é o direcionamento em conhecer os discursos que circulam na escola, ao invés de conhecer a escola a partir de operadores sociológicos que destaquem a instituição, e não apenas como elemento cristalizado no mapa da estrutura social, como critica Mariani (1998) a respeito dos estudos que empreendem uma investigação às instituições. No entanto, não é possível compreender os discursos que circulam na escola como discursos independentes da conjuntura institucional. Antes, é preciso compreender o funcionamento de um discurso institucional diante da sua forma de existência histórica e não considerar os “lugares sociais marcados por falas previamente institucionalizadas” (MARIANI, 1998, p. 69).

Portanto, o discurso sobre sexo não era da ordem do pensável na escola até o momento em que ele encontra um lugar no discurso institucionalizado, uma razão de possibilidade para a sua formulação. A partir daí, reconhecemos a construção histórica do sexo na escola, a partir da injunção ideológica que lhe afeta. Por outro lado, a figura do adolescente também é atravessada pela historicidade. Atualmente, tratado como sujeito de

direito (ao mesmo tempo em que amparado por práticas tutelares), as injunções ideológicas ao adolescente são entendidas como potentes e atuais. A proteção ou a responsabilização do adolescente vem sendo uma questão de debate político, que parte de um confronto com o imaginário social do adolescente e a legislação que rege a sua conduta. Mesmo que esse interesse não seja recente, acreditamos que houve mutações do olhar ao adolescente, alterações que, provavelmente, direcionaram e redirecionaram as formulações discursivas sobre sexo a ele dirigidas.

Ao conjugar os elementos para a análise do meu objeto, o discurso escolar sobre sexo aos adolescentes, eu parti de acentos da minha história, profissional e acadêmica: o LD, o adolescente e o ensino do sexo, através da Ciência. Mesmo que a minha posição seja crítica em relação à exclusividade do lugar discursivo da Ciência para falar sobre o sexo na escola, eu considero importante compreender de que forma as relações de poder foram construídas e constitutivas deste discurso. As relações políticas exteriores e anteriores ao acontecimento discurso do sexo na escola, incluindo os discursos ditos e os discursos por dizer que, como um todo, afetam este funcionamento discursivo. Nesse sentido a pesquisa procura situar, na historicidade dos textos escolares, os discursos construídos sobre o sexo aos adolescentes, diante dos limites impostos pelo próprio regime de verdade.

3. LIVRO DIDÁTICO, DA INCURSÃO TEÓRICA À CONSTRUÇÃO DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo discorreremos a respeito do LD, compreendido como objeto histórico, como produto da cultura escolar e, ao mesmo tempo, como uma forma de objetivação do discurso escolar, na forma de um texto, a partir dos preceitos de Orlandi (2012a). Além da breve fundamentação teórica a respeito do LD, que ilumina aspectos da sua condição de produção, avançaremos, neste mesmo capítulo, em direção à etapa analítica, assentando as escolhas efetuadas a partir do movimento incessante de descrição e interpretação. Na primeira seção, *Um objeto e uma forma de objetivação da cultura escolar*, reconhecemos que há uma forma de objetivação do LD em que a cultura escolar, e a própria concepção de ensino da época, é determinante na produção do texto. Sendo objeto de políticas públicas, o LD se insere em um projeto estratégico de fixação da identidade nacional e o próprio ideário de nação, posicionamento fortalecido no Estado autoritário. As seções *Considerações sobre as políticas do LD no Brasil* e *O LD no atravessamento da cultura escolar e das culturas escolares* atestam, justamente, o papel do LD nesse projeto, levando em consideração o aspecto histórico e o contexto peculiar em que o LD está situado, entre uma unidade que se impõe e a diversidade de práticas encenadas no cotidiano escolar. Em *As disciplinas escolares e o LD*, situamos que este material se adequa às contingências impostas pela organização disciplinar, a qual nos interessa a conjuntura que a disciplina de Ciências se consolidou no espaço escolar. A repetição do modo de organização do LD constitui um aspecto da sua estrutura e reflete o papel da memória na concepção de ensino em que a reprodução, a repetição, a revisão e a retomada são movimentos que pautam o projeto de aprendizagem, na qual a seção *A estrutura do LD* apresenta o modo como o LD serviria a esse projeto de escolaridade. Em seguida *A leitura do arquivo a delimitação do trajeto temático* e *A construção do arquivo e circunscrição dos corpora* detalham o percurso metodológico que guia este estudo em direção à análise dos *corpora* em função do objeto da pesquisa.

3.1. UM OBJETO E UMA FORMA DE OBJETIVAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Pêcheux caracteriza a leitura-escritura do arquivo como “trabalho do pensamento em combate com sua própria memória” (PÊCHEUX, 1994, p. 63-64) e chama a atenção aos interesses históricos, políticos e culturais que motivam as práticas de leitura de arquivo. O olhar do autor ressalta os gestos de leitura e de interpretação dos profissionais do arquivo, na ocasião de criação dos documentos. Na condição de analista, ocupamos, dentre outras posições, a posição de produtora do arquivo, na medida em que, a partir da leitura dos textos dos LDs, agrupamos como arquivo, àqueles em que a análise responderia às indagações definidas.

Como não nos identificamos pela linha historiográfica, e sim pela linha da AD francesa, devemos proceder a um deslocamento no uso do conceito documento, que não corresponde ao nosso modo de olhar o LD. Conforme já tratamos nos itens *O lugar discursivo do autor do Livro Didático* e *O texto verbal e a imagem*, do capítulo anterior, lemos o LD como texto, uma unidade imaginária *per se*, vinculada à assinatura de um autor e que tem, como finalidade, a leitura pelo estudante e pelo professor. Lembramos que Orlandi (2012a) concebe o texto como um fato de linguagem e uma forma de acessar o discurso. Ou seja, no trabalho analítico da AD, a leitura dos LDs deve ser conduzida na intenção de compreender a produção de sentidos a partir dos sentidos que lhes precedem, aqueles que possibilitam a formulação do texto e o seu processo de significação. Além disso, pela via discursiva, as situações de produção dos textos são constitutivas do discurso.

Por isso, o nosso olhar aos LDs não prescinde da compreensão dos gestos de interpretação dos autores do LD que, em uma aproximação imaginária, pressupõe o leitor na formulação do texto. Como afirma Grigoletto (2005), “o leitor é sempre o outro da escritura, um dos responsáveis pelo efeito de alteridade presente em todo e qualquer discurso” (p. 261). Existe, no efeito da alteridade do texto que analisamos, reflexos das concepções da condição de estudante e da condição de adolescente, ao avaliar que estas condições direcionam a produção ao principal leitor do LD. No entanto, a historicidade é sempre um fator a ser levado em consideração, pois depende

da cultura escolar da época o quanto essas duas condições serão determinantes. Inferimos, por exemplo, que a condição de adolescente teria assumido um papel determinante de sentidos a partir de um certo momento histórico.

Antes de partir às especificidades do LD, não devemos esquecer que o material se trata, primeiramente, de um livro e, como tal, é produzido tendo como finalidade a leitura por meio do suporte impresso. Para Chartier (1988), a história da leitura deve ser entendida a partir da relação do mundo do sujeito com o mundo do texto, “relação móvel, concreta e dependente de variações simultâneas” (p. 26). A relação do sujeito com o texto reporta a outros tempos o que destaca o aspecto familiar do livro, sendo uma materialidade cujas páginas impressas reunidas na forma de uma obra inscrevem um suporte consolidado na história.

Ao considerar a autoria o fator que determina a unidade ao texto, nos desviamos da interpretação que aprofunda a respeito das subjetividades do autor para nos dirigirmos à interpretação da AD francesa que consagra o sujeito como posição. Nisso, o conceito de lugar discursivo do autor do LD, possibilita que a análise incida na produção de sentido do texto e se desvie de um olhar ao sujeito empírico do autor do LD. Afinal, conforme Chartier (1994) ressalta, o editor também ocupa a posição de autor, no que adicionamos que, no caso dos LDs, também o pesquisador de imagens e o designer. O que nos interessa é que, do seu lugar discursivo, os autores se veem constrangidos a produzir um efeito de unidade ao seu discurso, procedendo a sua consolidação no estatuto de uma obra. Afinal, a textualidade pressupõe a linearização do discurso em texto e a unidade do texto é o efeito discursivo que deriva da autoria.

Especificamente a respeito do LD, a noção de autoria guarda ambiguidade na medida em que a perspectiva de leitura é ampla, aproximando o processo de produção com uma negociação (RALEJO, 2014). Nas palavras da autora,

um autor (de LD) produz uma obra visando aceitação das editoras para que publiquem o livro, do Estado para que aprove o compre o livro, dos professores para que escolham o livro para ser adotado nas escolas, dos alunos para que aceitem e gostem do livro como forma eficiente de aprendizado e dos pais para que aprovelem e/ou comprem o livro (RALEJO, 2014, p. 135).

Pontuamos, mais uma vez, que a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem (ORLANDI, 1995), por isso, fatores da ordem da materialidade do objeto LD devem ser avaliados como constitutivos dos processos de significação. Com o termo materialidade, não nos referimos apenas ao aspecto físico do LD, mas também a sua história, construída com as práticas escolares. Dessa forma, compreendemos a materialidade do LD como o *meio* e como o *modo* de produzir sentidos, a partir da perspectiva que o LD é, simultaneamente, um objeto e uma forma de objetivação da cultura escolar²⁷.

Nesse sentido, compreendemos a prática escolar como prática cultural, inserida no contexto social da escola. Com isso, podemos considerar o LD parte das culturas escolares na concepção de Viñao Frago (1998) que, por sua vez, se aproxima com o conceito de cotidiano (CERTEAU, 2009), na medida em que percebemos as culturas escolares como modos de reinterpretção e ressignificação, e de invenção, como fala o autor, dos textos pelos sujeitos que frequentam a escola. A invenção do cotidiano nas culturas escolares estaria relacionada com a multiplicidade de leituras, o que remete à imperfeição do texto, em que “há um espaço simbólico aberto – possibilidade do sujeito significar e se significar indefinidamente – que joga no modo como a discursividade se textualiza” (ORLANDI, 2012a, p. 65).

Por outro lado, o autor do LD permanece ligado ao arquivo científico (no caso do LD de Ciências) e às normativas pedagógicas e, mesmo que não esteja inteiramente alheio às práticas cotidianas e às culturas escolares, ele se encontra devidamente distanciado das variâncias que a esfera cotidiana evidencia. Portanto, uma contradição do LD é que ele participa das culturas

²⁷ As considerações a respeito do conceito de cultura escolar e culturas escolares serão apresentadas na seção 3.3. *O LD no atravessamento da cultura escolar e das culturas escolares.*

escolares, enquanto os autores dos LDs, do seu lugar discursivo, se relacionariam com o espaço cotidiano na forma de uma projeção imaginária.

Importante considerar que o lugar discursivo do autor do LD é um lugar construído na história, em que os discursos que lhe afetam são variáveis ao longo do tempo. Por isso, a cultura escolar do seu tempo é determinante no contexto de formulação do texto. Os meios que conferem autoridade ao autor para redigir o texto, os arquivos disponíveis para a leitura, a inserção na política de Estado e as variações legais e normativas são exemplos de dimensões que tem o seu valor associado flutuante na relação com a produção do LD. Com isso, no passado, outros arquivos, outras políticas e outras relações institucionais, demarcavam o espaço discursivo possível do autor do LD, em comparação com o seu lugar discursivo hoje.

Neste capítulo, nos interessa conhecer as condições de produção dos LDs, que se encontram no bojo das políticas públicas. Essas condições serão investigadas a partir do lugar discursivo do autor do LD, do qual seria possível depreender as relações discursivas e de sentido que lhe afetam. Como participante da cultura escolar, o LD se inscreve na ordem disciplinar, ponto de articulação do autor do LD com a estrutura curricular e a organização do discurso da escola.

3.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A Política Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, foi instituída em 1985 e, desde 1996, organizou-se também como um sistema de avaliação prévia de livros, em que o MEC, ou o INEP, estabelece critérios pelos quais os livros possam ser apresentados às escolas com a finalidade de escolha dos professores (MUNAKATA, 2012). Hoje, o programa é abrangente e sistemático, ao mesmo tempo em que é centralizador. Contudo, faz-se necessário conhecer, ao menos a partir de uma visão panorâmica, as mudanças que se deram na relação do Estado com o LD ao longo das últimas seis décadas. Olhando para o passado a partir do presente, nos importa investigar de que forma o Estado atuou na avaliação, e mesmo na produção dos materiais didáticos, que seriam distribuídos nas escolas.

Inferimos que a importância política conferida ao LD pelo Estado parte da associação do material com uma estratégia de fixação da identidade nacional e, conseqüentemente, com a consolidação de um repertório de saberes que pudesse atender ao ideário de formação do cidadão brasileiro. Portanto, uma injunção ideológica de cunho nacionalista guiou o olhar para o material didático, pelos gestores públicos, como uma via para a difusão de discursos que produzissem um sentido de nação e de discursos que apresentassem os saberes hegemônicos como verdades. A atenção do discurso escolar para a formação da nação teria sido uma preocupação, particularmente reforçada, no período de Estado autoritário, quando as repercussões do civismo, ao mesmo tempo em que construções que sustentavam uma formação acrítica foram marcantes (MIRANDA, 2004). Nesse ponto, retomamos, mais uma vez, a associação da escola com o AIE, segundo interpretação de Althusser.

É possível afirmar que, ao longo das últimas seis últimas décadas, o LD brasileiro sofreu ressignificações e, por conta disso, encontramos dificuldades em tratá-lo como objeto estanque. As modificações se deveriam às mudanças dos panoramas de produção dos LDs, tanto no âmbito político quanto no âmbito editorial. Recuperamos que o LD é parte da relação simultânea do sujeito com o mundo, em que as políticas que regem a produção e a distribuição do material têm como finalidade a sua recepção pelo aluno e pelo professor, dentre um público-alvo ainda mais amplo, como bem destaca Ralejo (2014).

O estudo de Filgueiras (2011) fornece ao nosso estudo uma base histórica dos processos de avaliação dos LDs no Brasil – que a autora analisou desde os anos 1930. Em 1938, com o Estado Novo, teve início uma política de avaliação do LDs. As mudanças na configuração do sistema de avaliação refletiram em diferentes denominações aos programas: Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Campanha de Livros Didáticos e Manuais de Ensino (Caldeme), Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), Programa do Livro Didático (PLD) e PNLD (Programa Nacional de Livro Didático). A cada novo governo, as comissões assumiam diferentes ênfases, sendo que, no Estado Novo de Getúlio Vargas, a política estabeleceu um

novo patamar de intervenção nos LDs (RALEJO, 2014) que, a partir da Reforma Capanema, em 1942, passaram a obedecer às determinações curriculares oficiais. Anísio Teixeira, que fundou a Caldeme, em 1952, tinha uma posição crítica com relação aos programas oficiais e aos critérios de avaliação do conselho anterior, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). O embate entre a centralização do currículo e a descentralização destas propostas, em que os estados também partilhassem prerrogativas de governo, é um ponto de inflexão constante ao longo desse período.

A partir do estudo de Filgueiras (2011), destacamos alguns aspectos dessas políticas de avaliação dos LDs. Primeiro, que o objetivo sempre foi o mesmo: “melhorar a qualidade dos livros” (p. 233), sendo que o critério que identificava um livro de qualidade mudava a cada contexto histórico. Mais do que isso, os instrumentos de avaliação eram contestados pelos autores, em conjunto ou isoladamente. O estudo da autora iluminou o conflito que se criou a partir da ação intervencionista na avaliação dos materiais pelo Estado e as reações dos autores que tiveram os seus livros reprovados. Um desses autores foi Waldemiro Potsch, professor de Ciências catedrático do Colégio Pedro II. Na década de 1940, ele publicou um livro refutando “parte a parte e ponto a ponto” (FILGUEIRAS, 2011) os pareceres de reprovação do CNLD de livros de sua autoria.

Na década de 1960, diante da crescente urbanização, a conjuntura de expansão do ensino provocou as instâncias políticas a buscarem medidas para atender ao novo público, o que gerou uma reflexão sobre o papel da escola neste novo contexto (FILGUEIRAS, 2011). Nesse sentido, o incremento da produção de livros na medida de atender o número crescente de alunos foi um desafio. Só houve um aumento considerável da produção de materiais *pari passu* à expansão do ensino quando, a partir de 1971, editoras e governo foram coeditores dos livros (FILGUEIRAS, 2011). A distribuição gratuita dos LDs, um objetivo constante desde a década de 1960, foi consolidada, oficialmente, em 1985, com o PNLD, quando o governo aumentou o investimento no setor de produção²⁸. Devido a dificuldades

²⁸ Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a distribuição gratuita está prevista no artigo 208.

orçamentárias, a distribuição gratuita só foi realizada, a contento, na segunda metade da década de 1990. Esta política impulsionou o mercado editorial e fez do Estado brasileiro o maior comprador de livros didáticos do mundo (MUNAKATA, 2012). É relevante relacionar este período do PNLD com a publicação dos PCNs na medida que ambas iniciativas servem ao intuito de direcionar a produção dos LDs.

A partir da análise da trajetória histórica do LD através das políticas públicas que determinaram a sua produção, observamos uma crescente centralização de poder na figura do Estado, em detrimento dos poderes estaduais. Filgueiras (2011) chama atenção, no cenário recente, às iniciativas de sistemas de ensino produzirem o seu próprio material, como é o caso de São Paulo e do Rio de Janeiro. A partir da experiência com os materiais do sistema municipal do Rio de Janeiro, é possível afirmar que os cadernos produzidos nesta instância convivem com os LDs nas escolas, sendo que os primeiros encontram outra forma de uso pelos alunos, na medida em que são consumíveis e, desta forma, descartáveis. Nesse sentido, é importante pontuar que o LD, apesar de não ser necessariamente descartável, por apresentar um ciclo de uso que ultrapassa o ano letivo, o seu descarte, após este ciclo, é uma etapa não amparada por políticas públicas, na função de guarda ou de qualquer gerenciamento. O que fez com que a combinação da reprodução em grandes quantidades e o livre descarte tornasse o LD um objeto barateado no cenário contemporâneo.

Na segunda metade da década de 1990, a distribuição gratuita nas escolas públicas do país por meio da parceria com editoras configurou um panorama, ainda em voga atualmente, em que o segmento didático responde pela maior parte da produção editorial. Esse fato aponta para o interesse de editoras em participar da parceria com o Estado e, assim, garantir o comércio dos seus exemplares. Nesse ponto, Munakata (2012) afirma que não é possível abstrair que o LD é uma mercadoria de consumo e a sua produção e circulação são regidas pelos princípios do capitalismo, mesmo que o seu comprador seja o Estado e, mais especificamente, as escolas públicas. Diante da concorrência entre editoras no quadro contemporâneo, a atenção das produções tende a se voltar para a recepção do LD, na perspectiva de que o

aprimoramento do texto e do material visasse a uma boa avaliação por parte das instâncias do Estado e dos possíveis consumidores.

3.3. O LD NO ATRAVESSAMENTO DA *CULTURA ESCOLAR* E DAS *CULTURAS ESCOLARES*

A opção por pensar o LD como parte da cultura escolar, além da cobertura pelo discurso que essa pesquisa demarca se justifica pelo acréscimo teórico que o conceito de cultura escolar confere ao nosso objeto - principalmente, a partir da leitura e da interpretação do pesquisador espanhol Viñao Frago (1995, 2008). A elaboração que o autor faz dos conceitos cultura escolar e as culturas escolares, como dimensões complementares, nos lembra da “negociação” entre a unidade e a diversidade, que caracterizaria a prática discursiva associada ao autor do LD, conforme tratamos na seção 2.4. *O lugar discursivo do autor do Livro Didático de Ciências*. Além disso, o uso do conceito cultura escolar nos abre para a perspectiva de pluralidade de interpretações que os conceitos estrutura, dispositivo e aparelho ideológico, que associamos anteriormente ao contexto escolar não abarcavam. Principalmente, por observar na leitura do LD nas escolas, uma finalidade da sua produção discursiva e, no percurso da produção à recepção, um aspecto determinante desse funcionamento discursivo, compreendemos o LD, a um só tempo, um objeto e uma forma de objetivação da cultura escolar.

Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar em sentido *lato* estaria associada com as continuidades e as persistências das teorias, ideias, princípios, normas e pautas ao longo do tempo. Em contraponto, a noção de culturas escolares, no plural, revelaria a singularidade de cada instituição na produção de culturas próprias, a partir das relações entre os sujeitos e as práticas. De acordo com essa interpretação, o texto do LD seria parte constituinte da cultura escolar, no singular, já que não é produzido por quem circula na escola e participa do seu cotidiano²⁹. Mesmo que o autor do LD

²⁹ Esta afirmativa é uma generalização que utiliza o presente como parâmetro, em razão que, no passado, os livros didáticos eram escritos por professores de escolas de referência como o Pedro II (RALEJO, 2014).

seja, muitas vezes, um ex-docente, a sua voz se propaga como um discurso que impõe uma unidade ao conjunto de práticas possíveis. Por outro lado, a produção do LD visa a sua recepção, nas práticas escolares e no cotidiano escolar. Portanto, a “negociação” entre unidade e pluralidade envolveria o reconhecimento das culturas escolares, e a sua perspectiva plural, como uma projeção imaginária do autor do LD, no exercício de produção do texto escolar.

Destacamos que o professor e o aluno são os sujeitos pressupostos no texto escolar. Bittencourt (2004) destacou que o estudante sempre foi o “público compulsório” do LD pelo fato de não escolher o livro e, muitas vezes, não possuir autonomia para usá-lo sem a mediação do professor. Portanto, a “dupla destinação” (LAJOLO, 1996) é um fato discursivo importante no entendimento da condição de produção do LD: ele é endereçado ao aluno e ao professor, pela escolha de terceiros. Desde a década de 1990, as escolas e os professores participam da escolha dos LDs, previamente catalogados pelo Estado, a partir da avaliação de professores universitários. Com isso, ilustramos que a condição de produção dos LDs envolve uma sistemática abrangente, com múltiplos agenciamentos e endereçamentos. O que o autor do LD espera, nesse contexto, é que o seu texto atenda a diferentes normativas e seja bem avaliado pelos sujeitos imbuídos da finalidade de avaliar, direta e indiretamente.

A vinculação entre os textos didáticos e os documentos curriculares, implícita ou explícita, é uma das formas de determinação na produção do LD. Desse modo, ele pode ser compreendido como uma forma de materialização das disciplinas na escola, como veremos na próxima seção. Portanto, estariam inscritas na textualidade do LD as normativas curriculares, materializando a sua função referencial, destacada por Choppin (2004). Por outro lado, uma relação flexível com a política curricular dependeria das determinações históricas em que diferentes graus de investimento nas ações de avaliação, fiscalização e controle da produção do LD, determinariam variações no atendimento das normativas curriculares nos textos didáticos. Nesse sentido, os PCNs, identificados, normalmente, pelo seu caráter mais

propositivo do que normativo, figura, no entanto, como uma referência importante na elaboração e na avaliação dos LDs³⁰.

Ao levar em consideração a estrutura serial da produção dos LDs, ressalta-se o papel da repetição nas reproduções destes livros. Conforme tratamos, a repetição tem um papel significativo no funcionamento de qualquer discurso. Contudo, é possível afirmar que a repetição tem um papel especialmente determinante no discurso escolar pela visão de aprendizagem sustentada, na compreensão de que ela seria motivada pela constante reiteração de discursos. Nesse sentido, a reprodução de discursos anteriores constitui a estrutura e a memória do discurso escolar. No entanto, conforme afirmou Orlandi (2007), na reprodução já há não reprodução, ou seja, mesmo as reiterações podem deslocar sentidos a partir da inserção da diferença nas novas formas de composição de textos, na premissa que “dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido” (ORLANDI, 2007, p. 94).

Para concluir, optamos por abarcar algumas contribuições elaboradas no âmbito da pesquisa em Educação por pensar que os conceitos de cultura escolar e de culturas escolares, em acréscimo às elaborações dos estudos do discurso, enriquecem o entendimento do discurso escolar, na sua dinâmica entre o controle pelo Estado e a modificação nas práticas discursivas nas escolas.

³⁰ A relação entre o LD e os PCNs está materializada nas capas dos LDs que, desde a década de 1990, sinalizam o atendimento às diretrizes dos PCNs.

3.4. AS DISCIPLINAS ESCOLARES E O LD

Trazendo conceitos do discurso para a relação entre a disciplina escolar e o LD, é possível pensar que os saberes escolares, organizados nas disciplinas, são parte da memória escolar e funcionam como uma ação vertical no eixo paradigmático (INDURSKY, 2003), na medida em que determinam as formulações possíveis dos textos escolares, diante das contingências da FD da Ciência escolar. Como afirma Lajolo (1996): “por ser didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar” (LAJOLO, 1996, p. 4). No entanto, mesmo que, desse ângulo, o LD pareça subordinado à disciplina, a partir da prática escolar, o reverso também é verdadeiro: o LD representaria a ata fundacional da disciplina (VIÑAO FRAGO, 2008), fazendo com que uma disciplina tenha um estatuto privilegiado na matriz curricular e no cotidiano da escola a partir dessa materialidade. Portanto, preferimos retratar a relação entre disciplina escolar e LD como uma implicação simultânea.

Desde a década de 1970, as disciplinas escolares são foco de atenção de estudiosos britânicos e franceses (VIÑAO-FRAGO, 2008), que buscaram na pesquisa historiográfica a compreensão das formas de organização e de consolidação do que se define hoje como uma “disciplina escolar”, antes uma “amálgama” (GOODSON, 2003, apud VIÑAO FRAGO, 2008) ou um “organismo vivo” (VIÑAO FRAGO, 2008) do que uma “entidade monolítica”. Viñao-Frago (2008) complementa que não se pode tratar das disciplinas negligenciando o processo de formação dos professores e os discursos que lhes conferem poder de forma desigual, resultando em uma escala hierárquica das disciplinas. Sobre essa desigualdade, trataremos do caso da disciplina de Ciências que, na metade do século passado, atravessou um período de rearranjo que resultou no fortalecimento político do seu lugar na escola.

A história das disciplinas escolares é um campo de pesquisa que não se reduz ao estudo histórico dos materiais didáticos, embora não seja possível traçar a história de uma disciplina escolar sem analisá-los (VIÑAO

FRAGO, 2008). De acordo com a descrição do percurso do movimento higiênico nas escolas e a posterior cobertura do conceito de saúde pela disciplina de Ciências, proposições expressas no *Capítulo 1*, assumimos que o corpo humano seria um assunto tratado no interior desta disciplina.

Da posição de analista, reconhecemos que as formas de determinação do discurso, que compõem as suas condições de produção, são parte integrante do próprio discurso. Uma posição-sujeito do autor do LD seria a de atender às normativas, dentre elas as curriculares, o que pressupõe que essas determinações são parte de um conjunto de requisitos necessários à existência do LD, como conhecemos.

A disciplina de Ciências Naturais figura como uma composição integrada de saberes científicos tributários de diferentes referenciais (Biologia, Física e Química), que se mantêm no currículo brasileiro desde 1942, com a Reforma Capanema. A ideia de um método único para a explicação das Ciências seria um vestígio do ideário positivista e teria fundamentado a decisão pela integração das ciências em uma disciplina (MARANDINO, SELLES & FERREIRA, 2009). Segundo as autoras, a sua continuidade na matriz curricular seria justificada pelo interesse pedagógico na proposta introdutória no âmbito do ensino de Ciências.

Os ideais humanistas em que o valor, traduzível em tempo escolar, dedicado ao ensino das línguas - Latim, inclusive - sobrepunha ao ensino científico pautaram a escolaridade brasileira até a década de 1960 (SOUZA, R, 2009). Em 1962, no entanto, o Conselho Federal de Educação decretou que a disciplina Ciências Naturais deveria ser oferecida durante os quatro anos do curso ginasial e não apenas nos dois últimos, como vigorava desde a Reforma de Capanema. Nesse sentido, a ampliação do espaço da disciplina de Ciências na escola foi um precursor para repensar a sua proposta de ensino.

Marandino, Selles e Ferreira (2009) associam as mudanças no currículo com a virada da conjuntura política no contexto da Guerra Fria, em que a tecnologia ocupava um lugar importante no imaginário do poder de um país, o que veio promover o movimento de renovação do ensino de Ciências em todo o mundo. As autoras afirmam que, no Brasil, a ação de organizações

civis, como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC), representou uma força a favor da renovação curricular. A ênfase no ensino de Ciências pelo método científico, parte do projeto de renovação, congregava conhecimentos e habilidades desconhecidas pelos professores na época. Por conta disso, Centros de Ciências foram criados nos estados visando ao que hoje chamaríamos de formação continuada de professores de Ciências e de Biologia e à produção de materiais didáticos, a um só tempo.

Na década de 1970, a Lei 5.692/71 criou a disciplina *Programa de Saúde* que, durante cerca de uma década, deteve o monopólio no ensino de temas relativos ao corpo humano. Na década de 1980, a disciplina Programa de Saúde foi extinta e o estudo do corpo humano voltou a ser tratado na disciplina Ciências Naturais. A desterritorialização do ensino do corpo humano evidencia uma autonomia do ensino do tema frente à cobertura do saber de Ciências Naturais, enquanto que o retorno do ensino do corpo humano à disciplina de Ciências demonstra a autoridade discursiva da disciplina em abarcar uma diversidade de temas sob a égide de um imaginário de Ciência assentado em um núcleo comum.

Ao ressaltar o nosso olhar ao efeito da reiteração do corpo humano, na sua condição didática fragmentada, como elemento pré construído do discurso escolar, o associamos à condição de pré-construído. A partir desse efeito, as formulações realizadas sob a sua cobertura congregariam significações retomadas no movimento de memória. Por isso, quando tratamos da disciplina Ciências e do tema corpo humano estamos lidando com a estrutura construída historicamente na escola, o já dito que, por isso, encontra condições de ser repetido.

Para concluir, esperamos que o nosso arquivo, produzido no bojo desta pesquisa, torne aparente as mudanças no panorama escolar entre as disciplinas e os discursos que nelas se encerram. Para o nosso objetivo, os diferentes posicionamentos do estudo do corpo humano são particularidades relativas às condições de produção dos LDs, que direcionaram as escolhas metodológicas desta pesquisa.

3.5. ORGANIZANDO O ARQUIVO

Na construção do arquivo de pesquisa, justificamos a nossa escolha pelo trajeto temático, conforme exposto em 2.3. *Situando o arquivo da pesquisa: a FD da Ciência escolar e o efeito pré-construído do corpo humano*, porque ele representaria o percurso de temas no qual seria possível reconhecer os acontecimentos discursivos, em especial o acontecimento discursivo que trata do sexo na escola. Antes de proceder à aplicação do trajeto temático na construção do arquivo, traremos considerações a respeito da forma de objetivação do LD.

No discurso escolar, a estrutura hierárquica é derivada da forma com que a escola administra a relação dos sujeitos com os sentidos. Essa administração, contudo, não é produzida na escola. Sendo ela um AIE, localizamos um interesse político e estratégico em regulamentar as produções de sentido dos sujeitos que frequentam a escola. Como verificamos no texto *Considerações sobre políticas públicas do LD no Brasil*, o Estado é uma figura central na regulação da produção, avaliação e distribuição dos LDs.

Além da associação da escola pública com a ação do Estado, a partir do conceito de AIE, relacionamos o ensino da sexualidade escolar, e a perspectiva de educação pública em geral, com a biopolítica. A partir dos dois diagramas, de Althusser e de Foucault, o Estado e as instituições que realizam o seu mecanismo ideológico são poderes que protagonizam a produção do LD, mesmo que através de procedimentos indiretos, típicos da biopolítica.

Na condição de analista, devemos expor os gestos de leitura do arquivo dos LDs que precederam as decisões relativas ao recorte e ao agrupamento. Por entender o LD como objeto e como modo de objetivação, a forma de organização dos textos seria um modo de pensar o próprio LD, na qualidade de materialidade discursiva. Nessa forma de objetivação, os títulos figuram como textos em destaque, que incutem nos demais textos uma relação de subordinação. Os títulos do livro, da unidade e do capítulo, por exemplo, configuram diferentes níveis hierárquicos que apresentam o poderio simbólico dos saberes que os textos, a partir de um gesto de interpretação

dos autores, têm a intenção de representar. O sequenciamento, o fato de um saber ter que preceder outro saber, imbuem o discurso escolar de uma lógica altamente estruturada por uma série de formulações encadeadas. Com isso, a perspectiva de série, adotada na cultura escolar como um meio de demarcar o percurso do aluno e do conhecimento, também é materializada no currículo das disciplinas escolares e nos LDs.

Em cada texto do LD, a memória das formulações anteriores é retomada, como uma rede de sentido que possibilita as relações de significação do presente. Por isso, a forma de objetivação do LD materializa a memória como uma estrutura normativa instituída, tornando a adesão dos autores a aspectos institucionais e disciplinares do LD um passo incontornável na atividade de produção dos seus textos. Portanto, o valor da memória, em sua ação estruturante, demarca uma característica do funcionamento do discurso escolar.

Contudo, considerando a trajetória reduzida da formulação sobre sexo na escola, o autor do LD teria à sua disposição uma maior flexibilidade para a produção deste texto. Ao mesmo tempo, haveria um interesse biopolítico em regulamentar essa formulação, na produção de sentidos específicos. Cabe a esta pesquisa, compreender como o autor do LD vai direcionar a produção de sentidos de modo a atender as demandas normativas e o apelo ideológico da historicidade do texto.

O entendimento do discurso como uma relação do autor do LD com o exterior a partir do simbólico permite pensar a abertura para outras significações possíveis. Com isso, apesar da rigidez da estrutura escolar e da objetivação do LD, os pontos de fugas, sempre presentes nos textos (ORLANDI, 2012a), se apresentam como possibilidades de deslizamentos de sentido. As relações entre diferentes formulações, a cobertura de um texto por outro, o destaque ou a falta de destaque de temas, as paráfrases empregadas nos títulos e os modos de definição são diferentes modos de organização do texto que induzem diferentes produções de sentido.

3.6. A LEITURA DO ARQUIVO E A DELIMITAÇÃO DO TRAJETO TEMÁTICO

Anterior à construção do arquivo, a leitura dos LDs forneceu uma base para o entendimento das relações de subordinação que são neles materializadas. Portanto, o trabalho analítico se processou na construção de um arquivo que atendesse ao objetivo desta pesquisa, a partir da nossa leitura dos LDs e dos gestos de interpretação decorrentes dessa leitura. Parte desse movimento foi descrito na seção 2.3. *Situando o arquivo da pesquisa: a FD da Ciência escolar e o efeito pré-construído do corpo humano*, na qual justificamos a escolha metodológica pela construção do arquivo a partir de um trajeto temático que se alinhasse à perspectiva de organização dos temas *corpo humano, Ciências, reprodução e sexo* em função das relações discursivas observadas na escola.

Dessa forma, compreendemos que a produção do LD procura atender à FD da Ciência escolar que, entre tantos direcionamentos, subjuga os temas à lógica disciplinar e ao sequenciamento dos “conteúdos” segundo a lógica prescrita no projeto de ensino. Nesse contexto, os LDs deveriam ser acolhidos a uma organização prévia instituída no ensino de Ciências, que está, em parte, materializada nos LDs anteriores.

A partir, mais uma vez, da experiência como professora, tomamos a iniciativa de selecionar o *Corpo humano* como índice, justamente por conhecer a sua centralidade no ensino de Ciências no oitavo ano do ensino fundamental, momento em que o assunto é introduzido detalhadamente aos alunos com faixa etária de 13 anos. Justificamos o direcionamento a uma determinada série pela premissa de que nos interessa um discurso introdutório a respeito do sexo, o que se aproximaria do discurso de “iniciação sexual”, o que corresponderia à pedagogização do sexo, uma referência que usamos no início da investigação.

Dentre as dificuldades de construção do arquivo, ressaltamos que, no ensino de Ciências, algumas mudanças na organização dos “conteúdos” ao longo dos anos foram observadas - a inclusão da ecologia e a exclusão da higiene, por exemplo. Outro tipo de mudança se refere à nomenclatura dos segmentos do ensino ao longo dos anos. Fazendo uma retrospectiva a partir

dos dias de hoje, a promulgação da Lei 9394/96 foi um marco ao denominar ensino fundamental o que desde a Lei 5.692 de 1971 havia sido instituído como ensino primário, ao que antes era denominado de ginásio. Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a 7ª série do ensino fundamental passou a nomenclatura de oitavo ano. Como partimos de uma problemática observada no presente, procuramos traçar o percurso reverso, situando os segmentos equivalentes, a partir do critério da faixa etária, ao que hoje denominamos de oitavo ano do ensino fundamental.

As seções anteriores nos ajudaram no entendimento das premissas das condições de produção dos textos do material que ordenamos como arquivo. Como um movimento adicional, a análise vai iluminar as lacunas e desvendar construções discursivas até então desconhecidas. Portanto, descrever as condições de produção é, a um só tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada do trabalho empírico. Com isso, o trabalho analítico acrescenta atributos às condições de produção, mesmo que não prescindia de um domínio anterior (uma referência) a respeito delas.

3.7. A CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO E A CIRCUNSCRIÇÃO DOS *CORPORA*

Segundo o percurso de pesquisa, o primeiro recorte, a construção do arquivo, seria seguido pelo segundo, a circunscrição do *corpus*. Lembramos que efetuar recortes, assim como proceder a agrupamentos, são gestos analíticos que demonstram posicionamentos teóricos metodológicos. No caso do recorte, Orlandi (1984) e Lagazzi (2009) o associaram ao trabalho do analista do discurso seja por visar ao estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes em diferentes materialidades (LAGAZZI, 2009), seja por levar em consideração as situações discursivas dos textos (ORLANDI, 1984). Em todo caso, os sucessivos recortes seriam acompanhados da descrição e da interpretação de seus textos.

De acordo com Pêcheux (1997), arquivo é um “campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma determinada questão” (p. 57). Como a

questão da pesquisa é a formulação sobre o sexo na escola em um contexto específico de enunciação, o que agrupa os textos, no momento de construção do arquivo, são, justamente, as particularidades deste contexto; a saber, os LDs que tratam do corpo humano. Do arquivo, outro recorte se sucederia com a circunscrição do *corpus*, elemento ao qual derivamos um gesto analítico.

De acordo com Courtine (2009), o *corpus* discursivo é um conjunto de sequências, estruturado segundo plano definido com referência a certo estado de condições de produção do discurso. A decisão de circunscrever não apenas um *corpus*, mas dois *corpora*, parte da percepção de que o acontecimento discursivo poderia ser observado e identificado quando precedido pelo olhar à estrutura. Dessa forma, analisamos, no primeiro *corpus*, os tópicos presentes no sumário das edições organizadas como arquivo e, no segundo *corpus*, a composição de alguns textos selecionados das edições do *corpus* precedente. Com isso, a análise do *corpus 1* daria condições para que se prosseguisse rumo ao segundo procedimento metodológico (PM₂). Finalmente, o trabalho analítico sobre o *corpus 2* culminaria nas considerações a respeito das interrogações definidas como objeto da pesquisa.



Figura 1: Esquema do trabalho analítico, onde PM¹ é Procedimento Metodológico 1 e PM², Procedimento Metodológico 2.

O trajeto temático **Ciências/corpo humano – reprodução – sexo** foi definido visando à orientação dos procedimentos metodológicos, ao levar em consideração aspectos da materialidade do LD, a partir da organização dos conteúdos na escola. Com isso, definimos um rumo de incursão à forma de objetivação do LD visando à aproximação com o objetivo da investigação. Nesse contexto, os temas Ciências, corpo humano e reprodução serviram, a

um só tempo, à circunscrição do primeiro *corpus*, a partir das suas localizações nos títulos das capas e nos tópicos dos sumários.

Pontuamos que o material que organizamos como arquivo é resultante do agrupamento de textos escolares consultados de maneira difusa, na medida da possibilidade e do acaso. Isso se explica por conta da forma com que o LD é socialmente submetido à ação da memória. Encontramos uma parte dessas publicações nas Bibliotecas do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP (BLD/FE/USP) e do Anísio Teixeira (INEP/CFCH/UFRJ) e outra parte, na incursão em sebos e no mercado informal de venda de livros usados. A disponibilidade de exemplares e o recorte deles em função da presença dos temas corpo humano ou Ciências (primeiros temas do trajeto temático), no título da capa ou contracapa, resultaram na construção do arquivo. As vinte e seis edições agrupadas e as suas respectivas datas de publicação correspondem ao período de 1952-2012, um arco temporal de 60 anos.

TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	EDITORA	ANO
Ciências Naturais	Paulo Décourt & Anibal Freitas	Melhoramentos	1952
Ciências Naturais	José Coimbra Duarte	Companhia Editora Nacional	1954
Ciências Naturais	José Coimbra Duarte	Companhia Editora Nacional	1961
Ciências Naturais – O homem sua fisiologia e higiene	J. Painel / Thais Freitas Cardoso	Editora Freitas Bastos	1967
Elementos de Ciências e Higiene	A. Bolsanello & N. Boscardin	FTD	1970
O Corpo Humano – Higiene e Saúde	João Queiroz Marques	Companhia Editora Nacional	1972
Estudo dirigido de Ciências – De olho no Corpo Humano. Primeiro grau.	E. Salgado, L. S. Ramiro & A. B. de Figueiredo.	Editora Ática	1974
O Corpo Humano-Programa de Saúde – Primeiro grau	Carlos Barros	Ática	1976
O Corpo Humano	Antonio Moretti, Tereza Piovani Almeida, Emiko Sato Vidal & Neusa Torres Nikaedo	Ática	1978
O Corpo Humano- Programas de Saúde	Carlos Barros	Ática	1983
O Corpo Humano- Programas de Saúde	Carlos Barros	Ática	1987
Ciências O Corpo Humano - Saúde	Dinorah Poletto Porto & Jenny de Lourdes Marques	Scipione	1988
Dinâmica do Corpo Humano	Sidnei Petroni (Coordenador)	Livraria UNIJUÍ	1989
Ciência & Realidade - O Corpo Humano	David Aron Blinder, Juvenal Carlos Schalch, Olavo Martins Alvim & Teresa Cristina Cume Grassi-Leonardi	Atual Editora	1993
Ciências & Educação Ambiental O Corpo Humano	Daniel Cruz	Ática	1995
Ciências/O Corpo Humano	Dinorah Poletto Porto & Jenny de Lourdes Marques	Scipione	1995
Vida Humana 7ª série	Sônia Lopes & Ana Machado	Atual Editora	1996
O Corpo Humano – Programas de Saúde	Carlos Barros	Ática	1996
Ciências & Educação Ambiental O Corpo Humano	Daniel Cruz	Ática	1999
Ciências Entendendo a Natureza. O homem no ambiente. 7ª série.	César da Silva Junior, Sezar Sasson e Paulo Sérgio Bedaque Santos	Saraiva	1999
Vivendo Ciências 7ª série	Maria de La Luz & Magaly Terezinha dos Santos	FTD	1999
Ciência & Sociedade	Odete Gasparello & Jacqueline Rauter de Vasconcellos	Scipione	2000
O Corpo Humano	Carlos Barros & Wilson Paulino	Ática	2000
Corpo Humano – Ciências- 7ª série	Carlos Barros & Wilson Paulino	Ática	2002
Ciências Naturais – Aprendendo com o cotidiano 6ª série	Eduardo Leite do Canto	Moderna	2005
Ciências - O corpo Humano	Carlos Barros & Wilson Paulino	Ática	2012

Tabela 1: Relação de LDs que compõem o *arquivo*.

A relação dos LDs que compõem o arquivo e os dados das publicações revelaram algumas considerações a respeito das condições de produção dos LDs, como listamos a seguir.

- A presença do nome higiene nos títulos, como uma especificação do estudo das Ciências ou do corpo humano, das edições do final da década de 1960 ao início da década de 1970 (1967-1972), denotaria o percurso de absorção dos valores higienistas na disciplina de Ciências.
- A associação do estudo do corpo humano com a disciplina Programa de saúde em alguns exemplares da década de 1970 à década de 1990, mesmo após a desintegração da disciplina, revelaria a

manutenção do referencial ao programa, como uma memória construída.

- A dominância da assinatura de autores, em detrimento de autoras, indicaria o acento do patriarcado e a exclusão das mulheres e, conseqüentemente, dos seus gestos de interpretação, na produção de textos didáticos. O primeiro caso observado em que a autoria foi assumida por uma figura feminina foi, em 1988, com a dupla Dinorah Poletto Porto e Jenny de Lourdes Marques, que assumiria novamente a autoria em 1995.
- A recorrência de autores e de editoras, desde a década de 1970 até os dias de hoje, demonstra a importância da tradição, para a cultura escolar. No caso, o autor Carlos Barros assina quatro títulos (T2, T4, T5, T12), a dupla de autores Carlos Barros e Wilson Paulino assinam três títulos (T17, T18 e T20) e Daniel Cruz assina dois títulos (T9 e T13).

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO 1– SOBRE A AUSÊNCIA DA REPRODUÇÃO E AS RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE OS TÓPICOS DOS SUMÁRIOS.

Após delimitarmos o arquivo de acordo pela presença dos temas Ciências e/ou corpo humano nas capas, seguimos o trajeto temático estabelecido rumo à localização do tema reprodução nos sumários das edições do arquivo. Haveria, no entanto, especificidades relativas à ordem significativa do sumário que dizem respeito ao seu modo de significar. Com isso, lembramos que o trabalho do analista, ao incidir sobre a ordem significativa, tem a intenção de atravessar o imaginário para apreender os modos de significação, a ordem do discurso (ORLANDI, 2012b)

No caso do sumário, a ordem significativa se refere à particularidade do uso da língua, que pressupõe a organização dos tópicos a partir de uma estrutura hierarquizada. Importante ressaltar que o sumário não é uma especificidade do LD, ele é encontrado em publicações cotidianas contemporâneas, como os periódicos em geral. Van Dijk (2010) associa a estratégia de produção dos tópicos ao “discurso da notícia”. Nessa produção, atribui-se um tópico a textos no intuito de tornar explícitas noções que pertencem a estruturas globais do discurso.

Os tópicos do sumário não seriam palavras destacadas de um texto; um tópico está mais próximo de uma sentença que expressa uma proposição (VAN DIJK, 2010). Além disso, ao produzir o sumário, o autor organiza os tópicos a partir de relações de subordinação. Em suma, a textualidade do sumário dos LDs, manifesta as relações hierárquicas entre os tópicos, relações estas que serão reproduzidas nos textos ao qual se referem. Portanto, a característica autorreferente dessa textualidade fornece indícios do próprio texto, no caso, o corpo do texto de cada edição de LD.

Como um objeto de produção serial, o LD tende a materializar a memória das formulações anteriores em sua textualidade. Portanto, a partir de um determinado momento histórico, a presença de um tópico, no sumário, a respeito da reprodução seria um feito a ser repetido, como uma adequação às normas curriculares. A forma com que esse tópico, no caso, é construído, e

sob o jugo de que relações com outros tópicos, acrescenta a respeito dos gestos de interpretação dos autores, no que eles apresentam de historicamente determinados.

A partir do exposto a respeito da materialidade significativa do sumário, justificamos a sua leitura em prol da localização do tema reprodução, como parte do recorte a que nos propomos. Ao submeter o arquivo ao primeiro Procedimento Metodológico (PM¹), percurso de circunscrição do *corpus 1*, em função da presença do tema reprodução nos tópicos do sumário, encontramos edições nas quais o tema não estava presente. Com isso, nas edições em que a ausência da reprodução foi observada, conferimos um tratamento analítico em prol da interpretação desta ausência, o que nos levou a sistematizar as derivações do arquivo da seguinte forma:

Universo A. LDs em que a ausência da reprodução é observada, e

Universo B. LDs em que a presença da reprodução é observada.

(*corpus 1*)

Cada um dos grupos foi submetido a um gesto analítico, na medida em que eles demandavam diferentes situações de investigação. A análise do Universo A buscou interpretar a ausência da reprodução, a partir da perspectiva de silenciamento, elaborada por Orlandi (2007). O Universo B, por sua vez, compreendeu o seguimento do trabalho analítico pré-estabelecido, a partir do trajeto temático, em que o PM¹ promoveria a circunscrição do *corpus 1* e a sua posterior análise.

4.1. ANÁLISE DA AUSÊNCIA DO TEMA REPRODUÇÃO (UNIVERSO A)

No Universo A, foi analisada a ausência da reprodução nas seis publicações em que esse fato discursivo foi observado. As edições foram organizadas em ordem cronológica e revelam o que já esperávamos: que essa falta estava presente nas edições mais antigas. No entanto, a edição *Estudo dirigido de Ciências – De olho no corpo humano. Primeiro grau*, de 1974, expressa a ausência, ao mesmo tempo em que a edição *O corpo humano – Higiene e Saúde*, de 1972, não. Com isso, concluímos que o início da década de 1970 foi o período em que o tema reprodução foi inserido entre os tópicos dos LDs, acrescido da ponderação de que as formas de inserção são parcialmente dependentes dos gestos de interpretação dos autores que, por sua vez, seriam afetados pelas determinações históricas e injunções ideológicas.

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	EDITORA	ANO
1	Ciências Naturais	Paulo Décourt & Anibal Freitas	Melhoramentos	1952
2	Ciências Naturais	José Coimbra Duarte	Companhia Editora Nacional	1954
3	Ciências Naturais	José Coimbra Duarte	Companhia Editora Nacional	1961
4	Ciências Naturais – O homem sua fisiologia e higiene	J. Painel / Thais Freitas Cardoso	Editores Freitas Bastos	1967
5	Elementos de Ciências e Higiene	A. Bolsanello & N. Boscardin	FTD	1970
6	Estudo dirigido de Ciências – De olho no corpo humano. Primeiro grau.	E. Salgado, L. S. Ramiro & A. B. de Figueiredo.	Editores Ática	1974

Tabela 2: Relação de Livros Didáticos do Universo A em que o tema reprodução não está presente entre os tópicos do sumário.

A associação atual da reprodução como uma função do corpo humano nos levou a interrogar o porquê, na década de 1970, esta relação ainda não era consolidada nos LDs - ao menos no sumário, ou seja, nos destaques do texto³¹. Como, nesse período, as demais funções do corpo humano eram abordadas (a partir da leitura do índice destacado) e a função reprodutiva, não. Parece-nos improvável a ocorrência de outras ausências no mesmo período, como a da função respiratória, por exemplo. Portanto, uma hipótese que se apresenta é a de que a reprodução não fosse compreendida, no período, como uma das funções do corpo humano. Neste caso, a ausência do tema não caracterizaria um tipo de silenciamento.

³¹ Uma ressalva deve ser feita no sentido de que o fato do tema não estar sumarizado não implica na sua ausência absoluta no texto, mas na sua ausência relativa à condição de tópico.

INDICE	
De acôrdo com o Programa Oficial	
PRIMEIRA PARTE: O homem	
CAPÍTULO I: Noções preliminares	
A — Estudo da célula: organização animal.....	15
B — As funções do organismo humano.....	24
CAPÍTULO II: O corpo humano	
A — Divisões e proporções do corpo humano.....	29
B — Desenvolvimento e crescimento.....	34
CAPÍTULO III: A vida vegetativa	
A — Generalidades sôbre os alimentos.....	39
B — Digestão.....	42
C — Respiração.....	60
D — Circulação.....	66
E — Excreção.....	90
CAPÍTULO IV: A vida de relação	
A — Órgãos dos movimentos.....	99
B — Órgãos dos sentidos.....	127
C — Fonação.....	147
CAPÍTULO V: Coordenação das funções	
A — Sistema nervoso.....	149
B — Atos voluntários e reflexos.....	164
C — Glândulas de secreção interna.....	169
SEGUNDA PARTE: O ambiente	
CAPÍTULO VI: A água	
A — Caracteres e propriedades da água; sua composição	179
B — Papel biológico da água.....	191

Figura 2: Fragmento do sumário da edição *Ciências Naturais*, de José Coimbra Duarte, publicado em 1961.

A partir da observação do sumário da edição *Ciências Naturais*, de José Coimbra Duarte, publicada em 1961, é possível depreender algumas especificidades referentes às condições de produção deste material. Primeiramente, o autor sinaliza que o índice se encontra “de acordo com o programa oficial”. Portanto, a partir desse programa, o estudo do “Homem” constituía a primeira, das três partes do estudo das disciplinas de Ciências Naturais da 3ª série ginásial, em que o estudo do “ambiente” e da “vida higiênica”, correspondia às outras partes. O fato do “corpo humano” constituir um dos tópicos do estudo do “Homem” demarca, por si só, o tamanho reduzido do estudo do “corpo humano”, quando comparado às publicações do presente que dedicam todo o ano letivo ao seu estudo.

Conforme já destacamos em 1.5. *O ensino do corpo humano*, o corpo humano é “didatizado”, nos LDs, de forma fragmentada, sendo essa segmentação materializada nos esquemas anatômicos. Pela repetição dessa estrutura didática, o corpo humano figura como um pré-construído que condiciona ao texto que trata do tema o seu efeito de impessoalidade e exterioridade, a que Silva (2005) e Macedo (2005) se referem como descorporificação. Dessa forma, ao incluir a função reprodutiva no discurso escolar, a lógica de representação do corpo humano, e o seu efeito de pré-construído, conduziria o autor à apresentação da anatomia dos aparelhos reprodutores. Destacamos que um dos sentidos do sexo, aquele que se associa à perspectiva de diferença sexual, seria uma menção incontornável no caso da abordagem da reprodução. Dessa forma, a proximidade entre reprodução e sexo se sustentaria na visualidade dos aparelhos genitais e no efeito imaginário que esta visualidade provoca. Ou seja, a leitura dos esquemas anatômicos reprodutivos (e, portanto, genitais) revelaria o percurso do sexo, mesmo que a finalidade fosse a reprodução.

Com isso, ao silenciar a respeito da reprodução, o risco de que a leitura produzisse sentidos a respeito do sexo, a reboque, seria reduzido. Dessa forma, silencia-se a respeito de um tema, para evitar a aproximação com outro tema. Esse tipo de silenciamento, Orlandi (2007) associa com “a política de silêncio que se instala (consensualmente) e que significa justamente o que, do dizível, não se pode dizer” (p. 111).

Segundo essa inferência, o silenciamento da reprodução, e o conseqüente silenciamento do sexo, nesta posição de formulação, podem ser atribuídos à herança higiênica que se notabilizou pela proliferação do discurso médico-científico sem o rompimento absoluto com a moral cristã. A menção da higiene em alguns títulos das edições deste universo indicia, materialmente, a proximidade dos textos com os valores higiênicos. Assim, a legitimação da relação sexual pelo casamento, um dos valores morais cristãos mais agudos e que se relacionam frontalmente com o assunto abordado, encontraria reverberação na produção didática da época.

Portanto, interpretamos que a ausência da reprodução caracterizaria um tipo de silenciamento, no entendimento de que a reprodução seria

reconhecida, no círculo científico, como uma função do corpo humano, o que torna a sua ausência entre os tópicos do LD o efeito de uma injunção ideológica moralizante. Portanto, a reprodução seria dizível pela lógica instituída e estabilizada na escola, determinada tanto pela FD da Ciência escolar quanto pelo efeito do pré-construído do corpo humano. No entanto, não seria possível enunciar a seu respeito, na interpretação corrente, porque ela tencionaria a produção de sentidos para regiões consideradas interdidas pela injunção ideológica higiênica.

4.2. MODO DE LEITURA DO SUMÁRIO

Ao seguir o rumo traçado com o PM¹, fez-se necessário criar um modo de leitura do sumário que viabilizasse a circunscrição do *corpus 1* e a sua análise posterior. Recuperamos que é no batimento entre descrição e interpretação que o analista encontra o seu lugar de observação. No intuito de descrever o recorte do sumário a fim de resolver uma leitura comparativa entre os diferentes textos das vinte edições deste grupo (Universo B), optamos pela transcrição dos tópicos em que o tema reprodução estivesse presente (de forma explícita ou na forma de paráfrase), assim como pela transcrição de tópicos que estabelecessem relações de sentido com o tema, segundo os gestos de interpretação, dos autores dos LDs e dos nossos, como analistas.

A partir da leitura aos sumários dos textos que compõem o *corpus 1*, observamos a organização de três níveis de hierarquia em que a Unidade abarcaria diferentes Capítulos que, nas edições mais recentes³² cobririam diferentes títulos. Optamos por transcrever os dois últimos níveis de cada texto, no intuito de equalizar as relações hierárquicas entre os tópicos das edições do grupo. Dessa forma, procedemos a circunscrição do *corpus 1* aos dois últimos níveis dos tópicos do sumário, independente do número de níveis

³² Constatamos que nos sumários dos títulos T8, T14, T15, T18, T19 e T20, assumia-se um terceiro nível de organização, abaixo da Unidade e do Capítulo.

que o sumário em questão apresentasse³³. Entendemos que a circunscrição do *corpus*, desse modo, permitiria a leitura e a análise comparativa entre os tópicos das edições e, conseqüentemente, um olhar para a estrutura, as repetições de nomes e das relações entre nomes.

O movimento de cobertura de um tópico por outro é um aspecto importante da organização do sumário e diz respeito às relações de importância que são estabelecidas entre os temas. Como exemplo, podemos retomar que, na década de 1960, o estudo do corpo humano ocupava um tamanho reduzido dentro do estudo das Ciências Naturais, em comparação com a relativa autonomia que o assunto adquiriu atualmente, a ponto que, para os envolvidos nas situações de aprendizagem durante o oitavo ano do ensino fundamental, estudar Ciências significa estudar o corpo humano. A partir do reconhecimento da mutação das relações de sentido com as mudanças nas relações de hierarquia entre os temas, interessava-nos, neste momento, compreender, principalmente, a relação entre os temas reprodução e sexo.

4.3. CIRCUNSCRIÇÃO DO *CORPUS 1*

A circunscrição dos textos do *corpus 1* foi determinada pela presença do tema reprodução entre os tópicos do sumário, o que agrupou vinte edições publicadas entre 1972 e 2012 (Universo B). A amplitude do período seria um fator em benefício da observação, nesta textualidade, da memória discursiva, ou seja, da estrutura formada pela repetição de construções discursivas. A partir da atenção ao conjunto de reiteraões tanto dos termos em si, quanto das suas relações, seria possível reconhecer a presença de acontecimentos discursivos, no seu rompimento com a estrutura instituída.

Das edições do Universo B, o recorte que conduziria à circunscrição do *corpus 1* se deu em função da localização de temas pré-estabelecidos (como

³³ Essa decisão acarretou algumas exclusões, como o próprio tópico *A reprodução*, nos títulos T18 e T20, nos quais a proposição nomeava a unidade, nível que ficou de fora da análise dos tópicos destes títulos.

é o caso da reprodução e do sexo) e de outros temas que apresentavam afinidade por critério de vizinhança a partir da pesquisa bibliográfica (como é o caso do tema adolescência). A abertura do *corpus* a diferentes relações de sentido já havia sido destacada por Courtine (2009), quando declarou que circunscrição do *corpus* serviria como um plano de referência.

Na circunscrição do *corpus 1*, buscamos promover condições para a compreensão: 1) dos processos de significação dos temas presentes nos tópicos, e 2) das relações entre o tema reprodução e os demais temas, sobretudo o sexo, mas também a adolescência, por exemplo. Além disso, intencionamos que a análise do *corpus 1* represente um direcionamento do recorte do *corpus 2*.

De acordo com o trajeto temático construído e da nossa interpretação ao longo do percurso teórico-metodológico, a reprodução, tema sustentado pela memória do ensino do corpo humano a partir de determinado período, seria o local de observação do sexo, que poderia se configurar como um acontecimento discursivo nesta posição. Ao assumir que, entre os dois temas, poderia haver tanto aproximações quanto afastamentos, interessamo-nos, neste momento, por analisar a relação entre estes temas.

Ao demarcar o vínculo entre a reprodução e o sexo, avocamos um posicionamento alinhado ao tratamento discursivo hegemônico, que incide no conhecimento escolar a partir das ordens disciplinar e curricular. Ao partir da premissa que há limites ao sexo nesta posição, interessa-nos, justamente, compreender estes limites.

Com as mudanças de nomenclatura dos segmentos de escolaridade procuramos a correspondência, em publicações anteriores, no percurso ginásial (3ºano). Entre o Universo B, encontramos apenas a edição *Ciências Naturais – Aprendendo com o cotidiano 6ª série*, publicada em 2005, com um direcionamento dissonante dos demais ao abordar a função reprodutiva fora do ensino do corpo humano e no segmento escolar anterior, que atenderia a alunos que se antiga 6ª série (atual 7ºano), na faixa etária de 12 anos. Esse fato demonstra que a flexibilidade na organização do LD é possível e desmonta a interpretação de que as normativas curriculares asseguram determinações diretas e incontornáveis, na produção de materiais escolares.

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
1	O corpo humano – Higiene e Saúde	João Queiroz Marques	1972	Reprodução humana	16. reprodução humana 17. Desenvolvimento e crescimento humano 18. Acidentes: prevenção e primeiros socorros
2	O corpo humano- Programa de Saúde – Primeiro grau	Carlos Barros	1976	Unidade 5	III. A reprodução
3	O corpo humano	Antonio Moretti, Tereza Piovani Almeida, Emiko Sato Vidal & Neusa Torres Nikaedo	1978	Unidade I: Formação e constituição do organismo	Capítulo 1: Como se origina um novo ser? Capítulo 2: Como nasce o bebê? Capítulo 3: Como o ser está organizado? Capítulo 4: De que são formados os órgãos do corpo?
				Unidade IV: Funções necessárias à manutenção da espécie	Capítulo 24: O que é reprodução Capítulo 25: Os hormônios moldam o sexo Capítulo 26: O homem e as funções de reprodução Capítulo 27: A mulher e as

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
					funções de reprodução Capítulo 28: Por que os filhos são parecidos com o pais?
4	O corpo humano- Programas de Saúde	Carlos Barros	1983	Unidade 5. A reprodução	I. Os processos de reprodução II. A reprodução humana
5	O corpo humano- Programas de Saúde	Carlos Barros	1987	Unidade 5- Reprodução	I. Os processos de reprodução II. Reprodução humana Apêndice: Noções de hereditariedade
6	Ciências O corpo humano – Saúde	Dinorah Poletto Porto & Jenny de Lourdes Marques	1988	Unidade V. Reprodução e sistema reprodutor	Capítulo 1. Sistema reprodutor e desenvolvimento embrionário Capítulo 2. reprodução e saúde
7	Dinâmica do corpo humano	Sidnei Petroni (Coordenador)	1989	I. Sistema Reprodutor	1. Introdução 2. Glândulas 3. Anatomia e Fisiologia 4. Fecundação 5. Gemelação 6. Gravidez e parto 7. Anticoncepcional 8. Doenças sexualmente

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
					transmissíveis
					9. Atividades
8	Ciência & Realidade - O corpo humano*	David Aron Blinder, Juvenal Carlos Schalch, Olavo Martins Alvim & Teresa Cristina Cume Grassi-Leonardi	1993	Capítulo 15 - Sistema reprodutor e reprodução humana	Aparelho genital masculino
					Aparelho genital feminino
					O ciclo menstrual
					Fecundação
				Capítulo 16: Saúde e desenvolvimento	
				Capítulo 17: Orientação sexual	
				Capítulo 18: Respondendo a algumas dúvidas	
				Capítulo 19: Métodos anticoncepcionais	Métodos naturais
					Métodos artificiais
9	Ciências & Educação Ambiental O corpo humano	Daniel Cruz	1995	VI. Como nosso organismo se reproduz	16. Uma função do homem e uma função da mulher
					Especial: a descoberta do sexo
					17. Entendendo a continuação da vida: genética
10	Ciências/O corpo humano	Dinorah Poletto Porto & Jenny de Lourdes Marques	1995	Unidade V. Reprodução e hereditariedade	Capítulo 1. Sistema reprodutor
					Capítulo 2. reprodução e saúde
					Capítulo 3. Hereditariedade

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
					Capítulo 4. Herança e saúde
11	Vida humana 7ª série	Sônia Lopes & Ana Machado	1996	2. Homem por fora	Descobrimdo o seu corpo
					Homem ou mulher
					A Ciência e o mundo - Cérebro sexual
				7. Reprodução humana	As células reprodutoras humanas
					reprodução
					Menstruação
					O nascimento
				8. Orientação sexual	A Ciência e o mundo – um milagre da vida
					Por que fazer sexo?
					A virgindade
					Menstruação
Ereção e ejaculação					
Contracepção					
Doenças sexualmente transmissíveis					
A Ciência e o mundo – os clones					
12	O corpo humano –	Carlos Barros	1996	Unidade I. Nosso corpo: como se	Capítulo 1. Os aparelhos de

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
	Programas de Saúde			forma e como se desenvolve	reprodução Capítulo 2. Como nascemos Capítulo 3. Adolescência: uma fase de mudanças Vamos falar de sexo
13	Ciências & Educação Ambiental O corpo humano	Daniel Cruz	1999	V. A perpetuação da espécie	Capítulo 20. O nosso corpo gera novos seres <i>Conversando sobre sexo</i> Capítulo 21. Decifrando o código da vida: a genética <i>O ser humano: uma história de milhões de anos</i>
14	Ciências Entendendo a Natureza. O homem no ambiente. 7ª série *	César da Silva Junior, Sezar Sasson e Paulo Sérgio Bedaque Santos	1999	Capítulo 1: A reprodução humana	reprodução e manutenção da espécie Origem das células reprodutoras O sistema reprodutor humano Leitura: O nascimento de gêmeos O controle de natalidade
					Algumas doenças transmitidas por contato sexual

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
				Capítulo 2: A hereditariedade	<p>Genes: partículas da hereditariedade</p> <p>Genealogia: descrição de uma característica numa família</p> <p>Grupos sanguíneos também são transmitidos geneticamente</p> <p>Efeitos dos genes e efeito do ambiente</p> <p>Os genes se localizam nos cromossomos</p> <p>Leitura: genes defeituosos causam doenças</p>
15	Vivendo Ciências 7ª série	Maria de La Luz & Magaly Terezinha dos Santos	1999	<p>Capítulo 9: O corpo do homem e o corpo da mulher</p> <p>Capítulo 10: O milagre da vida: gestação e parto</p>	<p>A puberdade</p> <p>O sistema reprodutor da mulher</p> <p>O sistema reprodutor do homem</p> <p>Doenças sexualmente transmissíveis</p> <p>O ato amoroso</p> <p>A conquista do óvulo</p>

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
					Ser ou não ser: ovulação e fecundação A gestação ou gravidez O parto
					Cromossomos: porque somos como somos E os gêmeos? Os métodos anticoncepcionais
				Capítulo 11: Mudanças de corpo e mente: puberdade e adolescência	Por que mudamos? A puberdade nas meninas A puberdade nos meninos Crescendo juntos Uso de drogas Quem são os culpados
16	Ciências & Sociedade	Odete Gasperello Bertoldi & Jacqueline Rauter de Vaconcellos	2000	Unidade 1: A aventura do corpo	Capítulo 1: A prática amorosa Capítulo 2: O sistema reprodutor
17	O corpo humano	Carlos Barros & Wilson Paulino	2000	Unidade II. Reproduzindo a vida e perpetuando a espécie	Capítulo 3: Como nascemos Capítulo 4: Você e seu corpo na adolescência

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
					Falando de sexo
18	corpo humano – Ciências- 7ª série	Carlos Barros & Wilson Paulino	2002	Capítulo 5: O Sistema genital	O sistema genital masculino O sistema genital feminino
					O mecanismo da fecundação Como se formam os gêmeos Ovulação, período fértil, menstruação
				Capítulo 6: Como nascemos	A gravidez O parto E na mente, o que muda?
				Capítulo 7: Corpo, mente e “coração”: os cuidados da adolescência	Métodos anticoncepcionais As doenças sexualmente transmissíveis
				Capítulo 8 : A vida continua	As descobertas de Mendel A transmissão das características hereditárias A hereditariedade e o meio ambiente Engenharia genética
				Capítulo 12. Meninos e meninas, homens e mulheres	1.O recém-nascido 2. A infância

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
19	Ciências Naturais – Aprendendo com o cotidiano 6ª série*	Eduardo Leite do Canto	2005		3. A adolescência e puberdade
					4. As mudanças trazidas pela puberdade
					5. Idade adulta
				6. O envelhecimento	Em destaque: aceitar-se é fundamental
					Em destaque: cresce e aparece
				Capítulo 13. reprodução humana	1. A reprodução humana
					2. Sistema genital masculino
					3. Sistema genital feminino
					4. A gravidez
					5. O parto
					6. A amamentação
					Em destaque: o que é fluxo menstrual
					Em destaque: Planejamento familiar
				Capítulo 14. sexo, saúde e sociedade	Em destaque: Destruição em massa
					1. Ciclo menstrual regular e

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
					<p>ciclo menstrual irregular</p> <p>2. Data da ovulação e gravidez</p> <p>3. Gravidez desejada e gravidez indesejada</p> <p>4. Alguns métodos anticoncepcionais</p> <p>5. Doenças sexualmente transmissíveis</p> <p>6. AIDS</p> <p>Em destaque: Prevenção de Aids e das DSTs</p>
20	Ciências - O corpo Humano	Carlos Barros & Wilson Paulino	2012	<p>Capítulo 5: O Sistema genital</p> <p>Capítulo 6: Como nascemos</p>	<p>Falando de sexo</p> <p>O sistema genital masculino</p> <p>O sistema genital feminino</p> <p>O mecanismo da fecundação</p> <p>Como se formam os gêmeos</p> <p>Ovulação, período fértil, menstruação</p> <p>A gravidez</p>

	TÍTULO	AUTOR/TRADUTOR	ANO	PENÚLTIMO NÍVEL	ÚLTIMO NÍVEL
					O parto
					E na mente, o que muda?
				Capítulo 7: Corpo, mente e “coração”: os cuidados da adolescência	Métodos anticoncepcionais
					As doenças sexualmente transmissíveis
					As descobertas de Mendel
				Capítulo 8 : A vida continua	A transmissão das características hereditárias
					Os cromossomos sexuais
					A hereditariedade e o meio ambiente

Tabela 3: *corpus 1* - Tópicos com presença do tema reprodução e de temas correlatos, o sexo, sobretudo.

4.4. ANÁLISE DO *corpus 1*

A partir da circunscrição do *corpus 1*, foi possível identificar que a década de 1970 como marco temporal no aparecimento do tema reprodução nos sumários entre as coleções didáticas. Apesar da presença do tema como tópico do sumário não aparentar, atualmente, uma ruptura com a estrutura instituída no ensino do corpo humano, a observação da ausência anterior nos conduziu a uma reflexão a este respeito. Inferimos que a ausência da reprodução no Universo A seria um silenciamento do tipo que *não se diz x, para não se dizer y* (ORLANDI, 2007): não se diz sobre a reprodução para não dizer a respeito do sexo. Com isso, a primeira observação a respeito do *corpus 1* é que, nos textos aí circunscritos, se encontram formulações sobre reprodução, o que tornaria possível formulações a respeito do sexo.

Acrescentamos, ainda, a interpretação de que o sentido do sexo reduzido à diferença sexual seria um percurso discursivo lógico na explicação da reprodução. Muito embora este tipo de formulação, em específico, não constitua a finalidade desta investigação, ele demarca um percurso de memória, elemento importante para o conhecimento do processo de produção de sentidos sobre o sexo.

Sendo uma textualidade, o sumário é organizado em função da estrutura e dos acontecimentos. A estrutura é materializada na repetição de tópicos e das relações entre os tópicos em diferentes edições. A reiteração dos tópicos *reprodução humana e Sistema Reprodutor ou Sistema genital*, por exemplo, atendem a estrutura da FD da Ciência escolar, fortemente marcada pela memória materializada nas presenças das terminologias, característica do discurso científico e do ensino do corpo humano. Por sua vez, os gestos de interpretação dos autores, ao formular um acontecimento discursivo, se desviam das formulações repetidas e introduzem novos sentidos à memória e novas temporalizações à ordem discursiva (GUIMARÃES, 2005). Nisso, os acontecimentos discursivos seriam formulações destoantes da estrutura em foco, podendo ser absorvidos ou inscritos nela, segundo Pêcheux (1999).

Um dado a ser observado no *corpus 1* é a presença da expressão *higiene* no subtítulo do T1, “*O corpo humano – Higiene e Saúde*”, publicado em 1972. Nas demais edições, a expressão está ausente. A presença do termo *higiene* nos títulos – também observada em algumas edições do Universo A - atesta o vínculo com uma rede de sentidos já construída, na relação com a memória. Conforme destacado na seção 1.4. *A Moral Higiénica e o Discurso da Saúde nas escolas brasileiras*, a *higiene* se aproximava de uma moral normativa cuja ascendência do discurso médico sobre os demais, assim como os traços da influência da moral cristã, demarcava um arranjo de poder historicamente determinado. Mesmo que ainda seja possível inferir a ascendência do discurso médico, na condição de discurso hegemônico, nos dias de hoje, ele apresenta uma nova feição, que se distanciou de um apelo pela moral para uma certificação do seu discurso pelos parâmetros científicos.

Reprodução e biopolítica

Nos textos circunscritos no *corpus 1*, a reprodução se apresenta como uma unidade didática no ensino do corpo humano. Os gestos de interpretação dos autores na produção dos tópicos do sumário sobre a reprodução expressam as possibilidades de formulações. O uso de paráfrases foi observado nos casos em que os tópicos são construídos na forma de uma proposição, como nos casos “Funções necessárias à manutenção da espécie” (T3), “Como nosso organismo se reproduz” (T9), “A perpetuação da espécie” (T13), “A transmissão da vida” (T14) e “O milagre da vida: a gestação e o parto” (T15). Em outro tipo de construção, mais comum, o nome esteve presente, explicitamente, no tópico. Algumas dessas formulações foram reiteradas, como aquela em que a palavra reprodução é o próprio tópico acrescido do artigo definido - “A reprodução” (T2, T5) - ou acrescido do adjetivo “humana”, em “Reprodução humana” (T1, T11, T19). Outros tópicos, como “Reprodução e sistema reprodutor” (T6), “Reprodução e hereditariedade” (T10), “Sistema reprodutor” (T7), “Reproduzindo a vida e perpetuando a espécie” (T. 16), “Sistema reprodutor e reprodução humana” (T8) e “Os aparelhos de reprodução” (T12), estabelecem sentidos em função da dinâmica do estudo do

corpo humano, tratado, didaticamente, como um sistema ou um conjunto de sistemas.

A relação de sentidos entre reprodução e espécie é recorrente, na interpretação de que a reprodução asseguraria a “manutenção”, a “perpetuação” e a “conservação” da espécie - humana, no caso. Para a biologia, a população significa o conjunto de indivíduos da mesma espécie, o que liga o conceito biológico de espécie humana ao conceito de população, amplamente usada fora do contexto científico – o que caracterizaria a tecnologia biopolítica. Uma importante intrusão ao discurso científico é que a população é um objeto de investimentos políticos essenciais. Por isso, a reprodução seria, além de uma função para a biologia, uma função biopolítica, porque viabiliza a ligação entre um indivíduo e o conceito de população.

A formulação “O milagre da vida: a gestação e o parto” indica um percurso de sentidos que se aproxima do discurso religioso, como já havíamos percorrido a respeito da visão sacralizada da reprodução, na seção 1.2. *O dispositivo da sexualidade contemporânea*. Essa proximidade determinaria, por sua vez, um processo de significação específico do corpo feminino.

A associação da reprodução com a paráfrase “transmissão da vida” representa uma influência do conhecimento genético ao discurso didático. O uso do conceito de hereditariedade, ou da ideia de herança em torno do conceito, que compõe com o tópico da reprodução uma unidade em muitos títulos (T3, T5, T9, T10, T13, T14, T18), pode se realizar com o detalhamento da transmissão da vida a partir do código genético. Mesmo que o conhecimento genético ressignifique o corpo, para o nosso estudo, que se volta para a articulação do corpo com a reprodução e com o sexo, o conceito de hereditariedade não produz uma mutação radical do olhar porque não nega o fato biopolítico - pelo contrário, ela o destaca. O mais importante, para esta investigação, é que, com a genética, o corpo encontra uma nova forma de sobredeterminação, que fortalece o vínculo entre a função reprodutiva e os conceitos de espécie e de população.

Adolescência e puberdade

A adolescência e a puberdade aparecem nos tópicos dos sumários dos títulos “Adolescência: uma fase da vida” (T12), “Mudanças de corpo e mente: puberdade e adolescência” (T15), “Você e seu corpo na adolescência” (T17), “Corpo mente e “coração”: os cuidados da adolescência” (T18, T20) e “Adolescência e puberdade” (T19). Portanto, o assunto aparece como tópico, dentro do capítulo de reprodução ou de forma autônoma, a partir de 1996 (T12). Com isso, entendemos que, a partir deste período, fez sentido falar sobre a adolescência aos adolescentes, no contexto escolar e no ensino de Ciências. A maior visibilidade a respeito da adolescência e uma produção discursiva que explicaria, a partir da racionalidade científica, esta “fase da vida” seria uma condição para a inserção do tema como tópicos nos LDs.

O discurso científico sobre a adolescência apresenta uma filiação com o discurso da psicologia do desenvolvimento em que as descrições de fases de vida respaldaram o uso corrente da adolescência, como um objeto de estudo (CESAR, 2008). Nesse discurso, a puberdade é assumida como um marco de início da adolescência, supostamente passível de ser definido e classificado, segundo manifestações biológicas. Todavia, a dificuldade em estabelecer marcos precisos da adolescência e da vida adulta evidencia os deslizamentos nas significações em função das mudanças sociais e culturais da modernidade.

O aparecimento da adolescência, como tópico, no texto didático caracteriza um contexto cujas formulações *sobre* o adolescente e *ao* adolescente, de forma concomitante, expõem uma chance de aproximação entre autor e leitor. Afinal, quando a adolescência é, ao mesmo tempo, o objeto do discurso e a sua formação imaginária³⁴, o texto tem o potencial de refletir o leitor e o intuito de lhe revelar aspectos a respeito da sua vida, ou da fase de vida em que ele atravessa. A leitura do corpo do texto permitiria observar os modos com que o autor sustenta a aproximação com o leitor e aproveita esta aproximação como um benefício para a comunicação de fatos discursivos.

³⁴ O conceito formação imaginária foi exposto na seção 2.7. *As sobredeterminações e os gestos de interpretação que se realizam na pesquisa.*

O tópico “Corpo, mente e “coração”: os cuidados da adolescência” (T18; T20) ilustra um direcionamento desse tipo. Nele, insinua-se a perspectiva emocional ao lidar com a adolescência em que o emprego das aspas na palavra coração indica o deslocamento do uso habitual em Ciências para um uso afetivo, comum no cotidiano.

Prevenção de doenças e prevenção de gravidez

Os temas “Anticoncepcional” e “Doenças sexualmente transmissíveis” aparecem, pela primeira vez, e de forma concomitante, no Título 7 (T7), de 1989. E, a partir daí, nos tópicos “Métodos anticoncepcionais” (T8, T15), “Doenças sexualmente transmissíveis” (T11, T15), “Alguns métodos anticoncepcionais”, “Prevenção de AIDS e DSTs” e “Gravidez desejada e indesejada” (T19).

A inclinação por formulações que desvelassem a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis era esperada, seguindo a trajetória histórica que recobre o ensino de Ciências com o discurso médico-biologista. Principalmente com relação à AIDS, da qual Barroso&Bruschini (1990) assumiram ter desencadeado “em toda a sociedade, dada a violência e letalidade, a consciência da necessidade de se falar sobre sexo, de se educar sexualmente” (p. 7). Como uma certificação da posição desde sempre direcionada, a noção de sexo seguro teria ditado o programa de ensino na escola a partir do final da década de 1980. A aproximação entre sexo e saúde é um mecanismo discursivo biopolítico por promover o entendimento de que a saúde sexual da população seria um valor a ser conquistado e que a educação seria uma estratégia para conquistá-lo.

A prevenção de gravidez, por sua vez, está implícita nos tópicos que tratam dos métodos anticoncepcionais, mas está clara na formulação “Gravidez desejada e gravidez indesejada” (T19), publicada em 2005. Essa formulação é politicamente contundente por apresentar a oposição de dois sentidos para a gravidez, em que gravidez poderia ser indesejada pelos adolescentes. Esta construção de sentidos se refere ao reconhecimento da gravidez adolescente como problema social, uma preocupação constante no volume *Orientação*

sexual dos PCNs (1997) e em diversos setores da sociedade brasileira a partir da década de 1990 (HEILBORN, 2002). Na proposição, a presença e a ausência do desejo de engravidar figuram como qualificador da gravidez ao leitor adolescente. No entanto, a menção desse desejo teria uma intenção claramente política, ou biopolítica, justamente por atribuir ao sentido *indesejada* uma rede de sustentação possível, representada pelas técnicas contraceptivas descritas na continuidade do texto.

Sobre o reconhecimento da gravidez na adolescência como um problema social no Brasil, Heilborn (2002), através de um estudo histórico, discorre a respeito deste quadro. Segundo a autora, para o entendimento da gravidez na adolescência como problema social, devemos retomar a transição demográfica brasileira, em curso desde meados dos anos 1960, e caracterizada no final da década de 1990 por uma redução expressiva da taxa de fecundidade no nível da reposição das gerações e pelo aumento da taxa do uso de contracepção. Nisso, a fecundidade adolescente aumentou a sua participação relativa na fecundidade total, o que teria gerado o aumento de sua visibilidade. É de supor que outros fatores, como a ampliação do tempo de estudo, as mudanças nas famílias e no mercado de trabalho ressignificaram a reprodução em si e tornaram a gravidez um maior investimento do plano de vida da adolescente quando comparada à gravidez da adolescente em épocas anteriores.

Para o nosso caso, a coincidência do período de crescente reprodução e distribuição de LDs nas escolas públicas com o período em que a gravidez na adolescência foi reconhecida como problema social pode ter contribuído para a produção de textos que revestissem o assunto de um caráter marcadamente biopolítico. Ou seja, o LD passa a ser o suporte estratégico de um discurso que se constrói no intuito de prevenir a gravidez da adolescente no Brasil, considerando as adolescentes que frequentam as escolas públicas leitoras em potencial.

A cadeia de significantes sobre sexo

Nos vinte títulos que compõem o *corpus 1*, nove usam o nome sexo: “Hormônios moldam o sexo” (T3), “Especial: a descoberta do sexo” (T9), “Por que fazer sexo?”(T11), “Vamos falar sobre sexo” (T12), “Conversando sobre sexo” (T13), “ Falando de sexo” (T17, T18, T20), “sexo, saúde e sociedade” (T19). Ao usar o mesmo direcionamento empregado na análise da reprodução, a saber, a abertura aos casos implícitos, encontramos, em 1999, o tópico “O ato amoroso” (T15) e, em 2000, o tópico “A prática amorosa” (T16), como supostas paráfrases do sexo, que promovem uma rede de sentidos que significa o sexo pelo afeto. Por outro lado, notamos que o sexo figura como um complemento nominal nas formulações “Doenças sexualmente transmissíveis” (T11, T15, T18, T19, T20), “Algumas doenças transmitidas por contato sexual” (T14) e “Orientação sexual” (T8, T11). Dessas, interessa-nos particularmente a última pela relação da expressão com os documentos dos PCNs e pelo fato do uso desta expressão gerar ambiguidade, no contexto atual.

Destacamos que as formulações “Vamos falar sobre sexo”, “Conversando sobre sexo” e “Falando de sexo” conferem certo recuo à linguagem da Ciência. Os verbos falar e conversar, por exemplo, congregam sentidos cotidianos às proposições, dissonantes das escolhas verbais presentes em outras proposições impessoais, que ressaltam o aspecto já construído do objeto, próprio da linguagem da Ciência. Como um diferencial, estas formulações sobre o sexo expõem a relação de sentidos a ser construída, pelos sujeitos, a partir do texto. Dessa forma, quem fala e quem conversa são os interlocutores *a respeito* do sexo.

Para o melhor entendimento dessa diferenciação, retomamos que o conteudismo é um tipo de silenciamento utilizado, majoritariamente, nos discursos científicos - e, acrescentamos, nos pedagógicos. Nestes, por trabalhar na limitação de sentidos e na constante retomada de sentidos *já lá*, os conceitos pré-construídos assumiriam valor de verdade, como é o caso do corpo humano, por exemplo. No entanto, algumas proposições sobre o sexo parecem negar o trabalho sobre os sentidos a partir do movimento de reiteração dos regimes de verdade instituídos. Essa negação pode ser

explicada, em parte, à falta de uma memória de formulações a respeito do sexo da posição da FD da Ciência escolar. Portanto, no funcionamento dessa FD, essas formulações sobre o sexo podem ser interpretadas como acontecimentos discursivos, e desta forma, elas promovem a produção de novos sentidos ao utilizar novas formas de construção de sentido.

Além disso, a autonomia do sexo frente ao tema reprodução ficou mais evidente nos títulos em que os dois assuntos são posicionados no mesmo nível hierárquico (T11, T19) e nas edições em que o texto sobre sexo ganha estatuto de texto complementar, sem a lógica de numeração que organiza os demais textos nestas edições (T9, T11, T12, T13, T17). A interpretação dos autores, nessa forma de inserção do tema, manifesta a participação diferenciada do texto sobre o sexo em relação ao restante do texto do LD. A partir disso, é possível elaborar que esse modo de inserção diferenciado esteja associado a um acontecimento, que se apresenta diante de uma memória instituída. Com isso, o estatuto de texto complementar seria uma estratégia de inscrição de um acontecimento discursivo de modo a não se deixar afetar pelo movimento de repetições que o precederam.

Observamos a adoção da expressão “Orientação sexual” em consonância com os PCNs, quatro anos antes de sua publicação (T8 e T11). A anterioridade do uso do termo, nos LDs, pode significar a influência anterior à publicação dos PCNs pelos ideais do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS). No contexto atual, podemos afirmar que o seu uso confere ambiguidade ao texto, por se tratar de uma expressão que congrega, ao menos, duas significações possíveis: a orientação do desejo sexual e o aconselhamento, sendo que esta última se alinha à proposta constante nos PCNs. Lembramos que a diferenciação entre educação sexual e orientação sexual foi justificada por Egypto (2013), fundador do GTPOS e autor do PCN, em que o processo de educação sexual seria desvinculado do ensino formal e a orientação sexual estaria associada à experiência escolar. Assim, com o intuito de conhecer as relações de sentido da expressão nos LDs, a análise dos detalhes do texto, etapa que sucede esta, se apresenta como um aprofundamento necessário.

Mulher e homem, masculino e feminino

Em seis títulos, pudemos observar, nos tópicos, construções discursivas que separavam as funções do homem e da mulher. “O homem e as funções de reprodução”/ “A mulher e as funções de reprodução” (T3), “Aparelho genital masculino” / “Aparelho genital feminino” (T8), “Uma função do homem e uma função da mulher” (T9), “Homem ou mulher” (T11), “O sistema reprodutor da mulher” / “O sistema reprodutor do homem” (T15), “O sistema genital masculino”/ “O sistema genital feminino” (T.18, T20), “Meninos e meninas, homens e mulheres”/ “Sistema genital masculino”/“Sistema genital feminino” (T19). No entanto, possivelmente, este tipo de separação não é exclusividade destes títulos diante da lógica na qual se baseia o ensino do corpo humano, pautado na anatomia. Anteriormente, relacionamos que o sexo, na condição de diferença sexual, seria uma condição para o ensino da reprodução. Ainda que o nome sexo não esteja presente nessas proposições, há um sentido do sexo que se encontra explícito nelas.

A separação do estudo do corpo da mulher do corpo do homem a partir das suas respectivas funções no acontecimento reprodutivo é derivada da lógica de estabilização do discurso científico do corpo humano, que tem nos critérios anatômico e fisiológico os elementos balizadores e determinantes do discurso. Trata-se de uma construção discursiva hegemônica dentro da escola e fora dela. Nessa construção, o corpo e o sexo são tidos como materialidades pré-discursivas e, desta forma, incontestes. A partir dessa premissa, são negados os investimentos discursivos e, portanto, ideológicos, ao corpo na construção de sentidos que consolidam a desigualdade.

Entre os tópicos, a menção de temas que se referem ao corpo feminino, como “Gravidez e parto” (T7), “Ciclo menstrual” (T8), “Menstruação” (tópico repetido duas vezes em T11), “A gestação ou gravidez” e “O parto” (T15, T18, T19, T20), “A gravidez” (T18,T19, T20), “Ciclo menstrual regular e ciclo menstrual irregular” (T19), “Em destaque: o que é fluxo menstrual” (T19), “Data da ovulação e gravidez” (T19), “Ovulação, período fértil, menstruação” (T19, T20) confirmam o seu destaque no estudo do corpo humano. Por outro lado, os

eventos relacionados ao corpo do homem são mencionados apenas no tópico “Ereção e ejaculação” (T11).

A imposição política de um referente que se erige em parâmetro e norma, da qual Swain (2008) alertou, se manifestaria aqui no evento reprodutivo, significado como uma função. Nesse caso, o referente masculino é ofuscado pelo maior investimento discursivo no corpo da mulher. Consideramos, no entanto, que o maior investimento discursivo, nesta região de formulação, não reflete um índice de dominância ou de importância do corpo da mulher (em relação ao corpo do homem), mas a sua submissão a uma injunção ideológica normativa. A descrição da menstruação, da perda da virgindade³⁵, da gravidez e do parto, como eventos que demarcam cuidados específicos, traçam uma relação simbólica com o corpo da adolescente diferenciada da construção simbólica do corpo do adolescente.

O menor espaço às construções discursivas a respeito do corpo do homem pode desencadear diferentes interpretações, como a falta de necessidade de cuidados específicos do adolescente com o seu corpo ou a inexistência de fenômenos que marquem uma trajetória de “desenvolvimento” do corpo masculino. O mais importante é que há um componente discursivo (e, portanto, ideológico) nessas construções diferenciadas, que incutem, no adolescente, uma menor afetação pelo discurso da FD da Ciência escolar, o que acarretaria em uma menor injunção normativa na produção de sentidos ao seu corpo e, por extensão, à sua sexualidade.

Há nesses investimentos desiguais, a ação do silenciamento n2, que produz a impressão de que há apenas uma formulação possível a respeito do tema e que esta formulação condiz com a realidade. Essa realidade nega a atenção ao corpo masculino pela justificativa da sua menor participação na reprodução, o tema em pauta. Diante disso, pouco menciona a ereção, a ejaculação, a masturbação e a perda da virgindade, como eventos da trajetória do “desenvolvimento” do corpo do adolescente. Fora da escola, o discurso sobre a sexualidade do homem é facilmente acessível, nos vários espaços de socialização, em que formulações regidas pela informalidade produzem

³⁵ Apesar de a perda da virgindade ser um evento comum aos dois sexos, é comum que o texto que discorre a respeito se dirija às meninas.

sentidos que, por sua vez, se afastam da proposta normativa da Ciência e da escola.

A despeito da significância pela universalidade do nome sexo – um processo forjado na história, segundo Foucault (1988)-, os investimentos ideológicos, perceptíveis no funcionamento discursivo, permitiriam a observação da diferença nos direcionamentos do sexo *da mulher* e do sexo *do homem*. No que concluímos que a materialidade biológica, acompanhada das injunções ideológicas que as respaldam na condição de um percurso de significação dicotômico, produz significações para o sexo feminino e para o sexo masculino, de forma desigual.

4.5. CONSIDERAÇÕES

Algumas das associações descritas demonstram os limites e as contradições da FD da Ciência escolar no que tange à situação específica que tratamos: a construção discursiva dos tópicos que tratam dos temas reprodução e sexo, no estudo do corpo humano. Como já depuramos até aqui a respeito da FD da Ciência escolar e do mecanismo ideológico que convoca ao leitor do LD de Ciências a sua identificação com o sujeito universal, a partir da identificação do seu corpo com o “corpo humano”, os silenciamentos que decorrem deste movimento são estruturantes e apresentam filiações históricas com discursos anteriores.

O conceito de biopolítica, no aparato discursivo de Foucault, subentende o vínculo entre sexo e reprodução, em que a articulação do indivíduo e da espécie, como polos distintos, caracterizaria a ambiguidade em que essa tecnologia de poder – e o próprio sexo - está assentada. Dessa forma, interpretamos que há variação na relação entre os temas sexo e reprodução, na medida em que as produções de sentido, do lugar discursivo das Ciências, podem distanciar os termos, aproximá-los ou mesmo coincidi-los, no decurso da história. Entendemos que, na presente pesquisa, o sexo seria um *constructo* produzido na posição discursiva, escolar e disciplinar, na qual a reprodução se apresenta como um referencial, *a priori*. Pudemos observar, contudo, que esse referencial foi dissolvido, em algumas edições, com o descolamento entre os temas reprodução e sexo, sem a subordinação do segundo pelo primeiro. No procedimento metodológico seguinte, o nosso objetivo será compreender o percurso que filia o sexo na posição discursiva das Ciências, independente da relação com a reprodução, ou seja, a partir da análise das formulações sobre *sexo per si*.

A *Scientia sexualis* que se constrói com a pedagogização do sexo implicaria na construção de limites ao sexo, pela injunção ideológica atribuída à figura do adolescente, pressuposto como não iniciado, e pelas determinações que incidem na FD da Ciência escolar. A partir disso, consideramos que o lugar discursivo do autor do LD de Ciências é preenchido pelas normas pedagógicas

e disciplinares e pela projeção imaginária do leitor adolescente. Nesse contexto, o mecanismo ideológico constrange esse autor a conter a produção de sentidos às regiões interditas, segundo as possibilidades da época e às percepções políticas a respeito do adolescente.

No passado, o movimento higienista expôs a construção de sentidos da higiene como um valor, sobretudo moral, a ser aprendido nas escolas – o que acreditamos ter acarretado no silenciamento da reprodução nas formulações em que a filiação mais estreita com o higienismo era observada. A tecnologia contraceptiva e a mudança dos costumes - provocada, em parte, pelo enfraquecimento dos sistemas morais-religiosos - podem ser compreendidas como um conjunto de práticas que, a partir de um determinado momento histórico, se apresentaram como condições de possibilidade para a dissociação da reprodução e do sexo e a emancipação do último no discurso da Ciência na escola. Por outro lado, as técnicas de contracepção já seriam, *per se*, práticas ideológicas, segundo a assertiva de Althusser de que não há prática que não seja ideológica.

Com a publicação dos PCNs, em 1997, criou-se uma chancela oficial para a entrada do sexo na escola, na forma de um tema transversal e, também, no ensino de Ciências. Verificamos, na presente análise, que o tema já vinha sendo abordado nos LDs antes da publicação do documento, inclusive com a utilização da mesma expressão, a *Orientação sexual*. Resta analisar o sentido desta expressão, que apresenta hoje ambiguidade porque engendra diferentes produções de sentidos.

Outro marco observado na análise do *corpus 1*, foi a emergência da adolescência, na condição de uma figura discursiva do texto, o que fundamentou as especificidades desta *Scientia sexualis*, em que o sexo, a gravidez e a sexualidade passam a significar a partir do contexto da adolescência. Nessa conjuntura, a gravidez passa a ser considerada uma situação a ser prevenida através do ensino.

Antes da gravidez, a AIDS e outras doenças transmissíveis pelo sexo expunham a relação entre saúde e sexo. Afirmar que o discurso de prevenção de doenças - da AIDS, principalmente - e o discurso de prevenção da gravidez apresentam uma equivalência na filiação discursiva, exigiria um maior esforço

de pesquisa e a ampliação do arquivo. O vínculo com o discurso da saúde pública não é o suficiente para equiparar as duas proposições. Primeiro, porque a prevenção de doenças surge, de forma mais consistente, como resposta à emergência da AIDS, e a prevenção da gravidez surge como resposta à interpretação política de que a gravidez da adolescência seria um problema social. Contudo, o que mais distancia as duas prevenções seria o próprio funcionamento discursivo das duas formulações. A prevenção de doenças não promove uma ruptura nos modos de produção de sentido dos textos das Ciências, por se alinhar a um tipo de construção já consolidada na FD da Ciência escolar, de fundo higienista, cuja abordagem é pautada nos modos de evitar contágios que acarretariam na perda da saúde. Contudo, a gravidez, mesmo quando interpretada como um problema social, não equivale à noção de doença ou perda da saúde. Com isso, no intuito de promover um discurso de prevenção da gravidez, os autores se pautam em outros tipos de argumentação, distantes das formulações repetidas até então.

A prevenção da gravidez promove a construção de sentidos por meio de proposições que se inclinam para uma diferente apreensão do corpo, em que a natureza perde a sua dominância e as técnicas que intervêm no corpo, no sentido de controlar a natureza, ganham destaque. O discurso escolar legitima as técnicas contraceptivas³⁶ não apenas na medida em que as elenca no texto, mas pela forma com que as inserem na textualidade. Desse modo, a “gravidez indesejada” é significada a partir da apresentação de ações para que este quadro não aconteça. Ao direcionar o discurso à perspectiva de escolha e, assim, distanciar o leitor do imaginário do sujeito universal, o pré-construído dominante no ensino de Ciências, uma nova rede de sentidos se constrói a partir de uma outra apreensão do corpo. A coincidência dessa produção de sentido com a ampliação do público leitor dos LDs nas escolas públicas parece revelar um direcionamento claramente biopolítico da prevenção da gravidez na adolescência.

³⁶ A posição contrária a essa formulação pela Igreja Católica expõe um descolamento do discurso conciliador com os interesses cristãos, que vinha sendo encenado desde o período higienista.

Principalmente, a partir desta análise, pudemos apontar o percurso que configurou o sexo como um acontecimento discursivo e perceber como este trajeto se relaciona com a memória do próprio LD de Ciências, especificamente no estudo do corpo humano e da reprodução. A própria reprodução foi significada de uma nova forma, a partir da década de 1989, com a apresentação das técnicas anticoncepcionais.

Por outro lado, observamos que algumas proposições sobre sexo parecem se distanciar do discurso que tradicionalmente veicula o sexo à reprodução. Nessas proposições, o sexo é significado como uma “prática amorosa”, o que sugere uma construção discursiva amparada na noção de amor e uma entrada no campo de sentimentos. Com isso, os autores promovem uma abertura ao espaço simbólico a uma região na qual o discurso científico essencialista e funcionalista pouco se deteve. A receptividade a outros sentidos (ou a outros modos de produção de sentido) ao sexo indicaria a própria limitação anterior do discurso científico em lidar, semanticamente, com o objeto sexo. Outro exemplo de que os sentidos relacionados a sentimentos encontram nos LDs de Ciências um lugar de enunciação é a associação do “coração” (entre aspas) com a adolescência, presentes nos tópicos dos títulos T18 e T20.

Nesse sentido, a presente análise proporciona condições de seguir em direção à análise dos textos capazes de prover à pesquisa de uma maior profundidade na produção de sentidos a respeito do sexo, sem que a referência com a reprodução se apresentasse como um requisito. Desafiamos, junto com Foucault, a pretensa “universalidade do sexo”, na medida em que problematizamos as diferentes produções de sentido possíveis. Para isso selecionamos os textos a partir dos tópicos que conjugassem o sexo a proposições destoantes ou que demarcassem uma forma, aparentemente, inaugural de sentidos.

5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO 2– A INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES DE SENTIDOS NAS FORMULAÇÕES SOBRE SEXO.

A análise do *corpus 1* permitiu que reconhecêssemos a temporalidade das formulações do sexo nos textos didáticos de Ciências que tratavam da reprodução. Essas formulações, enunciadas dessa condição, foram reconhecidas como acontecimentos discursivos devido à produção de novos sentidos e de novas memórias a eles associadas. Pelo fato discursivo que rompe com a estrutura, esperávamos, nas formulações sobre sexo, que os gestos de interpretação dos autores revelassem as determinações históricas e as injunções ideológicas que balizam as possibilidades de discorrer a respeito do sexo no contexto histórico de formulação. Nesta etapa, avançamos na análise do texto em si - do texto que é produzido com a finalidade de leitura e que é produzido na composição de diferentes textualidades. Essa composição de textualidades amplia as possibilidades de produções de sentido na medida em que expõe os gestos de interpretação dos autores diante de um repertório de materialidades disponíveis.

Ao assumir o interesse pela construção de sentidos em relação ao sexo, sem a relação direta com a reprodução, delimitamos o nosso interesse ao acontecimento discursivo da formulação sobre sexo. Em geral, os acontecimentos discursivos, na condição de formulações não estabilizadas, demonstram a sua realidade contraditória. O fato de o sexo constituir uma matéria de amplo espectro nos processos de significação exteriores à FD da Ciência escolar, e o fato desta FD constituir um lugar discursivo de restrições fundamentais, calcadas em silenciamentos constitutivos, reveste este discurso de um viés contraditório. Associamos essa perspectiva com o que Foucault denominou de “presença e ausência” do sexo. Dessa forma, a partir de um determinado momento, torna-se possível discorrer a respeito do sexo nos LDs, desde que os sentidos sejam administrados de modo a não ultrapassar certos limites, que são determinados pela injunção ideológica.

Isso porque, apesar da pretensa universalidade do sexo, ele significa a partir dos lugares discursivos e dos mecanismos ideológicos determinados

historicamente. O sexo escolar seria uma produção discursiva determinada a partir das possibilidades da historicidade do seu discurso. Dessa forma, as construções de sentido coincidem com movimentos de filiações a movimentos anteriores e exteriores e com a incursão a novas redes de sentido, em suma, no movimento incessante da memória discursiva e do acontecimento discursivo.

5.1. Circunscrição do *corpus 2*

A análise do *corpus 1* orientou o recorte e a circunscrição do *corpus 2*. Os fundamentos deste procedimento são os mesmos que, originalmente, nos guiaram até aqui: o interesse pela compreensão dos modos de produção de sentidos a respeito do sexo nos textos escolares. Com isso, selecionamos proposições que versassem a respeito do sexo, como a primeira menção ao sexo observada no *corpus 1* em “Os hormônios moldam o sexo”, os sentidos associados à expressão “Orientação sexual” (que, posteriormente, seria usada nos documentos curriculares), e às formulações “A descoberta do sexo”, “Conversando sobre o sexo”, “A prática amorosa” e “Falando sobre sexo”.

A princípio, as proposições selecionadas expressam a autonomia do sexo frente à estrutura do ensino do corpo humano e, especificamente, da reprodução. Essa suposta autonomia, no entanto, deveria ser confirmada na leitura e na análise deste *corpus* no intuito de compreender se a produção de sentidos a respeito do sexo prescinde, de fato, do referencial reprodutivo nos textos selecionados. Além da relação de sentidos entre os dois temas, nos interessava entender o funcionamento do discurso sobre o sexo e, com isso, o movimento de memória que se constrói entre as formulações sobre o sexo na escola.

Dentre os textos selecionados, justificamos a escolha de duas publicações (T9 e T13) da mesma editora e escritas pelo mesmo autor, pelo entendimento de que, ao isolar as variáveis que incutem aspectos subjetivos à atividade da autoria, acessamos diretamente às determinações históricas que atuam no processo de significação. A ênfase do período histórico que

compreende à década de 1990 se justifica na medida em que, a partir da análise do *corpus 1*, as formulações sobre o sexo encontraram condições de possibilidade nesta época, salvo a primeira proposição. As seguintes questões foram consideradas questões diretrizes, por guiarem o nosso olhar ao texto.

QUESTÕES	TÍTULO	ANO
Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto <i>Os hormônios moldam o sexo?</i>	T3	1978
Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto <i>Orientação sexual?</i>	T8	1993
Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto <i>A descoberta do sexo?</i>	T9	1995
Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto <i>Orientação sexual?</i>	T11	1996
Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto <i>Conversando sobre sexo?</i>	T13	1999
Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto <i>A prática amorosa?</i>	T16	2000
Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto <i>Falando sobre sexo?</i>	T20	2012

Tabela 4: Questões diretrizes na análise dos textos do *corpus 2*.

Para cada questão, analisaremos a composição das textualidades subordinadas à proposição. Optamos por não realizar a transcrição completa dos textos, mas a apropriação e interpretação de fragmentos que revelassem os gestos de interpretação dos autores a respeito de cada questão diretriz, no modo de imprimir o recorte a que nos propomos. Retomamos que os textos verbais e não verbais serão analisados em composição, na medida em que esta composição engendra um efeito de unidade produzido na textualidade.

O modo de leitura e de análise do presente *corpus* pouco se assemelhou ao modo de leitura do *corpus* anterior. Primeiramente, pelas especificidades das estruturas analisadas em que a organização dos tópicos dos sumários satisfaz a uma lógica hierarquizada e que apresenta uma qualidade de síntese, o que a diferencia dos textos analisados no *corpus 2*, em que o encadeamento de uma linguagem descritiva é observado. Como contraponto ao método de leitura e análise do *corpus 1*, analisamos cada um dos sete textos em separado, sem o esforço esquemático de compará-los entre si, dado que o

nosso olhar, nesta etapa, se guiou ao acontecimento discursivo, e não à estrutura.

5.2. Análise do *corpus 2*

T3. Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto *Os hormônios moldam o sexo*?

OS HORMÔNIOS MOLDAM O SEXO

As glândulas de secreção interna ou endócrinas são as responsáveis pelo aparecimento das características sexuais próprias de cada sexo.

O organismo feminino possui características sexuais próprias e diferentes das características sexuais do organismo masculino. Quando isso acontece, dizemos que a espécie apresenta *dimorfismo sexual*.

É possível dizer, olhando estas fotos, quem é menino e quem é menina?

As glândulas supra-renais também produzem alguns hormônios de ação semelhante. Os hormônios deste tipo são chamados *hormônios de ação masculinizante*. São também conhecidos como *hormônios andrógenos*.

Os testículos são as *gônadas masculinas*, isto é, os órgãos que produzem os gametas masculinos ou espermatozoides. Produzem também o hormônio chamado *testosterona*. Este hormônio é o responsável pelo aparecimento das características sexuais masculinas.

Os *hormônios gonadotróficos* da hipófise controlam as funções dos testículos. Logo, os hormônios da hipófise regulam a produção de testosterona.

Esta relação entre a hipófise e as gônadas está indicada no quadro abaixo:

Os *ovários* são as *gônadas femininas*, isto é, os órgãos que produzem os gametas femininos ou óvulos. Produzem também alguns hormônios femininos, como o *estrógeno* e a *progesterona*. Esses hormônios são responsáveis pelo aparecimento das características sexuais femininas.

Os *hormônios gonadotróficos* da hipófise controlam os ovários e a produção de hormônios femininos. Esta relação entre a hipófise e os ovários está indicada no quadro abaixo:

As funções dos hormônios no organismo feminino são mais complexas do que no organismo masculino. Enquanto a mulher está grávida, por exemplo, a produção de óvulos é interrompida. Já o homem produz espermatozoides sem interrupção.

Durante a gravidez da mulher, as *glândulas mamárias* ou *seios* desenvolvem-se bastante. Assim que dá à luz, a mãe inicia a produção de leite.

Figura 3: O texto *Os hormônios moldam o sexo*, retirado do título T3.

A composição de materialidades forma uma unidade instituída pelo tópico “Os hormônios moldam o sexo”. Na análise, entendemos que as textualidades são produzidas e combinadas no intuito de explicar os mecanismos que produzem as diferenças entre os homens e as mulheres. Como proposta introdutória, os autores promoveram a comparação das fotografias de rostos de bebês e de rostos de adultos. A partir das imagens, nos bebês, o sexo não é distinguível e, nos adultos, o sexo é evidente.

Nas demais páginas, explica-se a produção da diferença (nomeada pelos autores de *dimorfismo sexual*) com o auxílio de esquemas anatômicos simplificados - que usam da equivalência entre testículo e ovário, mas não detalham a diferença anatômica no nível dos genitais – e de um texto verbal que descreve a ação dos hormônios sexuais. Conclui-se, a partir desse texto, que os hormônios masculinos e femininos determinam o sexo, compreendido como a diferença sexual que pode ser apreendida, fisicamente, nas

características sexuais masculinas e femininas. Portanto, os autores não enfocam a diferença sexual pelo viés da anatomia, ao se restringir à explicação da fisiologia e de seus efeitos nos organismos. O enfoque nas glândulas produtoras de hormônios, na imagem dos esquemas anatômicos, não promove a produção de sentidos para a relação sexual, nem para a função reprodutiva.

Conferimos que, neste caso, o nome sexo, conforme apresentado no título, se filia a um discurso puramente biológico, o que associamos, anteriormente, com a redução do sexo à diferença sexual. No caso, menciona-se o nome sexo sem que o percurso da reprodução seja estabelecido. No entanto, nota-se que, mesmo que não se trate da reprodução em si (e sim das características sexuais), a função reprodutiva pauta os sentidos da diferenciação dos sexos.

Portanto, embora o nome sexo figure no tópico desta edição, ele não acrescenta novos sentidos à memória e, desta forma, estas formulações não se caracterizam como um acontecimento discursivo. Ao mesmo tempo, esta significação do sexo faz parte de uma rede de sentidos reiterada no espaço didático. Mesmo nos casos em que o nome sexo não esteja explícito, a separação dos sexos no ensino da reprodução (ou no ensino da fisiologia, como neste caso) seria um curso indispensável, segundo a lógica de ensino do corpo humano, como vimos na análise do *corpus 1*.

T8. Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto *Orientação sexual*?

Capítulo 17

Orientação sexual

A educação é um processo contínuo e gradativo em que se procura o conhecimento de si mesmo e do mundo.

A sexualidade é a busca de conhecimento e sensações de diferentes aspectos (biológicos, psíquicos e sociais) relacionados ao sexo.

De certa maneira as duas (educação e sexualidade) se mantêm por toda a nossa vida. Como o objetivo deste livro é estudar o nosso corpo e suas funções, introduzimos alguns capítulos sobre orientação sexual. Cabe a você educar-se, pois só a você pertence o direito de escolher.

A escolha é uma das principais características que nos distinguem dos animais. Ser adulto é respeitar a escolha dos outros e definir a sua. Vamos então conhecer alguns aspectos que poderão orientá-lo nessa escolha.

Biologicamente o sexo do ser humano é determinado no momento da fecundação. O espermatozóide normal traz em seu núcleo 23 cromossomos. Um desses cromossomos possui as principais informações (genes) para a determinação do sexo. É chamado de cromossomo sexual, podendo ser do tipo X ou Y. No núcleo do óvulo normal também existem 23 cromossomos, sendo um deles o cromossomo sexual, mas apenas do tipo X.

É durante a fecundação que o sexo é determinado na espécie humana. Se o espermatozóide que contém o cromossomo X fecunda o óvulo, nascerá uma menina (44 autosomos + o par sexual XX). No caso de a fecundação ocorrer com o espermatozóide que contém o cromossomo Y, nascerá um menino (44 autosomos + o par sexual XY).

Após a fecundação, o novo indivíduo irá desenvolver-se e depois de algumas semanas seus órgãos sexuais começarão a ser formados. Mesmo antes de nascer, alguns aspectos da sua sexualidade já existem.

Fig. 1 — Esquema do processo de determinação do sexo na espécie humana.

Fig. 2 — Formação dos órgãos sexuais durante o desenvolvimento embrionário.

Fig. 3 — Em cada etapa de nossa vida desenvolvemos as sensações e relações de maneira mais intensa.

Mas a sexualidade não se restringe apenas aos órgãos genitais. Existem outras regiões de nosso corpo em que os estímulos podem gerar sensações agradáveis. São as zonas erógenas (lábios, lóbulos da orelha, mamilos, etc.).

O sexo na espécie humana não é apenas o ato de procriar e reproduzir-se. É um momento de manifestação de diversos sentimentos e sensações. A principal é o prazer. E em muitos casos o sexo na espécie humana é mais prazer que reprodução.

Compreender e respeitar as diversas fases do desenvolvimento e da sexualidade humana é a principal tarefa da educação sexual.

É na infância que percebemos boa parte dos modelos sociais (geralmente nas brincadeiras de mamãe e papai), imitando os adultos. É também na infância que começamos a explorar as diversas regiões de nosso corpo, porém é na adolescência que a manifestação da sexualidade inicia-se de forma intensa.

Nas diferentes sociedades os adolescentes são tratados de forma diferente. Mas as mudanças físicas e orgânicas (fisiológicas) que ocorrem na puberdade são fenômenos universais. O jovem deve buscar então uma maneira de ajustar-se a essas transformações.

É ao mesmo tempo impressionante e perturbador esse desenvolvimento. A velocidade de mudar esse desenvolvimento. A velocidade de crescer — aumento muscular e de peso, crescimento — aumento das dimensões do corpo —, as alterações e modificações hormonais, o desenvolvi-

mento das características sexuais e mais o afloramento dos impulsos sexuais são os principais componentes dessa etapa da vida.

Mas de todos os fenômenos que caracterizam a adolescência, o aumento do impulso sexual, as ideias e sentimentos novos (nem sempre facilmente compreendidos), são o aspecto mais fascinante e perturbador.

A principal tarefa do jovem é encontrar o caminho e o equilíbrio na busca de sua nova identidade social e o desenvolvimento de sua sexualidade sem enfrentar graves conflitos e excessiva dose de ansiedade. Na sociedade atual, com diversas mudanças ocorrendo, nem sempre é fácil encontrar esse equilíbrio.

A sinceridade nas ações e na busca desse equilíbrio, a procura de um diálogo franco com os outros jovens, pais, amigos e professores podem ajudar nesse ajustamento, nem sempre fácil.

Existem pais que não se sentem muito à vontade nesse assunto, assim como existem aqueles que abordam abertamente o tema. São as chamadas diferenças.

Apesar de nossas semelhanças, nosso desenvolvimento se faz de maneira diferente, pois somos indivíduos únicos. Uns crescem mais rápido, outros mais lentamente. Se em um rapaz o bigode cresce rápido, em outro ele pode demorar. O mesmo ocorre, por exemplo, em relação aos seios nas moças.

Não só em relação ao nosso corpo existem diferenças. No comportamento também. Alguns são extrovertidos, comunicativos e sociáveis. Outros são mais retraídos, tímidos e até solitários. Outros ainda apresentam ora uma, ora outra dessas características.

Na adolescência é comum a preocupação com o corpo, com seu desenvolvimento e suas alterações. Mas nada deve ser exagerado, excessivo.

É nessa época que costumamos nos afastar dos familiares, buscando apoio nos amigos e no grupo.

Apesar de termos características próprias, é muito importante ser aceito pelo grupo. Isso nos traz uma sensação de prazer, satisfação e identidade. Mas, ao mesmo tempo, devemos perceber que o grupo é a soma de cada um dos seus componentes. Ninguém deve colocar obstáculos para a aceitação de novos elementos.

Às vezes quero companhia, outras quero sozinho? Algumas vezes estou alegre, outras estou triste? O que eu quero? O que eu sou?

Não se preocupe. Isso é comum. Nessa busca do que nós somos, a adolescência é muito importante. Nossas ansiedades e angústias ("fossa") e nossas expansões de alegria ("agitos") são comuns e até compreensíveis.

É nesse período que surgem algumas grandes amizades. É "o" amigo, é "a" amiga. Queremos alguém para trocar ideias, compartilhar segredos e fofocas, enfim, alguém exclusivo para nós. Mas nem sempre isso é bem interpretado. Se a moça tem um amigo, acham ser ele "seu namorado". Se o rapaz tem uma amiga, a mesma coisa. Amizade é algo importante, mas nem sempre as emoções são evidentes, individuais. Podemos ser amigos, sem pensar em nos relacionar sexualmente. E podemos nos relacionar sexualmente sem sermos amigos. O que mais importa é sabermos o que nós queremos.

As nossas emoções são intensas e muitas vezes opostas. Quero e não quero, amo e odeio, desejo e detesto.

Conforme vamos nos desenvolvendo, aprendemos a gostar mais daquilo que somos. É muito importante aceitar-se. Isso diminui enormemente as tensões e angústias. Respeitar nosso próprio corpo e nossos sentimentos ajuda muito.

Começamos a observar e achar outras pessoas interessantes ou atraentes. Inicia-se o relacionamento mais intenso. Surgem os namoros. O namoro é a etapa de busca do parceiro. É nele que surgem as primeiras experiências com o outro. Geralmente nas moças esse interesse ocorre mais cedo, em consequência também do seu desenvolvimento sexual mais rápido. É por isso que a maioria das moças da classe costumam observar os rapazes mais velhos.

Lembre-se que a menstruação indica que a moça já pode ter filhos. Ela geralmente aparece entre os 12 e os 14 anos.

Nos rapazes a maturidade sexual acontece entre os 13 e os 16 anos, quando adquirem a capacidade de eliminar sêmen (ejaculação).

Fig. 4 — É no namoro que se busca a descoberta do relacionamento mais intenso.

Figura 4: O texto *Orientação sexual* retirado do título T8

A unidade em torno do tópico “Orientação sexual” é produzida pela combinação de textualidades verbais e imagens distribuídas em três páginas. As imagens são constituídas por fotos e por desenhos; nas quais dois desenhos esquematizam as diferenças anatômicas entre os sexos, a fecundação e a formação dos órgãos genitais e as fotos ilustram duplas de casais, em idades diferentes, todos heterossexuais.

Na composição das textualidades, observamos a subordinação das imagens aos textos, a considerar o fato de que as imagens foram retiradas de um banco de imagens, do qual os autores se valeriam para a seleção de fotos que melhor ilustrassem os sentidos do texto. Com isso, encontramos representações que pouco acrescentam a respeito da nossa realidade social e cultural. A presença de um casal negro, no entanto, revela uma preocupação dos autores com o fator de representatividade, um argumento que seria reforçado ao longo do tempo.

O texto em questão é dividido em uma parte que explica, através do uso de uma terminologia científica, a fecundação e a determinação do sexo, anatômico, e outra parte que trata da adolescência, em que a sexualidade figura como um dos “fenômenos” que a caracterizam, junto com “as ideias e sentimentos novos”. A significação para a expressão *Orientação sexual*, tópico a que o texto está subordinado, é apresentada no início do texto, quando os autores afirmam que

A educação é um processo contínuo e gradativo em que se procura o conhecimento de si mesmo e do mundo.
A sexualidade é a busca de conhecimento e sensações de diferentes aspectos (biológicos, psíquicos e sociais) relacionados ao sexo.
De certa maneira as duas (educação e sexualidade) se mantêm por toda a nossa vida. Como o objetivo deste livro é estudar o nosso corpo e suas funções, introduzimos alguns capítulos sobre orientação sexual. Cabe a você educar-se, pois só a você pertence o direito de escolher (BLINDER *et al*, 1993, p. 136).

Portanto, a expressão *Orientação sexual* faz alusão a educação a respeito do sexo, o que permitiria ao adolescente o “direito de escolher”. No parágrafo seguinte, a capacidade de escolher é ressaltada como uma habilidade humana, em que cabe aos adultos respeitar as escolhas dos outros e “definir a sua”. Portanto, observamos, ao longo do texto, a perspectiva de orientação dos adolescentes na sua relação com a sexualidade.

A definição da sexualidade como “uma busca de conhecimento e sensações dos diferentes aspectos do sexo” e a inclusão do nome no texto escolar demonstra uma abertura de sentidos ao sexo por considerar outros aspectos além do biológico, tradicionalmente abordado no ensino de Ciências. Essa formulação também expõe que, diferente do aparente silêncio em relação à sexualidade observado na análise do *corpus 1*, a presença do nome no *corpus 2* indica uma condição de possibilidade de formulação na FD da Ciência escolar, no ano de 1993. Neste caso, a produção de múltiplos sentidos está de acordo com a forma que os PCNs subscreveriam o tema, posteriormente.

Além do uso da *sexualidade*, outros nomes como *prazer* e *atração sexual* amparam uma significação para o sexo diferente da produção de sentidos do texto T3. A formulação “**Biologicamente**, o sexo do ser humano é determinado na fecundação”, que se relaciona com os desenhos do texto, conjuga no nome *biologicamente*, um componente condicional à afirmação. Ou seja, essa formulação indicia um efeito de posição que atribui a produção de determinado sentido ao sexo, em que é possível depreender que outros sentidos são possíveis, se formulados de outras regiões discursivas.

A relação entre sexo e reprodução é problematizada no texto:

O sexo na espécie humana não é apenas o ato de procriar e reproduzir-se. É um momento de manifestação de diversos sentimentos e sensações. A principal é o prazer. E em muitos casos na espécie humana é mais prazer que reprodução (BLINDER *et al*, 1993, p. 137).

O destaque ao prazer, como exemplo “principal” de sentimentos e sensações manifestadas com o sexo, aponta um novo sentido ao sexo, quando comparada com o sentido precedente. Com isso, é possível inferir que, dentro do *corpus* analisado, essa formulação se apresenta como um acontecimento discursivo.

T9. Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto *A descoberta do sexo*?

ESPECIAL

A descoberta do sexo

Ele já não é criança

De repente, o corpo do rapaz começa a se modificar. O crescimento é mais rápido, o pênis e os testículos se desenvolvem, aparecem pelos nas axilas e ao redor do pênis, em uma região chamada púbis.

No rosto, já se nota uma penugem que vai se transformando em barba. A voz começa a mudar e, aos poucos, fica mais grave.

Todas essas mudanças físicas fazem parte do período da vida chamado puberdade e culminam com a capacidade de o rapaz gerar filhos, porque seu corpo já produz e elimina espermatozoides. Não existe idade certa para esse processo. Às vezes ele começa por volta dos 13 anos, às vezes só aos 17.

É natural que surjam inseguranças e medos, pois estão ocorrendo grandes transformações. O jovem começa a se achar desengonçado, esquisito nos movimentos. Não poderia ser diferente: braços e pernas crescem mais rápido do que o tronco, causando um certo desequilíbrio.

É comum também que um dos testículos fique mais baixo que o outro, o que é perfeitamente normal.

Outra preocupação é com o aumento do mamilo. Mas esse aumento geralmente é passageiro, e o mamilo volta ao normal em pouco tempo. Isso não está ligado à masculinidade, é simplesmente uma questão hormonal.

E quem não fica aborrecido com as espinhas? Elas aparecem devido à grande produção de hormônios, que estimulam as glândulas sebáceas. Com o tempo, as glândulas passam a trabalhar normalmente. A única coisa que se pode fazer é manter a pele limpa para evitar infecções, mas sem espremer as espinhas e os cravos.



171

Ela é quase mulher

A sensação é de que todos estão olhando. Orgulho e vergonha se misturam quando os seios começam a crescer. Às vezes um se desenvolve mais que o outro, mas isso tende a se normalizar. É uma pequena diferença de tamanho entre os dois seios e quase todas as mulheres.

O tamanho dos seios, aliás, é uma preocupação sem sentido. Não adianta fazer exercícios para tentar aumentá-los, porque essa é uma questão hereditária, de família.

Outras mudanças começam também a ocorrer. Aparecem pelos no púbis e nas axilas, o crescimento do corpo se acelera e as formas se arredondam nos quadris, nas nádegas e nas coxas.

Finalmente, a primeira menstruação, indicando que o corpo da mulher está pronto para gerar filhos. A partir daí, a menstruação vai ocorrer mais ou menos a cada 28 dias, às vezes acompanhada de um pouco de cólica.

A menstruação pode durar de três a sete dias. Durante esse período, é importante cuidar bem da higiene pessoal.

Todas as atividades podem continuar normalmente. Algumas pessoas desinformadas acreditam que nesse período a mulher não deve lavar a cabeça ou tomar banho quente, mas isso não é verdade. Tudo pode ser feito como nos outros dias.

A idade para a primeira menstruação varia muito. Pode ser por volta dos 9 ou 10 anos, ou mais tarde, aos 15 ou 16 anos. Cada pessoa tem seu ritmo.

Um certo "atraso" da primeira menstruação não deve causar ansiedade, mas é sempre bom procurar um médico se a garota ainda não tiver menstruído aos 16 ou 17 anos. O médico, aliás, é a pessoa mais indicada para orientar tanto a garota quanto o rapaz em caso de dúvida ou insegurança quanto ao seu desenvolvimento.



A descoberta do sexo

As mudanças que acontecem na adolescência indicam que o corpo está se preparando para a reprodução. Uma pequena região do cérebro chamada hipotálamo tem muito a ver com isso.

O hipotálamo é como um "relógio" que, na hora marcada, manda uma mensagem para uma pequena glândula localizada em nossa cabeça, chamada hipófise, que produz hormônios. Cada organismo tem a sua hora, mas, uma vez iniciado, o processo é muito parecido em todas as pessoas.

Os hormônios viajam pelo sangue, ativando testículos e ovários.

Os testículos passam a produzir espermatozoides e mais hormônios, como a testosterona, que faz crescer os órgãos genitais dos rapazes, engrossa a voz e desenvolve a musculatura. E também aumenta o impulso sexual, como se "pedissem" uma aproximação física com as garotas.

Os ovários, por sua vez, produzem dois hormônios: o estrogênio e a progesterona. O primeiro estimula o desenvolvimento do aparelho reprodutor, dos órgãos sexuais e dos seios, além de aumentar a gordura sob a pele de certas regiões do corpo feminino, arredondando as formas. Já a progesterona engrossa a região do útero onde o bebê irá se alojar. Está tudo pronto para gerar filhos, para que a espécie humana tenha continuidade. Em meio a tantas mudanças, a confusão é inevitável.

Nas garotas, os hormônios estrogênio e progesterona também estimulam o desejo pelo sexo oposto. Por isso, é a época dos primeiros namoros.

E não poderia ser diferente. De nada adiantaria o corpo estar pronto para a reprodução se não houvesse interesse sexual entre rapazes e garotas.

A excitação

Grças à atração sexual, o homem sente desejo de ficar próximo da mulher. Se a aproximação ocorre e fica cada vez mais intensa, ocorre a excitação, com a ereção do pênis. Este se enche de sangue, fica duro e aumenta de tamanho.

O motivo pode ser um baixinho, um carinho ou um pensamento. Às vezes a excitação acontece porque a beija está cheia e é comum também ela surgir sem nenhum motivo aparente.

O pênis possui três estruturas em forma de cilindro: uma delas é o corpo esponjoso, que envolve a uretra. As outras duas são os corpos cavernosos, que são formados, como o próprio nome diz, por pequenas cavernas. Na ereção, o sangue se acumula nos corpos cavernosos.

Durante o ato sexual, ou então na masturbação, o homem vai ficando cada vez mais excitado. Surgem contrações musculares nos tubos e glândulas.

O sêmen é lançado para fora em uma série de jatos: é a ejaculação. Ela é acompanhada de sensações muito agradáveis, como o orgasmo. Depois vem um estado de satisfação e relaxamento.




173

Às vezes pode acontecer alguma ejaculação durante o sono, o que é perfeitamente normal. É a posição normal.

Alguns jovens ficam preocupados quando não conseguem ter uma ereção. Tudo parece perfeito, mas na hora o pênis "não funciona". E aí vem o medo de ficar impotente.

É preciso compreender que o nosso corpo não é uma máquina que a gente liga e desliga quando quer. Muita coisa pode estar acontecendo: preocupação, cansaço, depressão ou simplesmente falta de interesse pela parceira.

Se o homem está muito preocupado se vai ter ou não ereção, aí mesmo é que fica difícil. Ou ele não relaxa ou ejacula muito rápido — é a chamada ejaculação precoce.

A primeira relação sexual, então, pode ser muito difícil. O rapaz tem muitas expectativas, tem medo de não saber como agir, e ao mesmo tempo quer causar a melhor impressão possível. Tudo interfere na ereção, que requer relaxamento e segurança.

Se às vezes ela não acontece, não há razão para se preocupar. Se o rapaz tem ereção quando se masturba ou quando acorda, é sinal de que seu corpo está em ordem. Mesmo assim, se ele quiser ficar mais tranquilo, pode procurar um médico urologista.

Um psicólogo também pode ajudar bastante. Mas o importante é saber que o prazer de uma relação sexual depende do envolvimento entre os parceiros.

Se os dois se gostam, tomam precauções para evitar uma gravidez indesejada e, principalmente, se já estão amadurecidos para terem certeza de seus sentimentos e para respeitar os sentimentos do outro, os problemas podem ser resolvidos. É só conversar sem medo ou vergonha.

O orgasmo

Para muitas mulheres, o orgasmo ainda é um problema. Principalmente porque durante muito tempo a sociedade não admitia que a mulher também pudesse sentir prazer na relação sexual. Por isso, ela foi acostumada a apenas satisfazer o homem.

A partir das últimas décadas, no entanto, o prazer feminino tem sido defendido com mais liberdade, permitindo que tanto a mulher quanto o homem possam refletir sobre o assunto.

Quando o homem está preocupado só com o seu prazer, dificilmente a mulher terá orgasmo, porque o ritmo dela é mais lento e necessita de mais estímulos.

Se ela não tiver discutido com o parceiro sobre a maneira de evitar a gravidez, o medo de engravidar pode deixá-la tensa e nervosa, atrapalhando o orgasmo.

Às vezes é necessário um período de aprendizagem, a fim de que os dois se conheçam bem e tudo aconteça de modo natural. Cada pessoa tem o seu momento, e deve se respeitar. Para que a excitação leve ao orgasmo, é preciso um entendimento especial dos corpos.

Quando os parceiros trocam carícias, a excitação da mulher vai aumentando. No homem, o pênis fica ereto; na mulher, aumenta a secreção vaginal. Esse líquido lubrifica a vagina para facilitar a entrada do pênis.

Há também um acúmulo de sangue que provoca inchamento dos órgãos genitais e endurecimento do bico do seio.

Se a excitação aumenta, começam contrações no útero e a sensação de prazer é cada vez maior, até que vem o orgasmo.



174

Figura 5: O texto *A descoberta do sexo*, retirado do título T9.

A composição de materialidades está subordinada ao título “A descoberta do sexo”. Uma característica da materialidade desta composição, que incide na produção de sentidos ao sexo, é que as páginas que lhe servem de suporte são amarelas, o que produz um contraste com as demais páginas, brancas. As imagens que compõem o texto das duas primeiras páginas são ilustrações que representam as fases de desenvolvimento do homem e da mulher. Nas duas páginas que seguem, ilustrações de um casal heterossexual adulto em momento de aproximação claramente sexual dirigem a atenção aos temas: “A excitação” e “O orgasmo”. Reconhecemos, portanto, que há uma mudança de direcionamento entre as duas primeiras páginas e as duas últimas.

A composição em torno das duas primeiras imagens demonstra a influência da psicologia do desenvolvimento e o conceito de fases de vida na construção de sentidos da adolescência a partir das *características sexuais*. Os termos *características sexuais femininas* e *masculinas* já haviam sido apresentados no T3, em articulação, exclusiva, com a ação dos hormônios. A presente formulação se afasta daquela pela menor sustentação em terminologias científicas, tradicionalmente postas pela Ciência. Ao longo do texto descritivo, o autor discorre a respeito das sensações, como “vergonha”, “inseguranças”, “medos” e “orgulho”, acometidas pelo adolescente e pela adolescente, separadamente, nas fases de suas vidas.

O texto *A excitação* se refere, unicamente, ao corpo masculino, descrevendo a *ereção* e a *ejaculação*, como é possível observar na transcrição abaixo.

Graças à atração sexual, o homem sente desejo de ficar próximo da mulher. Se a aproximação ocorre e fica mais intensa, ocorre a excitação, com a ereção do pênis. Este se enche de sangue, fica duro e aumenta de tamanho.

(...)

Durante o ato sexual, ou então na masturbação, o homem vai ficando cada vez mais excitado. Surgem contrações musculares nos tubos e glândulas. O sêmen é lançado para fora em uma série de jatos: é a ejaculação (CRUZ, 1995, p. 173).

É possível depreender do texto que a *atração sexual* leva em consideração apenas o desejo do homem pela mulher, não o inverso, e muito

menos as aproximações homossexuais. De acordo com as relações de sentido produzidas no texto, a masturbação estaria vinculada apenas ao corpo do homem e se configura como uma alternativa ao ato sexual. O texto *O orgasmo*, no entanto, inicia tratando da condição feminina, no intuito de problematizá-la.

Para muitas mulheres, o orgasmo ainda é um problema. Principalmente porque durante muito tempo a sociedade não admitia que a mulher pudesse sentir prazer na relação sexual. Por isso, ela foi acostumada a apenas satisfazer o homem.

Se ela não tiver discutido com o parceiro sobre a maneira de evitar a gravidez, o medo de engravidar pode deixá-la tensa e nervosa atrapalhando o orgasmo.

(...)

Quando o homem está preocupado só com o seu prazer, dificilmente a mulher terá orgasmo, porque o ritmo dela é mais lento e necessita de mais estímulos. (...) Essa sensação varia muito de uma pessoa para outra. E a mesma mulher pode ter orgasmos diferentes, mais intensos ou mais fracos. Isso depende de fatores como cansaço, preocupação, envolvimento e sentimentos em relação ao parceiro. (...) (CRUZ, 1995, p. 174).

Depreendemos do texto que o prazer feminino estaria relacionado a determinadas condições, no que elas se apresentam como obstáculos ao orgasmo e, entre esses obstáculos, o medo de engravidar. Com isso, a partir do encadeamento do texto, o autor procede a aproximação entre os assuntos prevenção da gravidez da adolescente e o prazer feminino, em que o primeiro se apresenta como condição do segundo.

Concluimos que, no texto selecionado, o sexo é significado a partir da noção de *características sexuais*, por um lado, e a partir da noção de *atração sexual* ou *ato sexual*, por outro lado. Nesta segunda significação, a ênfase no prazer e as particularidades da questão feminina demonstra a distinção de eventos da experiência sexual masculina dos eventos da experiência sexual feminina. O autor, contudo, não atribui essa diferença, exclusivamente, a causas biológicas. Ao considerar a significação histórica da conjugação da sexualidade feminina com o prazer, em que “a sociedade não admitia que a mulher sentisse prazer” o autor mobiliza outros percursos, não essencialistas, na produção de sentidos. O texto segue com os tópicos “Como evitar a gravidez”, “Mentiras sobre a gravidez” e “Doenças sexualmente transmissíveis”, e assim fortalece o vínculo instituído pelo autor entre o orgasmo feminino e a prevenção de gravidez.

T11. Quais as relações de sentido em torno do sexo no texto *Orientação sexual*?

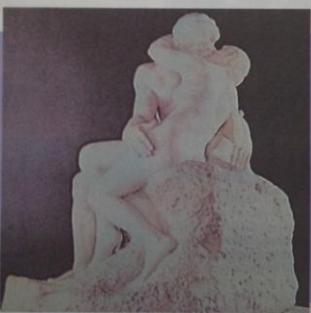
8

Orientação Sexual

DE OLHO NA NATUREZA

Função a dois

Andar, enxergar, escutar, comer, respirar, todo mundo faz sozinho. São funções relacionadas diretamente com o indivíduo, com seu bem-estar, com a sua saúde, com a sua vida. Existe uma função, no entanto, que uma pessoa não pode realizar sozinha: é a reprodução, função que diz respeito à conservação da espécie. Imagine que fosse possível a uma pessoa reproduzir-se sozinha: formar-se-ia um número fantástico de indivíduos iguais! Como o mundo seria sem graça! Todo mundo igual! Exigindo a participação de dois, a reprodução determina a origem de indivíduos obrigatoriamente diferentes. Além de serem dois, é necessário que um seja uma mulher e o outro seja um homem.



Q que leva uma mulher e um homem a se aproximarem e a se reproduzirem?
Q que é importante sabermos a respeito do nosso comportamento sexual?

Por que fazer sexo?

De modo geral, o homem realiza as suas diversas funções buscando duas coisas: satisfação de suas necessidades e prazer. Assim, uma pessoa alimenta-se para fornecer ao seu organismo os nutrientes de que necessita para suas atividades vitais; no entanto, sempre que possível escolhe os alimentos entre aqueles de sua preferência. Busca, então, ao mesmo tempo nutrição e prazer. Funções como a audição e a visão não oferecem apenas orientação e proteção; elas frequentemente são utilizadas como fonte de prazer. É buscando prazer que ouvimos nos suas músicas prediletas e assistimos a filmes e peças de teatro.

É correta essa prática? É aconselhável? Não há uma resposta precisa para essas questões. O comportamento sexual de adolescentes em busca de prazer e aquisição de experiência varia de povo para povo, de lugar para lugar, de época para época e até de uma pessoa para outra. É impossível, portanto, definir o que é certo ou errado. O importante é que o jovem se esclareça a respeito da vida sexual, até para poder tomar decisões conscientes e responsáveis.

A família

Os pais, que são os principais responsáveis pela educação dos filhos, geralmente se orientam muito bem com relação à maioria das funções, como alimentação e desenvolvimento de hábitos higiênicos. No entanto, nem sempre encontram facilidade em discutir a função sexual. Na nossa sociedade, essa dificuldade está sendo vencida aos poucos, aumentando, consideravelmente, o número de pais que discutem o assunto e permitem aos filhos uma conversa franca e aberta. Isso é ótimo, pois os pais são os maiores amigos que as pessoas têm na vida. Você pode confiar nos seus pais, mesmo que eles sejam "caretas" e "superprotetores". Eles são de uma geração mais conservadora do que a sua, mas adoram você e querem a sua felicidade.

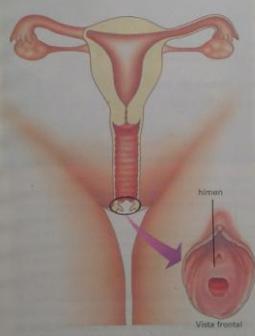



Sempre podemos encontrar prazer nas funções do nosso organismo. Assim é também com a função sexual. O homem "faz sexo" para obter prazer e para se reproduzir. Parece fácil aceitar que é muito mais frequente a busca do prazer do que a intenção de se reproduzir. Um casal normal, vivendo 30 anos juntos, pratica inúmeras relações sexuais e tem apenas dois, três ou quatro filhos. É evidente que esse casal não busca apenas se reproduzir. A relação sexual praticada durante uma gravidez é outra demonstração da busca do prazer, o que é importante para o casal, que assim demonstra a sua afetividade e consolida a sua união. E o que dizer da relação sexual praticada por jovens adolescentes?

A virgindade

Converse com seus pais. Force um pouco se for preciso. Às vezes eles são tímidos e ficam constrangidos de falar de sexo com seus filhos. De repente os filhos vão "descobrir" que eles também têm vida sexual... Vamos, agora, tratar de algumas noções básicas a respeito da função e do comportamento sexual.

No sistema genital feminino existe uma membrana delicada, situada logo no início da vagina. Essa membrana chama-se **himen** e tem uma pequena abertura central, que permite a saída do fluxo menstrual e outras secreções eventuais.



A presença do himen íntegro caracteriza a virgindade. Quando a mulher pratica sua primeira relação sexual, o himen rompe-se com a penetração do pênis. A mulher deixa, então, de ser virgem. Em algumas culturas, a virgindade é vista, ainda hoje, como símbolo de pureza da mulher, que deve chegar virgem ao casamento.

Na nossa sociedade, a virgindade já foi uma exigência quase absoluta, sendo motivo legal de anulação de casamento. Hoje em dia, isso não mais acontece. De qualquer forma, a virgindade é um problema extremamente íntimo do casal. O importante é que a jovem tenha consciência clara do pensamento da sociedade em que ela vive e da sua família, para que possa tomar uma decisão consciente e não ser futuramente surpreendida por uma eventual rejeição. A perda da virgindade não deve ocorrer por um impulso momentâneo; é uma decisão que deve estar apoiada na certeza de um equilíbrio emocional capaz de suportá-la.

Menstruação

É importante saber que existe a possibilidade de uma moça virgem ficar grávida quando acontece uma ejaculação externa, perto da vulva, pois os espermatozoides podem penetrar na vagina e se deslocar em direção às tubas uterinas. Por essa razão, o casal deve estar atento quando o namoro atinge níveis de maior intimidade.

Algumas informações a respeito da menstruação:

- na maioria das mulheres dura três, quatro ou cinco dias, mas é considerado normal durar apenas dois dias ou um pouco mais do que cinco;
- o ciclo menstrual ocorre em média a cada 28 dias, mas é normal ocorrer com intervalos um pouco menores ou um pouco maiores;
- as primeiras menstruações podem não ocorrer com regularidade;
- podem ocorrer cólicas durante o período menstrual. Quando essas cólicas são intensas, o médico deve ser consultado, pois ele tem condições de combatê-las.

A menstruação é uma ocorrência normal e, assim, não deve alterar a vida da mulher. Embora a crença popular diga o contrário, a mulher menstruada pode tomar sorvete, lavar a cabeça, alimentar-se normalmente, praticar todas as atividades de seu dia-a-dia, inclusive manter relação sexual.

Ereção e ejaculação

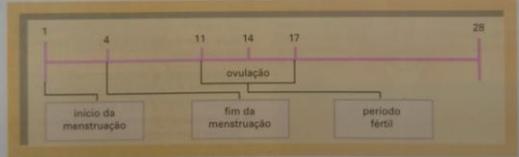
A ereção é um fenômeno normal e ocorre até mesmo em crianças, independentemente, portanto, do desejo sexual. Na adolescência, o jovem passa a ter ereções frequentes, na maioria das vezes associadas ao desejo sexual. O pênis ereto está preparado para a relação sexual, e quando esta ocorre deverá acontecer também a ejaculação. A ejaculação, no entanto, também acontece naturalmente, sem relação sexual, especialmente em adolescentes durante o sono, talvez relacionada a sonhos de fundo sexual. Essa ejaculação que ocorre enquanto o jovem dorme tem o nome de **polução noturna**. É normal que os adolescentes procurem satisfação sexual sozinhos, acariciando o próprio corpo e em especial seus órgãos genitais. Essa prática é conhecida por **masturbação**. Despreparado para manter relações sexuais ou decidido a não praticá-las, mas sentindo desejo de ordem sexual, alguns jovens recorrem à masturbação. A sensação de prazer obtida pela excitação sexual constitui o **orgasmo**. O orgasmo é normalmente alcançado no final de uma relação sexual, mas pode ser alcançado pela masturbação.

Contraceção

Quando um casal mantém relações sexuais, mas não deseja ter filhos, precisa recorrer a uma forma de evitar a fecundação. São várias as formas às quais o casal pode recorrer, lembrando sempre que o médico deve ser ouvido, pois ele pode orientar o casal e indicar a forma mais aconselhável.

► **Mantiver relações sexuais somente nos dias não férteis da mulher**

Nesse caso, as relações não devem acontecer entre o 11º e o 17º dias após o início de uma menstruação.



Esse método oferece grande possibilidade de falha, pois não se pode ter certeza de que a ovulação ocorre exatamente no dia previsto.

DESAFIO

► **Interromper a relação sexual antes da ejaculação**

É um método de alto risco, pois há grande probabilidade de que alguns espermatozoides já tenham sido liberados.

Faça uma tabela semelhante à cartolina, considerando uma mulher cuja menstruação tenha se iniciado no dia 17 de agosto.

Figura 6: O texto *Orientação sexual*, retirado do T11.

Inicialmente, destacamos a proposição “Por que fazer sexo?” que nos provocou a olhar este texto com mais atenção. Afinal, trata-se do tipo de formulação que sugere que haveria, no texto subordinado, uma construção de sentido sobre sexo e que, esta construção, responderia a uma finalidade para o sexo. Adicionalmente, nos interessamos pelo texto devido à marca de autoria da edição, que se destaca das outras pelo fato de se tratarem de duas autoras - o que não sabemos, a princípio, em que medida trará aportes significativos ao objeto. As imagens, uma conjugação de fotos e ilustrações, expõem um panorama diversificado: fotos de uma estátua, de um homem e de uma família, a ilustração do aparelho genital feminino, com o destaque para o hímen e um esquema que representa o calendário do ciclo menstrual feminino. Como no texto da edição T8, neste as fotos são retiradas de um banco de imagens, fato que indica, por si, a subordinação das imagens ao texto verbal.

O texto introdutório, intitulado “Função a dois”, destaca a peculiaridade da reprodução, sendo uma função que “uma pessoa não pode realizar sozinha”. Esse texto introdutório demonstra que o próximo assunto, o sexo - exposto na proposição “Por que fazer sexo?” -, apresenta uma relação de subordinação com a função reprodutiva. A resposta à proposição vem em seguida.

De modo geral, o homem realiza as suas diversas funções buscando suas coisas: satisfação de suas necessidades e prazer. Assim, uma pessoa alimenta-se para fornecer ao seu organismo os nutrientes que necessita para as suas atividades vitais; no entanto, sempre que possível escolhe os alimentos entre aqueles de sua preferência (...). Assim é também com a função sexual. O homem “faz sexo” para obter prazer e se reproduzir (LOPES; MACHADO, 1996, p. 64).

A valência dupla do sexo, para o prazer e para a reprodução, é exemplificada com o seguinte argumento:

Parece fácil aceitar que é muito mais frequente a busca de prazer do que a intenção de se reproduzir. Um casal normal, vivendo 30 anos juntos, pratica inúmeras relações sexuais e tem apenas dois, três ou quatro filhos. É evidente que esse casal não busca apenas se reproduzir (LOPES; MACHADO, 1996, p. 64).

A formulação de que a busca do prazer é mais frequente do que a intenção reprodutiva é um modo de destacar o prazer pela sua regularidade.

Apesar do uso de critérios de normalidade para o casal, heterossexual que vive “há 30 anos juntos”, a autora apresenta o impasse ao tratar da vida sexual do adolescente, variável a partir dos códigos sociais e históricos, afirmando ser impossível “definir o que é certo ou errado”, exposta na construção discursiva abaixo.

E o que dizer da relação sexual praticada por jovens adolescentes?

É correta essa prática?

É aconselhável?

Não há uma resposta precisa para essas questões. O comportamento sexual de adolescentes em busca de prazer e aquisição de experiência varia de povo para povo, de lugar para lugar, de época para época e até de uma pessoa para outra.

É impossível, portanto, definir o que é certo ou errado.

O importante é que o jovem se esclareça a respeito da vida sexual, até poder tomar decisões conscientes e responsáveis (LOPES; MACHADO, 1996, p. 64).

Logo em seguida, o tópico *A família* menciona as dificuldades dos pais em discutir a “função sexual” com os filhos. A presença de uma foto de família e a ausência de fotos de adolescentes ou de um casal que suscite o ato sexual indicia a orientação do texto em promover produção de sentidos que não afrontem a norma estabelecida na época. Nesse sentido, a foto do texto introdutório, de uma estátua de um casal se beijando, cumpre a função de dirigir os sentidos à aproximação sexual sem que seja estabelecido um constrangimento, pelo distanciamento que a obra de arte provê ao processo de identificação do leitor com a figura.

A conjugação do tema *Virgindade* e a figura da imagem do aparelho reprodutor feminino, com o destaque para o hímen, promove um direcionamento exclusivo ao contexto feminino. As autoras chegam ao ponto de praticamente definir a virgindade pela presença do hímen em

A presença do hímen íntegro caracteriza a virgindade. Quando a mulher pratica sua primeira relação sexual, o hímen rompe-se com a penetração do pênis. A mulher deixa, então, de ser virgem (LOPES; MACHADO, 1996, p. 65).

Em contrapartida o texto cujo título é *Ereção e ejaculação* relaciona as particularidades do corpo masculino, entre elas a masturbação e o orgasmo.

É normal que os adolescentes procurem satisfação sexual sozinhos, acariciando o próprio corpo e em especial seus órgãos genitais. Essa prática é conhecida como masturbação.

Despreparado para manter relações sexuais ou decidido a não praticá-las, mas sentindo desejo de ordem sexual, alguns jovens recorrem à masturbação.

A sensação de prazer obtida pela excitação sexual constitui o orgasmo.

O orgasmo é normalmente alcançado no final de uma relação sexual, mas pode ser alcançado pela masturbação (LOPES; MACHADO, 1996, p. 66).

Nesse fragmento de texto, nota-se que a masturbação é significada como uma alternativa à relação sexual – como no T9. Além disso, na construção aqui apresentada, a masturbação significa uma prática “normal” entre adolescentes – diga-se adolescentes do sexo masculino, porque o texto em questão trata da condição masculina.

Concluimos que o sexo é significado como uma relação, em que a finalidade dupla, como as autoras associam, “satisfação das necessidades e prazer”, a reprodução e o prazer, seria comum em outras funções do corpo humano. Essa estratégia explicativa enquadra o sexo dentro do quadro de funções naturais do corpo humano. No entanto, os direcionamentos conferidos ao corpo do menino e da menina confirmam a desigualdade historicamente construída em torno das duas sexualidades, como duas realidades distintas. Nesse sentido, a sexualidade feminina está relacionada a restrições e a masculina, ao prazer.

T13. Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto *Conversando sobre sexo*?



Figura 7: O texto *Conversando sobre sexo*, retirado do título T13.

Este texto, de 1999, apresenta a mesma marca de autoria do T9, publicado em 1995. Em ambas edições, as páginas dos textos que tratam do sexo são destacadas do restante do livro, pela cor amarela. Nesta edição, procedemos no recorte às duas primeiras páginas, que introduzem temas relacionados ao sexo: *O sexo em nossa vida*, *Adolescência: o despertar da sexualidade*, *Masturbação*, *Opções sexuais*, *A relação sexual* e *A primeira transa*.

Os dois títulos inscrevem diferentes significações para o sexo: “A descoberta do sexo” significa o sexo como elemento anterior e exterior aos sujeitos e a proposição “Conversando sobre sexo” produz o entendimento de que o sexo seria um assunto a que os interlocutores, autor e leitor, tecem considerações, por meio de uma conversa. A menção à conversa, no tópico, insere o texto dentro de um panorama cotidiano, o que demarca a distância com as construções discursivas puramente científicas, conforme já observamos na análise dos tópicos do *corpus 1*.

Em comparação com a edição anterior, não há uma imagem ou tópico coincidente. As imagens daquela edição descreviam as fases de vida do menino ao homem e da menina à mulher, recurso ausente nesta edição. Enquanto as imagens da edição anterior sugeriam uma cena do ato sexual em si, representada por desenhos de um casal de adultos, nesta edição, não encontramos uma imagem que represente uma aproximação sexual, e sim imagens cuja aproximação entre jovens significam uma relação, aparentemente, guiada pelo afeto do que pelo desejo. Uma “novidade” seria a presença de uma foto com dois meninos conversando e do processo de significação que ela envolve; embora a imagem não sugira uma aproximação de cunho sexual, o texto a ela associado é intitulado *Opções sexuais* e engendra sentidos consoantes ao pleito homossexual.

Ao prosseguir a comparação com a edição de 1995, observamos que, nesta, não há um processo de significação para o sexo que se filie à materialidade anatômica-fisiológica ou às *características sexuais masculinas e femininas*. A significação para o sexo, neste texto, envolve, unicamente, o seu aspecto relacional, em que a menção dos termos *ato sexual, interesse sexual, relação sexual, opção sexual, jogo sexual e sexualidade* procedem um importante aporte ao processo de significação. Juntamente com a associação do significante tabu que é usado em associação com a homossexualidade, é possível perceber uma conciliação com o discurso da psicologia, creditado, literalmente, no fragmento.

O sexo em nossa vida

(...) Ocorre que nos seres humanos, diferente do que acontece com os outros animais, não atua apenas o lado biológico, instintivo. Outro aspecto muito importante envolve a sexualidade humana: a questão psicológica (CRUZ, 1999, p. 184).

A masturbação e a homossexualidade são abordadas como práticas dentro do escopo de normalidade, por ser “comum e saudável”. Com relação à primeira, o autor elabora uma consideração histórica em relação, ao elaborar que o parâmetro de normalidade varia ao longo da história. A atribuição de um efeito da masturbação no caso das mulheres, a título de uma crença, o

“desarranjo no ciclo menstrual”, indica o reconhecimento da masturbação como prática a ser considerada na experiência feminina.

Houve época em que a masturbação era considerada uma espécie de vício. Dizia-se que a masturbação causava cegueira e fazia crescer pelos nas palmas das mãos dos homens e que produzia desarranjo no ciclo menstrual das mulheres.

Sabe-se hoje que a masturbação é uma prática comum e saudável, que ajuda as pessoas a conhecerem melhor o próprio corpo e suas sensações de prazer. A frequência muito grande de masturbação, no entanto, pode indicar que a pessoa está com dificuldades para enfrentar tensões, conflitos e frustrações emocionais (CRUZ, 1999, p. 185).

A expressão *Opções sexuais* faz referência à orientação do desejo sexual, também partindo de uma conjuntura histórica.

Opções sexuais

A sociedade nos acostumou a considerar normais e sadios só os homens que gostam de mulheres e as mulheres que gostam de homens. No entanto, sempre existiram (e trata-se de um fenômeno bastante comum) homens que se sentem atraídos por homens e mulheres que se sentem atraídas por mulheres.

No Brasil, esse tipo de relacionamento – a que chamamos homossexual – é ainda um tabu. Não sendo bem vistos pela sociedade, os homossexuais sentem dificuldade de assumir sua maneira de ser. Gays e lésbicas se sentem excluídos e desamparados (CRUZ, 1999, p. 185).

A consideração de que a atração de homens por homens e mulheres por mulheres é um fenômeno “bastante comum”, ao mesmo tempo em que esse tipo de relacionamento é um “tabu” apresenta o conflito e o desamparo dos gays e das lésbicas.

A extensão da significação da excitação aos dois sexos, parece retificar a formulação da edição anterior (T9) cujo enfoque ao corpo masculino produzia sentidos desiguais às sexualidades feminina e masculina. Além disso, na edição anterior, a atração sexual se configurava na aproximação do homem à mulher e nesta construção, a relação sexual se caracterizaria por uma atração mútua.

A relação sexual

A primeira etapa da relação sexual é a atração que os parceiros sentem um pelo outro. Se essa atração é mútua, e a aproximação acontece, a excitação começa a aumentar, e as pessoas sentem vontade de trocar carícias cada vez mais intensas. Essas carícias, por sua vez, também aumentam a excitação, que se manifesta, nos homens no crescimento e endurecimento do pênis. Esse

endurecimento devido à grande quantidade de sangue que se acumula nos tecidos desse órgão. Na mulher, a excitação se manifesta pelo aumento do volume dos genitais e pelo endurecimento do bico dos seios. Além disso, tanto na mulher quanto no homem, aparecem secreções que servem para lubrificar e facilitar a penetração.

(....)

O orgasmo é o ponto máximo de satisfação e prazer que os parceiros atingem na relação sexual. No homem, esse momento em geral coincide com a ejaculação (emissão de esperma). A mulher normalmente demora mais para chegar ao orgasmo do que o homem, razão pela qual precisa de mais estímulos. Por isso, os rapazes devem ter calma, respeitar o tempo das garotas e aprender a prolongar e a curtir a fase das carícias preliminares (CRUZ, 1999, p. 185).

As particularidades do orgasmo feminino voltam a ser abordadas, sendo que, desta vez, o aspecto determinante é o tempo já que, segundo o autor, “a mulher demora mais para chegar ao orgasmo do que o homem”. Esta afirmativa apresenta um tom normativo às sexualidades femininas em relação às masculinas. Em comparação a outra edição do mesmo autor, esta característica resume as particularidades à sexualidade feminina ao tempo. Nas duas edições, fica claro o desconhecimento a respeito do prazer feminino.

Concluimos que este texto se dirige aos adolescentes, a julgar pelos tópicos *Adolescência: o despertar da sexualidade* e *A primeira transa*. Além deles, as construções discursivas sobre os temas *masturbação*, *opções sexuais* e *orgasmo* promovem uma rede de sentidos que liga o sexo à experiência do prazer. Nas páginas que seguem, o enfoque preventivo ao tratar da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis, seria um contraponto a esta significação.

T16. Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto *A prática amorosa*?

capítulo 1 a prática amorosa

Glauco

A vida sexual da Sally entra pelo cano

Quinta-feira, 23 de maio
(...)

Resolvi tomar um leite morno. Já era meia-noite. Todo mundo devia estar dormindo. Estava quase entrando na cozinha, quando ouvi a mamãe e a Sally conversando lá dentro. A Sally estava chorando. Ela estava dizendo que achava que podia estar grávida. Não consegui acreditar no que estava ouvindo. A minha própria irmã já tinha transado! Quando fui ver, a minha orelha estava colada na porta, e não queria sair de jeito nenhum.

MAMÃE: — Pronto, toma um lenço. Pelo amor de Deus, você não estava usando nada? Nem depois de toda aquela conversa que a gente teve?

SALLY: — Como é que eu ia saber que ia acontecer alguma coisa? A gente estava numa festa e estava meio alto, só aconteceu uma vez. Eu não ia ficar tomando pílula esse tempo todo só porque isso podia acontecer algum dia. Além disso, se eu estivesse tomando pílula, era capaz do Mike achar que eu era fácil demais.

MAMÃE: — Por que você não pediu para ele usar alguma coisa, então? A responsabilidade também é dele, afinal.

SALLY: — Eu não podia parar no meio do caminho e pedir isso para ele.

MAMÃE: — Não só podia, como devia. Só que agora já é tarde.

SALLY: — O que é que a gente vai fazer agora? Não conta nada pro papai, por favor. Eu sou uma burra, mesmo.

MAMÃE: — A melhor coisa que a gente tem a fazer é ir ao médico amanhã. Ai a gente...

Foi então que eu desisti do meu leite morno e voltei para o quarto, mais insone do que nunca. Mas minha insônia é fofinha perto do problema da Sal.

(MARTINEAU, Adrien, MCFREESON, Alex, Dúctis de um adormecimento ligeiramente. 9. ed., São Paulo: Editora 34, 1999, p. 11-2.)

Discutindo o texto

Discutam a respeito desses assuntos e depois façam um registro de todas as informações que vocês têm sobre a prática amorosa.

- ✓ Por que Sally está tão preocupada?
- ✓ Será que num primeiro contato sexual Sally poderia ficar grávida? Por que?
- ✓ De que tipo de pílula Sally está falando? Você concorda com o pensamento dela?
- ✓ Sally estava desinformada? Por que ela não exigiu que seu parceiro usasse alguma coisa? Que coisa é essa a que a mãe de Sally está se referindo?
- ✓ Sally tem mais chance de estar grávida se a relação sexual tiver ocorrido no período fértil. O que é período fértil?
- ✓ A garota lá tira ficou aliviada com a chegada de sua menstruação. Você saberia dizer por quê?

Ficando sério

Os meses vão passando e com eles a adolescência vai trazendo novas experiências. As mudanças hormonais são responsáveis pelo novo contorno do corpo e habitam os jovens a uma fascinante aventura: a de ter uma vida sexual saudável, prazerosa e feliz. Mas como conseguir isso? E depois de iniciada a atividade sexual, como mantê-la saudável e satisfatória?

As vezes é difícil lembrar que a atividade sexual pode trazer preocupações e problemas, além de prazer. Que preocupações? Uma gravidez, por exemplo. Que problemas? Uma doença, por exemplo. Isso sem falar na escolha da melhor conduta que devemos tomar: quando ça, por exemplo. Como não ser considerada uma garota fácil? Como ser respeitado pelo grupo? Como assumir a orientação sexual? Como exigir o sexo seguro? Como não magoar nem ser magoado?

São muitas as perguntas, as dúvidas. Diante delas só há um caminho: o do conhecimento e da responsabilidade.

A sexualidade de cada um

Sexualidade não é sinônimo de sexo biológico. É claro que o sexo biológico é importante fator para a sexualidade e determina muitas coisas. Mas não é o único.

O sexo biológico é determinado pelos genes, durante a vida intra-uterina. A esmagadora maioria dos partos gera ou meninos, pessoas com órgãos genitais masculinos, ou meninas, pessoas com órgãos genitais femininos. É muito raro, mas pode acontecer de uma pessoa nascer com órgãos genitais masculinos e femininos. Essas pessoas são chamadas hermafroditas.

A partir do sexo biológico, os meninos vão aprendendo comportamentos e atitudes que são esperados de homens. Vão se sentindo homens. E se comportando como os homens se comportam. E o mesmo acontece com as meninas. Elas observam as mulheres, seu comportamento e vão se identificando cada vez mais com elas. E assim vão se definindo os papéis masculino e feminino. Quando uma pessoa apresenta um sexo biológico mas se sente como se fosse do outro sexo, ela é considerada transexual.

O comportamento esperado para cada sexo já foi bem mais rígido. Hoje não: os homens conquistaram o direito de usar brinços, cabelos longos. Houve tempo em que jogar futebol e soltar pipa eram brincadeiras de meninos. Hoje as garotas calçam chuteiras, entram em campo e fazem gol de placa. As tarefas domésticas, domínio exclusivamente feminino, são cada vez mais compartilhadas pela família toda: pais esquentam o jantar, meninos lavam louça, garotas cuidam do descarte do lixo, mulheres lavam o carro. Os domínios vão se misturando, mas todos continuam com sua mesma identidade sexual.

A chegada da puberdade e da adolescência desperta nos jovens o desejo de se relacionar sexualmente com outra pessoa. Quando uma pessoa sente desejo de se relacionar com outra de sexo biológico diferente do seu, essa pessoa é heterossexual. Se uma pessoa sente desejo de se relacionar com outra do mesmo sexo biológico, ela é homossexual. Há, ainda, uma terceira possibilidade: há pessoas que sentem vontade de se relacionar com pessoas de mesmo sexo biológico e com pessoas de sexo biológico diferente do seu: são as bissexuais.

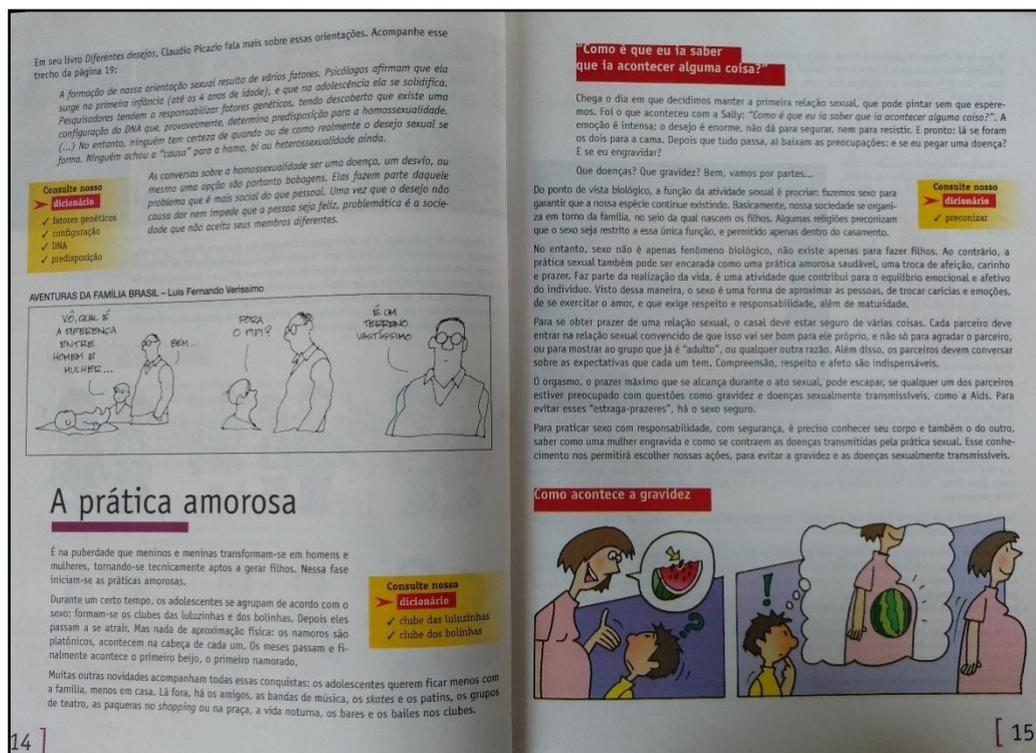


Figura 8: O texto *A prática amorosa*, retirado do título T16.

Como na edição T11, esta também é assinada por duas autoras. O tópico "A prática amorosa" dá nome ao capítulo e, no interior dele, também dá nome a uma parte do texto. Apesar da extensão do capítulo, há títulos, no seu interior, que demarcam limites e direcionamentos. A partir de uma interpretação, circunscrevemos uma unidade que trouxesse à análise elementos a respeito de uma construção de sentido a respeito da tal "prática amorosa". Diferente das outras edições, destacamos nesta o uso da linguagem de cartum, o que confere um modo de significação a partir do humor e uma possível estratégia de aproximação com a cultura do adolescente.

No início do texto, a gravidez da adolescência é tratada a partir da associação de um cartum de Glauco com um fragmento do texto de um livro. Na ilustração, a adolescente declara, aliviada, que a sua menstruação "veio" e no texto retirado do livro "Diário de um adolescente hipocondríaco", dos autores britânicos Ann McPherson e Aidan MacFarlane, uma menina escuta uma conversa em que a sua irmã, Sally, suspeita que esteja grávida. A combinação das duas textualidades introduz a problemática que será trabalhada nas páginas que seguem: a gravidez da adolescência.

Logo em seguida, o texto “Sexualidade de cada um”, subordinado ao tópico “Ficando sério”, forma uma unidade com as imagens das fotos que apresentam homens e mulheres realizando tarefas domésticas e com os desenhos que representam casais em diferentes configurações, nas quais a opção homossexual masculina e feminina está presente. As fotos se conectam com uma memória coletiva e, também discursiva, que desvela o que poderíamos associar como papéis do homem e da mulher quando os homens e mulheres desempenham tarefas supostamente trocadas: o homem cozinha e lava louça, enquanto a mulher lida com o lixo e lava o carro.

Ao partir da premissa de que a “sexualidade não é sinônimo de sexo biológico”, as autoras significam a sexualidade tanto a partir das escolhas sexuais quanto dos papéis sexuais, mencionando que estes seriam, hoje, menos rígidos, no sentido que

as garotas calçam chuteiras, entram em campo e fazem gol de placa. As tarefas domésticas, domínio exclusivamente feminino, são cada vez mais compartilhadas pela família toda: pais esquentam o jantar, meninos lavam louça, as garotas cuidam do descarte do lixo, mulheres lavam o carro. Os domínios vão se mesclando, mas todos continuam com sua identidade sexual (BERTOLDI; VASCONCELOS, 2000, p. 12).

Além disso, as autoras consideram a diversidade sexual, a partir de diferentes situações, de acordo com o fragmento abaixo.

Quando uma pessoa sente desejo de se relacionar com outra de sexo biológico diferente do seu, essa pessoa é heterossexual. Se uma pessoa sente desejo de se relacionar com outra do mesmo sexo biológico, ela é homossexual. Há, ainda, uma terceira possibilidade: há pessoas que sentem vontade de se relacionar com pessoas de mesmo sexo biológico e com pessoas de sexo biológico diferente do seu: são as bissexuais (...)quando uma pessoa apresenta um sexo biológico mas se sente como se fosse de outro sexo, ela é considerada transexual (BERTOLDI; VASCONCELOS, 2000, p. 12).

Na outra página, as autoras citam um fragmento de texto de um especialista que fala da *orientação sexual*, cujo significado se daria, neste caso, a partir da orientação do desejo, e não do aconselhamento, como foi tratado nos títulos T8 e T11. A ascendência do discurso da psicologia é certificada no texto quando os “psicólogos” são citados como autoridades na

produção de sentidos a respeito da orientação sexual e da homossexualidade. A partir desse posicionamento, as autoras promovem uma significação que se distancia de um discurso puramente essencialista, como é possível depreender do texto que segue.

A formação de nossa orientação sexual resulta de vários fatores. Psicólogos afirmam que ela surge na primeira infância (até os 4 anos de idade), e que na adolescência ela se solidifica. Pesquisadores tendem a responsabilizar fatores genéticos, tendo descoberto que existe uma configuração do DNA que, provavelmente, determina predisposição para a homossexualidade. (...) No entanto, ninguém tem certeza de quando ou de como realmente o desejo sexual se forma. Ninguém achou a “causa” para a homo, bi ou heterossexualidade ainda.

As conversas sobre a homossexualidade ser uma doença, um desvio, ou mesmo uma opção são portanto bobagens. Elas fazem parte daquele problema que é mais social que pessoal. Uma vez que o desejo não causa dor nem impede que a pessoa seja feliz, problemática é a sociedade que não aceita seus membros diferentes (BERTOLDI; VASCONCELOS, 2000, p. 14)

Com isso, as autoras reforçam o direcionamento de acolher diversas situações possíveis dentro de um parâmetro de normalidade, ressaltando que as “conversas sobre a homossexualidade ser uma doença ou desvio são bobagens”.

Após essas considerações, de certa forma progressistas, as autoras enfocam na produção de sentidos a respeito da “prática amorosa”. A associação entre a prática sexual e a prática amorosa é feita após as autoras discorrerem a respeito da função da atividade sexual.

Do ponto de vista biológico, a função da atividade sexual é procriar: fazemos sexo para garantir que a nossa espécie continue existindo. Basicamente, nossa sociedade se organiza em torno da família, no seio da qual nascem filhos. Algumas religiões preconizam que o sexo seja restrito a essa única função, e permitido apenas dentro do casamento.

No entanto, sexo não é apenas fenômeno biológico, não existe apenas para fazer filhos. Ao contrário, a prática sexual também pode ser encarada como uma prática amorosa saudável, uma troca de afeição, carinho e prazer. Faz parte da realização da vida, é uma atividade que contribui para o equilíbrio emocional e afetivo do indivíduo. Visto desta maneira, o sexo é uma forma de aproximar as pessoas, de trocar carícias e emoções, de se exercitar o amor, e que exige respeito e responsabilidade, além de maturidade (BERTOLDI; VASCONCELOS, 2000, p. 15)

Deste fragmento é possível depreender o encadeamento de sentidos em que o sexo é abordado “do ponto de vista biológico”, associado à função reprodutiva e à procriação; “fazemos sexo para garantir que a nossa espécie continue existindo”. A menção de “algumas religiões” que preconizam esse único sentido do sexo, reforçam a abertura do lugar discursivo dos autores dos LDs em tratar da questão em seus múltiplos aspectos. Em seguida, as autoras afirmam que não seria possível definir o sexo pela reprodução, “ao contrário”, a prática sexual poderia ser encarada como “uma prática amorosa saudável, uma troca de afeição, carinho e prazer”.

Para se obter prazer de uma relação sexual, o casal deve estar seguro de várias coisas. Cada parceiro deve entrar na relação sexual convencido de que isso vai ser bom para ele próprio, e não para agradar o parceiro, ou para mostrar ao grupo que já é “adulto”, ou qualquer outra razão. Além disso, os parceiros devem conversar sobre expectativas que cada um tem. Compreensão, respeito e afeto são indispensáveis.

O orgasmo, prazer máximo que se alcança durante o ato sexual, pode escapar, se qualquer um dos parceiros estiver preocupado com questões como gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids. Para evitar esses “estraga-prazeres”, há o sexo seguro.

Para praticar sexo com responsabilidade, com segurança, é preciso conhecer seu corpo e também o do outro, saber como uma mulher engravida e como se contraem as doenças transmitidas pela prática sexual. Esse conhecimento nos permitirá escolher nossas ações, para evitar a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis (BERTOLDI; VASCONCELOS, 2000, p. 15)

De forma semelhante ao texto T9, as autoras constroem um encadeamento de sentidos que liga o sexo ao prazer e, logo em seguida, condicionam este prazer à condição de sexo seguro. Além de ser uma relação discursiva reiterada, como vimos, ela introduz o próximo texto, que segue tratando das técnicas para evitar a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis. Percebemos que esse tipo de encadeamento, em que o acontecimento discursivo sobre sexo precede o texto com acento preventivo, também foi observado nas edições T9, T11 e T13.

T20. Quais são as relações de sentido em torno do sexo no texto Falando de sexo?



Figura 9: O texto *Falando de sexo*, retirado do título T20.

O tópico “Falando de sexo” está submetido à dominância do Capítulo *O sistema genital*, o que determina uma relação de subordinação do texto sobre sexo à cobertura do tópico do sistema genital e, portanto, anatômico. As imagens constituem fotos: um casal de adolescentes, cujo beijo na testa imprime a significação de que há afeto entre eles, uma imagem que a legenda elucida que se trata de uma “aula de educação sexual” e a reprodução do quadro *O beijo*, de Gustav Klimt. Os tópicos “Falando de sexo” e “Para que serve o sexo?” apontam um direcionamento à produção de sentidos do sexo, puramente.

No texto do tópico “Falando de sexo”, os autores tratam das dificuldades que os adultos enfrentavam em falar sobre o sexo com os jovens, tido como “assunto proibido”. Em seguida, relatam que os “tempos mudaram” deixando a interpretação de que haveria, na ocasião da produção do texto, uma aproximação possível entre adultos e jovens ao falar sobre sexo.

Mais adiante, em “Para que serve o sexo?”, os autores retomam o modo de construção de sentido usado por outros autores (T11 e T16) que estabelecem uma função ao sexo. Os autores optaram pela trilha de comparar o ser humano com os demais animais e concluem que a reprodução seria uma possibilidade do sexo, “uma das funções da atividade sexual”.

Para que serve o sexo?

Essa pergunta tem muitas respostas. Podemos começar respondendo: o sexo serve para garantir a perpetuação das espécies.

De fato, nos seres vivos em geral, a função da atividade sexual é dar origem a novos seres e, assim, manter a continuidade da espécie. Na maioria dos animais, o macho só cruza com a fêmea quando ela está fértil, quando seu organismo está na época propícia para gerar filhotes.

E no ser humano? Será que também é assim?

Para os seres humanos, geralmente, a reprodução é apenas uma das funções da atividade sexual. A relação sexual é também uma maneira de obter prazer e alegria, de dar e receber carinho, afeto. É uma das expressões mais íntimas que pode haver no relacionamento entre duas pessoas, pois envolve emoções profundas. Não é à toa que a relação sexual também é chamada de fazer amor (BARROS & PAULINO, 2012, p.49).

Inicialmente, os autores destacaram a multiplicidade de sentidos possíveis para o sexo. Como nas edições anteriores, os autores introduzem a questão abordando o sentido biológico, associado por eles à “perpetuação das espécies”. A condição humana é diferenciada dos demais animais a partir do fato de que para os seres humanos “a relação sexual é também uma maneira de obter prazer e alegria, de dar e receber carinho, afeto”. Esse direcionamento ao campo das “emoções profundas” fundamenta a associação entre as expressões “relação sexual” e “fazer amor”.

6. CONCLUSÃO

Neste momento, procuramos ressaltar as elaborações que podem ser feitas ao final do processo investigativo. O fato é que algumas questões permanecem inconclusas, ao mesmo tempo em que outras questões, não postas anteriormente, se apresentaram ao longo do processo. O imprevisível denota que as averiguações não estão fechadas, elas se desdobram em novas possibilidades de investigação. A partir dessa consideração, apresentamos algumas relações observadas, que se aproximam, por sua vez, da proposta de um fechamento conclusivo em relação ao objetivo traçado no início do empreendimento da pesquisa, quando intencionamos analisar, na perspectiva de memória, como a rede de sentidos do sexo se constrói na escola.

Usando o arcabouço teórico da AD francesa, interpretamos que a formulação a respeito do sexo surge como um acontecimento discursivo, nos LDs de Ciências, no momento em que ela imprime novos sentidos à memória deste discurso. Este discurso, por sua vez, é determinado pela FD da Ciência escolar, a conjuntura que torna possível certas formulações (e outras não) do lugar discursivo do autor do LD de Ciências. A partir dessa relação, a memória do discurso dos LDs de Ciências seria constituída pela ausência do sexo e pela sua redução à função reprodutiva, situações que associamos com silenciamentos do funcionamento deste discurso.

A partir da análise do *corpora*, inferimos algumas considerações a respeito da formulação sobre sexo quando ela insurge como um acontecimento discursivo. Assim, como vimos na análise do *corpus 1*, a partir da década de 1995, a formulação a respeito do sexo aparece na forma de um texto complementar e, na última análise, observamos que estes textos podem ter outras marcas de distinção, como páginas de coloração diferente. Ou seja, os novos sentidos seriam promovidos também pelas novas formas de inserção e de organização dos tópicos e dos textos. Em acréscimo a essa avaliação, a análise do *corpus 2* indicou que, em um texto publicado em 1993, as construções discursivas sobre o sexo engendraram relações de sentido destoantes das observadas na estrutura da FD da Ciência escolar, materializadas nos LDs.

Com a análise do *corpus 2*, compreendemos que seis dos sete textos analisados podem ser agrupados como uma *Scientia sexualis*, segundo concepção de Foucault, na medida em que, a partir de uma racionalidade própria, o discurso escolar subentende o sujeito sexual adolescente. Com isso, avaliamos que o adolescente se torna a partir de um determinado momento - e de forma concomitante - uma alteridade para o autor do LD e o sujeito do discurso nesta *Scientia sexualis*. Essa racionalidade seria derivada do que foi designado, anteriormente, como Educação sexual e, posteriormente, como Orientação sexual, pelos PCNs, expressões possíveis de serem percebidas como iniciativas de pedagogização do sexo, a que Foucault associou com o discurso de “presença e ausência do sexo”.

De acordo com a perspectiva discursiva (a qual nos propomos), o estudo dos sentidos não deve prescindir da atenção à exterioridade, o que determina que as relações significantes aconteçam em diferentes materialidades, sejam elas imagens ou textos verbais. Referimo-nos, especificamente, ao caso de que a reprodução de crianças e adolescentes seria uma prática inconstitucional e ilegal, a partir da publicação do ECA. Diante disso, as práticas significantes dessa *Scientia sexualis* vão operar dentro desse contexto que limita a perspectiva de visibilidade do corpo do adolescente a sua não reprodução, o que significa a proibição do uso de fotos que lhes representem. A interdição à fotografia, pela sua proximidade com o real (BARTHES, 1982), teria conduzido os autores ao uso de outras materialidades e, necessariamente, outros modos de produção de sentidos. Nesse contexto, aparentemente no intuito de atender às determinações legais, as autoras do T16 representam os sujeitos adolescentes por meio de desenhos e cartuns e, desta forma, desvincularam os corpos dos adolescentes do componente real do corpo, comumente associado à materialidade fotográfica. Além disso, o uso de obras de arte na significação de uma aproximação sexual, como em T11 e T20, pode ser interpretado como uma estratégia de distanciamento da perspectiva mais realista desta aproximação, garantindo que os sentidos não fossem conduzidos às regiões interditas, segundo o mecanismo ideológico que incide na FD da Ciência escolar.

Concluimos que houve, com a nova racionalidade, uma mudança no regime de representação (HALL, 2016) dos corpos, a partir das formas como as diferenças são suscitadas em relação às imagens tradicionalmente vinculadas ao estudo do corpo humano. Posto que, se na representação do corpo humano, a diferença anatômica conduz dois percursos de significação tratados separadamente no discurso, o corpo dessa racionalidade enfoca a condição do adolescente como uma figura discursiva interpelada pela perspectiva de iniciação sexual e, com isso, de aproximação do seu corpo a outro.

Com isso, um deslocamento operado nessa nova racionalidade seria o do sujeito universal, que fundamenta, na condição de pré-construído, o discurso científico (PÊCHEUX, 2009a), e também o discurso científico escolar. Essa construção se sustenta no efeito de anonimato e de exterioridade, que significa a realidade pela Ciência, no que esta realidade inclui a representação do corpo humano como um dado. Como contraponto a esse discurso, a personificação do leitor erige uma abertura a diferentes modos de produção de sentidos, em que o efeito de pré-construído do sujeito universal é negado a favor de uma nova construção discursiva, a do sujeito adolescente.

A partir da análise do *corpus 2*, a primeira formulação sobre sexo observada, em 1978, ainda não se dirigia ao adolescente. O sexo, conforme veiculado nesse texto, estava associado às características sexuais masculinas e femininas, não conferindo, portanto, novos sentidos à memória escolar. Dessa forma, baseadas nessa análise, interpretamos que a *Scientia sexualis*, conforme concebemos, começa a se delinear, no *corpora* desta pesquisa, a partir de 1993, quando a condição da adolescência é determinante na produção de sentidos ao sexo e quando o sexo é significado como ato sexual e, com isso, apresenta um novo sentido à memória do LD. Nesta edição (T8), a associação do sexo com um momento de manifestação do prazer e de sentimentos, como o afeto e o amor, marca um direcionamento de sentidos que seria retomado nas edições publicadas a partir deste período, conforme a análise do *corpus 2*. Com isso, o acontecimento discursivo da formulação sobre sexo coincide com o surgimento dessa *Scientia sexualis* – e, em última instância, com o surgimento da figura discursiva do adolescente.

Na condição de acontecimento discursivo, as formulações sobre o sexo que se apresentam, no bojo dessa *Scientia sexualis*, se relacionam com a memória discursiva da FD da Ciência escolar. Desse modo, o autor, ao formular um texto a respeito do sexo, estabelece uma relação com o tema reprodução, mesmo que o intuito seja se distanciar dele e, dessa forma, romper com essa ligação como a condição exclusiva de possibilidade ao sexo. Com isso, as expressões “Biologicamente” (T8) e “Do ponto de vista biológico” (T16), ao precederem o reconhecimento de que a função do sexo, desta posição, seria a reprodução, demarcam que há um condicionamento na produção de sentidos que lhes sucedem e que outros sentidos seriam possíveis.

A influência de Foucault nesta pesquisa se revela, também, neste ponto, visto que o autor problematiza a interpretação, comum, da progressiva liberação do sexo ao se falar sobre ele. Conforme ele argumentou, não devemos “acreditar que dizendo-se sim ao sexo se está dizendo não ao poder” (1988, p. 171), sendo que o poder, para ele, é produtivo, na medida em que produz novos sentidos ao sexo e novas formas de governá-lo. De fato, as mudanças na sociedade e os rearranjos dos mecanismos ideológicos teriam tornado possíveis os acontecimentos discursivos sobre sexo nos LDs, com o direcionamento ao sentido das emoções. No entanto, há um poder que produz essa nova significação e ele é parte de outro regime de verdade, em que a psicologia detém a autoridade a respeito da produção de sentidos, e não a medicina.

A aproximação dos processos de significação com o discurso da psicologia foi exposta na maior parte das publicações (T8, T9, T13 e T16) a partir do ano de 1993, conforme a análise do último *corpus*. Mesmo nas ocasiões em que a filiação ao discurso da psicologia não esteve explícita, as menções aos significantes *amor*, *afeto* e *prazer* balizariam a produção de sentidos em torno de sentimentos e sensações, que passam a ser usados pelos autores para explicar uma finalidade para o sexo, a que a perspectiva de reprodução, e com ela a terminologia consolidada pelo discurso médico-biologista, não satisfaz no contexto histórico de formulação.

É válido retomar algumas informações que corroboram essas conclusões. Desde a década de 1980, psicólogas e sociólogas (SUPLICY,

1989; BARROSO & BUSCHINI, 1990) demonstraram uma autoridade em tratar do sexo aos adolescentes, com a publicação de manuais de psicopedagogia, primeiramente, e com uma literatura aos adolescentes, posteriormente. Esta literatura se destacava pelo descentramento da visão médica do corpo e do sexo e pela integração da dimensão emocional e psíquica da sexualidade. Portanto, a *Scientia sexualis*, que entendemos como algo que toma o adolescente como sujeito do discurso, encontra filiação em construções anteriores e exteriores às formulações sobre sexo nas escolas, no sentido de que aquela literatura configuraria a exterioridade do momento da formulação do texto pelos autores dos LDs.

Ainda assim, consideramos que esse novo regime de verdade, que se constrói nos LDs, não caracteriza outra FD, diferente da FD da Ciência escolar. Conforme Orlandi (1997) destacou, as FDs seriam regiões atravessadas pelas diferenças e pelas contradições, o que refletiria as diferenças ideológicas existentes no domínio exterior, no interdiscurso. E nisso pautamos que, se por um lado, a FD da Ciência escolar é constituída pela memória das repetições, os autores dos LDs, dos seus lugares discursivos, são envolvidos pelo domínio exterior e, a partir dos seus gestos de interpretação, vertem a contradição no seu texto. Na concepção de Pêcheux, a contradição seria inerente ao discurso, na medida em que ele propõe “olhar o discursivo no que ele tem de contraditório, sem compreender o contraditório como choque de *corpora* contrastados, mas como o efeito de sobredeterminação pelo qual a alteridade o afeta” (PÊCHEUX, 2009b, p. 24).

Ao tomar como base as ideias de Grigoletto (2005), reafirmamos que o leitor é sempre o outro da escritura e, na medida em que esse leitor é percebido pelo seu estatuto de sujeito sexual, as produções de sentido a respeito do sexo rompem com a visão estritamente biológica. Esta visão iguala todos os corpos segundo as mesmas normas, algo que não satisfaz o leitor, visto que este sujeito interroga e, no espaço contemporâneo, encontra espaço para interrogar, justamente pelo seu posicionamento no centro da cena. Observamos que algumas formulações a respeito do sexo (T11 e T20) pressupõem o diálogo entre gerações, o que retrata uma mudança política e social observada nas últimas décadas. Essa abertura, comum nas aulas de

hoje, não seria frequente há décadas atrás, o que incute um tipo de determinação histórica que incide sobre as possibilidades do dizer a partir da perspectiva de relação com o outro, neste caso, o aluno-adolescente e o leitor do LD. Nesse ponto, desde a década de 1990, é possível dizer que as culturas escolares se aproximam das culturas dos adolescentes, o que configurou uma condição de possibilidade de existência do adolescente como sujeito desta *Scientia sexualis*.

Na *Scientia sexualis* em questão, a adolescência se qualifica no “aumento do impulso sexual” (T8) e em função da “mudança de interesses e do início das *práticas amorosas*” (T16). Dessa forma, a sexualidade incide como norma, porque “traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (FOUCAULT, 2010, p. 43). Com isso, o discurso da sexualidade, antes negado aos adolescentes, passa a qualifica-los na medida em que a presença do interesse sexual passa a determinar a condição de adolescente. Portanto, em paralelo à crítica de Butler a respeito da qualidade normativa do sexo na atribuição dos desígnios masculino e feminino, à sexualidade também pode ser atribuída um valor normativo à figura do adolescente.

O interesse sexual expresso nos textos estaria, em regra, associado ao sexo oposto, o que determina o acento heteronormativo da FD da Ciência escolar. O marco de um novo direcionamento, homossexual, foi percebido nas edições T13 e T16, publicadas em 1999 e 2000, respectivamente. Além do direcionamento homossexual, na última edição a condição transexual também é levantada. Consideramos que o vínculo do sexo com sentimentos e sensações foi uma condição para imprimir outros sentidos à sexualidade, que pudessem destoar da “redução do sexo à função reprodutiva”.

No entanto, a orientação predominante pelos sentidos vinculados à heterossexualidade é compreendida no reconhecimento da memória discursiva, que atua como uma força que sustenta a produção de sentidos do sexo a partir da reprodução. Mais amplo do que a construção de sentidos que valoriza o conhecimento médico-biologista, que detinha autoridade incontestada no passado (e se conserva como um discurso hegemônico ainda hoje), o

direcionamento heteronormativo ecoa um conjunto de valores sociais e religiosos representados pelos ideários de conjugalidade e parentesco.

O vínculo com a perspectiva biopolítica pode ser retomado neste momento, já que reconhecemos, na análise do *corpus 1*, a dupla produção de sentidos ao sexo: uma filiação direcionada ao conceito de espécie, a partir da reprodução, e uma filiação a construções subjetivas, como uma “prática amorosa”. O deslocamento de sentido ao segundo polo deve ser interpretado a partir do seu componente histórico e do mecanismo ideológico que incide na produção de sentidos. Assim, a partir do momento em que a gravidez da adolescência é interpretada como um problema social, teria sido possível assumir uma formulação que significasse o sexo a partir do prazer. No que reforçamos que a condição do adolescente seria crucial para a produção de outros sentidos ao sexo na medida em que, no âmbito discursivo, a ligação da situação adolescente com a reprodução, em determinado momento, passa a ser evitada.

A relação de sentido que se estabelece entre o prazer e o sexo seguro (T16) é um exemplo de como o acontecimento discursivo e a memória discursiva se relacionam no processo de significação. Ao levar em consideração o encadeamento de alguns textos do *corpus 2*, as formulações sobre o sexo precedem ao texto de prevenção da gravidez e de doença. Em alguns casos, os autores condicionam o sentido do prazer ao sexo seguro. Nessa relação, o discurso médico-biologista (o discurso preventivo) continua a ascender na forma de discurso hegemônico, mesmo com as novas relações de sentido que se apresentam.

O fato da gravidez na adolescência ser considerada um problema social a ser tratado na escola demonstra uma injunção biopolítica. Contudo, esse tipo de injunção também se dá de outros modos. Verificamos, por exemplo, que a associação da normalidade com o parâmetro de saúde foi reiterado no caso da masturbação (T11 e T13). A partir de Foucault (1988), inferimos que a pedagogização do sexo emergiu, no passado, com o “combate ao onanismo”. Hoje denominada de masturbação, esta prática é significada de forma completamente diferente. Se antes ela era interpretada como causa de

diversos males (entre eles doenças), hoje a prática se apresenta como uma “alternativa”, “normal” e “saudável”, à relação sexual (T11 e T13).

O fato do parâmetro da saúde - e, em contraparte, o da doença - serem mantidos na condição de norma, indicia que, mesmo que os sentidos à masturbação sejam radicalmente diferentes, a tecnologia biopolítica persiste enquanto produtora de regimes de verdade. Atualmente, como as ameaças à saúde advêm da relação sexual e não da masturbação, os sentidos de perigo foram deslocados da masturbação à relação sexual, a que a prática saudável é associada à percepção de segurança.

Outra forma de interpelação biopolítica nas formulações sobre sexo é a associação que se estabelece entre a reprodução e a condição feminina e a associação do prazer com a condição masculina. Conforme observamos, nas análises dos textos T9 e T11, há um endereçamento desigual às sexualidades do adolescente e da adolescente, de modo que a excitação e o orgasmo encontrem reverberação na realidade do homem e, a virgindade, na da mulher. Considerando que ambos os eventos, orgasmo e virgindade, não são prerrogativas inatas do corpo da mulher e do homem, esses investimentos são predominantemente discursivos e, portanto, ideológicos, denotando um percurso histórico desigual que levou o homem a uma vivência menos normativa que a mulher. Com isso, associamos a ausência do orgasmo e da masturbação nas formulações que se referem ao corpo da mulher, nas edições T9 e T11, como um tipo de silenciamento. Nisso, entendemos que há um processo ideológico que limita os sujeitos no percurso dos sentidos a partir da cisão do que deve ser dito associado ao homem e o que deve ser dito associado à mulher, mesmo nos casos em que os sentidos sejam válidos aos dois “sexos”.

É possível depreender que, em termos discursivos, a biopolítica interfere mais intensamente na condição feminina, por seu corpo ser o *locus* de uma incidência normativa que procura controlar o evento reprodutivo e a descendência da população. Com isso, a significação à sexualidade da adolescente se dá na perspectiva da reprodução e da maternidade, mesmo que a orientação, mais recente, seja evitá-la.

A polissemia do significante sexo pode ser verificada no uso cotidiano, cujas significações se vinculam tanto ao sexo biológico, o sexo que temos, quanto ao sexo relacional, o sexo que fazemos. No início do estudo, associamos a significação do sexo com o sexo biológico como uma forma de “redução do sexo à função reprodutiva”. Ao longo da análise percebemos outras formas de redução do sexo, como a observada em T3, que associa o sexo às características sexuais apenas. A partir da análise do *corpus 2* como um todo, percebemos que este sentido foi deslocado quando os autores promovem outras redes de significação, cuja ligação com a dimensão emotiva do sexo é um acento importante.

Destacamos ainda que as produções de sentido nem sempre obedecem à primazia dos significantes, como argumentou Orlandi ao afirmar que “dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido” (ORLANDI, 2007, p. 94). Nesse caso, a *orientação sexual* significa coisas diferentes em contextos diferentes e, ao mesmo tempo, há expressões diferentes usadas para denotar uma relação sexual. Nos LDs, desde a década de 1990, o sexo foi referido na forma de um complemento nominal sendo, portanto, qualificado por outros nomes. Nessa forma, a expressão do sexo como jogo, relação, ato, atividade, prática ou atração ganha significado a partir da perspectiva da relação com o outro.

O nome *sexualidade*, por sua vez, aparece em algumas textualidades (T8, T13, T16) sem que a circunscrição de um sentido fosse, necessariamente, observada. Em alguns textos (T8 e T16), os autores afirmaram que o sexo não é a mesma coisa que a sexualidade, demarcando que haveria diferentes redes de sentido dos dois termos e delegando uma maior amplitude de sentidos à sexualidade, ao distanciá-la do aspecto puramente biológico. Por fim, a possibilidade de formulação a respeito da sexualidade deste lugar discursivo denota a viabilidade conduzida por uma absorção de parâmetros não biológicos à memória deste discurso. Nisso, associamos essa mudança com o atravessamento da FD da Ciência escolar pelo domínio exterior, em que uma filiação com discurso da psicologia se apresenta no contexto escolar e promove a produção de novos sentidos ao sexo, a partir da condição adolescente.

REFERÊNCIA

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARIÈS, P. O casamento indissolúvel. In: ARIÈS, P. & BÉJIN, A. **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. (1981) **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura – Da história no discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BAALBAKI, A. C. F. **A divulgação científica e o discurso da necessidade**. Letras, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 379-396. Jan-jun. 2014.

BARROSO, C & BURSCHINI, C. **Sexo e juventude – como discutir a sexualidade em casa e na escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 1982.

BÉJIN, A. O poder dos sexólogos e a democracia sexual. In: **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BOZON, M. Demografia e sexualidade. In: LOYOLA, M. A. (Org.). **A Sexualidade nas Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475-491. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL, 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998a.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Volume 10.5 Orientação sexual.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf> Acessado 13 mai 2013 10h40m BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais.** Brasília: MEC, 1997c.

BRASIL. **Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas.** Brasília. Ministério da Saúde. 2006.

BUTLER, J. **Gender Trouble** – Feminism and the subversion of identity. New York, NY: Routledge, Chapman & Hall, 1990.

_____. **Bodies that matter** – on the discursive limits of sex. New York, NY: Routledge, Chapman & Hall, 1993.

_____. **Relatar a si mesmo** – Crítica da violência ética. Título original: Giving na account to oneself. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1.** Artes do Fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CESAR, M. R. A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, n. 35, p. 37-51. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1988.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, N. 22, pp. 89-100. Jan/fev/mar/abr. 2003.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual** – essa nossa desconhecida. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, Dec. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2004.

COURTINE, J. Introdução. In: CORBIN, A., COURTINE, J & VIGARELLO, G. (Org.). **História do Corpo**. Volume 3. As Mutações do Olhar. O século XX. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Análise do discurso político** – o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo; EdUFSCar, 2009.

DAMATTA, R. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

EGYPTO, A. C. **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FARHI NETO, L. **Biopolíticas** – as formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FEITOSA, L. RAGO, M. Somos tão antigos quanto modernos? Sexualidade e gênero na antiguidade e na modernidade. In: RAGO, M. & FUNARI, P. P. (Orgs.). **Subjetividades antigas e modernas**. São Paulo: Annablume, 2008.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais, adiar não é mais possível**. Londrina, PR: Eduel. 2006.

_____. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 50-63. 1996.

FILGUEIRAS, J. M. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. Tese de doutorado apresentada em História da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo. 2011.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos** – Estratégia, Poder- saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Ditos e escritos** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2012.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Nova Vega, 2006.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. La naissance de la médecine sociale. In: FOUCAULT, M. **Dits et Ecrits**. Paris: Gallimard. 1994.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1990.

_____. **História da Sexualidade I – a vontade de saber**. São Paulo: Ed. Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II – o uso dos prazeres**. São Paulo: Ed. Graal, 1984.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GADELHA, S. **Biopolítica, governabilidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação sexual**: uma proposta, um desafio. São Paulo: Ed. Aruanda, 1982.

GREGOLIN, M. R. Bakthin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, B. (org.) **Bakthin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. Tese de doutorado apresentada ao curso de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.

GTPOS (GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL). **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995.

GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso ao lado da História. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**. Da história no discurso. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

GUIMARÃES, E. **Semântica e acontecimento**. Um estudo enunciativa da designação. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HEILBORN, Maria Luiza et al . Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre , v. 8, n. 17, p. 13-45, June 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832002000100002>.

INDURSKY, F. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon**. Porto Alegre. v. 17, n.35. pp. 101-121. 2003.

JUNIOR, E. G. & LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54. 2003.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. UNESCO. 2009.

KEHL, M. R. **Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAGAZZI, S. M. A imagem em curso. A memória em pauta. In: TASSO, I. & CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso**. A formação das modalidades enunciativas. Coleção Linguagem & Sociedade, V. 8. Campinas: Pontes Editora, 2015.

_____. A materialidade significativa em análise. In: TFOUNI, L. V. MONTE-SERRAT, D. M., CHIARETTI, P. (Orgs.). **A Análise do Discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. Recorte significativo na memória. In: INDURSKY, F., LEANDRO-FERREIRA, M.C., MITTMAN, S. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz. 2009, v. 1, p. 67-78.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em aberto**, Brasília. Ano 16 n. 69. Jan/mar. 1996.

LAQUEUR, T. *Solitary Sex: a Cultural History of Masturbation*. New York : Zone Books, 2002.

_____. Orgasm, Generation and the Politics of Reproductive Biology. In: GALLAGHER, C. & LAQUEUR, T. **The Making of Modern Body. Sexuality and Society in the Nineteenth Century**. Los Angeles: University of California, 1987.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Discurso, arquivo e corpo. In: MARIANI, B., MEDEIROS, V., DELA-SILVA, S. (Orgs.). **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

LEMKE, J. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J.; VEEL, R (eds.) **Reading Science**. London: Routledge, 1998.

LOYOLA, M. A. sexo e Sexualidade na Antropologia. In: LOYOLA, M. A. (Org.). **A Sexualidade nas Ciências humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

MACEDO, E. Esse corpo das Ciências é o meu? In: MARANDINO, M., SELLES, S. E. FERREIRA, M. S. AMORIM, A. C. R. (Org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

_____. A imagem da Ciência: folheando um livro didático. **Educ. Soc.** Campinas, vo. 25, n. 86, p. 103-129. Abril/2004.

MARANDINO, M; SELLES, S, & FERREIRA, M. S. **Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez. 2009.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**. Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Campinas: Revan, 1998.

MARIANI, B. & MEDEIROS, V. Mulher na favela e confronto policial: por um arquivo de imagens. In: MARIANI, B.; MEDEIROS, V. & DELA-SILVA, S. (Orgs.). **Discurso, arquivo e ...** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2011.

MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça**. Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: SP: Editora da Unicamp, 1994.

MIRANDA, S.R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144. 2004.

MITTMANN, S. **Discurso e texto**: na pista de uma metodologia de análise. São Carlos: Claraluz, 2007.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira História da Educação**. Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197. 2012.

NARDI, F. S. Foucault com Pêcheux: entre a estrutura e o acontecimento. In: GOMES, D. O. & SOUZA, P. (Orgs.). **Foucault com outros nomes**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

NECKEL, N. R. M. Das discursividades da imagem e suas projeções sensíveis do/no discurso artístico: um percurso em AD. In: TASSO, I. & CAMPOS, J. (Orgs.). **Imagem e(m) discurso**. A formação das modalidades enunciativas. Coleção Linguagem & Sociedade, V. 8. Campinas: Pontes Editora, 2015.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar.** Tese. Educação- Filosofia da Educação. UNICAMP. 1996.

NUNES, C. & SILVA, E. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ORLANDI, E. **Discurso e texto.** Formulação e Circulação dos Sentidos. Pontes Editora: Campinas, 2012a.

_____. **Interpretação** - Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2012b.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora Unicamp. 2007.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem).** Vitória da Conquista, n. 1, p 9-13. 2005.

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social e urbana. In: GUIMARAES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento** v. 1. (Estado, Mídia e Sociedade). Campinas: Pontes, 2001.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. (Org.). **Papel da memória.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura.** Da história no discurso. Campinas: Ed. UNICAMP. 1997.

_____. Efeitos do Verbal sobre o Não-Verbal. **Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP.** N. 1. Março-1995.

_____. **Análise do Discurso** – princípios e procedimentos. Pontes Editora: Campinas, 1990.

_____. Segmentar ou recortar?. **Lingüística: questões e controvérsias. Série Estudos 10.** Curso de Letras do Centro de Ciências humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 2009a.

_____. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, J. **Análise do discurso político** – o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, 2009b.

_____. **O discurso** - Estrutura e acontecimento. Campinas: Pontes Editora, 2006.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. (et al). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história ao discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp. 1997.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975) In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução da obra de Michel Pêcheux**. 1997.

PRECIADO, B. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PROKHORIS, S. Un avatar contemporain du dispositif de la sexualité? In: OGIEN, R. & BILLIER, J. **Comprendre la sexualité**. Paris: Presses Universitaires de France. 2005.

RABINOW, P., ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. Política e Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**. 24 abr 2006, p. 27-57.

RAGO, M. Sexualidade e identidade na historiografia brasileira. In: LOYOLA, M. A. (Org.). **A Sexualidade nas Ciências humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.

RALEJO, A. S. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção do conhecimento histórico escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014.

RANCIÈRE, J. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REIS, G. V. **Sexologia e educação sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque**. Dissertação em Educação Escolar Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Campus de Araraquara. 2006.

RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: Figueiró, M. N. D. **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: UEL, 2009.

RODRIGUES, C. **A resistência da imagem. Uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais**. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2013.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**. São Paulo: Cosac Naify. 2015.

SANTOS, M. G. O feminismo e suas ondas. **Revista Cult 219** Dossiê A quarta onda do feminismo. 2016. p. 32-34.

SILVA, E. P. Q. Quando o corpo é uma (des)construção cultural. In: MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S. AMORIM, A. C. **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, R. F. A Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, pp 72-90, 2009.

SOUZA, L. H. P. **As imagens da saúde em livros didáticos de Ciências**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES/UFRJ). Rio de Janeiro. 2011.

SUPLICY, M. **Sexo para adolescentes**. São Paulo: FTD. 1988.

SWAIN, T. N. História: construção e limites da memória social. In: RAGO, M. & FUNARI, P. P. (Orgs.). **Subjetividades antigas e modernas**. São Paulo: Annablume, 2008.

TAYLOR, D., VINTGES, K. (Org.). **Feminism and the final Foucault**. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2004.

TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, M., SELLES, S. E. FERREIRA, M. S. AMORIM, A. C. R. (Org.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2010.

VAN USSEL, J. **Repressão Sexual**. Trad. Sonia Alberti. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda. 1980.

VEIGA NETO, A. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. História das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, pp. 175-215. 2008.

_____. A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO-FRAGO, A & ESCOLANO BENITO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira da Educação**, n. 0. 1995.

_____ **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.