



4778 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação

Não é TV, mas é currículo: Narrativas seriadas e produção de subjetividades generificadas.
Evanilson Gurgel de Carvalho Filho - UFBA - Universidade Federal da Bahia
Mariécio Maknamara - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Não é TV, mas é currículo: Narrativas seriadas e produção de subjetividades generificadas.

Resumo: O artigo toma como material empírico as subjetividades generificadas veiculadas no currículo de uma narrativa seriada. Partimos do pressuposto de que as narrativas seriadas não estão sendo suficientemente problematizadas no campo educacional, sendo comumente generalizada no que se entende superficialmente por “televisão”. O argumento é que o currículo opera como máquinas que ensinam modos de ser masculinos e femininos, uma vez que forjam subjetividades generificadas. O objetivo é investigar que saberes generificados têm sido produzidos e ensinados no currículo da narrativa seriada “One Mississippi”. Para investiga-lo, operamos metodologicamente com elementos de análise de representação. Constatamos que as noções hegemônicas de feminilidade são postas em questionamento a partir da imagem do corpo abjeto da protagonista. Concluímos que tal currículo é um composto de saberes generificados que constitui modos de vida dissidentes e disponibiliza outras maneiras de se ver e de se entender o feminino.

Palavras-chave: currículo; narrativa seriada; subjetividade.

A menina negra favelada que deixou o apresentador do programa de calouros em silêncio ao responder que é habitante do “Planeta Fome”^[1]. As imagens do acidente fatal de Ayrton Senna, da queda do muro de Berlim, do atentado às torres gêmeas - o estarecimento de contemplar o último prédio em ruínas, ao vivo. O acompanhamento do caso de Eloá, uma jovem sequestrada pelo namorado obsessivo, ganhando contornos perturbadores dada a interferência da mídia. O medo acarretado pelas palavras escritas de batom vermelho na vidraça do ônibus 174 - “*ele vai matar geral às 6 hs*”^[2]. A vertigem causada pelas imagens acachapantes do tsunami na Indonésia. O primeiro beijo gay em uma novela no horário nobre da maior emissora de televisão do país. As manifestações nas ruas em 2013. A morte do presidente John Kennedy, da Princesa Diane, da vereadora Marielle Franco. As labaredas de fogo lambendo a estrutura de um dos maiores e mais importantes museus do país. Eleições presidenciais. Votação televisionada do processo de *impeachment*. Enquete para decidir quem será a nova integrante de um popular grupo de axé. Corpos seminus digladiando-se em uma banheira apertada à procura de um sabonete em plena tarde de domingo.

Seja no mais descompromissado lazer dominical, seja no acompanhamento de decisões que modificam a vida daqueles e daquelas que estão enredados por esse artefato cultural, a televisão “atrai, seduz, mostra, expõe, repete, multiplica” (PARAÍSO, 2001, p. 155), produzindo e fazendo circular inúmeros significados, um sem tamanho de sentidos. Nesse aspecto, seguindo os rastros do marketing do canal de televisão norte-americano HBO, passamos a refletir sobre as possibilidades que há em pesquisar não só a mídia televisiva, como também os produtos audiovisuais que germinaram a partir dela e que atualmente habitam outros espaços. “*Não é TV. É HBO*”, alardeia o famoso comercial, alegando aos espectadores que a programação do referido canal vai muito além do que é exibido nos demais canais “genéricos”. Tomando por empréstimo essa mesma frase, reformulamos-la na intenção de visibilizar o que temos encontrado em nossas pesquisas na área de currículo em perspectiva pós-crítica^[3] e que iremos perseguir neste artigo: “*Não é TV, mas é currículo!*”.

É por essas trincheiras do conhecimento que pleiteamos adentrar na arena do currículo, bombardeando a visão tradicional que o entende como um “processo de racionalização educacional, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2016, p. 12). Observado através das lentes pós-críticas, se assume o currículo como um dispositivo que ultrapassa o entendimento de uma grade sequencial de conteúdos escolares a serem ministrados e disciplinas a serem lecionadas (FISCHER, 2002a). Passamos a operar com a noção de currículo como um compósito que hibridiza saberes e matérias distintas, capazes de demolir a constituição de essencialismos e identidades imutáveis (PARAÍSO, 2009). Logo, ao permitir a “construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares” (PARAÍSO, 2009, p. 278), o currículo engendra modos de subjetivação, isto é, práticas heterogêneas que fabricam sujeitos de determinados tipos (ROSE, 2001a; PARAÍSO, 2006). Se pelo currículo somos fabricados de diversos modos, é a partir desse entendimento que perscrutamos os saberes generificados que o currículo de uma narrativa seriada produz, divulga e educa.

No campo de possibilidades dessas teorizações, nosso argumento é o de que o currículo das narrativas seriadas opera como *máquinas que ensinam modos de ver/ser masculinos e femininos*, uma vez que forjam *subjetividades generificadas*. Nesse sentido, o artigo busca entender que saberes generificados têm sido produzidos e ensinados a partir do currículo da narrativa seriada “One Mississippi”. No referido currículo, as noções de feminilidade são postas em questionamento a partir da representação do corpo abjeto da protagonista, concorrendo para a produção e liberação de

outros modos de vida tidos como estranhos, rebeldes, perturbadores, instáveis, em trânsito...

O artigo em tela está dividido em três tópicos. No primeiro após esta introdução, intitulado “*Homens Difíceis*” e “*Mulheres Complexas*”: *O que se passa (não só) na TV, o que se passa na Educação*”, contextualizamos nosso lócus de investigação e discutimos as possibilidades de se fazer pesquisa em Educação a partir desse artefato cultural. No segundo tópico, “*Tirando o moletom rosa: subjetividades generificadas no currículo das narrativas seriadas*”, operamos metodologicamente com elementos da análise de representação e conceituamos as noções de sujeitos e de subjetividades a partir de uma cena da narrativa seriada “*One Mississippi*”. “*Cenas dos próximos capítulos*” conclui o artigo com algumas considerações sobre o que o currículo analisado nos ensina, as potencialidades de pesquisa em Educação com o currículo das narrativas seriadas e um convite aos/as pesquisadores/as que nos leem.

“Homens Difíceis” e “Mulheres Complexas”: O que se passa (não só) na TV, o que se passa na Educação.

O ruído que se assemelha a um canal fora do ar ou a uma fita VHS defeituosa poderia sugerir aos telespectadores mais desatentos que não haveria nada a ser visto na HBO na noite de 10 de janeiro de 1999. O que irrompia nos televisores naquela data era a famosa abertura^[4] desse canal de TV americano, cuja abrangência mundial não se furtou em estender sua cobertura também ao Brasil. Iniciava naquela ocasião um prelúdio para o real “barulho” que um determinado artefato iria causar não só em sua estreia, mas com força suficiente para continuar reverberando quase duas décadas depois. Naquela mesma noite, uma renovação nos modos de como apresentar protagonistas masculinos, bem como a manutenção nas maneiras de construir narrativas seriadas invadiram a sala dos/as espectadores.

Foi nessa ocasião que o público pode apreciar o piloto de *The Sopranos*^[5], série de TV americana aclamada pela crítica e pelo público e um dos eventos televisivos mais importantes dos últimos vinte anos (MARTIN, 2014). A partir da representação de seu protagonista - um corpulento e agressivo mafioso italo-americano que comandava com mãos de ferro uma organização criminosa em New Jersey - foi criado um termo que não descreveu e representou apenas Tony Soprano, mas também uma miríade de outros personagens masculinos que foram criados nos anos posteriores, os chamados *Homens Difíceis* (MARTIN, 2014).

Tony Soprano tornou-se o emblema desse tipo de caracterização de protagonismo masculino em séries de TV do novo milênio, essas “criaturas infelizes, moralmente incorretas, complicadas, profundamente humanas” (MARTIN, 2014, p. 21). Desde então, não foram poucos os personagens a serem maquinados por essa mesma engenhosa engrenagem. Para citar alguns exemplos, destacamos o professor de química falido que descobre um câncer terminal e decide fabricar e vender metanfetamina em *Breaking Bad*; o charmoso publicitário com problemas de alcoolismo e relações extraconjugais em *Mad Men*; o polígamo de *Big Love* e o “filho-do-meio” homossexual de uma família do ramo funerário que se esconde sob a sombra do seu próprio desejo em *Six Feet Under*. Qualquer que seja o personagem e a série correspondente, é inegável a dívida com *The Sopranos*, pois “desde o momento em que Tony Soprano entrou em sua piscina para dar as boas-vindas a seu bando de patos geniosos, ficou claro que os espectadores estavam dispostos a ser seduzidos” (MARTIN, 2014, p. 21).

Esses *Homens Difíceis* conquistaram o público, redefiniram a maneira de como se construir narrativas seriadas e deram novas lufadas de possibilidades para a (re)criação de protagonistas no curso dessas duas décadas. Portanto, não poderíamos poupar a problematização dos seus efeitos no campo educacional, à luz dos estudos culturais e vislumbrando o currículo dessas narrativas. Afinal, se “já acusaram a televisão de induzir ao vício, de corromper, de ser responsável por levar crianças perfeitas e bem-comportadas à violência e à depravação” (MARTIN, 2014, p. 40-41) é o momento de deixar de lado tais acusações moralistas e investigar de que modos as imagens fabricadas pelo currículo dessas ficções seriadas forjam subjetividades generificadas.

A possibilidade de compreender o potencial pedagógico das narrativas seriadas advém do campo dos estudos culturais, que toma por objeto de pesquisa “qualquer artefato que possa ser considerado cultural” (PARAÍSO, 2000, p. 69). Ao transpor os muros das escolas e viabilizar uma análise ampliada do que pode ser considerado educativo, tal campo de estudos convoca a investigação dos currículos dos artefatos culturais, que “contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e sujeitos” (PARAÍSO, 2007, p. 24). Tais artefatos culturais são produções gestadas no interior de uma cultura e que participam de forma efetiva no processo de constituição de sujeitos e de subjetividades, visto que “produz[em] imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma dirigem-se à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modo de ser e de estar na cultura em que vivem” (FISCHER, 2002a, p. 153). E se as diferentes instâncias culturais (narrativas seriadas, filmes, músicas, novelas, livros, peças publicitárias, campanhas etc.) “também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa” (SILVA, 2016, p. 139), elas “não podem ser desconhecidas da educação” (PARAÍSO, 2004, p. 60).

Outro fator nos encaminhou para as estradas do currículo desse artefato: a insuficiente problematização das narrativas seriadas no campo dos estudos culturais. Nos incomodava o fato desses produtos audiovisuais margearem as definições de artefatos culturais, estando geralmente englobados no que se entende por “televisão” ou “mídia”, confundidos com as novelas, ou subentendidos no “etc.” que finalizam as listagens dessas instâncias. Nenhuma dessas generalizações é suficiente para demarcar potencialidades das narrativas seriadas. Entendê-las tão somente por “televisão” não é mais possível nos dias de hoje, numa sociedade dominada pelos serviços de *streaming*. Agora, em vez das antigas televisões de tubo, atualmente dispomos de *tablets*, notebooks e celulares com aplicativos próprios para o consumo dos mais variados serviços e canais.

Embora as séries “de televisão” sejam comumente denominadas assim, elas vêm, com o avanço tecnológico e as mudanças culturais, adentrando outros nichos e pleiteando por sua indiferenciação relativamente à TV. É nesse sentido que operamos com os termos “narrativas seriadas” e “ficções seriadas” para nomear esse artefato. Além disso, é preciso arrastá-las desse “etc.” das definições de artefatos culturais que corroboram para seu apagamento e anunciá-las quando de sua descrição, possibilitando que as narrativas seriadas sejam incluídas nas agendas de pesquisas em Educação. Nesse cenário, investimos na reformulação da icônica frase do marketing da HBO (“*Não é TV. É HBO*”) de modo a intuir que uma narrativa seriada “não é TV, mas é currículo”.

Com o propósito de conectar as problematizações desses artefatos com os estudos de gênero e teorizações feministas, decalcar genericamente as potencialidades apenas do currículo das séries protagonizadas por esses *Homens Difíceis* torna-se insuficiente. As pesquisas alinhadas a tais referenciais entendem que o gênero é um constructo relacional, de modo a evidenciar que as singularidades baseadas nos contrastes entre os sexos, a despeito de serem concebidas como naturais, são socialmente fabricadas (LOURO, 2000; BUTLER, 2016). Compreendendo o gênero como uma tecnologia (LAURETIS, 1994) que examina “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2016, p. 26) passamos a vislumbrar a maquinaria que se acopla aos diversos discursos e representações que nos atravessam e nos dobram, produzindo os sujeitos lidos como masculinos e femininos em nossa sociedade. Em outras palavras, trata-se de uma tecnologia de “produção de ficções somáticas”, isto é, o masculino e o feminino “são termos sem conteúdo empírico para além das tecnologias que os produzem” (PRECIADO, 2018, p. 111), e um dos lugares que disputam pela regulação e produção desses termos é, indubitavelmente, o currículo das narrativas seriadas.

Portanto, os estudos de gênero e teorizações feministas não desconsideram e tampouco se desinteressam pela emergência dos *Homens Difíceis* apresentados pelas narrativas seriadas, pois é possível depreender nessas narrativas a produção e circulação de comportamentos, princípios, valores, desejos etc. Porém, corolários dessa revolução televisiva do novo milênio, “os personagens femininos também se beneficiaram das novas regras da TV e, de repente, começaram a poder desfrutar de uma vida que ia além de agir somente como um obstáculo ou estímulo ao progresso existencial do herói masculino”, tornando-se também “pessoas francamente venais, impiedosas, equivocadas, e às vezes, até mesmo heroicas” (MARTIN, 2014, p. 22). Diante da insurgência de uma multiplicidade de personagens femininas igualmente complexas, seja coadjuvando^[6] as séries protagonizadas pelos *Homens Difíceis*, seja presentes naquelas em que elas reivindicam o próprio protagonismo^[7], consideramos importante problematizá-las numa pesquisa em Educação.

Ainda não há um termo designado a tais personagens femininas que as defina de maneira tão precisa e legitimada quanto os *Homens Difíceis*. Essa ausência vem reforçar a lacuna desse tipo de problematização não só no campo da comunicação (campo que fez emergir a noção de *Homens Difíceis*), como também em pesquisas em Educação, o que nos reforça a pertinência, o ineditismo e a originalidade da nossa investigação. Diante da falta de uma expressão que delineie melhor tais personagens femininas e assumindo todos os riscos possíveis no ato de nomear algo, optamos por intitular esse grupo de protagonistas femininas heterogêneas e multifacetadas de *Mulheres Complexas*.

Porém, entendemos que *Homens Difíceis* e *Mulheres Complexas* não são, por si só, posições de sujeito^[8]. Dentro de cada um/a deles/as há multidões de subjetividades possíveis. Trata-se de agrupamentos de uma multiplicidade de personagens masculinas e femininas que compõem ambas as categorias. Ambas nomeações têm muito mais a falar sobre o atual momento que enseja a composição de narrativas seriadas – a possibilidade de relegar ao protagonismo personagens cujas características não eram bem recebidas pelo público até um certo tempo (MARTIN, 2014) – do que objetivam definir e padronizar com exatidão essas mesmas personagens. Diante de dois grupos heterogêneos e de um espectro de possibilidades engendradas pelo currículo das ficções seriadas, podemos melhor orientarmo-nos nas labirínticas, inquietantes e sedutoras paisagens que o currículo das narrativas seriadas desenha por meio das suas subjetividades generificadas.

Tirando o moleto rosa: Subjetividades generificadas no currículo das narrativas seriadas.

“[...] E agora lembro de quando eu tinha 15 anos. Minha avó Margie me deu um moleto rosa com ursinhos dando cambalhota na frente. Era um moleto rosa medonho. Ela não fazia ideia de quem eu era, e que eu nunca seria uma pessoa que usaria um moleto rosa com ursinhos. Ela me colocou em um papel. Eu era a netinha fofa dela. Ela viu o que achou que eu deveria ser, não é tão complicado, às vezes uma pessoa obscura tropeça e cai em um moleto com ursinhos. O que me faz pensar se estamos apenas andando por aí usando o moleto rosa que as outras pessoas querem que sejamos. E quantas vezes nem enxergamos o outro. Ou nos enxergamos. O que acontecerá se tirássemos o moleto rosa?” (Monólogo de Tig Notaro ao final do episódio *The Cat's Out* da narrativa seriada *One Mississippi*)

Em uma estação de rádio de uma cidadezinha pacata, a comediantes Tig Notaro executa um intenso monólogo. Embora a cena se passe em uma narrativa seriada ficcional, trata-se de um artefato com profundo viés autobiográfico, no qual a atriz interpreta ela mesma e os seus percalços como uma mulher que recentemente passou por uma dupla mastectomia depois de ser diagnosticada com câncer de mama. Elencamos essa cena para examina-la à luz da análise de representação. Compreendemos a representação como “inscrição, marca, traço, significante”, sendo a “face material, visível, palpável do conhecimento” (SILVA, 2010, p. 32) e diretamente ligada à produção de subjetividades.

O grito da comediantes frente às coerções instauradas ao seu gênero provoca muitos ecos com a compreensão foucaultiana de sujeito e de subjetividade. Nesse arcabouço teórico, “sujeito” não é uma categoria fundante, algo dado a priori, cristalizado ou o sinônimo de “pessoa”. Tampouco poderia ser entendido como uma substância, e se assim pudesse ser compreendido seria apenas para vislumbrar que aquilo que chamamos de “essência” foi, na verdade, “construída peça por peça” (FOUCAULT, 2017, p. 18). Sujeito é, portanto, “uma possibilidade histórica contingente, em lugar de uma verdade universal ou essencial acerca da natureza humana” (HEYES, 2018, p. 203). O sujeito não está dado, ele não

existe; “se existe algum “sujeito”, este não tem identidade” (CORAZZA, 2004, p. 61), estando submetido “a um conjunto de regras que o precedem” (BUTLER, 2002, p. 167).

Prosseguindo no referencial foucaultiano, subjetividade “não é alguma coisa que nós somos; é uma atividade que nós fazemos” (McGUSHIN, 2018, p. 176), configurando-se como “socialmente construída, como dialógica, como inscrita na superfície do corpo” (ROSE, 2001a, p. 140-141). Na esteira deste entendimento, em sua leitura sobre a obra de Foucault, o filósofo Gilles Deleuze argumenta que a subjetividade é uma dobra do exterior para o interior, uma invaginação das forças que atuam no “Fora” para a criação de um “Dentro” (DELEUZE, 2006). Logo, “a interioridade que tantos se sentem compelidos a diagnosticar não é aquela de um sistema psicológico”, mas sim de “uma superfície descontínua, uma espécie de dobramento, para dentro, da exterioridade” (ROSE, 2001b, p. 49). Dito de outro modo, o sujeito é um artifício das relações que estabelece entre as forças exteriores que o produzem, despojando-o “de toda a identidade (essencialista) e de toda interioridade (absoluta)” (DOMENÈCH, TIRADO e GÓMEZ, 2001, p. 129). Portanto, nos reconhecemos como sujeitos de determinados tipos a partir das experiências que nos modelam ao longo da vida, tornando-nos a própria matéria sobre a qual os processos de subjetivação incidem (CORAZZA, 2004).

Retornando ao currículo que aqui analisamos, temos como protagonista da narrativa seriada uma mulher lésbica *butch* [9], o que por si já é uma dessas identidades que coligam às minorias sexuais que juntas, segundo Preciado (2011, p. 14), “tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se *queer*”. Tig, portanto, vive um corpo abjeto. E “viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia” (BUTLER, 2002, p. 156), colapsando com aquilo que é “tomado como único possível, tolerável, assimilável, com aquilo que está dentro de nossas fronteiras” (MAKNAMARA, 2016, p. 201). Afinal, o corpo de Tig desliza das normas de inteligibilidade do que é qualificado como sendo do aparato gendrado feminino: seja pelas vestimentas masculinizadas que ornem o seu corpo franzino, seja pelo seu curtíssimo corte de cabelo, e em última e mais dolorosa instância, pela extração cirúrgica a qual é submetida pelo aparato médico devido a sua doença. Nos termos de Preciado (2011), o representação do corpo de Tig no currículo dessa narrativa seriada compete para a desterritorialização da heterossexualidade num processo de ruptura dos regimes regulatórios de normatização, intervindo diretamente nos dispositivos que forjam as nossas subjetividades.

O monólogo da personagem nos mobiliza a refletir sobre os processos pelos quais somos subjetivados. “*Ela me colocou em um papel*”, pontua Tig quanto à atribuição do moleto rosa presenteado pela sua avó. A cena descrita pela protagonista tem ressonância nessas “pressões e impulsos para nos conformarmos, nos mascarmos, negarmos a nós mesmos” (McGUSHIN, 2018, p. 165) e que não paira apenas na figura da sua avó. Embora a família, juntamente à escola e as instituições religiosas sejam uma dessas instâncias pedagógicas que instituem sujeitos e subjetividades (FISCHER, 2002a), consideramos que, para além delas, há uma miríade de outros artefatos que também acionam esses modos de subjetivação. E como bem pontuado por Silva (2016, p. 140), “do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação e entretenimento”, mas de modos e esquemas de representação que influenciam diretamente os sujeitos interpelados por esse currículo.

Ao rememorar esse episódio aparentemente tão banal, Tig afirma que a sua avó “*viu o que achou que eu deveria ser*”. Não é de se estranhar, pois “o padrão da minha vida, a forma do meu eu, está quase sempre preestabelecido e já esperando por mim” (McGUSHIN, 2018, p. 173) e pode acontecer, inclusive, na figura de um moleto rosa com ursinhos. Em perspectiva foucaultiana, trata-se de “como nos constituímos sujeitos de verdades – ou como nos assujeitamos às verdades de nosso tempo, ou ainda como não cansamos de buscar discursos verdadeiros que nos constituam” (FISCHER, 2002b, p. 39). Ainda adicionaríamos: e como esses discursos nos esquadrinham independentemente de nossa consciência e vontade em meio a relações de poder.

Tig ocupa aquela posição de sujeito dita como anormal, mas que desvela toda uma potência política. Seu corpo, que como qualquer outro é um local privilegiado para a confluência de discursos generificados, está invariavelmente imbricado com a noção de gênero não como “um efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva”, mas sim como “o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de reapropriação pelas minorias sexuais” (PRECIADO, 2011, p. 14). Reapropriação esta que Tig faz de maneira tão prodigiosa no currículo da sua narrativa seriada: um corpo feminino repensado sob uma estética *queer*, e que diante da iminência dos seios retirados, reinventa suas práticas sexuais – a exemplo de uma cena um tanto bem-humorada em que a personagem é seduzida por uma charmosa jornalista que tenta a todo custo vê-la sem a camiseta xadrez que estava usando. Mais do que isso, no monólogo que inicia esse tópico, Tig nos provoca uma reflexão a partir das memórias de sua infância: o que aconteceria se tirássemos nossos moletons rosas? E se recusássemos certos papéis que nos são atribuídos coercitivamente, abandonando “o valor das subjetividades plenas, unificadas e soberanas”? (CORAZZA, 2004, p. 58).

A insubordinação ao moleto rosa é a insígnia da transgressão de Tig Notaro frente às expectativas que pairam sobre a coerência que deve habitar na intrincada rede tecida entre corpos, gêneros e sexualidades. São os discursos, o que Foucault (2005, p. 55) afirmou como “práticas que formam sistematicamente aquilo de que falam”, que concorrem para a constituição e validação de cada um dos elementos dessa trinca. Isso porque os discursos “são arcos daquilo que conta como pensável e dizível numa determinada época”, nos fazendo interessar pelos modos com que os discursos sobre corpos, gêneros e sexualidades veiculados nas narrativas seriadas “repartem significados entre os indivíduos” instituindo não apenas “o que e como será dito” (MAKNAMARA, 2011, p. 61), como também o que será representado a partir das suas imagens. Logo, não há como dissociar discurso de representação, uma vez que “todos os discursos sociais produzem representações e todas as representações “fazem” sentido, isto é, tem efeitos sociais” (LOURO, 2000b, p. 444) Nesse sentido, Butler (2002, p. 163) nos pontua que “os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue”. Quanto aos gêneros, “os variados investimentos discursivos que concorrem para a performatividade de gênero terminam por ensinar aos sujeitos formas específicas de vivenciar o masculino e o feminino” (MAKNAMARA, 2011, p. 45-46). Tampouco a sexualidade está de fora dessa imbricada relação com os discursos, pois há um “sem-número de saberes, produtos e práticas a investir no corpo produzindo-o diariamente” (GOELLNER, 2007, p. 30), e “uma das

dimensões mais visíveis dessa produção refere-se à sexualidade” (MAKNAMARA, 2011, p. 47).

Nesse sentido, o moletom rosa de Tig Notaro é metaforizado em dois momentos diferentes no currículo de sua narrativa seriada. Primeiro, na diferença estética da posição de sujeito que Tig ocupa atualmente frente à posição de sujeito que a Tig adolescente ocupava, sendo esta última representada através de *flashbacks* pontuais ao longo dos episódios. No retorno ao passado, Tig surge em cena como uma garota completamente inserida nos padrões hegemônicos de feminilidade, tornando-se quase impossível acreditar que aquela garotinha é a mesma pessoa que acompanhamos no presente – o que evidencia o caráter flutuante das posições de sujeito genericadas. Isso porque “os processos de subjetivação convocam indivíduos a assumir determinadas posições e a tornarem-se sujeitos de determinados tipos” (MAKNAMARA, 2011, p. 59) num processo que não é estanque, ocorrendo de modos diferentes ao longo da vida. Quando finalmente consegue se desvincular desse signo, Tig ocupa outras posições de sujeito. E se ela assim o faz é porque tais posições de sujeito são fabricadas, porque somos “‘montados’ por práticas heterogêneas, [...] somos produzidos de formas muito particulares e específicas”, nos constituindo “pelos diferentes textos a que temos contato, pelas diferentes experiências que vivenciamos” (PARAÍSO, 2006, p. 4).

E se a subjetividade é “constituída por diferentes práticas discursivas às quais os indivíduos se submetem ou estão submetidos” (MAKNAMARA, 2011, p. 58), podemos inferir que não é possível galgar uma subjetividade única, estática, sólida, plena. Isso é visível, por exemplo, na cena de *One Mississippi* quando após finalizar o seu monólogo, Tig Notaro encara o seu reflexo no espelho, tira a sua camisa e observa pela primeira vez o seu corpo após a cirurgia que retirou ambos os seus seios. O moletom rosa já não existe mais há um bom tempo e Tig já não se encaixa naquele modelo com que rompeu desde a adolescência. Entretanto, as dinâmicas de gênero agem de maneira insidiosa, até mesmo para aqueles e aquelas que pensam ter se desvinculado delas. Tig pode ter rompido com os padrões hegemônicos de feminilidade, e mesmo em seus espetáculos de *stand up* costumava levar seu público as gargalhadas com as suas piadas sobre os seus seios serem tão pequenos que comumente era confundida com um rapaz. [10] Por outro lado, isso não quer dizer que a retirada cirúrgica dos seus seios não tenha significados profundos para ela como um sujeito identificado como mulher, uma vez que os discursos que concorrem para a construção das subjetividades genericadas estão a nos cercar e constringer “ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (LOURO, 2008, p. 18).

Tomando por empréstimo a reflexão de Tig Notaro, refazemo-la de modo a contemplar os artefatos culturais e a sua produção de “significados, saberes e valores que concorrem para processos de subjetivação” (MAKNAMARA, 2016, p. 196): “O que me faz pensar se estamos apenas andando por aí usando o moletom rosa que as diversas instâncias culturais querem que sejamos”. Tal reflexão não paira apenas sobre o moletom rosa, símbolo que a personagem instituiu como signo de uma feminilidade a qual ela não se compraz. É apenas uma das inúmeras possibilidades que podemos encontrar no currículo das ficções seriadas, implicado “em processos de regulação e governo da conduta humana” (SILVA, 2003, p. 197) e que forjam posições de sujeito a serem ocupadas por homens e mulheres.

Cenas dos próximos capítulos?

Da reunião para assistir o último capítulo de uma novela ao acompanhamento de uma decisão política com impactos significativos em nossa sociedade, é inegável a importância e o peso que a televisão pleiteou na tessitura de nossas vidas cotidianas. Porém, com o vertiginoso impulsionamento de outras mídias para além da televisiva e o atual cenário tecnológico que se estabelece em nossa cultura, é imprescindível um olhar mais metucioso às produções ficcionais seriadas que se avolumam na contemporaneidade. Afinal, estamos em tempos de “Peak TV”, expressão que delimita a conjuntura presente na qual centenas de narrativas seriadas são produzidas anualmente, nos obrigando a, dentre um cardápio ostensivo e cada vez mais convidativo, escolher qual (ou quais!) das inúmeras opções terá a nossa predileção.

Não poderíamos, portanto, fechar os olhos para esse horizonte de possibilidades. Consideramos, a partir de nossos referenciais teóricos pós-críticos, que o currículo das narrativas seriadas produzem e veiculam representações não apenas sobre o que é “ser homem” ou “ser mulher”, como também prescrevem o que pode ser lido como um corpo ideal; como deveríamos vivenciar as nossas sexualidades; ou podem incitar como deveríamos nos comportar em consonância ao gênero que nos foi atribuído coercitivamente antes mesmo do nascimento.

Porém, antes que pudéssemos “mudar de canal”, nos deparamos com o currículo da narrativa seriada “One Mississippi”, que assim como qualquer outro currículo também disputa por espaço na produção de significados nos processos de subjetivação. Ao esquadrinhar o referido currículo, encontramos um composto de saberes genericados que constitui modos de vida dissidentes. A partir da representação do corpo abjeto de sua protagonista como potência, tal currículo disponibiliza outros modos de se ver e de se entender o feminino: um corpo que a uma primeira vista confunde pela suas características consideradas andróginas, um corpo que perturba as normas de inteligibilidade do que é considerado como “mulher”, um corpo que desterritorializa a heterossexualidade compulsória. Um corpo cambiante, transgressor, que instiga a conhecer outros modos menos rígidos de vivenciar nossos gêneros e nossas sexualidades.

E é com a imagem de sua protagonista que gostaríamos de finalizar nosso artigo: com o seu sorriso tímido, dotada de um humor corrosivo e um modo deliberadamente voraz de encarar os percalços da vida. O currículo aqui investigado pode até soar tímido pela sua abordagem em tom de comédia, mas é justamente por trabalhar na potência do riso e da leveza que essa máquina melhor opera ao desestabilizar noções fixas. Também é um currículo corrosivo: resiste às intempéries das dinâmicas de gênero e sugere outros modos de ser menos rígidos relativamente ao feminino. Também é um currículo voraz: ambiciona a circulação de saberes menos afeitos a binarismos a partir da representação incomum do corpo feminino. É um currículo questionador, que interroga as expectativas genericadas que pairam sob nós a exemplo

do moleto rosa, nos convocando a ocupar outras posições de sujeito. Trata-se de um currículo que resiste, cria, recria, vive e pode fazer viver a partir dos modos múltiplos e heterogêneos de existência que disponibiliza. Por fim, só nos resta convidar os/as demais/as pesquisadores a tomar o controle remoto em mãos e perscrutar outras narrativas seriadas com vistas a produção de outros capítulos.

Referências Bibliográficas

BUTLER, J. Como os corpos se tornam matéria. **Estudos Feministas**, ano 10, n. 1, p. 155-167, 2002.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo? pesquisa pós-crítica em educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DOMÊNICH, M.; TIRADO, F.; GÓMEZ, L. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 111-136.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002a.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**, v. 2, 2002b, p. 39-60.

FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, n. 19, p. 203-223, 1993.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

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

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

HALBERSTAM, J. **Female masculinity**. Durham and London: Duke University Press, 1998.

HEYES, C. J. Subjetividade e poder. In: TAYLOR, D. (Org.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 203-220.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 123-132.

LOURO, G. L. Escola e Identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000a.

_____. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M.F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 423-446.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MARTIN, B. **Homens difíceis: os bastidores do processo criativo de Breaking Bad, Família Soprano, Mad Men e outras séries revolucionárias**. São Paulo: Aleph, 2014.

MAKNAMARA, M. **Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?**. 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____. Breve narrativa sobre a experiência de ser monstr@. In: CHAVES, S.; SILVA, C. A. F.; BRITO, M. R. (Org.). **Cultura e subjetividade: perspectivas em debate**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, v. 1, p. 195-213.

MCGUSHIN, E. A teoria e a prática da subjetividade de Foucault. In: TAYLOR, D. (Org.). **Michel Foucault: conceitos**

fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 165-184.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

PARAÍSO, M. Currículo e mídia: a produção de um discurso para e sobre a escola. **Educação em Revista**, s/v., n. 34, p. 67-84, 2000.

_____. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n.1, p. 141-160, 2001.

_____. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004.

_____. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

_____. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 277-293, 2009.

_____. Apresentação. In: PARAÍSO, M. (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2010. p. 11-14.

_____; CALDEIRA, M. C. da S. **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

PRECIADO, B. Multitudes queer: notes for a politics of "abnormality". **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.

_____. **Testo Junkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. n-1 edições: São Paulo, 2018.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, v. 26, n. 01, p. 33-57, jan./jul. 2001a.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b, p. 137-204.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 190-207.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

[1] Episódio ocorrido com a cantora Elza Soares em sua primeira aparição pública na televisão em 1953. Disponível em: <<https://almanaquebrasil.com.br/2017/11/06/elza-soares-habitante-do-planeta-fome-deixa-ary-de-boca-aberta/>>. Acesso em: 27. Set. 2018.

[2] Sequestro do ônibus 174 no Rio de Janeiro em 2000, que culminou na morte do sequestrador e uma das vítimas. As imagens do sequestrador ameaçando os/as passageiros/as teve circulação televisiva em todo o país.

[3] As teorizações "pós-críticas" se inspiram nas abordagens teóricas comumente designadas como "pós"(pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo), mas não deixam de lado "outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo "pós", fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas": o Multiculturalismo, a Filosofia da Diferença, os Estudos Culturais, os Estudos de Gênero, a Teoria *Queer* etc. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19). Para um melhor detalhamento desse campo teórico, ver Paraíso (2010), Meyer e Paraíso (2014) e Paraíso e Caldeira (2018).

[4] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P_Oh7HizY5I>. Acesso em: 05. dez. 2017.

[5] *The Sopranos* (1999-2007) foi uma série de televisão exibida na HBO e criada por David Chase. Narrou ao longo de suas seis temporadas a história do mafioso Tony Soprano, um assassino inescrupuloso e, concomitantemente, um afetuoso pai de família.

[6] A exemplo de Carmela, esposa de Tony em *The Sopranos*, vivendo às sombras do trabalho espúrio do marido e tendo que conviver com a riqueza oportunizada pela máfia. Também destacamos Betty Draper, esposa de Don Draper em *Mad Men*, e o retrato da infelicidade diante de um casamento de aparências e de uma família-modelo na década de 60.

[7] Diante de inúmeros exemplos que surgem nas narrativas seriadas nos últimos anos, destacamos o mosaico de múltiplas subjetividades das detentas de um presídio feminino em *Orange is the new black*: os atravessamentos de sexualidades - personagens heterossexuais, bissexuais, lésbicas; de gêneros - as lésbicas "butch" que performam masculinidade, a personagem transexual; e as marcas culturais de raças e etnias na

imagem dos guetos formados pelas presidiárias latinas, asiáticas e negras.

[8] Para Foucault (1993), “posições de sujeito” corresponde aos modos de ser que são produzidos a partir de discursos e relações de poder.

[9] “Butch” é um termo que designa “mulheres que se sentem mais confortáveis com estilos, códigos e identidades genericamente masculinas do que com àqueles femininos”, e que “performam sua masculinidade em relações reconhecidas como lésbicas” (HALBERSTAM, 1998, p. 120).

[10] Relato disponível em <<https://www.publico.pt/2015/08/04/culturaipilon/noticia/rir-e-chorar-com-tig-notaro-1703964>>. Acesso em: 29. Out. 2018.