

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS NELSON DE ABREU
JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS – PPG-IELT

DESAFIOS DE [ATU]AÇÃO DOCENTE ENVOLVENDO
MODELOS OUTROS DE FAMÍLIA, DE GÊNERO E DE
SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

ANÁPOLIS-GO
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS NELSON DE ABREU
JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS – PPG-IELT

DANIEL DOS SANTOS BARBOSA

DESAFIOS DE [ATU]AÇÃO DOCENTE ENVOLVENDO
MODELOS OUTROS DE FAMÍLIA, DE GÊNERO E DE
SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

ANÁPOLIS-GO
2022

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B238d

BARBOSA, Daniel dos Santos

DESAFIOS DE [ATU]AÇÃO DOCENTE ENVOLVENDO MODELOS OUTROS DE
FAMÍLIA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE EM LIVROS

DIDÁTICOS / Daniel dos Santos BARBOSA; orientador
Ariovaldo Lopes Pereira. -- Anápolis, 2022.

144 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em
Educação, Linguagem e Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2022.

1. Modelos de Famílias em Livros didáticos. 2. Gênero e sexualidade. 3.
Famílias Homoafetivas. 4. Discursos de professoras e professores. I. Lopes Pereira,
Ariovaldo, orient. II. Título.

DANIEL DOS SANTOS BARBOSA

**DESAFIOS DE [ATU]AÇÃO DOCENTE ENVOLVENDO MODELOS OUTROS
DE FAMÍLIA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 21 de setembro de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (PPG-IELT – Universidade Estadual de Goiás –
UEG)

Orientador / Presidente da Banca

Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira (PPG-IELT/POSLLI / Universidade Estadual de
Goiás – UEG)

Membro interno

Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges (POSLLI / Universidade Estadual de Goiás –
UEG)

Membro externo

Prof. Dr. Clodoaldo Ferreira Fernandes da Silva (Universidade Estadual de Goiás –
UEG)

Membro extra

Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima (PPG-IELT/Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Suplente

Anápolis, 21 de setembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Nesse percurso de muito estudo, esforço e empenho, quero agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização deste sonho. Por isso, expresso aqui um pouco da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, por ter me direcionado e contribuído imensamente para o desenvolvimento desta pesquisa e por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim.

Ao meu namorado, Gabriel Rodrigues, pela compreensão, ao ser privado em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigado por desejar sempre o melhor para mim, pelo esforço que fez para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, principalmente, pelo amor imenso.

À minha mãe, sou eternamente grato por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho.

Minha gratidão especial aos professores membros da banca: Dr. Clodoaldo Ferreira Fernandes da Silva, que tem me ajudado e contribuído para essa pesquisa desde o início; Dr. Hélio Frank de Oliveira, por cada contribuição e detalhes observados; e ao Dr. Guilherme Figueira Borges, pela inteira disponibilidade de fazer parte da concretização deste trabalho.

Aos/ colegas de turma do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Desejo muito sucesso a vocês!!

Aos/Às participantes da pesquisa (Grupo Focal), cujas vozes discursivas foram essenciais para o abrilhantamento da pesquisa.

A todas, todes e todos, meus sinceros agradecimentos.

*Quero romper os silêncios do mundo
e encher de palavra a dor da falta
para que todo grito tenha um nome
e de tanto saber por que, se opere
a transmutação do sonho em vida.*

(Gabriel Rodrigues)

RESUMO

BARBOSA, Daniel dos Santos. **Desafios de [atu]ação docente envolvendo modelos outros de família, de gênero e de sexualidade em livros didáticos.** Ano: 2022. 144f

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2022.

Orientador: Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Defesa: 21 de setembro de 2022.

Este trabalho é o relato de uma pesquisa acerca de configurações familiares presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A principal indagação que motivou o estudo é sobre a ocorrência ou não, nesses manuais de ensino, de modelos de famílias não tradicionais, em especial aquelas edificadas em bases homoafetivas. Esta problematização se dá a partir da análise de discursos veiculados pelas representações de composições familiares, na busca de identificar como são produzidos, reproduzidos e/ou contestados por professores e professoras que utilizam esses materiais de ensino em sala de aula. Procura analisar como a família é representada em livros escolares, investiga se os modelos de famílias reproduzidos nos instrumentos analisados contemplam casais homoafetivos e/ou apresentam membros com essa orientação, e identifica os discursos veiculados por essas representações de famílias. Além disso, busca compreender como profissionais que atuam no Ensino Médio lidam [ou não] com esse tema em suas aulas, e ainda, procura perceber os efeitos dos discursos de gênero em livros didáticos, nos discursos dos docentes que podem reforçar ou resistir aos movimentos neoconservadores. Seguindo as bases teóricas da Linguística Aplicada, a pesquisa adotou diferentes instrumentos, como análise documental e Grupo Focal (GF). Para a análise dos dados, foram adotados os princípios da Análise de Discurso Crítica (ADC), por meio das orientações de Fairclough (2003, 2001), Resende e Ramalho (2010, 2011), Magalhães (2005, 2019), e de estudiosos da temática da educação, da linguagem e de gênero e sexualidade, em Butler (1999, 2003, 2021); Foucault (1996, 2005, 2013, 2014); e Louro (2000, 2014, 2017, 2018). Os resultados da pesquisa apontam que os textos veiculados em livros didáticos do Ensino Médio difundem discursos hegemônicos de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, não abordando esse tema numa perspectiva de promoção e respeito às diversidades, em relação às múltiplas configurações de famílias e que grande parte de professoras e professores silenciam ou reproduzem esses discursos sem proporem reflexões e problematizações que gerem atitudes de resistência e mudança social.

Palavras-chave: Escola. Famílias. Gênero. Livro didático.

ABSTRACT

BARBOSA, Daniel dos Santos. **Challenges of teaching action involving other models of family, gender and sexuality in textbooks.** Ano: 2022. 144f

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2022.

Orientador(a): Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Defesa: 21 de setembro de 2022.

This work is the report of a research about family configurations present in Portuguese high school textbooks. The main question that motivated the study is about the occurrence or not, in these teaching manuals, of models of non-traditional families, especially those built on homoaffective bases. This problematization takes place from the analysis of discourses conveyed by the representations of family compositions, in the search to identify how they are produced, reproduced and/or contested by teachers who use these teaching materials in the classroom. It seeks to analyze how the family is represented in schoolbooks, investigates whether the family models reproduced in the analyzed instruments include homosexual couples and/or present members with this orientation, and identifies the discourses conveyed by these representations of families. In addition, it seeks to understand how professionals working in high school deal [or not] with this topic in their classes and seeks to understand the effects of gender discourses in textbooks, in the discourses of teachers that can reinforce or resist movements. neoconservatives. Following the theoretical bases of Applied Linguistics, the research adopted different instruments, such as document analysis and Focus Group (FG). For data analysis, the principles of Critical Discourse Analysis (CDA) were adopted, through the guidelines of Fairclough (2003, 2001), Resende and Ramalho (2010, 2011), Magalhães (2005, 2019), and scholars the theme of education, language and gender and sexuality, in Butler (1999, 2003, 2021); Foucault (1996, 2005, 2013, 2014); and Louro (2000, 2014, 2017, 2018). The research results indicate that the texts published in high school textbooks spread hegemonic discourses of gender and sexuality that circulate in society, not approaching this theme from a perspective of promotion and respect for diversities, in relation to the multiple configurations of families and that great some teachers silence or reproduce these discourses without proposing reflections and problematizations that generate attitudes of resistance and social change.

Keywords: School. Families. Gender. Textbook.

SUMÁRIO

CAMINHOS INICIAIS	12
História de vida: flores e espinhos no caminho	12
CAPÍTULO I: PERCURSO METODOLÓGICO: EXPRESSANDO A RELAÇÃO DA PESQUISA COM A ÁREA DE CONHECIMENTO E ÁREAS AFINS	22
1.1 Definição do Objeto.....	22
1.2 Desenvolvimento da Pesquisa	25
1.3 Tratamento dos dados	26
1.4 Análise de Discurso Crítica como Ferramenta de Análise Social	26
1.5 Conceitos-chave e bases filosóficas da Análise de Discurso Crítica.....	28
CAPÍTULO II: OLHARES LANÇADOS PARA A IDENTIDADE DE GÊNERO, SEXUALIDADE E MODELOS DE FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS	32
2.1 Políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero: breve panorama histórico	32
2.2 Novas perspectivas para os conceitos de família.....	37
2.2.1 Famílias homoafetivas: uma trajetória de luta pelo reconhecimento de direitos	39
2.3 A importância do livro didático como ferramenta de ensino na educação linguística.....	43
2.3.1 Identidades historicamente silenciadas	47
2.3.2 Sexualidade e marcos de homofobia nos instrumentos didáticos	52
CAPÍTULO III: MODELOS DE FAMÍLIAS EM LIVROS DIDÁTICOS E DISCURSOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE O TEMA	58
3.1 Primeiros passos: leituras de contexto nos livros didáticos contemporâneos.....	58
3.2 Imersão em campo: florescendo novas perspectivas	71
3.2.1 Grupo Focal – Reunião 1: Questionário.....	73
3.2.2 Grupo Focal – Reunião 2: Representatividade.....	89
3.2.3 Grupo Focal – Reunião 3: Desconstrução.....	101
3.2.4 Grupo Focal – Reunião 4: Discursos.....	112
CONSIDERAÇÕES [IN]CONCLUSIVAS	124
REFERÊNCIAS	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo.....	33
Figura 2 - Polêmica sobre questões de gênero pode deixar alunos do Recife sem livros	49
Figura 3 - Livros didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO.....	50
Figura 4 - Ilustração. Português de Infante (2004).....	56
Figura 5 - Capa do livro “Linguagens em Interação: Língua Portuguesa” (CHINAGLIA, 2020)	58
Figura 6 - Unidade 2 – Cidadania e civismo, p. 60, Linguagens em interação: Língua Portuguesa (CHINAGLIA, 2020).....	59
Figura 7 - Morro vermelho. 1926, de Lasar Segall. Óleo sobre tela, 115 cm × 95 cm	60
Figura 8 - Transformações Femininas. Evolução nas famílias brasileiras nos últimos 40 anos .	62
Figura 9 - Capa do livro Práticas de Língua Portuguesa (FARACO; MOURA; MARUXO JR 2020)	63
Figura 10 - Cartaz “Manifesto: Erradicação da violência contra a mulher, que as vozes femininas sejam ouvidas e respeitadas”	64
Figura 11 - Texto: Enfrentar, por meio de mecanismos de conscientização e empoderamento. A violência doméstica e familiar contra a mulher. Essa é a nossa missão.....	65
Figura 12 - Campanha Agosto Lilás da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Estado do Amazonas	66
Figura 13 - Gravidez na adolescência	67
Figura 14 - Capa do livro O fio das missangas, de Mia Couto	69
Figura 15 - Perfil dos/as participantes.....	76
Figura 16 - Experiência na docência	76
Figura 17 - Maior grau de escolaridade.....	77
Figura 18 - Formação	77
Figura 19 - Identificação dos/as participantes quanto a raça/cor	78
Figura 20 - Identificação dos/as participantes quanto ao gênero	78
Figura 21 - Identidade de gênero.....	80
Figura 22 - Identificação quanto à orientação sexual dos/as participantes	81
Figura 23 - Crença ou prática religiosa	81
Figura 24 - Uso e importância do livro didático	82
Figura 25 - Definição de família	83
Figura 26 - Representações dos diversos modelos de famílias nos livros didáticos	84
Figura 27 - Referência à diversidade sexual e de gênero nos livros didáticos	85
Figura 28 - LGBTQIAPN+fobia na sala de aula.....	87
Figura 29 - Poema Fotografia, de Carlos Queiroz Telles.....	92
Figura 30 - Morro vermelho. 1926, de Lasar Segall. Óleo sobre tela, 115 cm × 95 cm	94
Figuras 31 - Imagens de situações do cotidiano.....	97
Figura 32 - Polêmica sobre questões de gênero pode deixar alunos do Recife sem livros	99
Figura 33 - Livros didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO.....	99
Figura 34 - Capa da revista Nova Escola, edição nº 279/2015. (Crédito: Newsteam/ SWNS Group/ Grosby Group)	102
Figura 35 - Estudantes protestaram pelo direito de Emilson [blusa bege] usar saia. (Crédito: Lucas Landau).....	106
Figura 36 - Comentário sobre a capa da revista Nova Escola, edição nº 279/2015	109
Figura 37 - Comentário sobre a capa da revista Nova Escola, edição nº 279/2015	109
Figura 38 - Comentário sobre a capa da revista Nova Escola, edição nº 279/2015	109
Figura 39 - Recortes do vídeo “O que é família?”	113
Figura 40 - Comentário sobre o tema “O que de família?”	114
Figura 41 - Comentário sobre o tema “O que de família?”.....	114
Figura 42 - Recortes de manifestações contra Judith Butler	117
Figura 43 - Capa do livro Discurso de Ódio: Uma política do performativo, de Judith Butler (2021)	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição simbólica das flores	73
Quadro 2 - Levantamento de palavras-chave	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ARPEN	Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDS	Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CF	Constituição Federal
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EsP	Escola sem Partido
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
GF	Grupo Focal
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexual/Polissexual, Não-binárias e mais [outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo].
MEC	Ministério da Educação
OIT/PNUD	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLC	Projeto de Lei Complementar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSS SEDUC/GO	Processo Seletivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás
REANP	Regime especial de aulas não presenciais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
STF	Supremo Tribunal Federal
UEG	Universidade Estadual de Goiás
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

CAMINHOS INICIAIS

História de vida: flores e espinhos no caminho

A identificação com o tema proposto nesta pesquisa se inicia em função do meu envolvimento com três instituições que me cercavam desde a infância. Os primeiros contatos que tive foram com a instituição familiar: mãe, pai, irmãos, e tudo parecia perfeito, sem nenhuma inquietação. A igreja, segunda instituição na qual fui inserido, pregava: “Ensina a criança no caminho em que deve andar, e, ainda quando for velho, não se desviará dele¹”. Alguns anos depois, me deparei com outra instituição, a escola. Esta me deixava isolado e assustado, pois era um ambiente estranho. Aprender a ler, escrever e usar os números não era tão complexo como o desafio de interagir com outras crianças e com a professora. O pior de tudo era ser agredido por algum colega, ou ser alvo de brincadeiras, apelidos e até chantagens envolvendo lanches, materiais escolares e brinquedos.

Pouco depois, já estávamos em casa nova, porém, inacabada, lugar isolado, periférico, rua sem asfalto. A partir desse momento, comecei a perceber que nada era perfeito como eu imaginava anteriormente. Meu pai se afundava no alcoolismo, minha mãe tinha que trabalhar para sustentar o lar, e na escola eu passei a ser chamado de “Zé Luiz”, um personagem de novela que eu nem acompanhava. Só depois tive conhecimento da figura dramática, interpretada pelo ator Miguel Falabella na novela Mico Preto² (1990), da Rede Globo. Era um jovem meigo que mantinha um romance com um deputado, e viveu um enorme dilema quando descobriu que uma amiga estava apaixonada por ele. A novela terminou, o ano se passou, mas o epíteto ainda persistiu.

Também passamos a frequentar outra igreja, no próprio bairro, onde me deparava com a evidente desigualdade social. Os filhos e as filhas dos pastores eram brancos/as, usavam aparelhos ortodônticos, tênis brancos com pisca-pisca e roupas de grife. Na hora da lição ou das brincadeiras, apenas essa elite se destacava. Entendiam sobre os assuntos, questionavam, conversavam sobre viagens, festas, clubes. Já as demais crianças, pardas e pretas, usavam roupas simples, assistiam à performance da

¹ Provérbios 22: 6. NAA: Nova Almeida Atualizada, disponível em: <https://www.bible.com/pt/bible/1840/PRO.22.6.NAA>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

² De Marcílio Moraes, Leonor Bassères e Euclides Marinho, disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/mico-preto/personagens/>. Acesso em: 14 de ago. 2021.

nobreza, e ainda precisavam chegar mais cedo para poder participar do café da manhã que era servido antes da escola dominical. Eu estava inserido nesse segundo grupo.

Com a aproximação da adolescência, sofri um acidente de bicicleta e tive que me afastar da banda de música da qual participava. Meu pai passava meses se embriagando em seu vício, e quando parava, por um curto período, já estavam acumuladas as broncas por algum aparelho estragado, um retrovisor ou farol do carro quebrado. Nessa época, tanto na escola como nos momentos de lazer no campinho de futebol, alguns termos tornavam-se comuns: “baitola”, “boiola”, “bicha”, “viadinho”. Eu precisava jogar bola para provar aos meus irmãos e aos seus amigos que esses apelidos não tinham fundamento. Também era comum ouvir as expressões: “anda igual macho!”, “vira homem!”, “fala mais grosso!”. Para reverter essa situação, comecei a ter os primeiros contatos com as garotas, e logo surgiram os beijos, as paqueras e namoradinhas na igreja.

Com o passar dos anos, a situação estava cada vez mais insustentável, pois era comum encontrar o meu pai bêbado, deitado na calçada, na rua, na porta da escola, ou em outros locais, e nós tínhamos que socorrê-lo. Logo, eu já estava trabalhando. Fábrica de doce, oficina, curso no Senai, e tive que ser remanejado para a 7ª série do noturno, quando comecei a perder o rendimento escolar. Nos cultos, eu cantava no grupo de louvor e no coral, participava de eventos, retiros, mas não demorou para perceber que eu usava uma máscara para ser aceito, pois a minha verdadeira identidade era considerada um pecado mortal. Nas orações, eu pedia para ser curado e/ou liberto. Antes de dormir, pedia para não acordar no dia seguinte, caso não estivesse transformado por um milagre divino, conforme o modelo ideal que essa instituição religiosa exigia e ainda exige.

Depois de muitas idas e vindas da UTI, meu pai faleceu. Eu já estava com 18 anos, trabalhava de carteira assinada, pintava carros e acabei perdendo dois anos no ensino médio para me dedicar às tintas, lixas e poeira. Naquela época, não era difícil arranjar namorada, difícil mesmo era manter um relacionamento. Na igreja eu buscava a cura, consagração, jejum, orações, mas os meus olhos procuravam os corpos dos rapazes, aqueles que tiravam a camisa para jogar bola. Nos retiros e acampamentos, o alojamento masculino era um paraíso e o horário do banho, um delírio na alma.

No ensino médio, percebia que alguns/as professores/as não apenas se silenciavam diante das atitudes de homofobia, que eram corriqueiras, mas também

reforçavam tais atos. Como não encontrava respostas na igreja, comecei a procurá-las em outros lugares. Foi então que, em uma noite de segunda-feira, faltei à aula para ir a um prostíbulo. Estava convencido de que, após a consumação do ato sexual com uma mulher, eu iria desejá-la e logo seria um “pegador”, tal como meu irmão. No entanto, aconteceu justamente o contrário, e naquele lugar tive a confirmação do que já pressentia e tanto temia. Fui tomado por um sentimento de dor, me sentia portador de uma doença incurável e acreditava que já não valeria mais a pena viver e sonhar. O pior de tudo é que não tinha um abrigo sequer, nenhum ombro e nem apoio familiar. O jeito era focar no trabalho e nos estudos, e por mais que eu renunciasse aos desejos e sentimentos, eles estavam ali, dentro de mim. Assim, tive os primeiros encontros com rapazes, às escondidas, cercado de mentiras e vida dupla. Até que alguns jovens da igreja descobriram os meus encontros sigilosos. A notícia se espalhou não só pelo templo, mas por todo o bairro. Tentei contornar, inventei histórias, mas nada adiantava. A solução foi evadir dessa instituição, que só me perseguia com palavras de repúdio e ódio. Esse afastamento gerou em minha mãe uma enorme angústia. O filho pródigo havia se perdido dos caminhos do Senhor. A ovelha estava desgarrada do pastor.

Toda essa aflição era registrada num diário. Usava códigos para citar alguns nomes e termos, para que ninguém entendesse. Mas um dia, andando em uma galeria comercial, me deparei com um pequeno livro de cunho evangélico, que abordava o “homossexualismo”³. Após uma rápida leitura que se resumia em condenações, comecei a perceber que a noção que o autor tinha sobre o tema não estava compatível com a minha realidade. Depois vieram outros livros, vídeos, de pastores renomados, e nada fazia sentido. Com o acesso à internet, pude conhecer alguns textos de Luiz Mott e João Silvério Trevisan, e só assim percebi que a “doença” que me massacrava sempre existiu, porém ela não estava em mim, e, sim, nos meus acusadores.

No início do curso de Letras, uma professora⁴, que eu admirava, perguntou a uma colega de curso sobre a minha orientação sexual e, após a confirmação, a docente falou que eu iria “virar homem”, porque estava visitando a sua igreja. Também disse que todos os gays que frequentavam os cultos se convertiam. Após ouvir essa afirmação

³ Em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade [até então, utilizada com o termo homossexualismo] da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Esse termo, por si só, já carrega um peso pejorativo devido ao sufixo “ismo”, que muitas pessoas associam a patologias, doutrinas e ideologias (VEIGA, 2020).

⁴ É importante ressaltar que essa professora não mantém mais esse discurso, e hoje é uma aliada na luta das minorias.

equivocada, comecei a analisar alguns discursos repressores dessa igreja e até algumas músicas que eram cantadas nos cultos. Uma delas dizia “homossexualismo, fora!” – “Prostituição, fora!”. Acabei me afastando de lá também.

No início do exercício da docência, me deparei com o medo de ser descoberto pelos estudantes e não ser respeitado. Crianças e adolescentes me perguntavam se eu era casado, ou se tinha namorada. Também questionavam sobre aquele rapaz que geralmente estava comigo no shopping, no mercado e nos eventos escolares.

Como se não bastasse fugir da igreja, a igreja vinha até o meu local de trabalho. Era um dia de palestra e o pastor convidado, que era amigo da diretora, disse na pregação: “[...] nós não podemos aceitar o casamento de homem com homem e nem de mulher com mulher!”, “[...] é abominável aos olhos de Deus!”. Muitos estudantes que estavam ali atentos, sentados no chão do pátio da escola, olharam para mim naquele momento. Eu queria ter reagido diante de tal discurso, mas não tive condições. Também não fui o único constrangido, pois naquele recinto havia uma aluna que vivia com suas duas mães, além de estudantes que, mesmo ainda jovens, já apresentavam características e identidades LGBTQIAPN+ [Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexual/Polissexual, Não-binárias e outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo].

Conforme explicitam Giann Lucca Interdonato e Marisse Costa de Queiroz (2017), o acrônimo LGBTQIAPN+ busca inserir a representatividade de diversas formas de manifestação da sexualidade, divergentes da norma social estabelecida entre sexo biológico, concordante com a identidade de gênero e com a heterossexualidade. Abrange formas de expressões afetivo-sexuais, expressões e performatividades de gênero que rompem com padrões e normas sociais de como expressar feminilidade e masculinidade e pessoas que nascem com características sexuais biofisiológicas de pessoas não-binárias, como os/as intersexuais, ou pessoas que não expressam atração sexual como os/as assexuais. No campo sociopolítico, a sigla visa demarcar as demandas de sujeitos representados nessas denominações para afirmar direitos e reconhecimento no âmbito social e jurídico (INTERDONATO; QUEIROZ, 2017).

De acordo com esse contexto, a instituição que deveria promover a valorização das diferenças e o acolhimento integral de seus educandos e educandas se torna escopo de uma outra instituição que prega aversão e ódio às diversidades de gênero e às

famílias dissidentes ao padrão cis-heteronormativo. Algumas famílias tradicionais se desestruturam por não aceitarem a identidade de seus filhos e filhas, que não estão de acordo com o modelo patriarcal. Assim, essa aversão às diversidades de gênero e sexualidade pode gerar em pais, mães, filhos e filhas sentimentos de angústia, solidão e exclusão social. Jaqueline Jesus (2012) distingue pessoas cisgênero de transgênero a partir da concordância [no caso cis] ou da discordância [no caso trans] existente entre a identidade de gênero autodeclarada e o sexo anatômico designado no nascimento. Já a heteronormatividade é uma ordem baseada na centralidade da família heterossexual reprodutiva, com regras que, segundo Rodrigo Borba (2015, p. 96), “normatizam e naturalizam a heterossexualidade como modo ‘correto’ de estruturar o desejo” assim estabelecendo como as pessoas devem se comportar, desejar etc.

Hoje, três décadas após ser chamado de “Zé Luiz”, percebo que ainda somos alvos da linguagem opressora do discurso de ódio, de piadas e chacotas. O retrato da sociedade brasileira do século XXI ainda está carregado de pautas moralistas. As posturas das lideranças de religiões monoteístas, sobretudo oriundas dos segmentos evangélicos, têm sido opressoras diante das discussões de gênero, direitos das mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. Levantam a bandeira “pela defesa da família”, mas repudiam e excluem impetuosamente os outros arranjos sociais, principalmente, as famílias homoafetivas.

Não obstante ao fomento dessa carga discriminatória, opressora e deslegitimadora de diferenças e diversidades dentro dos templos religiosos, essa instituição ganhou espaço na mídia e no cenário político que tomou o poder nos últimos anos. Segundo constatam Ricardo Ramos Shiota e Michelli de Souza Possmozer (2020), desde meados da década de 1980, esses grupos vêm ocupando cadeiras do legislativo e executivo, com várias formações de bancadas e até mesmo da Frente Parlamentar Evangélica, que se acentuou ainda mais com a guinada da direita ocorrida no Brasil, sendo decisiva no processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff (SHIOTA; DE SOUZA POSSMOZER, 2020). Em seguida, parafraseando o presidente da República, representantes “terrivelmente evangélicos” se tornaram uma das principais bases de apoio ao governo Bolsonaro, sendo indicados para cargos ministeriais e até mesmo no judiciário (STF). Fato esse que, além de implementar seus princípios fundamentalistas na esfera pública, também traz um grande risco para a democracia, por meio do poder.

Guacira Lopes Louro (2014) argumenta que um dos fatores decisivos para observar as diferenças nas relações de poder que estão presentes, principalmente nas instituições colonizadoras do pensamento [família, igreja e escola] é a linguagem. De tal modo, a linguagem institui as diferenças e as relações de poder. Para Michel Foucault (1996), o poder é uma ação que se exerce sobre a ação de outras pessoas. Mesmo na contemporaneidade, esses discursos coloniais tentam neutralizar o ensino, contrastando com a proposta da educação linguística.

É nesse sentido que surge a necessidade de promover uma contribuição para a desconstrução de práticas discriminatórias que permeiam na sociedade, sobretudo no espaço escolar. As abordagens sobre as diversidades e inclusão ainda carecem de estudos e de representatividade na instituição educacional. Assim, agentes e instrumentos transformadores, como o livro e os materiais didáticos, e as vozes de professores e professoras podem romper com o discurso hegemônico e estrutural que envolve o conceito de família, as discussões de gênero e o campo da sexualidade.

Dentre as diversas conceituações do termo “gênero”, nos apropriamos das concepções de Louro (2017), que o define como traço da identidade de uma pessoa. Para a autora, gênero é “como os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades” (LOURO, 2017, p. 30). As discussões sobre diversidade de gênero têm sido crescentes nos estudos e teorias educacionais, embora ainda de maneira marginalizada, conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000). Além das academias, essas discussões também estão em ascensão nas principais mídias sociais. Entretanto, nos espaços escolares essas pautas ainda encontram resistência por parte de grupos neoconservadores que tentam interferir na função sociocultural da educação, impedindo até mesmo a formação dos docentes sobre o tema. Um exemplo é o movimento “Escola sem Partido”, que aprofundaremos no capítulo 2.1 [Políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero: breve panorama histórico]. Para Maria Lúcia da Silva Barroco (2022), o neoconservadorismo consiste na junção entre os valores do conservadorismo moderno e os princípios do neoliberalismo. Preservam-se do conservadorismo clássico a tradição, a ordem, a hierarquia, a autoridade, valorizando-se as instituições tradicionais, como a igreja e a família patriarcal (Barroco, 2022).

Quanto à identidade, Louro (2000) percebe que uma é definida em relação a outra. Algumas identidades ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de

referência a todas as demais. Para a autora, “essas identidades são representadas como ‘normais’, básicas, hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes” (LOURO, 2000, p. 67). Ainda segundo a pesquisadora, estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Assim, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade.

Nessa perspectiva, verificamos que diversas formas de invisibilização das identidades dissidentes ao modelo cis-heteronormativo se manifestam por meio de silenciamentos, que podem ser percebidos nos Projetos Político-Pedagógicos, doravante PPP, nos livros e materiais didáticos, no despreparo de docentes e gestores/as escolares frente à homo/transfobia e em outros eventos que ocorrem no cotidiano escolar, como o Dia da Família, Dia dos Pais, Dia das Mães, entre outras datas. Essa invisibilidade tende a se fortalecer com as discussões sobre “ideologia de gênero”, configurada por Flávia de Melo Cunha (2016, p. 53) como o “pânico moral disseminado que contribui para a invisibilização de sujeitos não-heterossexuais, sobretudo no contexto escolar, impedindo a consolidação dos direitos sexuais no país”.

Essa prática de silenciamento presente, principalmente, nos livros didáticos é uma forma de anular a existência das pessoas LGBTQIAPN+ e de censurar suas identidades, tornando-as pessoas abjetas, como ilustra Baltazar Nunes de Sousa (2016), ancorado em Judith Butler (2003). Os manuais escolares, para serem indicados na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não podem expressar preconceitos de origem, de raça, cor, idade ou outras formas de discriminação. No entanto, conforme Jony Sandi de Assunção (2017), esses livros didáticos, mesmo tendo passado por uma avaliação rigorosa e com critérios bem definidos, ainda assim, em alguns casos, veiculam única ou predominantemente o modelo de família heterossexual e ocultam as outras configurações. Os docentes, muitas vezes, também silenciam, seja pela dificuldade de promoverem abordagens sobre as diversidades, seja em função de princípios de ordem pessoal que refletem uma postura conservadora e geralmente excludente. Dessa forma, estimulam os estudantes a não saberem conviver com o/a outro/outra ou o/a diferente, que não se enquadra no padrão cis-heteronormativo da sociedade.

Por outro lado, conforme nos lembra Assunção (2017), se as professoras e os professores contemplarem em suas aulas os modelos de famílias fora dos padrões hegemônicos, mesmo que estejam presentes na sociedade, poderão enfrentar resistências de alguns estudantes que reproduzem as ideologias dos pais, mães e outros/as responsáveis. Nesse caso, os docentes precisam de preparação para desconstruir esses conceitos. É nesse contexto que entra a importância do livro escolar, como instrumento direcionador que poderá subsidiar o trabalho docente, por meio de informações necessárias, ilustrações e exemplificações. A escola deve ser o ambiente ideal para construção e expansão de pensamento, em toda a diversidade e complexidade da sociedade, assim como pontua Poliana Cristine Aureliano Guilouski (2011). Daí a importância de se abordarem os temas gênero e sexualidade, a fim de garantir o reconhecimento das mais variadas formas de relacionamento humano, para diminuir a intolerância e para desconstruir a naturalidade da heterossexualidade compulsória, promovendo o respeito à diversidade e a valorização cultural. A expressão “heterossexualidade compulsória”, criada por Adrienne Rich (1980), compreende a heterossexualidade como uma instituição política na qual a mulher tem sido parte da propriedade emocional e sexual dos homens e sua autonomia e igualdade ameaçam a família, a religião e o Estado. Nesse sentido, recorreremos às políticas públicas inclusivas para pensar e reconhecer a diversidade sexual e as identidades de gênero, por meio dos estudos de Eliane Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Lenise Borges (2013); Tatiana Lionço e Débora Diniz (2015); Rosana Medeiros de Oliveira e Débora Diniz (2014); Guilherme Figueira Borges e Ramon Diego Viana de Sousa (2020), que analisam a reincidência das invisibilizações das diversidades sexuais e identidades de gênero nos livros e materiais didáticos.

Quanto aos modelos familiares, percebemos que as novas composições vêm ganhando visibilidade na contemporaneidade, embora ainda enfrentem a luta pela legitimidade e reconhecimento social, sobretudo das instituições educacionais. Como exemplos dessas configurações sociais citamos os lares formados por casais homoafetivos⁵. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu por unanimidade a união estável entre casais do mesmo sexo como entidade familiar. Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Resolução 175, estabeleceu que os cartórios não

⁵ Termo cunhado pela jurista Maria Berenice Dias, em torno de argumentos como: "não é possível falar em homossexualidade sem falar em afeto" e "as uniões de pessoas do mesmo sexo nada mais são do que vínculos de afetividade" (DIAS, 2000, p.1).

podem mais recusar a celebração de casamentos civis de casais homoafetivos ou deixar de converter em casamento a união estável. Em 2018, os casamentos civis entre pessoas do mesmo sexo dispararam, na comparação com o ano anterior. Segundo as Estatísticas de Registro Civil que são divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 9.520 casais homoafetivos decidiram se unir formalmente em 2018, frente a 5.887 em 2017. Já em 2021, a Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen Brasil) identificou que 11.275 casamentos homoafetivos foram oficializados no país, o que representa um aumento de 31% em relação a 2020.

Diante disso, esta pesquisa busca identificar os modelos outros de família em livros didáticos, principalmente de Língua Portuguesa, no que se refere a questões de diversidade de gênero e sexualidade, bem como os discursos de professoras e professores da Educação Básica acerca desses aspectos. Por meio de uma análise, procurei identificar se há nos manuais didáticos famílias homoafetivas representadas e como elas são tratadas. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental, com foco na análise de materialidades nos manuais escolares utilizados no Ensino Médio, no período que compreende o ciclo do PNLD de 2021 a 2023, a fim de perceber como as concepções de famílias são representadas. De forma complementar, realizei uma pesquisa de campo por meio de grupo focal, com o intuito de identificar quais discursos são reproduzidos pelos/as agentes educacionais sobre a presença ou ausência de modelos outros de família no livro didático e como essa temática seria [ou não] tratada em sala de aula por esses/as agentes. O grupo focal aqui referido foi formado por docentes de Língua Portuguesa de escolas de Ensino Médio vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Goiás, mais precisamente à Coordenação Regional de Educação de Anápolis.

A pesquisa foi realizada seguindo os princípios da abordagem qualitativa e os dados empíricos foram gerados por meio de reuniões do grupo focal. Os materiais empíricos foram analisados com base na bibliografia apresentada. Nesse viés, a pesquisa é relevante devido à necessidade de estudos que problematizem questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa, além da necessidade de discutir criticamente a construção dos papéis sociais no espaço interacional e de que professores e professoras de Língua Portuguesa, de fato, constatem o real valor da prática discursiva confabulada a partir do texto para a vida social. Para tal, procuro percorrer os seguintes questionamentos: a) os modelos de

famílias não tradicionais, especialmente famílias formadas por casais homoafetivos, são veiculados através da materialidade de textos e de imagens nos livros didáticos? b) qual é o conceito e a definição que as professoras e os professores têm de família? c) como os discursos referentes à diversidade de configurações familiares e de gênero, presentes ou não nos livros didáticos, são manifestados por docentes do Ensino Médio e quais as implicações disso para a sua atuação em sala de aula?

Esta dissertação está dividida em 3 capítulos, para distribuição adequada dos assuntos trabalhados. No capítulo I, [Percurso metodológico: expressando a relação da pesquisa com a área de conhecimento e áreas afins] são expostos o trajeto metodológico, a definição do objeto, o tipo de pesquisa, as etapas da pesquisa com os passos e critérios estabelecidos, e a Análise de Discurso Crítica como ferramenta de análise social. No capítulo II, [Olhares lançados para a identidade de gênero, sexualidade e modelos de famílias nos livros didáticos] são apresentadas: a fundamentação teórica redigida a partir de estudos sobre gênero, sexo e identidade; as políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero no Brasil; os conceitos e arranjos familiares; e a importância do livro didático como ferramenta de ensino na educação linguística. Já o capítulo III [Modelos de famílias em livros didáticos e discursos de professoras e professores sobre o tema] aborda as análises dos livros didáticos contemporâneos, a constituição do Grupo Focal, as reuniões temáticas e a análise dos dados, com a retomada dos passos para geração e tratamento dos dados.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO: EXPRESSANDO A RELAÇÃO DA PESQUISA COM A ÁREA DE CONHECIMENTO E ÁREAS AFINS

Neste capítulo, são apresentados o percurso metodológico juntamente com o objeto de análise, expressando a relação da pesquisa com a área de conhecimento e áreas afins. São expostos os objetivos, juntamente com as questões orientadoras e um breve relato acerca do campo de geração de dados. Em seguida, são apresentados uma descrição do objeto e o tipo de pesquisa, o método escolhido, as etapas da investigação, a revisão da literatura, a pesquisa de campo, com os critérios de escolha e com os instrumentos de geração e análise de dados. O objeto desta pesquisa foi tratado tendo como ferramenta de análise a Análise de Discurso Crítica (ADC), assim, tanto os livros didáticos quanto os dados gerados empiricamente foram tratados com base nos preceitos da ADC.

A pesquisa foi realizada seguindo os princípios da abordagem qualitativa e os dados empíricos foram gerados por meio de reuniões de um grupo focal, composto por docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio de escolas estaduais de Anápolis. Os materiais empíricos foram analisados com base na bibliografia apresentada. Nessa proposta, os fenômenos descritos e interpretados acerca da realidade são relevantes para provocar transformações no mundo, como destacam Clodoaldo Ferreira Fernandes e Ariovaldo Lopes Pereira (2018). Dessa forma, a pesquisa é relevante devido à necessidade das discussões sobre temáticas que tratem de direitos humanos e [in]visibilidade de grupos minorizados socialmente, especialmente neste momento político pelo qual o país passa. Assim, faz-se premente problematizar questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero e discutir criticamente a construção de papéis sociais em espaços interacionais. Por isso, busquei trazer essa problemática para discussão a partir de uma das ferramentas que nós, professoras e professores, usamos na nossa profissão: o livro didático.

1.1 Definição do Objeto

O grupo focal foi composto por professoras e professores lotadas/os nas unidades escolares da rede estadual de educação de Goiás. Os critérios de inclusão das/os participantes da pesquisa foram os seguintes: que fossem preferencialmente

docentes do componente curricular Língua Portuguesa e que atuassem no Ensino Médio das escolas vinculadas à Coordenação Regional de Educação de Anápolis; que aceitassem participar da pesquisa; que tivessem disponibilidade para participar das reuniões do grupo focal e que concordassem com as gravações de cada encontro.

Em função do caráter social do tema em estudo e das crenças e convicções pessoais, as/os participantes da pesquisa poderiam se sentir desconfortáveis ou pouco à vontade para expressarem suas reais opiniões e percepções. Entretanto, o pesquisador buscou evitar qualquer risco moral às/aos participantes, deixando-as/os confortáveis para se manifestarem livremente e conscientes de que a participação é voluntária, sendo possível sua desistência em qualquer momento, sem nenhuma consequência para seu trabalho docente. Além disso, foi atribuído a cada participante do grupo focal um pseudônimo para ser referido/a na pesquisa [usando nomes de flores].

Um benefício que posso citar, em relação aos/às participantes da pesquisa, é a oportunidade de participar de discussões sobre temas relevantes para sua atuação profissional, com o intuito de exercer a atividade docente de maneira crítica e reflexiva. Outro benefício é a possibilidade de trazer a discussão sobre modelos não hegemônicos de família na sociedade e como são [ou não] representados no livro didático, o que pode contribuir para uma educação mais engajada social e politicamente.

Os encontros foram realizados pela plataforma *Microsoft Teams*, por permitir a gravação de forma gratuita e sem exigir vínculo institucional, já as informações sobre horários, datas e links foram disponibilizadas em um grupo do aplicativo *WhatsApp*. Nesses encontros, foram tratados temas relacionados à pesquisa – concepções de família; composições de famílias em livros didáticos, em reportagens de sites e nos seus comentários; legislações que amparam os docentes quanto à abordagem de temas sobre a diversidade sexual e de gênero nas famílias e sugestões de textos e vídeos que podem contribuir para essa discussão em sala de aula. Esses temas foram discutidos e instrumentalizados por diversos meios, como recortes de textos dos livros escolhidos, que permitem uma possibilidade para o questionamento de padrões de gênero, revistas, sites e vídeos. Quanto aos instrumentos, foram utilizados no primeiro encontro um questionário *Google Forms* para que as/os participantes e outras/os professoras/es pudessem responder e posteriormente, os dados gerados serviriam como instrumento de discussão na reunião do GF. Também foram utilizados diário de campo (para registro do pesquisador), roteiro com tópicos para discussão e realização de mediações e

interações grupais, entre outros. Conforme aponta Lúcia Beatriz Ressel (2008), a técnica de grupo focal é adequada, pois permite que o investigador explore como os fatos são proferidos, censurados e confrontados. Dessa forma, pressupõe que as análises dos dados são produzidas de forma subjetiva, visto que ocorre a intervenção do pesquisador.

Segundo Poliana Arantes e Bruno Deusdará (2017), a técnica de grupos focais ganhou significativa importância no campo de pesquisa das Ciências Sociais no final do século XX, quando passou a ser adaptada ao uso na investigação científica como complementar às técnicas quantitativas de análise. Já David Morgan (1997) propõe grupo focal como proposta de multimétodos qualitativos, integrando seus resultados aos da observação participante e da entrevista em profundidade.

Ao propor este estudo, parto do pressuposto de que é importante que docentes debatam temas como diversidades, identidades e alteridade e, por esse motivo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa/interpretativista, que se divide em 3 etapas: pesquisa bibliográfica, análise documental [de livros didáticos] e pesquisa de campo. Segundo Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), o foco de uma pesquisa qualitativa-interpretativista está na interpretação e nas leituras que o/a pesquisador/a faz de seus dados. “A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). É importante lembrar que a pesquisa qualitativa/interpretativista permite que o/a pesquisador/a se aproxime das pessoas e das situações investigadas.

Quanto à área de concentração, este estudo se insere na área de processos educativos, linguagem e tecnologias. Essa área integra os campos científicos da educação e da linguagem, que se articulam, de maneira interdisciplinar, transversalizados pela comunicação e pelas tecnologias. O objeto de estudo desta área é “composto pelas práticas educativas mediadas pelo fenômeno da linguagem como prática social” (UEG, 2017, p. 10). A análise se situa na linha de pesquisa denominada Linguagem e Práticas Sociais, no eixo temático definido como Linguagem, Cultura e Sociedade. Essa linha possui como objetivo desenvolver pesquisas que investiguem fenômenos linguístico discursivos que se realizam em diferentes contextos sociais, com ênfase em espaços educacionais, formais ou não. Nessa lógica, “a escola, enquanto local de identificação e [re]produção de discursos e outras práticas sociais expressas por

diferentes linguagens, constitui-se em lugar de intervenção através da investigação e da prática docente” (UEG, 2017, p. 10).

1.2 Desenvolvimento da Pesquisa

A presente pesquisa inicia-se com um caráter bibliográfico para o levantamento do estado da arte. Em seguida, este estudo se dá por meio de uma ideia mais discursiva, para pensar o livro didático. Posteriormente, parte para a técnica de Grupo Focal, instrumento desta pesquisa, para problematizações e reflexões com professoras e professores sobre o tema em questão.

Para investigação e sustentação teórica desta pesquisa, buscamos em nossas discussões os princípios da Análise de Discurso Crítica (ADC), fundamentando-nos nas produções teóricas de Norman Fairclough (2003, 2001), Izabel Magalhães (2005, 2019), José Ribamar Lopes Batista Jr; Denise Tamaê Borges Sato; Iran Ferreira Melo (2018), Viviane Resende; Viviane Ramalho (2011), entre outros/as. Recorremos, ainda, aos estudos da educação, gênero e sexualidade de Judith Butler (1999, 2003, 2021); Rogério Junqueira (2009) e Guacira Lopes Louro (2000, 2014, 2017, 2018); linguagem e Linguística *Queer* de Rodrigo Borba (2015) e discurso e poder em Michel Foucault (1996, 2005, 2013, 2014). Também foram realizadas análises sobre alguns aspectos da relação entre livros didáticos e estudos de gênero e diversidade sexual. Para isso, foram tomadas como aportes teóricos as contribuições de Malu Fontes (2008), Eliane Gonçalves; Joana Plaza Pinto; Lenise Borges (2013) e Rosana de Oliveira; Débora Diniz (2014), além de estudos de Antônio Augusto Gomes Batista (2003) e Alain Choppin (2002, 2004), que contribuem para compreender a dimensão histórica do livro didático.

Os principais instrumentos para o corpus que serviram como fontes de dados deste trabalho são: *Linguagem em Interação: Língua Portuguesa*, de Juliana Vegas Chinaglia (2020); e *Práticas de Língua Portuguesa*, de Carlos Faraco, Francisco de Moura e José Maruxo Junior (2020), ambos volumes únicos do Ensino Médio, recomendados na avaliação do PNL (2021-2023) e utilizados nas escolas estaduais vinculadas à Coordenação Regional de Educação de Anápolis. Nesses manuais de ensino foram selecionados textos escritos e imagéticos que trazem conceitos de família, e possibilitam abordagens sobre questões de gênero e diversidade. Num segundo momento, foram realizados encontros com o grupo focal, de forma virtual, pela

plataforma *Microsoft Teams*, que foram gravados com o consentimento das/os participantes.

Os dados empíricos foram gerados por meio de encontros semanais com o grupo focal, durante um período de quatro semanas, totalizando quatro encontros. As gravações foram realizadas utilizando-se esse dispositivo na própria plataforma. Nos encontros, foram propostas questões para análise e reflexões das professoras e dos professores em relação aos textos selecionados pelo pesquisador para discussão, os quais foram extraídos dos livros didáticos analisados, sendo a maior parte de Língua Portuguesa, e também de outros materiais como da Revista Nova Escola, de vídeo do YouTube e de sites educativos. Os textos foram discutidos numa perspectiva crítico-reflexiva de temas ligados a questões de identidades de gênero e sexualidade. No decorrer desses encontros, fiz uso de diários de campo para registros das minhas percepções quanto às discussões realizadas pelo grupo focal.

1.3 Tratamento dos dados

A análise dos dados aconteceu desde o início com a escolha de textos (verbais e imagéticos) dos livros didáticos selecionados e das matérias que envolvem o tema da pesquisa, bem como de alguns comentários que surgiram nas redes sociais. Posteriormente, esses textos foram apresentados como materiais de reflexão para o Grupo Focal, a fim de gerar discussões sobre identidades de gênero e arranjos familiares presentes nesses instrumentos didáticos e como os docentes trabalhariam esses fragmentos em suas aulas, ou seja, como abordariam essas temáticas em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a análise dos dados foi realizada de forma indutiva, direta por determinação de perguntas abertas. De tal modo, a análise foi conduzida no sentido de se buscar reflexões, as quais orientaram o procedimento de investigação. Para essa análise também foram adotados os princípios da Análise de Discurso Crítica (ADC), numa abordagem Dialético-Relaciona

1.4 Análise de Discurso Crítica como ferramenta de análise social

O objeto desta pesquisa é tratado tendo como ferramenta de análise a Análise de Discurso Crítica (ADC). Por conseguinte, tanto os dados gerados a partir da análise de

livros didáticos quanto aqueles registrados nos encontros do grupo focal foram tratados com base nos princípios da ADC, conforme a perspectiva de Fairclough (2003, 2001), Magalhães (2005, 2019) e Resende e Ramalho (2010, 2011). Dentre os vários conceitos existentes, concordamos com a perspectiva de Solange Maria de Barros, Viviane de Melo Resende e Viviane Vieira (2016, p. 12), de que a Análise de Discurso Crítica (ADC) é “um campo de ensino e pesquisa transdisciplinar que tem sido amplamente difundido nas ciências sociais e nas humanidades em geral”.

De acordo com Ribamar Batista Junior, Denise Sato e Iran Ferreira de Melo (2018), a ADC possui uma preocupação social e uma utilização na pesquisa para desvelamento de situações assimétricas de poder. Do mesmo modo, há uma transdisciplinaridade, uma vez que existem as teorias linguísticas e, por outro lado, as teorias sociais.

Partimos do pressuposto de que a sociedade está em constante desenvolvimento, logo, tem passado por diversas transformações, e a linguagem tem um papel crucial nessas mutações. É importante ressaltar que as interações sociais são mediadas pela linguagem; dessa forma, a ADC é uma teoria e um método que investiga o discurso na relação entre a linguagem e a sociedade (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Em outras palavras, é preciso manter um olhar para o texto e outro para as transformações sociais. Fairclough tem desenhado a Análise de Discurso Crítica de acordo com uma base transdisciplinar, ou seja, por meio de um diálogo com as ciências sociais, cujo objetivo é aprofundar o estudo do papel da linguagem nas interações das práticas sociais, principalmente no contexto atual da comunicação e globalização (BATISTA JUNIOR; SATO; MELO, 2018).

Ainda segundo as/os autoras/es, a ‘crítica’ presente na ADC está relacionada à ética, justiça no processo de análise, e às relações sociais, como, por exemplo, o racismo estrutural. Nessa perspectiva, a grande contribuição da ADC está em oferecer à ciência social um olhar sobre o papel da linguagem e, simultaneamente, contribuir para a análise linguística como um parâmetro de análise social. Portanto, o objetivo principal da ADC é questionar e desnaturalizar relações assimétricas de poder, bem como desnaturalizar os discursos hegemônicos e propor soluções por meio da crítica social (BATISTA JUNIOR; SATO; MELO, 2018).

Sobre as práticas sociais, Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (1999) nos apresentam cinco passos importantes que são necessários para um eficiente trabalho em

ADC, a saber: 1) identificar um problema na prática social que precisa ser desvelado. De acordo com esse passo, comparamos os casos de silenciamento em relação aos arranjos familiares nos livros didáticos que fogem ao modelo tradicional; 2) identificar obstáculos [os espinhos] a serem enfrentados. Consideramos esses espinhos as questões estruturais, conservadoras e convicções religiosas que estão inseridas nas escolas e na sociedade; 3) considerar se a rede de práticas “precisa” do problema. Logo, o dominador precisa do dominado para manter a sua hegemonia; 4) verificar possíveis caminhos de superação no bojo das práticas sociais e nos discursos. Podemos propor soluções por meio da crítica social dentro de determinada prática; e 5) a pesquisa social crítica deve ser reflexiva. Assim, é preciso transpor os limites acadêmicos, por meio da construção de novos sentidos.

A pesquisa em Análise de Discurso Crítica tem sido um desafio para pesquisadoras/es inscritas/os numa perspectiva de estudos da linguagem comprometida com a compreensão de questões sociais que perpassam a produção linguística de grupos historicamente oprimidos. Para Lucineudo Irineu, Adriana Pereira, Ametista Silva, Ana Santana, Fernando de Lima e Suellen Santos (2020), esse desafio se torna ainda maior, no atual contexto, em que uma série de problemas sociais – como LGBTQIAPN+fobia, racismo, machismo, entre outros – são reforçados e legitimados pelo discurso de grupos hegemônicos que naturalizam relações de opressão por meio da linguagem. Nesse viés, “cabe ao/à analista de discurso crítico atentar para as vozes historicamente violentadas que pedem mudança” (IRINEU *et al.* 2020, p. 17).

1.5 Conceitos-chave e bases filosóficas da Análise de Discurso Crítica

Dentro da perspectiva faircloughiana, Batista Jr., Sato e Melo (2018) destacam quatro bases filosóficas que impulsionaram os estudos de Fairclough na ADC, as quais apresento a seguir:

1^a base: Inspirada no Marxismo ocidental e na Escola de Frankfurt. As pensadoras e os pensadores dessa escola desenvolveram uma teoria emancipatória, tendo como base a crítica à dominação.

2^a base: Inspirada em Mikhail Bakhtin e na Filosofia da Linguagem. Inspirou o pensamento faircloughiano por ser o pioneiro no pensamento filosófico de linguagem e ideologia. Assim, os discursos são materializados em diversos gêneros. São perceptíveis

crenças, valores e ideologias, ou seja, nossos discursos respondem ou correspondem a discursos anteriores.

3ª base: Inspirada em Michel Foucault e em suas contribuições ao discurso. O filósofo torna-se relevante para a Teoria Social do Discurso, fundamentalmente em relação a temas como discurso e poder e o funcionamento do discurso na e para a mudança social. É importante refletir sobre o discurso, como postula Foucault (2013), que se refere a um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva, que não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar na história. Para o filósofo, o “discurso é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2013, p. 143).

4ª base: impulsionada na aproximação com o Realismo Crítico. O mundo social é considerado como um sistema aberto e em constante transformação. É importante lembrar que essas transformações demandam reflexões e análises, e a linguagem tem seu papel crucial nessas transformações. Viviane Ramalho e Viviane Resende (2011) registram que Bhaskar (1989) utiliza os termos ‘*real*’, ‘*actual*’ e ‘*empirical*’ para se referir aos três domínios da realidade. Quanto ao nível do que Bhaskar designa ‘*real*’, as autoras preferem utilizar a nomenclatura ‘potencial’, conforme adaptação de Fairclough (2003). Entendem que ‘potencial’ designa mais abertamente o domínio da realidade ligado aos poderes dos objetos sociais potencialmente ativados em eventos. Assim, as autoras pressupõem a inviabilidade de se ter acesso direto aos domínios do potencial e do realizado, já que eles só podem ser alcançados pela mediação de nosso conhecimento e experiência, ou seja, a partir do empírico. Dessa forma, o Realismo Crítico nos traz a necessidade de refletir sobre o que é e como se justifica o conhecimento humano. Isso nos faz pensar como é a realidade social, como nos relacionamos com a verdade e com a própria realidade.

Fairclough (2001) concebe a linguagem como prática social. Para ele, o discurso é uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre as outras. Também é um modo de representação. Nesse sentido, o discurso contribui para a construção de identidades sociais, relações sociais entre as pessoas e sistema de conhecimento de crenças. Além disso, o discurso reproduz a sociedade como ela é, e permite transformá-la, constituindo uma estrutura dialética com a estrutura social. A ADC busca trabalhar pesquisas que desvelem as assimetrias de poder, com vistas às

mudanças sociais. Portanto, o discurso vai muito além da linguagem, pois envolve aspectos ideológicos e de poder.

Outro conceito que destacamos é o de ideologia. Segundo Batista Jr., Sato e Melo (2018), ideologia permite que relações desiguais de poder se mantenham, ou mesmo, sejam criadas. Decifrando as ideologias por trás dos discursos, é possível captar a intensão que elas têm. Desse modo, o discurso pode ser investido de forma política e ideologicamente, mantendo ou transformando as relações de poder e as entidades coletivas.

Na perspectiva de Fairclough, as ideologias são significações da realidade, constituídas nas várias dimensões das práticas discursivas, que contribuem para a produção, reprodução ou para as transformações das relações de dominação. Muitos dos discursos já estão naturalizados, no entanto, podem ser modificados nas lutas ideológicas das práticas discursivas. Assim, para Fairclough, dizer que as ideologias são representações a serem desveladas de modo a contribuir para as relações sociais de poder e de dominação é sugerir que a análise textual precisa ser enquadrada na análise social, que considera *corpus* de textos e tem os seus efeitos nas relações de poder (BATISTA JUNIOR; SATO; MELO, 2018).

Segundo Viviane Toraci de Andrade e Edna Cristina Castro (2021), o conceito de poder está atrelado ao de hegemonia, uma vez que a ADC se preocupa com os efeitos ideológicos que os textos possam ter nas mais diversas relações sociais, em favor, principalmente, de projetos de dominação. Um exemplo é a dominação masculina sobre a mulher. Assim, o poder é estável. Mas essas relações assimétricas de poder podem ser mudadas, invertidas, superadas por conta dessa concepção dialética da relação entre a linguagem e a sociedade. Nesse sentido, Fairclough (2001) define hegemonia como liderança, dominação econômica, política, cultural e ideológica consensual, e relativamente estável devido às dialéticas entre discurso e sociedade. Dessa maneira, abrem-se as possibilidades de mudança, que é o grande objetivo da pesquisa em Análise de Discurso Crítica.

O conceito de poder hegemônico é alcançado e mantido pelo discurso de algumas pessoas e/ou instituições, em detrimento de muitas outras. Isso justifica as constantes lutas de movimentos sociais em torno dos pontos de maior instabilidade de hegemonia entre classes. Esse aspecto dinâmico e instável da assimetria vai coadunar com o princípio dialético entre linguagem e sociedade, e com a estabilidade de poder,

uma vez que o poder de uma classe é temporário e parcial (BATISTA JUNIOR; SATO; MELO, 2018).

Quanto ao conceito de hegemonia, esse se estabelece mais pela constituição da aliança, de integração e pelo consentimento, do que pela simples dominação. É importante ressaltar que o consentimento é um conceito-chave quando se trata de hegemonia. Na prática discursiva é um processo de produção, distribuição e consumo. Há também uma questão de interpretação de textos, de lutas hegemônicas. Tudo isso contribui para a reprodução ou para a manutenção da ordem dos discursos e das relações sociais. A hegemonia é a relação de dominação baseada no consentimento que envolve a naturalização de práticas. Daí o conceito de hegemonia ser muito importante e estar atrelado à questão de ideologia (ANDRADE; CASTRO, 2021). Assim, podemos perceber que esses discursos se unem. Discurso, ideologia, poder e hegemonia são palavras muito recorrentes ao se fazer uma leitura sobre ADC.

De acordo com Izabel Magalhães (2005), a ADC oferece uma importante contribuição a estudiosas/os da Linguística para debater questões ligadas a temas como racismo, discriminação baseada no sexo, controle e manipulação institucional, violência, identidade nacional, autoidentidade, identidade de gênero e exclusão social. Além disso, a ADC é caracterizada, segundo Ruth Wodak e Michael Meyer (2009), como um campo transdisciplinar, em que conceitos de poder, ideologia e história são essenciais, e também por permitir uma análise que permeia diversas nuances da sociedade. É nesse sentido que a ADC foi escolhida como ferramenta de análise desta pesquisa, para dar fundamentação e sustentação para a análise de dados.

Procurar identificar os modelos de configurações familiares e perceber se modelos de famílias não tradicionais são ou não são contemplados nos livros didáticos, é também, como postula Kevin Hacling Alves (2016), uma forma de repensar e questionar as estruturas já consolidadas de poder que existem na sociedade, mostrando-se como uma arma que repensa a própria lógica social hegemônica e como a sociedade é hierarquizada quanto à própria interação entre sujeitos sociais. Assim, a ADC é de suma importância para a compreensão do sujeito social e ideológico e da forma como as pessoas agem sobre o mundo e sobre as outras (FERNANDES, 2014).

CAPÍTULO II

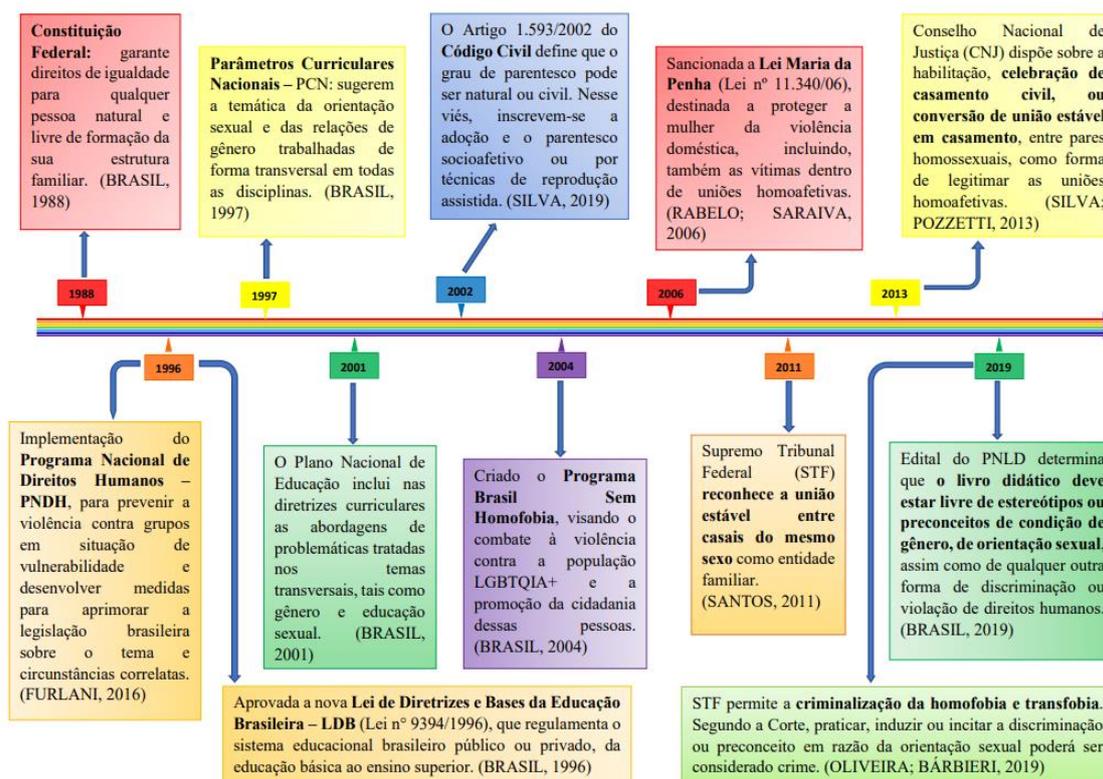
OLHARES LANÇADOS PARA A IDENTIDADE DE GÊNERO, SEXUALIDADE E MODELOS DE FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

2.1 Políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero: breve panorama histórico

A inserção das temáticas de gênero e sexualidade no sistema de ensino tem como objetivo fomentar o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero. Algumas políticas públicas foram propostas com o intuito de dar visibilidade aos diferentes sujeitos que circulam nas escolas, tal como na sociedade, independentemente de suas identidades. De acordo com Jimena Furlani (2020), essas políticas tiveram início no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) com a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1996b), que possuía como um de seus objetivos realizar o levantamento sobre os direitos humanos no Brasil – ou seja, verificar se esses direitos estavam sendo respeitados adequadamente, avaliar situações de descumprimento e desenvolver medidas para aprimorar a legislação brasileira sobre o tema e circunstâncias correlatas.

Na Figura 1 a seguir, apresento algumas conquistas quanto às políticas públicas para a diversidade sexual e de gênero, obtidas nos últimos anos, sobre as quais as reflexões serão abordadas nesta e nas próximas seções.

Figura 1 - Linha do tempo



Fonte: Compilação do autor⁶.

Como podemos comprovar na linha do tempo (figura 1), vários documentos e programas foram implementados em defesa das populações dissidentes à cis-heteronorma. No entanto, essas discussões são bem mais antigas. Introduzidas nas primeiras décadas do século XX, tendo como um dos precursores Fernando de Azevedo⁷, a educação sexual estava diretamente ligada ao movimento eugenista. Segundo Edson Leandro de Almeida (2016), a educação sexual também buscava produzir o branqueamento da população brasileira. Para Karl Lorenz e Ariclê Vechia (2009), ancorados em Nancy Leys Stepan (1991), o movimento eugenista era considerado um projeto político-social que se apoiava na suposta cientificidade para justificar e aplicar práticas sociais de controle da população,

⁶ Montagem a partir dos textos: A história do movimento LGBT brasileiro. **O Globo**. 17/Junho/2020. Disponível em: <https://gente.globo.com/a-historia-do-movimento-lgbt-brasileiro/> Acesso em: 12 mar. 2021; VIEIRA, William. A luta nunca termina. **Gama revista**. Grupo Nexo. Publicado em 28 jun. 2020. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/orgulho-de-que/linha-do-tempo-direitos-lgbt-no-brasil-e-no-mundo/> Acesso em: 22 mar. 2021.

⁷ Fernando de Azevedo, nascido em 1894, no interior de Minas Gerais, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova no Brasil. Escreveu várias obras de vulto, entre elas *A Cultura Brasileira* (1942). É também reconhecido como o grande incentivador da introdução da Educação Física no currículo escolar brasileiro (LORENZ; VECHIA, 2009).

principalmente de categorias sociais estigmatizadas, como negros/as, mestiços/as, prostitutas, homossexuais e portadores/as de deficiências físicas ou mentais. Contudo, a partir de 1964, com o golpe civil-militar, os governos militares aboliram toda ação de orientação sexual nas escolas, em função de uma moral cristã e burguesa. No final da década de 1970, devido às preocupações sanitárias, foram realizados eventos de educação sexual, por iniciativa de pensadoras e pensadores feministas e promovidos por escolas particulares do país. Esses eventos discutiam temas como sexualidade, gravidez na adolescência e prevenção de doenças como a AIDS, que já estava se proliferando pelo mundo (LOURO, 2004; SILVA, 2012 apud ALMEIDA, 2016).

Anos mais tarde, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB [Lei nº 9.394/1996], que garante o direito para toda a população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública (BRASIL, 1996a). No ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), inicialmente endereçados ao Ensino Fundamental, e posteriormente, também ao Ensino Médio, trouxeram separadamente as orientações por área em vários cadernos, incluindo um volume para tratar especificamente da temática da diversidade sexual. O caderno intitulado “Orientação sexual” [volume 10.2] traz em seu conteúdo questões de educação para as relações de gênero e de sexualidade. Para Henrique Caetano Nardi (2008), os PCN sugerem a temática da orientação sexual e das relações de gênero trabalhadas de forma transversal em todas as disciplinas e articuladas a outros temas como ética, saúde, gênero, ecologia e pluralidade cultural.

O tema da educação sexual, como proposto nos PCN, visa discutir o corpo [matriz biológica], as relações de gênero e a prevenção de ISTs⁸/HIV e AIDS. No que tange às relações de gênero, o documento diz que as diferenças entre os sexos são, não só anatômicas, mas também todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher (FURLANI, 2020). Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero (BRASIL, 1997, p. 81).

⁸ O Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/AIDS e das Hepatites Virais passa a usar a nomenclatura “IST” [infecções sexualmente transmissíveis] no lugar de “DST” [doenças sexualmente transmissíveis]. A nova denominação é uma das atualizações da estrutura regimental do Ministério da Saúde por meio do Decreto nº 8.901/2016 publicado no Diário Oficial da União em 11 nov. 2016, Seção I, páginas 03 a 17.

Importante ressaltar que, desde a década de 1990, portanto, os documentos oficiais já abordavam a temática de identidades de gênero. Também tratavam sobre a relação entre escola-família, sendo [...] “a Educação sexual [...] ação da escola como complementar à educação dada pela família” (BRASIL, 1997, p. 85).

Nos anos seguintes, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) incluiu nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes as abordagens de problemáticas tratadas nos temas transversais, tais como gênero, educação sexual, ética, (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p. 35). Outros documentos importantes são as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica – Diversidade e Inclusão – DCN (2013), que tratam de normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. O principal objetivo das DCN é garantir a equidade de aprendizagem por meio do ensino dos conteúdos básicos para todos os estudantes (BRASIL, 2013).

Visando ao combate à violência contra a população LGBTQIAPN+ e a promoção da cidadania dessas pessoas, foi criado, em 2004, pelo Governo Federal, por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), o Programa Brasil Sem Homofobia. O programa contou com a participação de membros dos movimentos sociais, e assim promoveram temas que antes eram silenciados na escola (ALMEIDA, 2016). Como desdobramento desse programa surge, no ano de 2011, o projeto Escola Sem Homofobia, com a parceria do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, além da participação civil e de entidades ligadas aos movimentos pela diversidade sexual. O projeto produziu um material de apoio educacional destinado às escolas públicas, o qual foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff, devido a pressões de congressistas ligados/as às bancadas conservadoras, após um debate social em torno do tema.

Dentre os documentos citados, consideramos como marcos das políticas públicas para a diversidade de gênero e sexualidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN, em seus objetivos gerais, orientam que a escola deve ensinar aos estudantes o respeito à diversidade de valores, crenças, comportamentos referentes ao gênero, reconhecendo, portanto, as diferentes configurações da sexualidade e seu direito à expressão (BRASIL, 1997). No entanto, a professora Malu Fontes (2008, p. 10) questiona “em quais materiais didáticos

os profissionais de educação poderiam se ancorar para fazer valer essa capacitação dos alunos [e das alunas]”. Apesar disso, a autora ressalta que “no conjunto de obras aprovadas pelo PNLD [Programa Nacional do Livro Didático], o que predomina sobre essas temáticas é o silêncio” (FONTES, 2008, p. 10).

Danilo Araújo de Oliveira (2020) argumenta que no documento Base Nacional Comum Curricular⁹ – BNCC (2017), em sua versão final, os termos gênero e orientação sexual foram suprimidos por pressão de grupos ideológicos e religiosos, tal como ocorreu na atualização do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Assim, permaneceram apenas as referências às diversidades de forma genérica, enquanto o termo “gênero” é empregado somente ao fazer referência aos gêneros textuais e aos gêneros discursivos. Diante de tal supressão, Débora da Gama Ettrich (2019) analisa que o documento não possui parte específica destinada aos temas sexualidade e estudos de gênero.

Além disso, outras preocupações vêm surgindo, como os movimentos neoconservadores. Um exemplo é o movimento “Escola sem Partido” (EsP), que, conforme aponta Rodrigo Leonardo Offerri (2020), reivindica a imparcialidade e a objetividade docente em sala de aula. Esse movimento ganhou forças nas instituições religiosas e nas redes sociais, logo foram criados projetos de leis nas esferas municipais, estaduais e federal. A proposta também restringe a educação sexual, uma vez que docentes só podem abordar esse tema com a permissão das/os responsáveis pelos estudantes. Dessa forma, os estudos de gênero e orientação sexual estariam banidos dos componentes curriculares.

A proposta do movimento “Escola sem Partido” (EsP) é uma tentativa de silenciar o docente, principalmente, por censurar o seu trabalho enquanto formador/a de cidadãos/ãs críticos/as, conscientes e desprovidos/as de quaisquer preconceitos. Esse movimento fere a liberdade de cátedra e cria insegurança entre professoras e professores, que são intimidadas/os pela comunidade mais conservadora. Dessa forma, s/as docentes temem ser denunciados/as como doutrinadores/as ao fazer provocações ou instigar os/as estudantes a argumentarem sobre assuntos polarizados e considerados controversos pelo EsP, mesmo que essa discussão seja essencial para a sua formação.

⁹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 09/12/2020.

2.2 Novas perspectivas para os conceitos de família

Diante dos avanços na legislação brasileira que tratam dos aspectos familiares, concordamos com José Lenarte da Silva (2019) sobre o fato de que a Lei nº 9.263/1996, que regulamenta o artigo 226, § 7º, da Constituição Federal de 1988¹⁰, ao abordar o planejamento familiar, garante direitos de igualdade para qualquer pessoa natural e livre na formação da sua estrutura familiar, independentemente da forma de sua composição. A Constituição também define nesse artigo o termo “família” como entidade instituída mediante casamento ou união estável, biológica ou adotiva, ampliando o conceito para qualquer tipo de relação de afetividade com características familiares.

Urbanete de Angiolis Silva e Valmir César Pozzetti (2013) compreendem o conceito de família como o conjunto de pessoas que possuem parentesco consanguíneo, ou não, entre si e coabitam no mesmo lar. De tal modo, desde a Antiguidade, sob a influência do cristianismo, na esfera familiar a “figura paterna era a autoridade do clã ou da tribo” (SILVA; POZZETTI, 2013, p. 109), sendo responsável pelo seu sustento e proteção, enquanto a mãe/esposa estava designada à formação educacional dos filhos e filhas e trabalhos domésticos. Ainda segundo a autora e o autor, a família socialmente aceita era aquela proveniente do matrimônio com o propósito de procriação. Havia uma relevância na formação das crianças do sexo masculino, as quais eram as únicas beneficiárias dos “direitos sucessórios e encarregados da continuidade do clã”, devido à “histórica submissão feminina no seio familiar” (Idem, *ibidem*).

Para a professora Belinda Mandelbaum (2019), família é uma instituição social, ao contrário do que era considerado até o século XIX, como algo natural ou representação na terra de uma expressão da vontade divina. A família também era considerada como uma entidade eterna, incapaz de ser destituída por ações humanas. Qualquer composição de família que divergisse do modelo ideal a ser seguido era considerada como aberração da natureza ou transgressão dessa ordem divina. No entanto, estudos da antropologia, demografia e estudos culturais, realizados a partir do final do século XIX, evidenciam que a família é uma instituição social e histórica. Na

¹⁰ É importante ressaltar que outros seis documentos anteriores não consideravam filhas/os adotivas/os, por não serem geradas/os, dentro de tal composição familiar. A reparação só aconteceu na Constituição Federal de 1988.

visão de Mandelbaum (2019), a família muda no tempo de acordo com as transformações sociais, econômicas, com as mudanças da própria composição das populações, mudando também no espaço. Seu formato é diferente em diversas sociedades do mundo. Contudo, essa concepção de família como entidade natural e eterna não ficou apenas no século XIX, mas continua presente e latente na sociedade atual.

Apesar de toda a diversidade de arranjos sociais existente pelo mundo, ainda existe essa concepção do modelo ideal para a composição da família. Na ascensão de ondas conservadoras, essa concepção de família ganha certo destaque e força, como foi a implementação do Projeto de Lei 6.583/2013, apresentado pelo deputado Anderson Ferreira (PR-PE) no Congresso Nacional, denominado “Estatuto da Família¹¹”. Sua proposta procura legislar sobre o que é família no Brasil, e defende o modelo cis-heteronormativo de instituição familiar formada por pai, mãe, filhos e filhas, ou, eventualmente, apenas um pai ou uma mãe e seus filhos/as. No entanto, Mandelbaum (2019) contesta que desde 2006 o censo brasileiro já mostrava que não existia somente esse arranjo social, e sim uma enorme diversidade no Brasil, como, por exemplo, as famílias estendidas, ou seja, que incluem avós e avôs ou outros parentes, agregadas e agregados; famílias monoparentais, sendo a maioria chefiada apenas por mulheres; arranjos que podem incluir amigas e amigos; e entidades familiares compostas por uniões homoafetivas, com ou sem filhos/as.

Nesse viés, percebemos que todas essas configurações estão fora desse estatuto proposto. De alguma forma, esse documento exclui milhões de brasileiras e brasileiros que não têm suas composições familiares reconhecidas. Assim, uma parcela imensa da sociedade ficaria desprotegida pelo Estado nas questões de saúde, assistência social, habitação e muitas outras áreas. Por esse e outros motivos, o debate sobre o que é família é fundamental, sobretudo na escola.

Para José Lenarte da Silva (2019, p. 275), o ambiente familiar é um lugar fundamental para a formação da personalidade e suas potencialidades. Assim, como a sexualidade é um desses componentes, então, as diferentes orientações sexuais “devem estar no mesmo patamar no que se refere às garantias constitucionais”. Nesse contexto,

¹¹ Para Neíse Fontenelle e Daniel Madeira (2021), se esse projeto de lei for aprovado, será um retrocesso social, jurídico e até mesmo político, uma vez que os tribunais superiores já se posicionaram a favor do reconhecimento das famílias homoafetivas.

o Estado, sendo responsável pelo ser humano, “deve ampliar seu poder de proteção às uniões homoafetivas”, que também são compreendidas como núcleos familiares. Do mesmo modo, é função do Estado garantir direitos fundamentais, assegurados pela Constituição Federal (CF) de 1988, por meio de políticas públicas, e “assegurar o acesso de toda a população aos métodos de planejamento familiar e às técnicas de reprodução assistida e de contracepção” (Idem, *ibidem*).

Embora esses direitos estejam constituídos e, em tese, garantidos pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o real acesso a eles por parte das pessoas LGBTQIAPN+ é incompleto e perpassa dificuldades como pressões sociais por parte de setores conservadores da sociedade [em especial ligados ao fundamentalismo religioso] e constrangimentos institucionais. É importante ressaltar que esses direitos conquistados podem ser revistos pelo próprio STF, visto que não são respaldados pelos demais poderes da República, ou seja, não foram votados pelo Legislativo, nem sancionados pelo Executivo. Algo semelhante ocorreu recentemente nos Estados Unidos da América, onde a Suprema Corte revogou uma de suas próprias decisões, tomada há 49 anos, que impedia os estados de proibirem o aborto em seus territórios. Antes de a Câmara dos Deputados aprovar o Projeto de Lei¹² que estabelece proteção federal para os casamentos homoafetivos, o juiz Clarence Thomas¹³ assinalou que o tribunal americano deveria avançar na revisão de outros direitos sociais anteriormente reconhecidos, como os que dizem respeito à contracepção e ao casamento entre pessoas do mesmo sexo. No Brasil, o atual cenário cultural e político promovido pelo governo Bolsonaro propicia o crescimento do conservadorismo, do fundamentalismo e de grupos de extrema direita. Nessas circunstâncias, as conquistas da população LGBTQIAPN+, bem como as de outras minorias, estão ameaçadas.

2.2.1 Famílias homoafetivas: uma trajetória de luta pelo reconhecimento de direitos

¹² A Lei de Defesa do Casamento codifica as proteções federais para casais do mesmo sexo que foram implementadas em 2015, quando a decisão da Suprema Corte no caso Obergefell vs. Hodges estabeleceu o casamento entre pessoas do mesmo sexo como um direito sob a 14ª Emenda, que trata da proteção da privacidade contra abusos de poder. O Projeto de Lei segue agora para o Senado Americano. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2022/07/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

¹³ Disponível em <https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/agora-juiz-da-suprema-corte-dos-eua-quer-rever-ate-direito-a-casamento/> Acesso em: 02 jul. 2022.

O Código Civil Brasileiro, antes de sua mudança no ano de 2002, contrariava a Constituição Federal de 1988, uma vez que não garantia a isonomia de direitos às mulheres. Então, o artigo 1.593/2002 do Código Civil¹⁴ definiu que o grau de parentesco podia ser natural ou civil, conforme decorra da consanguinidade ou de outra origem. Nesse viés, inscreveram-se a adoção e o parentesco socioafetivo ou por técnicas de reprodução assistida. Segundo Silva (2019), as famílias socioafetivas são entendidas como aquelas em que existem laços afetivos e solidariedade entre os membros; relações em que os responsáveis são provedores integrais da educação e proteção de qualquer criança, independentemente do vínculo biológico ou jurídico. A partir desse momento, abriram-se precedentes necessários para que casais homoafetivos que mantinham relação estável pudessem lutar para formar suas famílias e ter filhas e filhos por parentesco sanguíneo, e não apenas de forma afetiva. Ainda, de acordo com Silva (2019, p. 278), o planejamento familiar citado pela Constituição “tem sido discutido juridicamente quando se trata do assunto que envolve reprodução, tendo em vista que os direitos devem ser definidos e protegidos sem distinções para todas as pessoas, considerando sua universalidade”. Assim, qualquer cidadão ou cidadã tem esse direito e pode gerar filhas e filhos, até mesmo sem a prática sexual, por intermédio de técnicas de reprodução assistida em diferentes modelos sociais.

Essas técnicas são muito procuradas por famílias homoafetivas, principalmente por casais femininos, que buscam realizar seus projetos de maternidade. Para Marcos Antônio Ferreira do Nascimento (2015), muitas dessas mulheres pensam em adotar crianças, mas seu principal objetivo é gerar um/a filho/a biológico/a. Outra questão apontada pelo autor, que é importante ressaltar, é a tríade mulher-mãe-cuidadora, que justifica uma aceitação da sociedade, que até tolera a criação de crianças por casais formados por duas mulheres. Em contrapartida, no caso de casais masculinos, segundo o autor, há um estranhamento, por parte da sociedade conservadora, da representação do homem-pai-cuidador. Esses casais são questionados sobre como poderiam cuidar de uma criança sem a presença feminina. O autor também explica que as dúvidas sobre a capacidade de cuidar não estão vinculadas à orientação sexual, mas sim às normas de gênero socialmente aceitas, que consideram esse cuidado como um atributo feminino (NASCIMENTO, 2015).

¹⁴ Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002: institui o Novo Código Civil Brasileiro. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

Em maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal decidiu equiparar as relações entre pessoas do mesmo sexo às uniões estáveis entre mulheres e homens. Na prática, a união homoafetiva passou a ser reconhecida como um núcleo familiar como os demais. Esse reconhecimento de direitos de casais gays foi unânime. De acordo com Rodrigo Haidar (2011), a interpretação do STF sobre a união homoafetiva reconheceu a quarta família brasileira, uma vez que a Constituição prevê três enquadramentos de família: a decorrente do casamento, a família formada com a união estável e a entidade familiar monoparental [quando apenas um dos cônjuges fica com os/as filhos/as]. No entanto, essa discussão é bem mais antiga, emergindo no cenário brasileiro em meados da década de 1990, mais precisamente em 1994, no contexto da eleição para Presidência da República. O reconhecimento da união civil entre pessoas do mesmo sexo foi inserido na proposta de governo do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, mas logo foi retirado, devido à pressão de grupos conservadores. Após a eleição, algumas deputadas e deputados federais assumiram o compromisso de defender essa proposta. Para Moisés Alessandro de Souza Lopes (2005), a justificativa da luta por conjugalidade era a legalização de uma situação de fato e a garantia de amparo às pessoas homossexuais que perderam seus parceiros e parceiras, principalmente em decorrência da AIDS.

Segundo Míriam Pilar Grossi (2003, p. 5), além de perder o companheiro ou companheira, por causa da AIDS, as pessoas também perdiam moradia e renda, em função da inexistência de amparo legal para a união entre dois indivíduos do mesmo sexo. Assim, a principal preocupação dos/as parlamentares e dos movimentos sociais era assegurar o direito à inclusão dos/as parceiros/as na Previdência Social e em planos de saúde privados, bem como direitos relativos à herança. Foi nesse contexto, em 1995, que a então deputada federal Marta Suplicy (PT-SP), em parceria com especialistas e lideranças do movimento LGBTQIAPN+, definiu a proposta original do Projeto de Lei nº 1.151, conhecido como Projeto de Parceria Civil Registrada¹⁵. Essa proposta colocou o Brasil no rol das nações preocupadas em regularizar e normatizar as relações homoafetivas, apesar das dificuldades sociais e políticas enfrentadas para sua discussão e aprovação no Congresso Nacional (SOUZA LOPES, 2005).

Souza Lopes (2005) defende que a autora desse Projeto de Lei desenvolve na justificativa do texto uma preocupação com a caracterização da união civil,

¹⁵ Nome adotado para evitar confusão com a união estável heterossexual (SOUZA LOPES, 2005).

diferenciando-a, a todo momento, do casamento e da união estável heterossexual. De tal modo, a união civil é uma relação entre particulares que merecem a proteção do Direito, aproximando, assim, de um contrato e distanciando-se do conceito de família. O autor também aponta que o texto de Marta Suplicy apresenta ambiguidades, ao fazer referência em muitos momentos a “casais de gays e lésbicas”, e ao caracterizar a união homossexual como uma relação de afeto e compromisso mútuo, ou seja, como um laço emocional entre duas pessoas. O próprio termo casal nos remete a casamento, união e afeto. Desse modo, a autora caracteriza o que contradiz o projeto como sendo apenas um contrato civil entre duas pessoas do mesmo sexo (SOUZA LOPES, 2005).

Após intensos debates no cenário nacional, principalmente de grupos religiosos e manifestações sociais na mídia, o Projeto de Parceria Civil tramitou por anos e não avançou. Chegou a ter aprovação da Comissão Especial da Câmara em 1996, com um substitutivo, para obter maiores chances de aprovação no Congresso. Mas por muitos anos a proposta e as discussões foram adiadas. Até que Marta Suplicy, já como prefeita de São Paulo, em 2003, afirmou que seu projeto já se encontrava ultrapassado, e que o judiciário estava mais adiantado. No entanto, para Souza Lopes (2005, p. 8), mesmo com imperfeições, a aprovação da Parceria Civil Registrada (PCR) “seria um ato de fundamental importância, pois viria regularizar e instaurar direitos, em relação a uma situação que se faz presente no cotidiano da sociedade brasileira”.

Entre as dificuldades enfrentadas para a aprovação de uma lei específica para a união civil homoafetiva está a utilização da religião cristã. As lideranças de segmentos evangélicos, principalmente, exercem grande influência ao se opor de forma radical às propostas relacionadas ao tema. A Igreja Católica também não reconhece o casamento igualitário, embora essa instituição esteja mais aberta ao diálogo. Sua principal liderança, o Papa Francisco, já defendeu, por meio do documentário *Francesco*¹⁶, lançado na Itália, que é preciso criar uma legislação específica para esses casos. Segundo o pontífice, os homossexuais têm o direito de estar em uma família e não devem ser excluídos.

Após a decisão do STF em 2011, que reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, alguns casais homoafetivos começaram a procurar os cartórios para registrar seus relacionamentos. É importante frisar que nesse

¹⁶ BRAUN, Júlia. Papa pede legalização da união civil entre gays em novo documentário. São Paulo: VEJA online, 21 out. 2020. Disponível em: veja.abril.com.br. Acesso em: 21 out. 2021.

tipo de registro não há alteração do estado civil como no casamento, e não necessita de certidão. Portanto, a união estável existe com ou sem formalização. Posteriormente, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou conversão de união estável em casamento, entre pares homossexuais, como forma de legitimar as uniões homoafetivas, até então desprovidas de normatização em lei (SILVA; POZZETTI, 2013). Antes disso, cada estado brasileiro adotava um entendimento e a decisão cabia a cada juiz.

Segundo Maria Berenice Dias (2007), o afeto é o principal fundamento das relações familiares, encontrando substrato constitucional na própria dignidade da pessoa humana. Desse modo, independente do modelo de constituição da estrutura familiar, seja por meio do casamento civil, religioso, união estável, família monoparental ou união homoafetiva – compete ao Estado resguardar seus membros, “assegurando-lhes a fruição de igualdade de direitos e deveres, em virtude do compromisso constitucional de garantir isonomia no tratamento de todos os cidadãos brasileiros” (SILVA; POZZETTI, 2013, p. 112).

Diante disso, ao observar essa discussão no contexto escolar, concordamos com a perspectiva de Michael Whitman Apple (1997), que delata a existência de uma padronização dos conteúdos nos livros didáticos, de forma a garantir que esses instrumentos enfatizem temas da “tradição ocidental”, garantindo, assim, um compromisso com valores tradicionais. O caso é ainda mais complexo quando trazemos à tona a representação das identidades que se constroem no campo da sexualidade e dos arranjos familiares, sobre os quais ainda são negados o direito de igualdade, apesar de alguns avanços nos últimos anos. De tal modo, ainda podemos comprovar e concordar com Alain Choppin (2004, p. 20) que os “silêncios também são reveladores”.

Nas seções seguintes, traremos uma abordagem sobre a importância dos livros didáticos enquanto instrumentos de apoio pedagógico para a formação e promoção da diversidade. Discutiremos também sobre as identidades que são invisibilizadas nesses manuais e apresentaremos alguns estudos que analisam casos de silenciamentos sobre gênero, sexualidade e famílias diversas nos materiais didáticos que foram veiculados nos últimos anos.

2.3 A importância do livro didático como ferramenta de ensino na educação linguística

Mesmo com os avanços tecnológicos na educação nos últimos anos, como as discussões sobre metodologias ativas e ensino híbrido, o livro didático ainda tem sido o principal recurso pedagógico de apoio aos docentes no contexto da sala de aula. Segundo Antônio Augusto Gomes Batista (2003), esse material chega a ser um dos poucos meios de acesso à informação e cultura para muitos estudantes no Brasil, por carregar subsídios das mais diversas áreas de conhecimento. Para Circe Fernandes Bittencourt e Elza Nadai (1992), sua origem está vinculada ao poder instituído. Já para Carmem Teresa Gabriel (2009), esse instrumento é um espaço de hibridização e didatização cultural. Os valores expressos nos manuais recontextualizam orientações oficiais de seus autores, discursos escolares e acadêmicos, visando finalidades distintas (GABRIEL, 2009).

No entanto, desde meados de 1960, os estudos sobre a produção didática brasileira vinham “denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais, e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p. 28). Mesmo assim, esse material tornou-se uma das poucas formas de instrumentalização e consultas utilizadas pelos docentes e discentes. O livro didático também é considerado pelo autor como um dos “principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (BATISTA, 2003, p. 28).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é, atualmente, responsável pela distribuição de obras didáticas aos estudantes das escolas públicas no Brasil. Esse programa teve início em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro. Ao longo dos anos, foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. Após a implementação do processo de seleção dos instrumentos didáticos, em 1995, composta por uma comissão técnica formada por docentes de universidades federais, o Ministério da Educação (MEC) instituiu critérios de análise e avaliação dos livros a serem escolhidos e distribuídos pelo PNLD.

Em consequência disso, nas últimas décadas, podemos perceber os avanços nas produções dos materiais didáticos sobre a inclusão e redução do sexismo e do racismo. Entretanto, conforme apontam Tatiana Lionço e Débora Diniz (2015), não houve o mesmo avanço referente à diversidade sexual. Ainda não há menção explícita à orientação sexual e às transgeneridades, embora seja possível identificar alguns casos

isolados, com exemplificações de modelos de famílias que foram repudiados por movimentos conservadores, evidenciando o controle cis-heteronormativo. Sobre essas exemplificações, discutiremos na seção intitulada Identidades Historicamente Subalternizadas.

Em meio aos desafios enfrentados pela comunidade LGBTQIAPN+ nos últimos anos, principalmente no governo Bolsonaro, percebemos alguns avanços com relação às questões de diversidade sexual, como a suspensão da proibição de doação de sangue por pessoas homossexuais, em 2020, e a criminalização da homofobia, em 2019, ambas aprovadas no Supremo Tribunal Federal (STF). No entanto, as tramitações no campo da educação são um pouco mais antigas. Para Lionço e Diniz (2015), o tema diversidade sexual foi elevado para a categoria de questão de direitos humanos e passou a ser incluído nas avaliações dos materiais pedagógicos, a partir da inserção de menção direta à orientação sexual no edital de seleção e avaliação do PNLD 2006/Dicionários e no PNLEM 2010. Além disso, passou a ser recomendado o enfrentamento da homofobia no edital do PNLD 2011 e no Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) de 2008.

Nesse sentido, as autoras Eliane Gonçalves, Joana Pinto e Lenise Borges (2013) problematizam, a partir da teoria dos atos de fala e suas interpretações contemporâneas para o gênero e a sexualidade, o preconceito implícito e explícito no tocante à diversidade sexual, levando em conta textos e imagens de livros didáticos do ensino médio, recomendados pelo MEC e utilizados na rede pública. Nos livros e filmes didáticos, as abordagens sobre sexualidade geralmente se resumem à prevenção da gravidez na adolescência, como apontam Rosana Medeiros de Oliveira e Débora Diniz (2014, p. 245), identificando também, nos materiais pedagógicos, “a moralização das feminilidades, como a contenção do desejo erótico e o *saber se valorizar*”¹⁷. Para tais autoras, os livros didáticos não mencionam a questão do aborto clandestino e repetem a estrutura de poder cis-heteronormativa que ordena o espaço público.

Alain Choppin (2002) ressalta que os livros escolares devem participar do universo cotidiano, não apresentando nada de raro, exótico e/ou singular, sendo, de certa forma, atemporais. Para o autor, os manuais foram, por muito tempo, negligenciados por serem considerados simples espelhos da sociedade. Assim, os livros e materiais

¹⁷ Grifo das autoras.

didáticos têm “o papel de transmitir às jovens gerações os saberes e as habilidades indispensáveis à sociedade para perpetuar-se” (CHOPPIN, 2002, p. 6).

Os manuais didáticos são recursos pedagógicos considerados pela comunidade científica como instrumentos de ordem política e humanista (CHOPPIN, 2002). São considerados os livros mais lidos no Brasil, depois da Bíblia, até mesmo pela questão socioeconômica. Esses materiais também podem ser uma das poucas fontes com que os jovens têm contato. Segundo Choppin (2002, p. 14), o livro didático veicula um “sistema de valores morais, religiosos e políticos”, promove uma “ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção” e, assim, participa “estritamente do processo de aculturação e até mesmo de doutrinação da juventude”.

Choppin (2004) também chama a atenção sobre o livro didático quanto à dificuldade de se definir um objeto, devido a diversos fatores, que vão desde a diversidade do vocabulário à instabilidade dos seus usos lexicais. O autor identifica que os manuais assumem variadas funções no ambiente escolar, como: função referencial, curricular ou pragmática, instrumental, ideológica e cultural e, por último, função documental (CHOPPIN, 2004).

A partir do fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, em meados da década de 1990, há uma cristalização do livro escolar, uma vez que todos os livros que reuniram qualidades suficientes para serem recomendados foram apresentados às professoras e professores. Posteriormente, o Ministério da Educação, visando melhorar a divulgação dos resultados, passou a publicar o Guia do Livro Didático contendo resenhas dos manuais recomendados com distinção (BATISTA, 2003). Com o avanço dos quesitos de qualidade, por meio dos critérios estabelecidos, o PNLD contribuiu para um ensino de melhor qualidade, possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (BATISTA, 2003).

Apesar disso, Batista (2003) também alerta sobre as atuais exigências, que se estabelecem à revisão de paradigmas, representadas na nova LDB e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Também sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, constituindo-se em referências que, sendo de âmbito nacional, pressupõem adequações às realidades locais. O autor destaca que

é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido de domínio do conhecimento e no sentido

da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares, para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectivas, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. (BATISTA, 2003, p. 43)

Na retórica pedagógica desses materiais, o marco epistêmico da cis-heteronormatividade reproduz a injustiça social, a qual demanda que essas vidas permaneçam escondidas ou em um lugar subalternizado (OLIVEIRA; DINIZ, 2014). Nesse sentido, para pensar sobre a representação política de cada cidadã e cidadão, valemo-nos da reflexão de Judith Butler (2010) sobre algumas vidas humanas serem consideradas imprescindíveis e representáveis e outras não. Em síntese, se a escola trabalha o livro didático naturalizando determinados discursos, mesmo que eles instaurem a diferença, o preconceito e o machismo, é porque ela, enquanto instituição social, se identifica com essas práticas discursivas (BORGES; SOUSA, 2020).

É sobre esse marco epistêmico da cis-heteronormatividade que trataremos na próxima seção, destacando situações em que algumas identidades são marginalizadas na vida pública e no livro escolar.

2.3.1 Identidades historicamente silenciadas

As interações que envolvem a linguagem e a sociedade, presentes nos materiais didáticos, corroboram a permanência das fronteiras de gênero e sexualidade, cercadas pela violência e marginalidade. Malu Fontes (2008), em uma amostragem significativa, chama atenção para um fato singular ao evidenciar que desde a criação dos PCN (1997) até o ano de 2008, em 70% dos livros didáticos mais distribuídos para as escolas públicas pelo PNLD e pelo PNLEM não foram encontrados textos e imagens que fizessem referência à diversidade sexual e sua presença na sociedade, “nem tampouco às noções de família que destoem das variações em torno da heteronormatividade” (FONTES, 2008, p. 14).

Após a criação da comissão técnica de avaliação do MEC, “os livros [e materiais didático-pedagógicos] não poderiam expressar nenhuma forma de discriminação” (BATISTA, 2003). No entanto, para as pesquisadoras Rosana de Oliveira e Débora Diniz (2014), os materiais pedagógicos ainda reproduzem a estrutura de poder cis-heteronormativa que ordena o espaço público.

A esfera pública dos livros didáticos e da TV pedagógica do Estado afirma a heterossexualidade como local comum e público. Assim, o Estado, por meio dos materiais didáticos que distribui e disponibiliza, garante o direito à

publicização e pedagogização da heterossexualidade na escola pública. As vidas não heterossexuais [e não heteronormativas] estão excluídas da cena pública dos livros didáticos e dos audiovisuais da TV Escola, sendo relegadas ao silêncio e à privatização de suas existências. (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 246)

Nesse sentido, as vidas fora da lei do gênero são consideradas pelas autoras como “marginalizadas da cena pública” dos livros e materiais didáticos, figurando como “vidas de exceção, vidas que deveriam se manter no silêncio, diminuídas, talvez no armário – no armário curricular” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 246).

Guacira Lopes Louro (2018a) também adverte para o grande desafio da escola quanto à ampliação da visibilidade das minorias sexuais e das transgeneridades que se opõem às forças cis-heteronormativas, as quais emergem nos meios de comunicação. Esse movimento promove a exacerbação dos preconceitos e da homofobia já existentes entre alguns segmentos sociais mais conservadores. A autora, assim, introduz que

sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro lado, setores tradicionais renovam [e recrudescem] seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. [...] Escola, currículos, educadores e educadoras não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. (LOURO, 2018a, p. 28)

As instituições educacionais que tanto defendem a inclusão e as práticas de igualdade têm se mostrado omissas e negligentes em relação às vidas que são silenciadas na maior parte dos livros e documentos escolares. Fontes (2008, p. 13) infere que o “silenciamento é uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas”. A autora também afirma que “qualquer tentativa de aprofundar na omissão e no silêncio figurativos e verbais nesse acervo didático” sobre a diversidade sexual e de gênero “leva a considerar a possibilidade de contribuição, mesmo que involuntária e implícita, do ambiente escolar para a manutenção do *status quo* da discriminação” (FONTES, 2008, p. 13).

Apesar da universalização do acesso à escola, as instituições educacionais possuem dificuldades em desconstruir seus preconceitos em relação às minorias, principalmente, no que diz respeito aos modelos de famílias, religiões de matrizes africanas, identidades de gênero e sexualidade. Assim, conforme alerta Fontes (2008),

partindo da tematização das orientações sexuais e identidades de gênero, de forma improvisada pelo conjunto de professoras/es, famílias e materiais didáticos [quando abordam], “torna-se possível haver crianças e adolescentes formando juízos de valores substanciados majoritariamente pelo senso comum” e pela intolerância a essas diversidades (FONTES, 2008, p. 3).

Nos materiais didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as restrições quanto aos conteúdos sobre as diversidades e arranjos familiares fora do padrão cis-heteronormativo são ainda mais rigorosas. Uma publicação do site Agência Brasil¹⁸, de 2016, mostrou que a bancada cristã da Câmara Municipal da cidade do Recife tentou proibir o uso dos livros didáticos distribuídos pelo MEC que citam questões de gênero e diversidade sexual. O livro de Ciências do 5º ano, da coleção Juntos Nessa 5 (2015), da editora Leya Brasil, apresenta a imagem de uma família considerada tradicional e, também, dois parágrafos que foram contestados pelas/os vereadoras/es [Figura 2]. O manual destaca que “faz parte da sexualidade conhecer a si mesmo e aos outros, e os comportamentos que estão relacionados à identidade sexual”. A explicação vem em outra parte da mesma página – identidade sexual quer dizer “identificar-se com o sexo masculino ou com o sexo feminino”. Há ainda outro trecho que fala da união homoafetiva. “Entre relacionamentos conjugais, existem casais formados por um homem e uma mulher e casais formados por pessoas do mesmo sexo”.

Figura 2 - Polêmica sobre questões de gênero pode deixar alunos do Recife sem livros



Fonte: VILLELA, Sumaia. Polêmica sobre questões de gênero pode deixar alunos do Recife sem livros. **Agência Brasil**, Recife, 27 de mar de 2016.

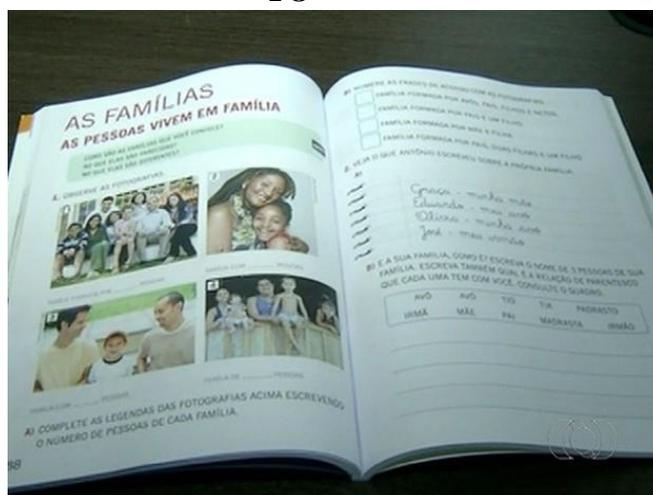
¹⁸ Publicado em 27 de março de 2016 por Sumaia Villela – Recife. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/polemica-sobre-questoes-de-genero-pode-deixar-alunos-do-recife-sem-livros#>. Acesso em: 10 jan. 2021.

A diretora da Escola Municipal Abílio Gomes, localizada na Zona Sul do Recife, professora Marta Beatriz de Araújo, defendeu o uso dos livros didáticos que os parlamentares da capital pernambucana queriam barrar. Segundo ela,

o livro não estimula, não incita, simplesmente cita que existem casais formados por pessoas do mesmo sexo. Que se identificam com pessoas do mesmo sexo. Isso não é um estímulo à escolha, é a constatação de um fato que tem na sociedade. Nós, enquanto educadores, não podemos nos furtar do dever de ter na sala um espaço de discussão, e não estímulo. O aluno tem direito a ter esse espaço de discussão. (VILLELA, 2016, online)

Diversas manifestações como essa ocorreram em alguns estados brasileiros nos últimos anos. No Tocantins, vereadoras/es e parte da comunidade de Araguaína censuraram um livro didático que chegou a algumas escolas pelo processo de escolha dos docentes. De acordo com informações do site G1 TO¹⁹, o livro, que não foi identificado, mas é destinado para estudantes do 5º ano, mostra um conceito amplo de família, como a união de casais homoafetivos e famílias formadas por apenas uma mãe ou um pai.

Figura 3 - Livros didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO



Fonte: G1-TV Anhanguera/Tocantins, publicado em 18 fev. 2016.

De acordo com a reportagem do G1 (2016), as professoras Leila Cardoso e Ana Rosa apresentam pensamentos diferentes a respeito do tema. Para Leila, o assunto não deve compor o material didático. "Eu acho a cartilha muito forte para o nosso público. Você pode

¹⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2016/02/livros-didaticos-que-falam-sobre-uniao-entre-gays-geram-polemica-no.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

debater esse assunto de uma forma interdisciplinar". Já Ana Rosa disse que o tema não deveria ser ignorado. "As famílias estão se constituindo e se organizando de outras formas. Infelizmente a nossa educação não está avançando de acordo com a nossa sociedade." Também foi publicada nessa reportagem a resposta do Ministério da Educação (MEC), explicando que a instituição não impõe o uso dos livros e que a escolha final é dos professores e professoras de cada escola. O órgão informou também que as famílias podem recorrer aos conselhos de pais/mães ou responsáveis e à gestão das escolas para manifestar contrariedade. O documento emitido diz:

O PNLD 2016 distribuiu 128.588.730 obras a 121.574 escolas públicas brasileiras. Os títulos são definidos em um processo de seleção pública, realizado por especialistas de universidades brasileiras, sem dirigismo político e ideológico por parte do MEC. A educação, em uma sociedade democrática e livre, precisa assegurar o respeito à pluralidade, às opções pedagógicas das redes municipais e estaduais e ao próprio professor na sala de aula. Quem escolhe o livro é a escola; o MEC não impõe. (BRASIL, 2016 apud G1 TO/TV ANHANGUERA, 2016)

Percebemos que essas formas de controle e dominação da sexualidade se configuram como “perseguição dos corpos”, conforme os postulados de Foucault (2005). Nessa perspectiva, segundo Valter Paveloski Garcia (2017), essa repressão é historicamente evidente e está profundamente firmada em razões e raízes sólidas que pesam sobre o sexo de maneira rigorosa. Garcia (2017, p. 24) também defende que no campo da ordem heteronormativa é que “emergem formas de resistência, onde as dimensões corporais, as expressões de sexualidades e as possibilidades de subverter a ordem estabelecida ganham visibilidades e força na sua multiplicidade”.

Nesse âmbito, percebemos que as práticas de silenciamento têm sido alternativas para autoras, autores e editoras de livros didáticos, diante do real contexto do país. Porém, conforme argumenta Fernando Altair PocaHY (2016), há uma necessidade de se ampliar, nos materiais didáticos, os estudos sobre as diversidades, por meio de formações de ensino e aprendizagem na academia, de uma maneira *queer*. Portanto, é necessário pensar uma epistemologia²⁰ *queer* para que pessoas tragam essa discussão para os manuais didáticos e, também, para que haja material de apoio necessário que instrumentalize a professora e o professor para esse debate em sala de aula (POCAHY, 2016). Para combater essa intolerância é preciso romper com o silêncio e encontrar mecanismos discursivos que visam à promoção da igualdade e da diversidade.

²⁰ Termo denominado por Veiga-Neto (2003) como conjunto de teorias que fornece a base conceitual.

2.3.2 Sexualidade e marcos de homofobia nos instrumentos didáticos

Nas últimas décadas houve um avanço nas pesquisas que abordam temas relacionados à diversidade sexual e ao estudo de gênero. Esses estudos ganharam importância para a academia e, simultaneamente, contribuíram para a expansão da visibilidade política desses movimentos sociais. Assim, José Pedro Simões Netto (2011) considera como conquistas históricas a criação do Programa Brasil sem Homofobia, em 2004, e do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), criado em 1996, que tratava apenas de direitos civis e políticos. Em 2002, o PNDH inovou, incorporando os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, e em 2009, ampliou a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. Essas políticas de inclusão foram aprovadas, de acordo com o autor, com a “finalidade de prevenir a violência contra grupos em situação de vulnerabilidade e implantar as discussões sobre orientação sexual como objeto de políticas públicas” (NETTO, 2011, p. 78-79).

De acordo com o EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019 do PNLD/2021²¹, constam nos critérios eliminatórios comuns o item 2.1.2, que diz respeito à observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. O Edital determina que a obra didática deve:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (BRASIL, 2019, p. 51)

Para os professores Luís César Castrillon Mendes e Dánie Marcelo de Jesus (2018), em sua análise sobre a discussão de gênero nas avaliações expressas nos Guias do PNLD 2015, de História e Língua Portuguesa, o edital chama atenção para que os livros didáticos estejam livres da veiculação de estereótipos e preconceitos de gênero, no entanto, ambos se silenciam quanto ao protagonismo da mulher nas coleções. Nessa perspectiva, podemos complementar que também há um silenciamento nas coleções, no que concerne ao protagonismo de pessoas LGBTQIAPN+.

Nessa análise, Mendes e Jesus (2018) puderam aferir que o Guia do PNLD/2015 atribuiu um peso maior às questões de gênero no componente História. Os autores identificaram que das 21 coleções inscritas no Programa, 19 foram aprovadas e 11 delas abordaram a temática do protagonismo feminino, bem como das relações de gênero.

²¹ Disponível em: https://multimidia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1581607107_edital2021pnld.pdf .

Contudo, apenas duas mencionaram questões que envolvem a sexualidade. Uma dessas coleções é “História: cultura e sociedade”, de Jean Moreno e Sandro Vieira (2013). De acordo com o Guia de avaliação endereçado aos docentes, a coleção destaca-se pela abordagem de questões contemporâneas, tais como a educação para as relações étnico-raciais, as questões de gênero, o respeito à diversidade e à alteridade, além de versar de forma indireta, sobre o combate à homofobia (BRASIL, 2014a apud MENDES; JESUS, 2018). A outra coleção “História em movimento”, de Gislane Seriacopi e Reinaldo Seriacopi (2013), embora apresente a imagem da mulher como sujeito histórico, ainda a vincula ao aspecto da maternidade, mas também traz reflexões acerca da liberdade de orientação sexual e religiosa, inserindo pessoas homoafetivas na condição de sujeitos históricos nas narrativas (BRASIL, 2014a apud MENDES; JESUS, 2018). Contudo, no que se refere ao tema das [trans]generidades, nenhuma referência foi encontrada pelos pesquisadores.

Também realizei um levantamento dos estudos das pesquisadoras Eliane Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Lenise Borges (2013), respectivamente da Universidade Federal de Goiás e PUC-GO. As autoras analisam a reincidência das invisibilizações das diversidades sexuais e identidades de gênero nos livros e materiais didáticos, distribuídos pelo PNLD e PNLEM. Além disso, questionam por que essas práticas permanecem no material escolar, contrastando com a realidade da sala de aula. Esses estudos problematizam o preconceito implícito e explícito no tocante à diversidade sexual, levando em conta textos e imagens de livros didáticos utilizados, principalmente, nas escolas estaduais, etapa de Ensino Médio. Dos 41 manuais analisados pelas autoras, em 25 foram encontradas marcas que operam a sexualidade, implícita e explicitamente. Quanto à transversalidade do tema, 39% ainda ignoram o assunto, sendo esse silêncio, conforme as pesquisadoras, um ato de fala sobre a diversidade sexual nos materiais didáticos (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013).

Na pesquisa, as autoras verificaram que as ocorrências para os termos heterossexual, heterossexualidade, homossexual e homossexualidade são bastante escassas [3 e 5, respectivamente]. De forma geral, a palavra homossexualidade está associada a preconceitos diversos, funcionando, assim, como reflexão, ainda que não de forma explícita, sobre homofobia. Dentre os materiais analisados está o livro “Português, língua e cultura” de Carlos Alberto Faraco (2003, p. 426), que apresenta o texto “O preconceito nosso de cada dia”, de Jaime Pinky. O texto oferece uma

abordagem direta dos preconceitos, criando oportunidades de tematização sobre discriminações contra grupos étnicos e raciais, homossexuais e outros. Já na Coleção “Victória Régia”, de Heloísa Takazaki (2004), no texto “Freud explica Machado”, de autoria de Cynara Menezes, as autoras em questão identificaram uma suposta homossexualidade de Bentinho, protagonista de “Dom Casmurro”, que poderia sentir-se atraído pelo rival Escobar. E no livro “De olho no mundo do trabalho” (TERRA; DE NICOLA, 2004, p. 209) foram identificadas duas ocorrências para as palavras “homossexual” e “heterossexual”, como exemplos de prefixos adotados na língua portuguesa (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 08).

As autoras identificaram o termo “gay” em uma citação que tematiza a coesão textual no livro “Português, língua e literatura”, de Maria Abaurre, Marcela Pontara e Tatiana Fadel (2006), que apresenta uma matéria sobre a aprovação da eutanásia na Holanda. O assunto se desenvolve a partir da chamada: “Depois de legalizar a prostituição, a maconha e o casamento *gay*, o Parlamento aprova a eutanásia e confirma a tradição de país ultraliberal” (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2006, p. 356 apud GONÇALVES; PINTO; BORGES; 2013, p. 08). No entanto, as professoras não encontraram nenhuma menção às palavras “lésbicas” e “transexuais”. Já o termo travesti é alocado no contexto de uma coluna jornalística sobre violência, de autoria de Marcos de Sá Corrêa, no livro “Textos: leituras e escritas”, de Ulisses Infante (2004, p. 250). A única inclusão de textos que figuram abertamente personagens LGBTQIAPN+ foi encontrada no livro “Português: linguagens”, de William Cereja e Thereza Magalhães (2005, p. 514), que alude à obra “Grande Sertão: Veredas” – de Guimarães Rosa – para realçar o amor ambíguo de Riobaldo por Diadorim/Reinaldo. No final, a identidade de Diadorim é revelada, se tratando de uma mulher (GONÇALVES; PINTO; BORGES; 2013, p. 10).

A expressão “orientação sexual”, por sua vez, é utilizada em referência à “educação sexual” no livro “Textos: leituras e escritas”, de Infante (2004, p. 437), em uma proposta de exercícios na qual pede-se para os estudantes produzirem um texto, com base no artigo “Falta orientação sexual”, de autoria de Ciça Vallério.

Já nos livros didáticos de Biologia, nos capítulos que tratam sobre a sexualidade, as autoras identificaram alguns tópicos que explicam o funcionamento dos órgãos sexuais. No livro “Biologia-volume único”, de José Favaretto e Clarinda Mercadante (2003, p. 299), uma seção aborda a masturbação apenas como controle hormonal da

sexualidade masculina, silenciando sobre o assunto no tópico relativo ao sistema genital feminino. As autoras caracterizam esses fenômenos como falocêntricos, ou seja, “o homem/masculino como centro definidor e como polaridade de relação desigual e assimétrica em termos de prestígios e poder simbólicos” (BUTLER, 1999; DERRIDA, 1978 apud GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 48).

No livro “Matemática aula por aula: ensino médio”, v. 3, de Claudio Silva e Benigno Barreto (2005), as marcas do discurso cis-heteronormativo também estão presentes, como no caso encontrado em um exercício de análise combinatória, que pede elaboração de resoluções: “Em um baile, há 12 moças e 8 rapazes. Quantos casais podem ser formados?” (SILVA; BARRETO, 2005 apud GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 49). Contudo, numa abordagem inclusiva, o enunciado deveria permitir o cálculo de todas as combinações possíveis entre os jovens no baile.

As autoras também chamam a atenção para uma ilustração do livro “Textos: leituras e escritas”, de Infante (2004, p. 93), que ocupa a quarta parte da página, com os dizeres: “Troque as bichas pelos bichos”, e abaixo da ilustração, com letras menores, a frase: “Este [*sic*] verão, visite os parques de Lisboa”. Sobre essa ilustração, as autoras argumentam que pouca gente, no Brasil, sabe o significado de “bichas” em Portugal, que se refere a “filas”, e que o cartaz convida os/as leitores/as a relaxarem e a visitarem os parques ambientais, ao invés de perderem tempo em filas diversas. No Brasil, a palavra “bicha” é conhecida como alusiva a homossexuais masculinos. Nesse caso, usando os termos da própria explicação do livro, a comunicação instantânea no Brasil, segundo as autoras, seria parafrasear o enunciado dessa publicidade portuguesa por “troque os homossexuais pelos animais”. E, no entanto, o livro não problematiza a possibilidade dessa interpretação no Português do Brasil (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 51).

Figura 4 - Ilustração. Português de Infante (2004)



Fonte: <https://transasdocorpo.org.br/wp-content/uploads/2017/01/IMAGENS-QUE-FALAM-SILENCIOS-QUE-ORGANIZAM-sexualidade-e-marcas-de-homofobia-em-livros-didaticos-br-2.pdf>. Acesso em 16 nov. 2020.

Essa ilustração no livro “Português” de Infante é antiga (2004), mas circulou por alguns anos por todo o país. É importante lembrar que os casos de homofobia são alarmantes no Brasil. De acordo com pesquisas realizadas pelo Grupo Gay da Bahia²², foram registradas 445 mortes de pessoas LGBTQIAPN+, vítimas dessa violência, em 2017 e 420 em 2018. Louro (2014) explica que a prática de homofobia resulta da ignorância, ou seja, a falta de conhecimentos sobre a diversidade sexual transforma-se em ódio. Nas escolas, esse preconceito tende a contribuir para o fracasso no desempenho de estudantes. Segundo Rogério Junqueira (2009), a homofobia compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino.

Assim, Gonçalves, Pinto e Borges (2013) concluem que o uso de implícitos heterossexuais em tirinhas, imagens e textos nos livros didáticos “opera uma força normativa, que não sendo formulada explicitamente, acaba sendo menos exposta à contestação”. Esse recurso linguístico opera o efeito de naturalização da heterossexualidade. Já a ideia de omissão, silenciamento de temas que não constam nos textos, não é ignorada pelos estudantes, mas sua ausência “aponta para efeitos de inferiorização e de transformação em tabu”. Nesse sentido, “as imagens e os silenciamentos fazem parte do conjunto do não-dito que opera a naturalização da heterossexualidade e os estereótipos de gênero” (GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013, p. 51-52).

²² HERMANSON, Marcos. Relatório registra 420 vítimas fatais de discriminação contra LGBTs no Brasil em 2018. **Brasil de Fato**. São Paulo. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/08/relatorio-registra-420-vitimas-fatais-de-discriminacao-contralgbts-no-brasil-em-2018>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

Nessa acepção, a função ideológica, apontada por Choppin (2004, p. 553), é fundamental, pois evidencia o fato de o livro didático se constituir num importante elemento para a configuração e confirmação da “língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”. Os livros didáticos possuem um importante valor simbólico no processo de aculturação, explícito ou implícito, das novas gerações. A presença de temas sobre a sexualidade e gênero é restrita nos livros escolares e em documentos da educação. Na BNCC e, conseqüentemente, nos materiais didáticos, a palavra gênero está geralmente relacionada aos gêneros textuais, dificilmente aparece relacionada à questão das identidades de gênero e sexualidade.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, inclui nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, porém, no campo da sexualidade, percebe-se uma pendência, que faz com que essa discussão permaneça à margem, principalmente no contexto da sociedade atual. Para Foucault (2005), a sexualidade é abordada nos ambientes escolares, mas com uma ênfase maior na cis-heteronormatividade, de uma maneira padronizada. Muitos autores e autoras, por mais que ampliem suas abordagens sobre sexualidades, ainda procuram ser contidos/as para que suas coleções sejam aprovadas no PNLD.

A visibilidade da mulher nos materiais didáticos vem avançando nas últimas décadas, embora ainda seja escassa em relação à visibilidade dos homens. No entanto, as referências sobre as pessoas LGBTQIAPN+ são raras, com exceção de alguns casos em que são abordados contextos de condenação e perseguição. Quando, na sala de aula, discussões sobre a diversidade sexual e famílias homoafetivas vêm à tona, cabe ao professor e à professora promoverem reflexões e problematizarem essas questões, para ajudar os discentes, uma vez que muitos materiais didáticos se silenciam diante dessa realidade.

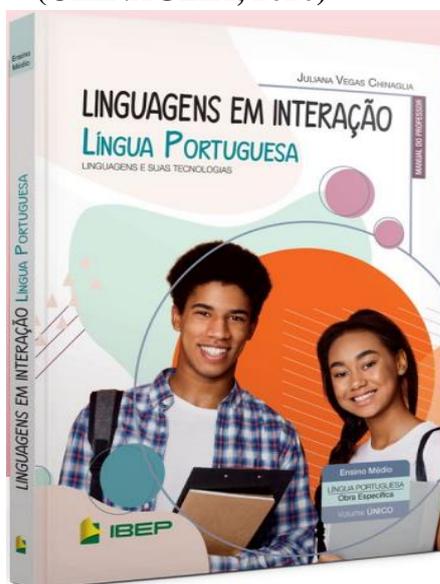
CAPÍTULO III

MODELOS DE FAMÍLIAS EM LIVROS DIDÁTICOS E DISCURSOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE O TEMA

3.1 Primeiros passos: leituras de contexto nos livros didáticos contemporâneos

Nesta seção, separamos alguns fragmentos de textos encontrados nos livros escolares recomendados pelo PNLD para o Ensino Médio, no ciclo em vigência - 2021 a 2023 - e adotados por escolas da rede estadual de Goiás. Os materiais didáticos escolhidos são: “Linguagem em Interação: Língua Portuguesa”, de Juliana Vegas Chinaglia (2020) e “Práticas de Língua Portuguesa”, de Carlos Faraco, Francisco de Moura e José Maruxo Junior (2020), ambos volumes únicos para o Ensino Médio, que apresentam abordagens que servirão como fontes de dados para as discussões do nosso trabalho. Neste primeiro momento, centraremos nossas análises nos fragmentos do manual “Linguagem em Interação: Língua Portuguesa”, de Juliana Chinaglia (2020).

Figura 5 - Capa do livro “Linguagens em Interação: Língua Portuguesa” (CHINAGLIA, 2020)



Fonte: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-portuguesa/linguagens-em-interacao>.

No primeiro caso selecionado identificamos, na unidade 2 – Cidadania e civismo – p. 60-121, mais precisamente no capítulo 3, as reflexões e discussões que ocorrem em torno dos temas contemporâneos transversais Vida Familiar e Social; e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, por meio de atividades de análise de

obra de arte visual [pintura], poema, fórum de discussão, peças publicitárias [cartaz de internet e spot] e artigo de divulgação científica, assim como a produção textual dos três últimos gêneros. No texto introdutório da unidade, o manual traz conceitos de cidadania e civismo. O primeiro é compreendido como “um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida pública do país”, enquanto civismo “consiste, no âmbito das práticas assumidas pelos cidadãos, no cumprimento de deveres fundamentais para a vida coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (CHINAGLIA, 2020, p. 61).

Figura 6 - Unidade 2 – Cidadania e civismo, p. 60, Linguagens em interação: Língua Portuguesa (CHINAGLIA, 2020)



Fonte: https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2021/05/P21_LPORTUGUESA_Miolo_001-416-falhas-corrigidas-.pdf.

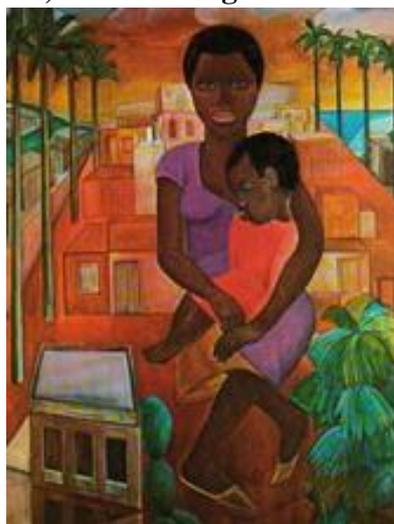
Dentre os objetivos apresentados pela autora e inspirados na proposta da BNCC do Ensino Médio, destacamos:

Compreender os processos identitários que permeiam as práticas sociais da linguagem, respeitando os valores assentados na igualdade, na democracia e nos direitos humanos; Apreciar produções artísticas e culturais, considerando suas características locais e globais, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas; valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural para entender e explicar a realidade; recorrer à abordagem própria das ciências para investigar causas, elaborar hipóteses, formular e resolver problemas que se relacionam com os temas contemporâneos abordados e argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões que gerem ações individuais e coletivas que respeitem e promovam os direitos humanos. (CHINAGLIA, 2020, p. 332-333)

O Capítulo 3 inicia-se com a apresentação da pintura “Morro Vermelho” (1926), do artista expressionista Lasar Segall, intitulado “Viver em família, viver mais”. Os temas sociais sempre foram marcantes na obra de Segall, como a discriminação étnico-racial, que se relacionava às perseguições a famílias judias na Europa e à desigualdade social que atingia a população negra no Brasil. O tema da mãe com o filho foi recorrente em diversas obras do artista, que reproduzia em suas telas a precariedade da vida nas comunidades carentes, as perdas que as famílias tiveram nas guerras mundiais; e, também, a representação afetiva de uma mãe e seu filho.

No texto imagético “Morro vermelho” (1926), o primeiro elemento impactante é a representação de uma mulher preta com seu filho em seus braços. Ambos dispostos no centro da composição e dividindo o cenário de cores quentes em duas partes. De acordo com Tadeu Chiarelli (2008, p. 12), o impacto se dá “pela cor achocolatada da pele das duas figuras dispostas, segundo a tradição da pintura cristã ocidental que representa Nossa Senhora e o Menino Jesus”. Reitera, ainda assim, aspectos da colonialidade na dimensão religiosa. O fato de Segall ter concebido essa obra, representando Maria e seu filho como pessoas pretas e simples, no contexto das primeiras décadas do século XX, “atesta, no entanto, um compromisso ético do artista com as figuras marginalizadas e oprimidas”.

Figura 7 - Morro vermelho. 1926, de Lasar Segall. Óleo sobre tela, 115 cm × 95 cm



Fonte: https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2021/05/P21_LPORGUESA_Miolo_001-416-falhas-corrigidas-.pdf.

No questionário proposto em seguida, disposto na página 63, o livro escolar apresenta a expectativa da proposta didática, para que os estudantes reflitam sobre os

conceitos de família que não são sempre os mesmos, podendo variar de acordo com os valores pessoais e culturais de determinados lugares e épocas. O livro traz também as seguintes informações: “em alguns contextos, não se pode considerar família uma configuração em que não haja dois indivíduos casados e com filhos”, e em outras situações, “até mesmo um grupo de amigos pode ser considerado uma família” (CHINAGLIA, 2020, p. 63). Assim, para esse instrumento didático, os conceitos de família podem ser diversificados.

Na resolução de exercícios sobre o texto “Morro Vermelho”, foram propostas, dentre outras, as interrogativas:

- [...] 2. O que se pode dizer sobre o contexto retratado em Morro vermelho? Qual conceito de família pode ser inferido a partir desse contexto? De que maneira a obra dialoga com os temas sociais recorrentes na obra do artista, conforme você leu anteriormente?
- 3. O conceito de família representado na obra é o mesmo para todas as pessoas, em qualquer época e lugar do mundo?
- 4. O que é família para você? Por quê?
- 5. Quem você considera como parte da sua família?
- [...] 7. Como você representaria a sua família? Faça um retrato dela, utilizando desenho, pintura ou fotografia. (CHINAGLIA, 2020, p. 63)

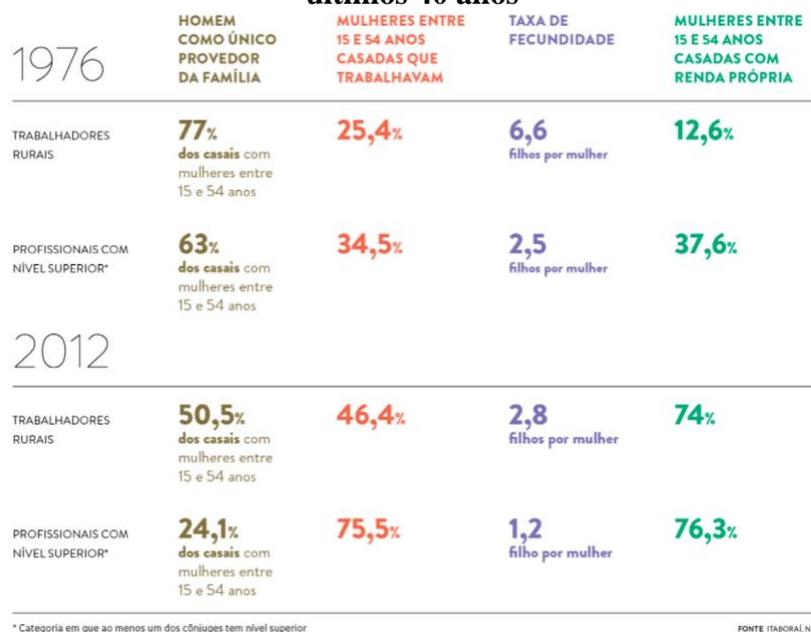
Por meio desse questionário, o livro escolar espera que os estudantes façam comentários apreciativos e críticos a respeito da obra de arte analisada e reflitam sobre o conceito de família, dentro do contexto materializado na tela de Segall. Também há uma abertura para a diversidade dos arranjos familiares, em diferentes épocas e lugares do mundo. Por fim, nas interrogativas 5 e 7, os estudantes são chamados a exporem suas configurações familiares. Nesse momento é fundamental o posicionamento da professora e do professor em problematizar os modelos existentes de famílias, e ressaltar que todas as configurações sociais são importantes, diante da diversidade existente no mundo e na própria sala de aula. Essa problematização é importante para que os estudantes possam se sentir mais confortáveis em exporem suas realidades e para reduzir na classe os preconceitos que possam surgir no contexto da aula, em virtude de uma possível falta de informações e orientações para esses educandos e educandas.

Na sequência da coletânea de textos, dentro do tema “Viver em Família, viver mais”, o instrumento didático traz o artigo escrito por Rodrigo de Oliveira Andrade, publicado no site da Revista Pesquisa FAPESP, edição 263, em 2018, com o título: “Novos arranjos nos lares brasileiros: pesquisa identifica o processo de emancipação das mulheres no núcleo familiar a partir da década de 1970 no Brasil”. A proposta dessa atividade de leitura espera que os estudantes percebam que a finalidade do texto é

divulgar a configuração dos novos arranjos familiares brasileiros a partir de dados e conclusões de pesquisas científicas na área de Ciências Sociais. O texto de Andrade (2018) mostra algumas pesquisas sobre o processo da emancipação feminina na esfera familiar das últimas décadas, que resultaram em: redução das taxas de fecundidade, a partir de 1960; autonomia financeira e do próprio corpo; mudanças dos arranjos familiares em que o homem deixa de ser o único provedor e a esposa deixa de ser apenas dona de casa; lares chefiados por mulheres; adiamento da maternidade para após os 30 anos de idade; dentre outros avanços.

O texto também apresenta os obstáculos que ainda precisam ser superados, como: diferenças salariais entre trabalhadoras e trabalhadores; a ocupação de cargos de direção e chefia, sendo ainda minoria para as mulheres; a dupla jornada de trabalho, pois as trabalhadoras ainda são responsabilizadas pelos afazeres domésticos; e as dificuldades das mulheres em retornarem ao mercado de trabalho após o período de gestação e amamentação. Essa leitura possibilita discutir que, na sociedade, os serviços domésticos tendem a ser atribuídos às mulheres. Em alguns casos, nesse modelo de família, o homem não divide as tarefas do lar com a esposa.

Figura 8 - Transformações Femininas. Evolução nas famílias brasileiras nos últimos 40 anos

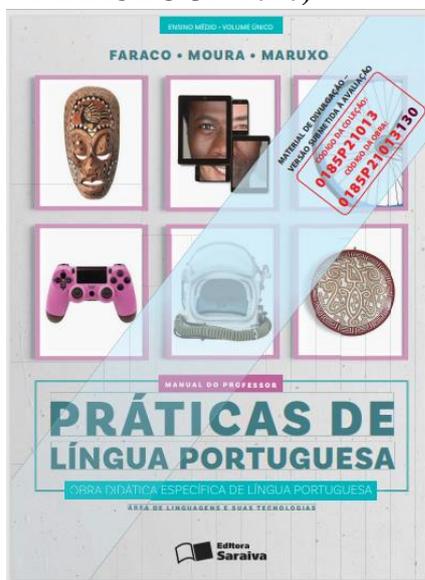


Fonte: (ANDRADE, 2018 apud CHINAGLIA, 2020). Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2021/05/P21_LPORTUGUESA_Miolo_001-416-falhas-corrigidas-.pdf.

O infográfico ajuda a visualizar melhor os dados apresentados no texto, organizando-os graficamente por tipo e cor. Os demais destaques também auxiliam na visualização rápida de informações importantes. O texto de Andrade aborda as mudanças ocorridas nos últimos anos nos lares brasileiros, mas não faz referência direta às famílias homoafetivas. No entanto, no trecho as pesquisas revelaram um aumento do uso de tecnologias de reprodução assistida no Brasil, e podemos afirmar que essa ampliação também se justifica pelos arranjos familiares, mais precisamente, às famílias homoafetivas. Nesse caso, há uma abertura para que docentes promovam reflexões sobre os modelos de famílias existentes, uma vez que a procura pela reprodução assistida vem crescendo, principalmente entre casais formados por mulheres²³.

De tal modo, no manual didático “Práticas de Língua Portuguesa”, de Faraco, Moura e Maruxo Jr (2020), também podemos encontrar capítulos e unidades com alguns fragmentos textuais que abordam o tema da família, além de violência de gênero, gravidez na adolescência e a estrutura patriarcal, com marcas de machismo e intolerância.

Figura 9 - Capa do livro “Práticas de Língua Portuguesa” (FARACO; MOURA; MARUXO JR 2020)



Fonte: <https://pt.scribd.com/document/519513052/Pra-ticas-de-Li-ngua-Portuguesa>.

²³ Essa tese já foi mencionada na seção Famílias homoafetivas: uma trajetória de luta pelo reconhecimento de direitos.

O livro está organizado em seis unidades. Cada unidade é composta de abertura, com o título; uma imagem e os objetivos e justificativas de aprendizagem; perspectivas, que propõem o início do trabalho com o tema a ser desenvolvido em toda a unidade; dois capítulos, cada um deles desenvolvendo uma sequência de atividades; palavras em liberdade, que propõem uma estratégia de publicação e de circulação social dos textos produzidos; “Meu portfólio”, que convida para a avaliação e a autoavaliação dos estudos feitos ao longo da unidade.

Na coletânea de textos sobre o combate à violência de gênero, a proposta espera que os/as estudantes reflitam sobre a importância de leis que punam e coíbam todo tipo de agressão. Esse é um dos poucos casos nesse manual em que aparecem a palavra gênero cuja conotação não esteja relacionada a gêneros textuais, orais, discursivos, literários etc., e sim, à maneira como os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos, conforme a perspectiva de Louro (2017).

Figura 10 - Cartaz “Manifesto: Erradicação da violência contra a mulher, que as vozes femininas sejam ouvidas e respeitadas”



Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020. p. 90-91).

Nesse gênero discursivo, podemos verificar uma abordagem sobre o grupo Mulheres do Brasil [Núcleo Fortaleza] que reivindica a existência de uma sociedade justa e igualitária e luta pela erradicação da violência contra a mulher, “independente da classe econômica, etnia, orientação sexual, cultura, nível de escolaridade, idade e crença religiosa”. O texto também apresenta reivindicações mais detalhadas, como a existência de mais delegacias da mulher, de espaços para acompanhamento psicológico e de

núcleos de prevenção e combate à violência. Além disso, esse trabalho promove “o diálogo e a divulgação de amparos legais da Lei Maria da Penha dentro das empresas para coibir o assédio moral e sexual” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020, p. 91).

Em seguida, a proposta didática dá continuidade a essa discussão e apresenta um cartaz em que aparecem quatro mulheres, de diferentes idades e etnias, e o texto verbal: “Enfrentar, por meio de mecanismos de conscientização e empoderamento. A violência doméstica e familiar contra a mulher. Essa é a nossa missão” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020, p. 93).

Figura 11 - Texto: Enfrentar, por meio de mecanismos de conscientização e empoderamento. A violência doméstica e familiar contra a mulher. Essa é a nossa missão



Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020. p. 93).

O texto informativo problematiza que, mesmo após tantos avanços, a sociedade ainda é machista. “Há pessoas que consideram que as mulheres merecem ser subjugadas apenas por pertencerem ao gênero feminino”. Também destaca a supremacia masculina sobre o gênero feminino, em: “ignorando sua vontade e suas ideias, tomando atitudes violentas, física e psicologicamente contra elas” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020, p. 93). Vale ressaltar que a violência doméstica e familiar está diretamente relacionada ao modelo de família, considerado como “tradicional”, sendo as vítimas, na maioria dos casos, esposas, irmãs, filhas e mães.

Na sequência, encontramos textos com discursos de informação e aconselhamento a mulheres, ao coletarmos no boxe “Para fazer e pensar”, uma postagem que a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Estado do Amazonas fez em uma rede social [Figura 12]. Nessa postagem, há um cartaz

da campanha “Agosto Lilás” e um texto multissemiótico composto por elementos verbais e visuais. Tanto no texto verbal como na imagem da campanha, na parte inferior da publicação, há uma afirmação oposta do que diz a expressão popular “Em briga de marido e mulher, não se mete a colher”, sendo convertido para: “Em briga de marido e mulher, se mete a colher” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020, p. 97). Na publicação, há ainda indicação de números de telefone que recebem denúncias contra esse tipo de violência.

Figura 12 - Campanha Agosto Lilás da Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Amazonas



Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020. p. 97).

Nessa sequência de textos coletados da segunda obra analisada, verificamos que o manual didático traz a discussão sobre o combate à violência de gênero, principalmente aquelas que ocorrem no seio familiar. Novamente, verificamos a referência ao modelo de família cuja estrutura nuclear é composta por mulher e homem. No entanto, os textos não abordam, abertamente, a questão da violência contra as mulheres transexuais, que é causada e motivada em função da transfobia. A prática de transfobia se baseia em medo, desconforto, intolerância, rejeição, aversão, ódio, discriminação ou estigmatização à pessoa trans devido à sua identidade de gênero (OIT/UNAIDS/PNUD, 2015).

Na seção “Para ir mais longe”, encontramos outra sequência de textos e atividades que podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar com a área de Ciências da Natureza, para que possa agregar a visão de um especialista sobre o funcionamento do corpo humano. Os textos também sugerem a “importância da informação sobre os métodos contraceptivos; diálogo franco entre pais [mães] e adolescentes sobre questões

ligadas à sexualidade e os impactos da gestação precoce para a vida social da adolescente” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020, p. 138).

Figura 13 - Gravidez na adolescência



Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020. p. 138).

Nessa proposta encontramos, na reportagem de Juliana Conte²⁴ “Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais”, algumas reflexões importantes de especialistas em saúde pública sobre a falta de educação sexual nas escolas. Podemos inferir que o modelo de família retratado nesse texto faz referência, mesmo que implicitamente, a alguns tipos de composição familiar. Assim, podemos identificar os arranjos sociais: formados por homem e mulher, quando os adolescentes, moça e rapaz, se unem para cuidar da criança; às famílias estendidas, quando a jovem cria seu filho ou filha dentro da casa de seus pais; e às famílias monoparentais, quando a mãe cria seus/suas filhos/as sozinha. Vale ressaltar que ainda existem outras possibilidades.

Dentre as reflexões dos especialistas apresentadas no texto, destacamos a menção ao projeto “Escola sem Homofobia,” que inclui o comentário da assistente social do Hospital da Mulher de Campinas (SP), Dalva Rossi, sobre o material educativo.

[...] Na verdade, o ensino sobre os temas sexualidade e prevenção da gravidez sofreu grande retrocesso no país em meados de 2011, quando se instaurou uma polêmica envolvendo o material educativo Escola sem Homofobia [que ficou tachado de kit gay]. Na época, todo o suporte didático que era distribuído desde 2003 para crianças a partir dos 12 anos foi recolhido sob a justificativa de que “incentivavam o homossexualismo [sic] e a

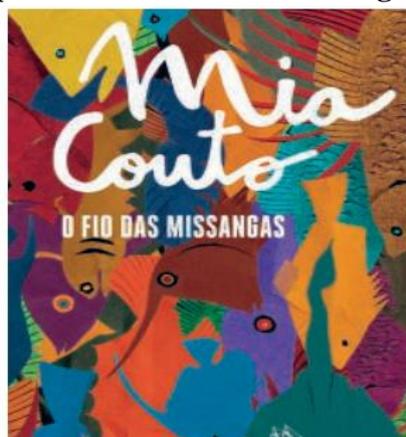
²⁴ CONTE, Juliana, apud Faraco, Moura e Maruxo Jr (2020). Adolescentes que engravidam sofrem maior risco de problemas físicos, psicológicos e sociais. Drauzio Varella. UOL, 26 mar. 2019. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/reportagens/adolescentes-que-engravidamsofrem-maior-risco-de-problemas-fisicos-psicologicos-e-sociais/>. Acesso em: 14 ago. 2021.

promiscuidade”. “Falta espaço para discutir sexualidade porque ainda a encaramos como tabu. Os pais acham que se falarem com os filhos sobre o assunto vão estimular a relação sexual precoce, o que é um mito”, afirma Rossi. (CONTE, 2019 apud FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020, p. 139, ênfases no original)

No Manual do Professor, presente no livro didático “Práticas de Língua Portuguesa”, de Faraco, Moura e Maruxo Jr (2020), na seção de orientações específicas situada na página 381, há uma pequena informação sobre o projeto Escola sem Homofobia, que foi extraída da revista Nova Escola. “Quando o projeto estava pronto para ser impresso, alguns setores da sociedade e do Congresso Nacional promoveram campanha contra ele, denominando-o pejorativamente de “kit gay”. O projeto foi suspenso” (FARACO; MOURA; MARUXO Jr, 2020. p. 381). Abaixo dessa informação, consta o link do material Escola sem Homofobia, que está publicado no site da revista Nova Escola, para que docentes consultem e ampliem seus conhecimentos sobre o projeto. Consideramos essa informação, presente nas orientações específicas, de suma importância para os conhecimentos gerais dos/as professores/as, embora tenhamos percebido que poucos docentes estudam essa seção.

O próximo texto coletado no livro “Práticas de Língua Portuguesa”, de Faraco, Moura e Maruxo Jr (2020), apresenta outra família composta por pai, mãe e filho, retratada num conto que compõe o livro “O fio das missangas”, do escritor moçambicano Mia Couto (p. 299). O conto intitulado “O menino que escrevia versos”, mostra o comportamento de uma criança sendo divergente daquilo que o pai considera adequado para os garotos. O autor manifesta, de forma metafórica, que o homem representado na figura do pai é um sujeito dominador e conquistador, tal como o mecânico “de unhas sujas” que domina suas máquinas, também deve conquistar as mulheres com sua virilidade para dominá-las. No entanto, seu filho, que fora “confeccionado num ambiente de restos de combustível manchando o lençol” rompe com essas regras de masculinidade padrão, segundo o entendimento do pai.

Figura 14 - Capa do livro O fio das missangas, de Mia Couto



Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020. p. 301).

A narrativa aborda um preconceito ainda existente na atualidade, de que a escrita de versos seja uma prática exclusivamente do universo feminino, e não algo que garotos possam fazer. O pai do menino evidencia sua pouca escolaridade ao sentenciar que tiraria o filho da escola, pois considerava aquilo [escola/versos] como “perigosos contágios” e influências de “más companhias”. Reproduz o discurso sexista em: “o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual?” (COUTO, 2009 apud FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020, p. 299).

Sobre esse trecho, de acordo com as orientações do livro didático para professoras e professores, espera-se que os estudantes percebam a carga preconceituosa dessa expressão “mariquice intelectual” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020, p. 301). Para Flávio Adriano Nantes (2019, p. 154), as sociedades estão submersas na heterossexualidade compulsória, e seu rompimento implica no sofrimento de “algum tipo de sanção, injúria, assédio, violência”. Essa transgressão de gênero não significa que haja alguma indicação ou comportamento do protagonista do conto com a homossexualidade. “O que entra em jogo na tensão entre as personagens são as suspeitas que recaem sobre o modo como a criança-poeta é vista/percebida principalmente pelo pai: “um maricas” pelo fato de escrever versos (NANTES, 2019, p. 154).

Nesses fragmentos recolhidos dos instrumentos didáticos selecionados, podemos constatar que é possível identificar as formas de representação de identidades sexuais e de gênero por meio de materialidades linguístico-visuais nos textos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Quanto às configurações familiares,

percebemos de forma explícita o predomínio da representação da família composta por pai, mãe, filho/filha, a dominação masculina vigente na sociedade, e ainda a mulher voltada aos aspectos domésticos. Podemos compreender que esses discursos estão presentes de forma implícita ou explícita, e que cabe, portanto, ao professor e à professora abordar essas discussões ou não. Nessa perspectiva, consideramos que essa análise é relevante, devido à necessidade de informações mais amplas e mais evidentes sobre a diversidade, sexualidade e identidade de gênero nos livros escolares e da importância de discutir criticamente a construção dos papéis sociais no espaço interacional.

Segundo Fontes (2008), torna-se inevitável considerar a hipótese de que a abordagem ou omissão desse universo seja determinada exclusivamente pelo ponto de vista da professora e do professor em sala de aula. Esse tema fica sujeito a um enfoque arbitrário e a uma moralidade individual e privada. O silenciamento e a omissão no contexto do cotidiano escolar contribuem para a invisibilidade de arranjos familiares que não correspondem ao modelo padronizado e para a manutenção do conjunto de preconceitos vigentes.

O silenciamento presente nos livros didáticos sobre a diversidade de gênero e famílias homoafetivas faz com que se questionem os apontamentos e o currículo dos materiais didáticos. Pedro Paulo Gomes Pereira (2015) defende que, trazer uma epistemologia *queer* vai romper com essa colonialidade do saber, que engessa e mantém um padrão histórico construído. Pensar em gênero e sexualidade nos livros didáticos requer uma reflexão também sobre interseccionalidades. Segundo a professora Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. É através desse termo que se explica como os eixos distintos e excludentes de poder relacionados à raça, etnia, gênero e classe estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos.

Além disso, percebemos que os estudos ligados à cultura afro-brasileira e africanidades, por mais que ainda precisem avançar, já conseguem trazer esse protagonismo de maneira mais amena. Essa discussão é mais presente e flui com mais aceitação no ambiente escolar. Entretanto, mesmo que os livros didáticos e os planejamentos das professoras e professores não tragam discussões sobre a diversidade de gênero, ainda existe a demanda dos/as estudantes. Desse modo, as famílias dissidentes do modelo padronizado, assim como o corpo e as identidades

LGBTQIAPN+ estão presentes nas salas de aulas, nas vivências, nas conversas informais sobre as pautas das redes sociais, séries, filmes e/ou nos programas de TV.

Em suma, entendemos que o livro didático é um grande instrumento pedagógico, embora ainda existam as vivências das diversidades que são, em alguns casos, silenciadas pelas instituições. Assim, as abordagens sobre gênero e diversidades são importantes nos manuais escolares, uma vez que ainda predominam na sociedade o grafocentrismo. O que se faz ao usar o livro didático também é um ato de linguagem docente.

Esses textos dos livros didáticos escolhidos e outros materiais educativos foram apresentados para o Grupo Focal (GF) desta pesquisa, para que pudéssemos compreender como profissionais que atuam no Ensino Médio lidam [ou não lidam] com esse tema em suas aulas, e para percebermos os efeitos dos discursos de gênero dos livros didáticos nos discursos dos docentes que podem, reforçar ou resistir aos movimentos neoconservadores.

3.2 Imersão em campo: florescendo novas perspectivas

Na constituição do Grupo Focal (GF), os primeiros contatos que tive com professores e professoras que ministram aulas de Língua Portuguesa nas unidades escolares da rede estadual de Goiás na cidade de Anápolis aconteceram durante os meses de agosto e setembro de 2021. Nesse momento, estudantes e docentes estavam retornando de um longo período de isolamento social, amparados pela Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020²⁵, do Conselho Estadual de Educação de Goiás/CEE-GO, que orientava as Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino acerca da proposta de adoção do regime especial de aulas não presenciais (REANP), durante o período de suspensão das aulas, em virtude da Declaração da Organização Mundial de Saúde - OMS, de 11 de março de 2020, que decretou situação de pandemia, decorrente da infecção pelo novo Coronavírus/Covid-19.

Com o avanço da vacinação no estado de Goiás, primeiramente ofertada aos docentes, e posteriormente aos estudantes de 12 a 17 anos, no decorrer do ano de 2021, as unidades escolares passaram a realizar aulas híbridas [de forma presencial e remota, simultaneamente], ou em forma de revezamento entre grupos de estudantes, conforme o

²⁵ A autenticidade do documento pode ser conferida no site <http://sei.go.gov.br/sei/>.

Guia de Implementação dos Protocolos de Biossegurança²⁶. Ao apresentar minha proposta de pesquisa de campo, muitos/as docentes e membros das equipes gestoras foram receptivos/as e compreenderam o tema da pesquisa, considerando-o pertinente e demonstraram interesse em participar do GF. Entretanto, a maior dificuldade em formar esse grupo se deu pela demanda de trabalho dos educadores e das educadoras, sendo que grande parte dos docentes ministram aulas nos três turnos, ou intercalam sua jornada de trabalho em escolas públicas e particulares. Diante desse contexto, propus que os encontros do GF fossem realizados de forma virtual e com duração de 50 a 60 minutos. Assim, em abril de 2022, o grupo foi formado, composto por docentes que aceitaram participar das discussões, mesmo cientes de que não haveria certificação, pelo fato de não se tratar de uma formação.

O GF foi composto por docentes efetivos, outros/as que trabalham em regime de Contrato Temporário e, ainda, professoras/es que já trabalharam, mas no momento aguardam convocação da Coordenação Regional de Educação para retornarem à atividade, após aprovação no Processo Seletivo (PSS SEDUC/GO – Edital 08/2021). Os/as docentes ativos/as na rede estadual estão lotados/as em unidades escolares da cidade de Anápolis, mas é importante ressaltar que alguns desses docentes também trabalham em escolas privadas na cidade.

Antes de realizar a primeira reunião do GF, elaborei no aplicativo de gerenciamento *Google Forms* um questionário sobre o perfil de cada profissional da educação, com perguntas introdutórias sobre o tema, para que os/as participantes pudessem respondê-lo, de acordo com suas vivências na sala de aula. Também estendi o questionário a outros/as docentes de Língua Portuguesa que não estavam participando do GF, a fim de ampliar nossas possibilidades de discussão e de gerar dados mais heterogêneos. As reuniões do GF foram programadas para os dias: 05, 12, 19 e 26 de abril de 2022, às 19 horas na plataforma *Microsoft Teams*.

De forma metafórica, realizei uma analogia com os nomes dos/as participantes do GF, considerando nomes de flores, sugerindo, assim, a transformação e o afloramento das ideias. Segundo Agripina Encarnación Alvarez Ferreira (2013, p. 82), “as flores são luzes e as luzes são flores que existem para brilhar, fazendo o cosmos

²⁶ Elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, o Guia de Protocolos de Biossegurança dá orientações de higiene, organização física das escolas e atuação pedagógica. Visa também atender os anseios da comunidade escolar, considerando a importância da educação na vida das crianças e dos adolescentes. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/voltas-as-aulas.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

cintilar”. Assim, me apego a essas flores para cintilar nossa proposta de pesquisa, já que o GF é de grande contribuição para este trabalho. As flores estão descritas abaixo e foram escolhidas de acordo com sua simbologia, por meio de consulta em: Dicionário de Símbolos – Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1988); site Mundo Ecologia, edição de 26 de novembro de 2019; Portal GELEDÉS (2011); Agripina Ferreira (2013).

Quadro 1 - Descrição simbólica das flores

Flor	Simbologia
Cravo	significa força, pureza e resiliência (MUNDO ECOLOGIA, 2019).
Flor-de-Lis	simula pureza de corpo e alma, e está ligada à religião cristã (GREENME, 2017);
Flor-de-Lótus	símbolo de mistério, sabedoria e proteção (MUNDO ECOLOGIA, 2019) e garantia de perpetuação dos nascimentos e renascimentos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 558);
Flor do Baobá	alegoria de força e resistência na cultura africana (GELEDÉS, 2011);
Girassol	indica bem seu caráter solar, sendo considerado na China como alimento da imortalidade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 460);
Margarida	representa a juventude inocência, sensibilidade, pureza, paz, bondade e afeto (MUNDO ECOLOGIA, 2019);
Mimosa	uma flor que representa o emblema da segurança, da certeza (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 611);
Orquídea	Símbolo de fecundação, perfeição e de purezas espirituais (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 664);
Rosa	Simboliza a taça de vida, o coração e o amor, e na iconografia cristã, representa a taça que recolhe o sangue de Cristo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 788). Para Agripina Ferreira (2013) a rosa também simboliza o feminismo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em Dicionário de símbolos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988); Site Mundo Ecologia (2019); Portal Geledés (2011); e Agripina Ferreira (2013).

3.2.1 Grupo Focal – Reunião 1: Questionário

Para a Reunião 1, elaborei uma pauta contemplando os dados gerados a partir do questionário *Google Forms* e fiz uma apresentação sobre o tema, justificativa e objetivo da pesquisa. Em seguida, reforcei algumas informações que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A reunião iniciou alguns minutos após o horário previsto, pois alguns participantes tiveram que fazer o *download* do *Microsoft Teams* para entrar na sala. Ao assinarem o TCLE, os/as participantes concordaram com a exposição do uso de imagem/voz nos resultados da pesquisa.

As informações que foram repassadas são as seguintes:

- O Grupo Focal é composto por professoras e professores que ministram aulas de Língua Portuguesa em escolas estaduais [preferencialmente].
- Serão realizadas 4 reuniões pela plataforma *Microsoft Teams*, com duração de 50 minutos, sendo: GF1 - Questionário; GF2 - Representatividade; GF3 – Desconstrução; GF4 - Discursos.
- As informações sobre horários e *links* serão repassadas pelo grupo de *WhatsApp*.
- Serão utilizados recortes de textos dos livros escolhidos e de outros, assim como vídeos do YouTube e textos de sites educativos, que possibilitam o questionamento de padrões de gênero.
- Serão utilizados diário de campo [para registro do pesquisador] e roteiro com os tópicos para discussão e realização de mediações e interações grupais.
- Os dados empíricos serão gerados a cada reunião.
- Todas as reuniões serão gravadas, conforme consta no TCLE.

Sobre os critérios de inclusão dos/as participantes da pesquisa, ressaltei:

- Que fossem professoras e professores de Língua Portuguesa que atuassem no Ensino Médio, naquele período, uma vez que é nessa etapa que temos adolescentes e as discussões sobre sexualidade e gênero são mais recorrentes.
- Que aceitassem participar da pesquisa.
- Que tivessem disponibilidade para participar das reuniões do Grupo Focal.
- Que concordassem com as gravações das reuniões.

Sobre os benefícios:

- Oportunidade de participar de discussões sobre temas relevantes para sua atuação, com o intuito de exercer a atividade docente de maneira crítica e reflexiva.
- Possibilidade de trazer a discussão sobre modelos não hegemônicos de família na sociedade e como são [ou não são] representados no livro didático, o que pode contribuir para uma educação mais engajada social e politicamente.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

- Não haveria necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade.
- Os dados gerados nesta pesquisa seriam guardados em arquivos impressos e digitais, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa.
- Os dados pessoais que fossem registrados poderiam ser retirados pelo pesquisador a qualquer momento, a pedido de algum participante.

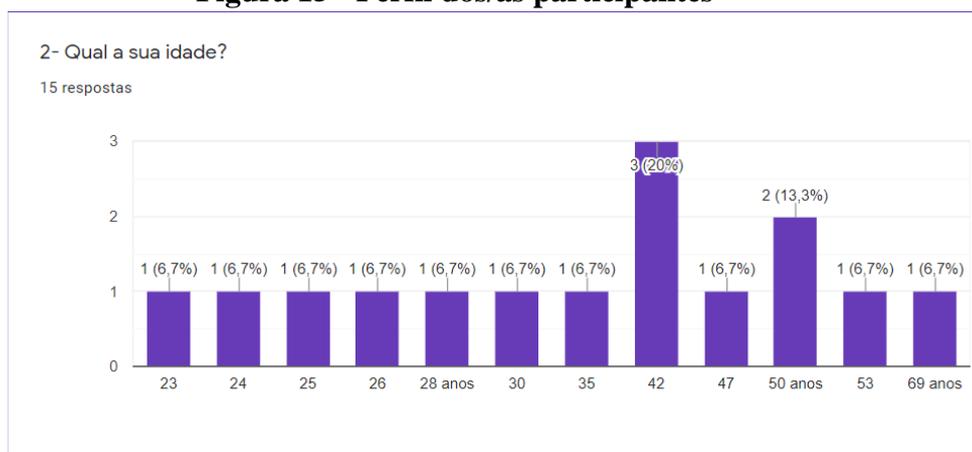
Indenização:

- Em qualquer etapa do estudo o/a participante poderia entrar em contato com o pesquisador responsável para explicações de eventuais dúvidas.
- Em caso de dano resultante da participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, o/a participante teria o direito de buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.
- Os resultados de participação poderiam ser consultados a qualquer momento, para isso, foram disponibilizados no grupo de *WhatsApp* os tópicos previstos para discussão e os relatórios de cada encontro.

Questionário:

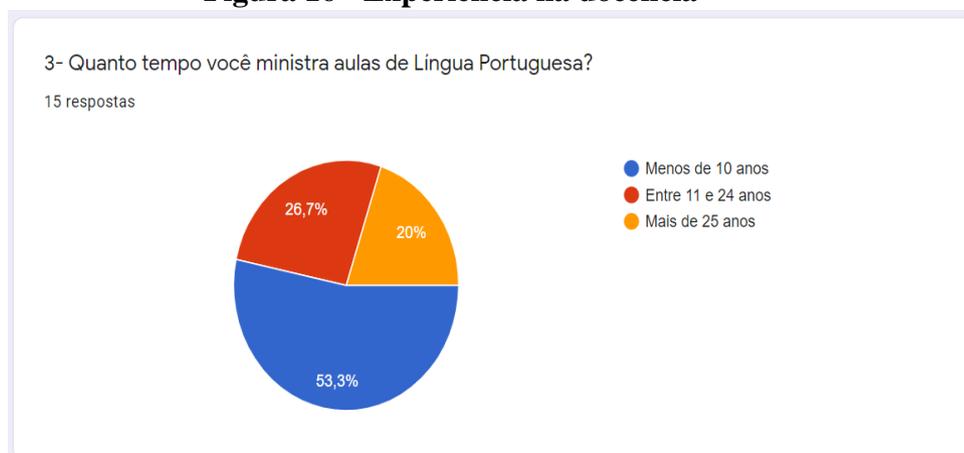
O questionário teve o objetivo de realizar um diagnóstico do perfil dos/as participantes do Grupo Focal e seu entendimento sobre questões relacionadas às diversidades de gênero, família e o uso dos livros didáticos. Até a realização do primeiro encontro, os/as 15 professoras/es já tinham respondido a esse questionário.

Segue abaixo a apresentação dos dados:

Figura 15 - Perfil dos/as participantes

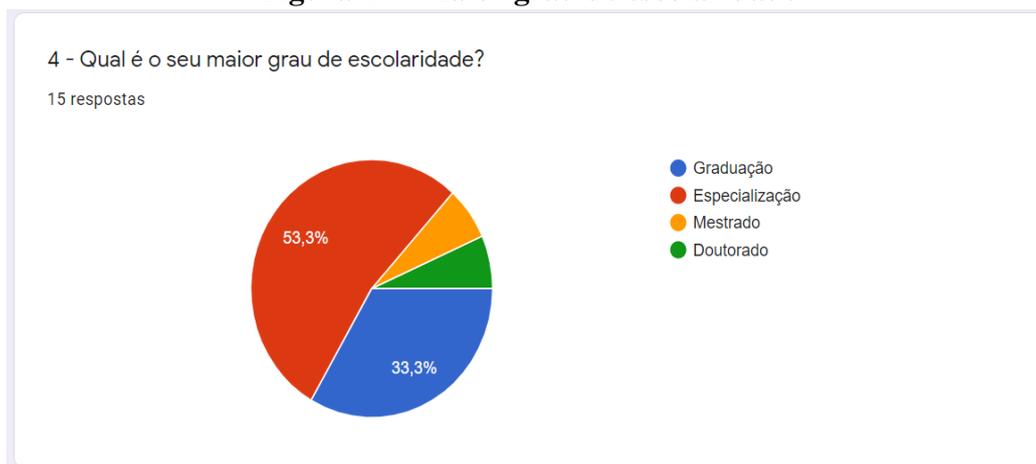
Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Esse primeiro gráfico mostra que o perfil dos/as 15 participantes é bem diversificado quanto à faixa etária. Temos um perfil de participantes bem jovens, enquanto outros/as são mais experientes e já estão próximos/as da aposentadoria. Com um grupo heterogêneo, esperamos discussões mais amplas e com um debate mais diversificado.

Figura 16 - Experiência na docência

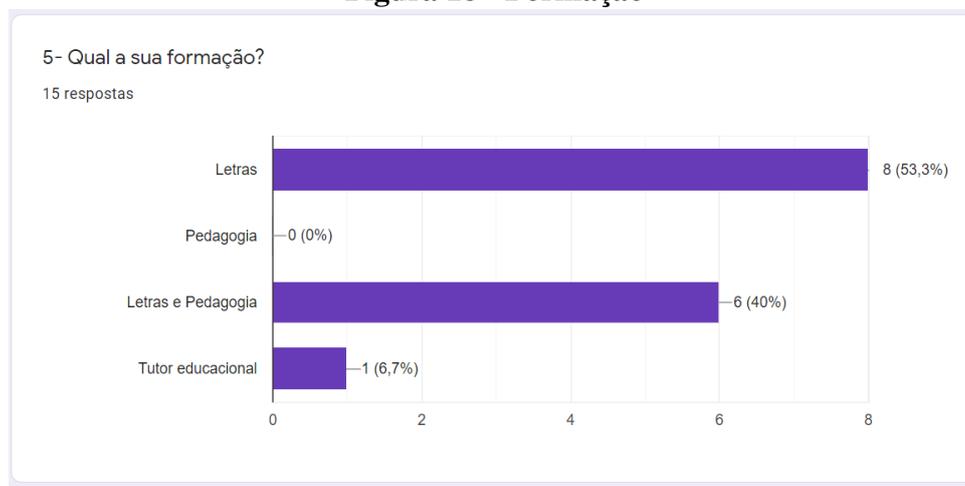
Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Quanto à experiência com as aulas de Língua Portuguesa, percebemos que a maioria possui menos de 10 anos na regência.

Figura 17 - Maior grau de escolaridade

Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Mesmo com poucos anos na docência, verificamos que grande parte dos/as professores/as tem buscado se qualificar, até mesmo para atender às necessidades dos/as estudantes e da profissão.

Figura 18 - Formação

Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Aqui, verificamos que um/uma participante se confundiu ao responder Tutor Educacional no campo destinado à formação, uma vez que a tutoria educacional é uma função que pode ser composta por professores e professoras de várias áreas.

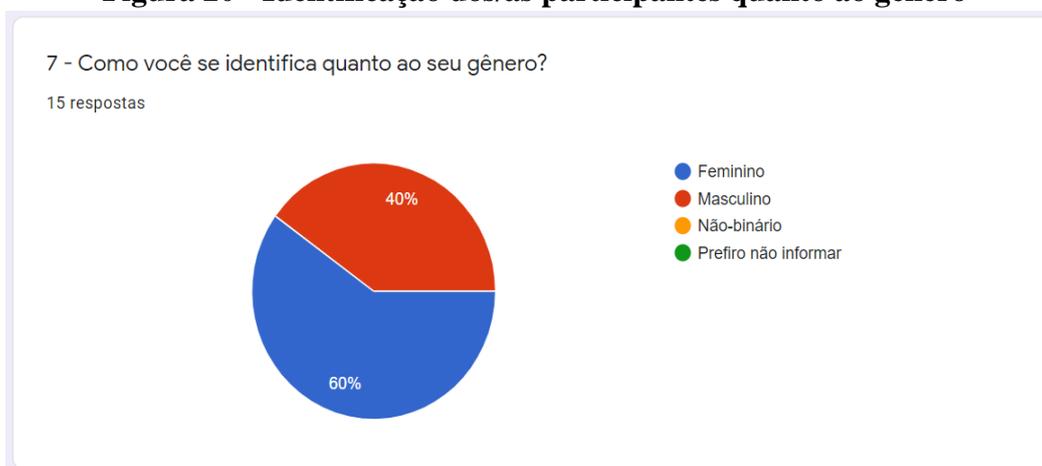
Figura 19 - Identificação dos/as participantes quanto a raça/cor



Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Nesse gráfico não há nenhuma surpresa, considerando nossa região geográfica. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE (2014), na região Centro-Oeste do Brasil há predominância de pessoas de cor parda, que representam 51,17% da população. Em Goiás, esse percentual sobe para 52,40% da população.

Figura 20 - Identificação dos/as participantes quanto ao gênero



Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Antes de passar para o próximo gráfico, realizei a seguinte reflexão com as/os participantes do GF sobre a questão da identidade de gênero: será que professores e professoras têm conhecimento sobre conceitos que envolvem as discussões de gênero, enquanto construção social e identidade? Como vocês imaginam que foi esse resultado?

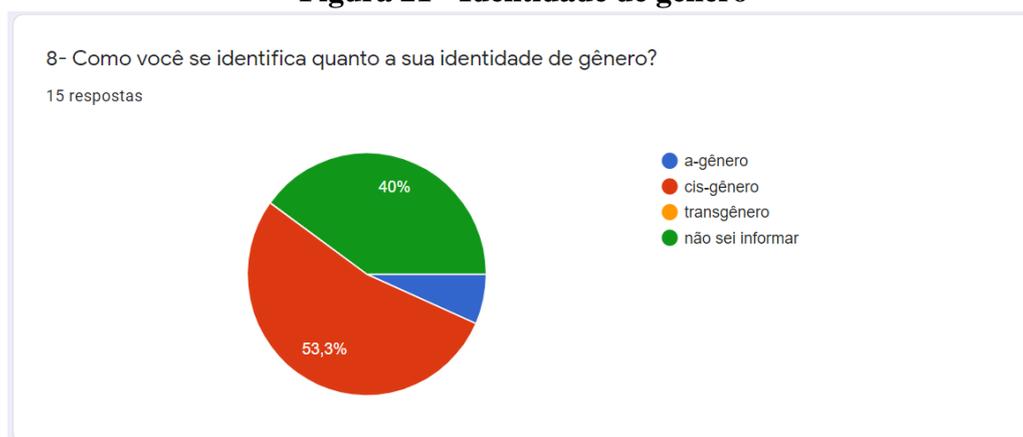
Os/as participantes, em sua maioria, responderam que conhecem esses conceitos, porém de maneira superficial, e que percebem que há docentes que não têm interesse em conhecer, devido às suas convicções religiosas e conservadoras. A participante Margarida ainda ressaltou que grande parte dos/as colegas da educação prefere se eximir.

‘Eu não vou me pronunciar’, ou ‘eu não vou questionar’. Às vezes alguma coisa que a gente deixa passar, ou algum momento que a gente podia estar ‘esclarecendo’, ou podia informar melhor, nós enquanto professores podíamos contribuir mais, e às vezes a gente vê que as pessoas não gostam de levar isso para um debate, não gostam de conversar sobre o assunto, mostrar que a família normal é a família que tem amor, é a família que tem afeto. Não são pares, pares são duas pessoas, e isso não quer dizer o gênero da pessoa. (Margarida, GF1, Questionário)

Nesse excerto discursivo, percebemos que a prática de silenciamento dos/as docentes se torna uma necessidade dentro da ordem do discurso, uma vez que essa escolha é uma das estratégias do discurso conservador e estrutural. De acordo com o Fairclough (2001), o silenciamento inviabiliza a possibilidade de mudanças na estrutura social, logo, se estabelece no espaço escolar um mecanismo de legitimação das opressões e a manutenção das práticas de violência simbólica.

Durante os relatos dos/as participantes do GF, ainda percebi que há uma pequena confusão entre os conceitos relacionados à identidade de gênero e à sexualidade. Imediatamente, apresentei o resultado e ressaltei que a identidade de gênero é a maneira como a pessoa se identifica. O indivíduo se identifica com um determinado gênero que pode ou não ser compatível com o seu sexo biológico. Então, isso é a identidade, é como a pessoa se reconhece, o que é diferente da questão da sexualidade.

Na Figura 21 [abaixo], apresento o gráfico representativo das respostas sobre identificação dos/as participantes da pesquisa quanto à sua identidade de gênero.

Figura 21 - Identidade de gênero

Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Nesse gráfico, podemos observar que dos/as 15 participantes que responderam ao questionário, 40% não souberam identificar e informar a sua identidade de gênero, ou mesmo desconhecem esse termo. Também não podemos descartar a possibilidade de que o/a participante que marcou a opção a-gênero tenha cometido um equívoco, por também desconhecer o significado dessa palavra.

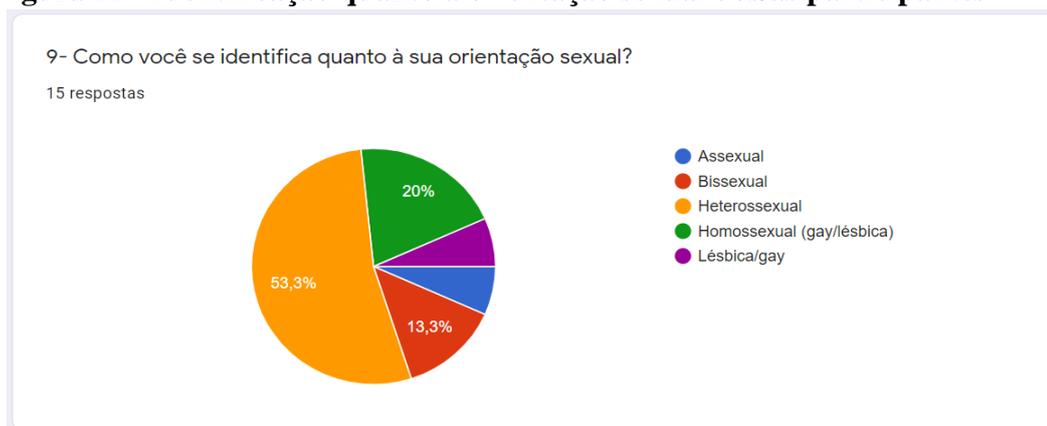
O participante Girassol ressaltou a importância da pesquisa e frisou sobre a necessidade da discussão de gênero e sexualidade para a formação docente, em consonância com as transformações sociais.

Nós professores precisamos muito repensar essas formações, porque a educação está mudando, e não está mudando à toa, é porque a sociedade de modo geral está mudando, principalmente nesses dois últimos anos. Mas eu estava me lembrando aqui que existia na minha infância a questão do dia das mães, e depois dia dos pais na escola, e muito se pensou, de forma pedagógica naqueles alunos, que por algum motivo não tinham pai ou não tinham mãe e isso mudou, tanto que acabou sendo o dia da família. Então é necessário nos livros didáticos essa mudança de perspectiva porque dá *pra* gente fazer uma analogia, eu creio. (Girassol, GF1, Questionário)

Essa discussão sobre o Dia da Família na escola ainda é recorrente. Também é perceptível a presença majoritariamente de mães, em relação à participação de pais, que comparecem nos eventos comemorativos e nas reuniões escolares, quando convocadas.

Na sequência, temos um tema que já é um pouco mais comum, embora ainda seja constrangedor para algumas pessoas que preferem não falar de sua vida particular no ambiente de trabalho, principalmente, quando se refere à sexualidade. Daí questionei: Como vocês imaginam que seja esse gráfico, em relação ao tópico apresentado?

Figura 22 - Identificação quanto à orientação sexual dos/as participantes

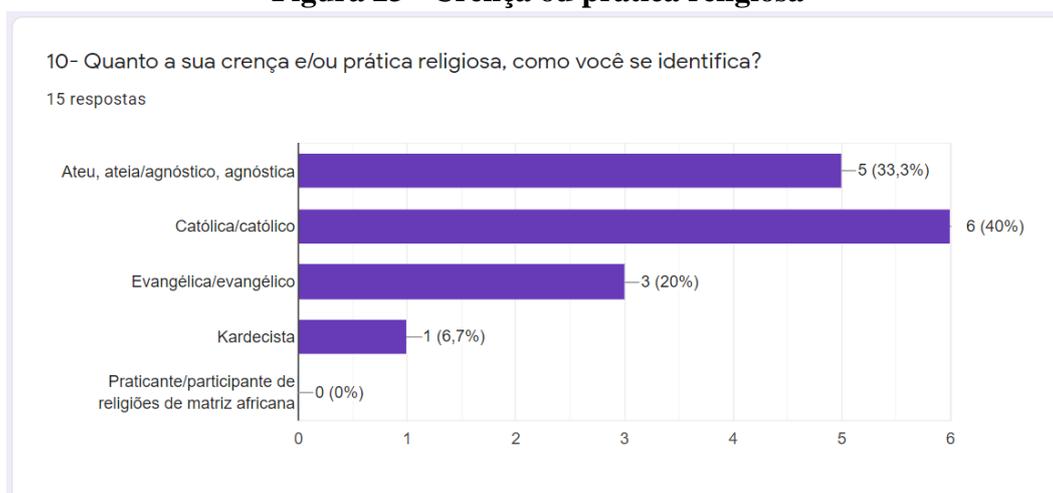


Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Após mostrar o resultado, ressalttei que nessa questão houve uma falha na elaboração dos itens, ao repetir as palavras lésbica/gay. Logo, devemos considerar a soma das cores roxa e verde que equivalem a 26,7%. Também não podemos descartar a possibilidade de que o/a participante que marcou a alternativa assexual possa ter cometido um equívoco, por desconhecer o significado dessa palavra, como também não podemos descartar a hipótese de que realmente esse/a participante se identifica dessa forma.

Na próxima questão, temos a identificação quanto à crença e/ou prática religiosa. Problematei novamente com o Grupo Focal: Como vocês acreditam que tenha sido esse resultado?

Figura 23 - Crença ou prática religiosa

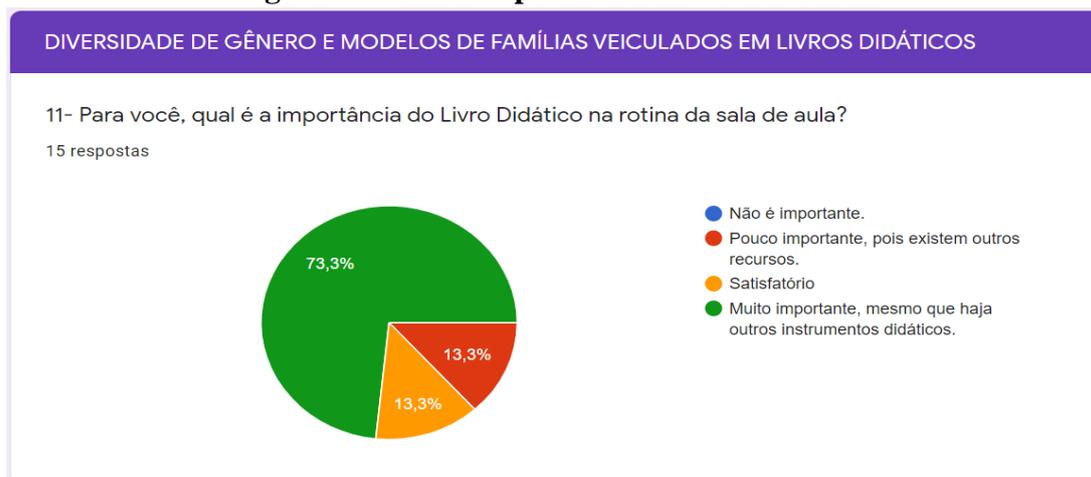


Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Nesse gráfico, o que nos chama a atenção é o grande percentual de pessoas que se identificaram com o ateísmo ou com o agnosticismo. Muitas dessas pessoas não se manifestam publicamente nas escolas, talvez até para evitar discussões sobre esse tema, já que a colonialidade ainda persiste. Somando os percentuais dos seguimentos cristãos temos 60% dos participantes.

Passemos agora para as questões específicas em relação ao tema da pesquisa.

Figura 24 - Uso e importância do livro didático



Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Após apresentar o resultado, lancei uma nova provocação: Será que os demais instrumentos didáticos também possuem os critérios fundamentais e específicos que são considerados pela comissão de avaliação do PNLD? Eis algumas respostas.

É importante essa questão aí do gráfico em verde, dos 73%, até surpreende um pouco, porque também temos outros instrumentos. Mas o livro didático é uma ferramenta poderosíssima, de acordo com a pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira. Também é importante ressaltar que há outras ferramentas, outros instrumentos que complementam o livro didático na sala de aula. (Cravo, GF1, Questionário)

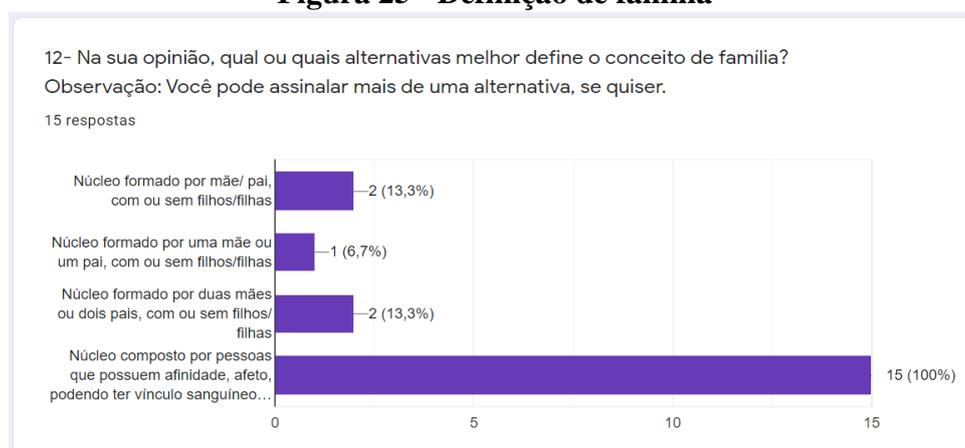
Por mais que nós usemos o livro didático, eu mesma senti muita falta porque doaram os livros do colégio, pois o livro dá um “norte”, mas a gente nunca fica no mesmo livro, porque o livro didático tem falhas, ele não é completo e nós temos que recorrer a outros livros, ou pesquisas na internet, ou mesmo outros mecanismos. Mas faz falta, para dar esse “norte” pra gente. E depois a gente acaba ampliando os conteúdos com outros mecanismos. (Mimosa, GF1, Questionário. Grifo nosso)

O Grupo Focal comentou sobre a importância do livro didático, mas percebi que ninguém citou o processo de avaliação do PNLD. Então, aproveitei para comentar sobre os critérios gerais e específicos desse programa, citando os critérios comuns para avaliação das obras [objetos 1, 2, 3 e 5], presentes no ANEXO III, do EDITAL DE

CONVOCAÇÃO Nº 03/2019– CGPLI PNLD 2021, que dispõe, no item 2.1.2., quanto à observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, ressaltando que a obra didática deve estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, e de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos (BRASIL, 2021).

Na sequência, temos a pergunta sobre o conceito de família.

Figura 25 - Definição de família



Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Diante desse gráfico, lancei novamente outras questões para o GF: Como esses conceitos são levados para as salas de aula? Os/as estudantes cujo núcleo familiar foge ao considerado tradicional se veem retratados/as nas formas de representação de famílias nos livros didáticos?

A participante Margarida lembrou que essas discussões sobre gênero e modelos de famílias vêm avançando na academia, e isso tem refletido nos materiais didáticos, apesar de passarmos, nos últimos anos, por tempos sombrios, sobretudo, no Ministério da Educação.

Eu quero acreditar que a atualização dos livros didáticos venha trazer alguma alteração. Obviamente que o MEC, que é o órgão que controla o PNLD não abra tantas portas, não expande e nem deixa tantas informações como essas, estarem contidas nos livros didáticos. Mas a gente já percebe muitas mudanças nos livros didáticos em relação aos que a gente usava enquanto alunos. Acho que caminhamos bastante. No momento estamos estagnados, eu concordo, mas a gente pode também acreditar que os estudiosos venham contribuir ricamente para o que está acontecendo, *né!* (Margarida, GF1, Questionário)

Essa estagnação se dá pela atual composição do governo federal que defende pautas conservadoras e se contrapõe às políticas afirmativas das sexualidades dissidentes, das identidades e discussões de gênero, dos modelos de famílias, dentre outros temas e/ou movimentos. Compreendemos esse discurso como prática social e, para tal, as relações de poder, domínio, discriminação e controle vêm se mantendo principalmente por meio da língua. Também percebemos que as ideologias acionadas pelos grupos de domínio são as estratégias discursivas utilizadas para a manutenção desse governo.

Na próxima questão temos o tema específico da nossa análise.

Figura 26 - Representações dos diversos modelos de famílias nos livros didáticos



Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Alguns/mas participantes comentaram sobre a representação dos diversos modelos de famílias nos manuais didáticos. Girassol chegou a ressaltar que nunca viu nenhuma representação de família que não fosse a “família tradicional”.

[...] independente de posicionamentos políticos e concepções religiosas, a gente não tem que imaginar uma escola que opere para tal posicionamento político, se é conservador, se é liberal. A gente tem que pensar uma escola que seja laica, e que ela tenha representação da sociedade. O aluno ou a aluna precisa se enxergar dentro da escola, é como se você observar na mídia aquela representação da pessoa negra sempre em serviços subalternos, e aí, como não se vê representados em outros serviços, a imaginação coletiva é de que a pessoa negra não pode alcançar outros trabalhos, que tenha uma outra realidade. (Girassol, GF1, Questionário)

Nesse momento, o participante estabelece uma relação da representação dos modelos de famílias nos livros didáticos com a materialidade de pessoas pretas na mídia, situadas em contextos subalternos. Essa constatação era comum nas novelas, filmes e revistas até o final do século XX, mas ainda hoje pode ser percebida devido ao

discurso hegemônico que predomina de forma estrutural na sociedade. Marina Pessanha (2018) chama a atenção para a questão da representatividade, até mesmo dentro dos espaços de visibilidades LGBTQIAPN+, que estão se popularizando e multiplicando. No entanto, o crescimento das narrativas pretas pertencentes a essa comunidade não está seguindo a mesma proporção. Pessanha (2018) espera que no futuro possa se sentir mais representada no Dia do Orgulho LGBTQIAPN+.

O participante Girassol continuou questionando sobre a representatividade de famílias diversas nos livros e materiais didáticos e foi complementado pela participante Orquídea.

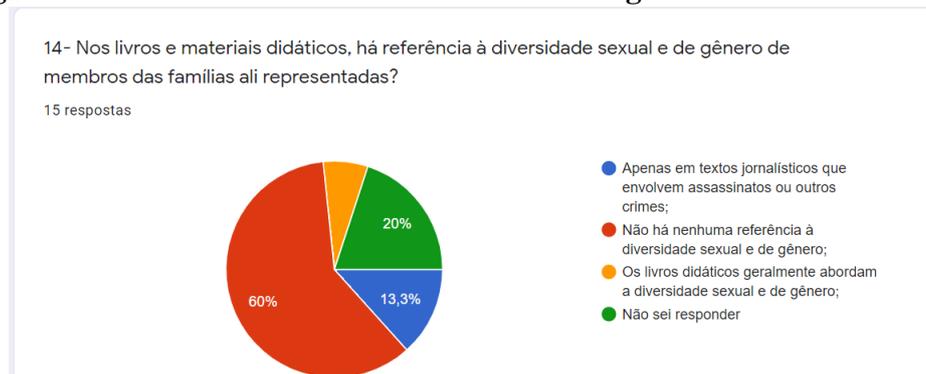
Então, quando a gente vê apenas famílias tradicionais sendo representadas, talvez, eu imagino que o aluno passa por essa mesma realidade, de não se ver representado, principalmente se o aluno tiver, por exemplo, dois pais ou duas mães. A gente trata de uma realidade coletiva, por exemplo, de que o aluno possa pensar: “Poxa, se eu não vejo essa representatividade na escola, então estranha é a minha família”. Pode haver esse conflito de identidade e de existência pelo menos é o que eu imagino. Gostaria até de ouvir dos meus colegas se vocês conseguiram ver alguma família que não seja a tradicional, sendo cis ou hétero em outros livros didáticos e em outras coleções que não as que eu peguei. (Girassol, GF1, Questionário)

Nos livros didáticos de Língua Portuguesa eu não vi foi a família homoafetiva, mas mãe solo, pai solo sim, principalmente as coleções da Thereza Colchar Magalhães, ela coloca nos seus livros mãe solo e pai solo. Agora homoafetivo não. (Orquídea, GF1, Questionário)

Geralmente, nos livros didáticos de língua estrangeira, os modelos diversos de famílias são mais presentes, devido às questões culturais dos países falantes dos idiomas estudados, sendo essas fundamentais para o ensino da língua. Já nos instrumentos de Língua Portuguesa, há um predomínio por textos nacionais e as representações que possibilitam os modelos e arranjos familiares realmente são mais raras.

Passamos então para a próxima pergunta.

Figura 27 - Referência à diversidade sexual e de gênero nos livros didáticos



Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Nessa questão, constatamos que a maioria dos/as participantes afirmou que não há nenhuma referência à diversidade sexual e de gênero nos livros escolares, seguido pelos/as que não souberam informar. Por essa constatação, podemos perceber a evidência do discurso de silenciamento, que já mencionamos anteriormente, que é uma forma de omissão. No entanto, uma participante ressaltou:

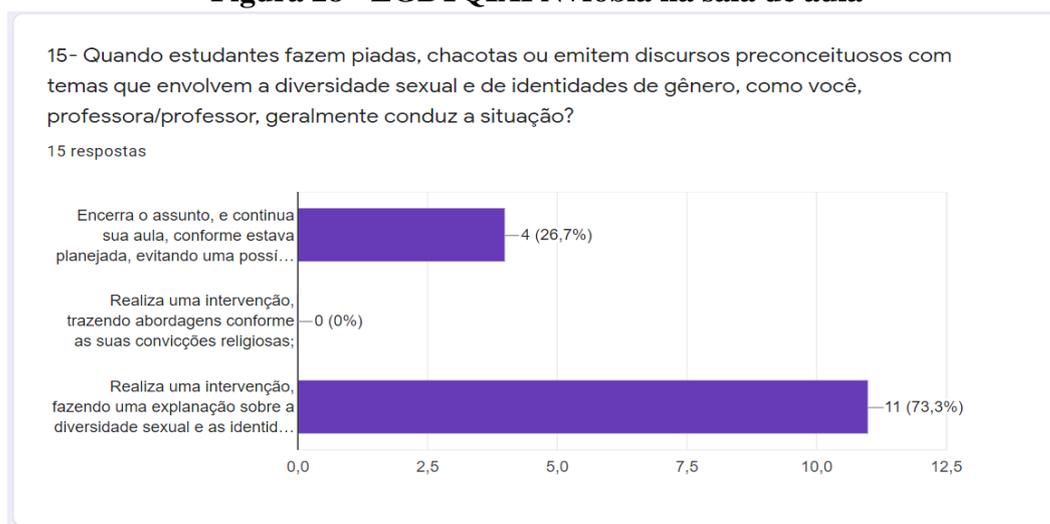
Nos livros de Português, eu nunca vi, mas nos livros de Inglês vêm falando sobre os vários tipos de famílias. Eu até aproveitei um momento e fiz uma mesa-redonda com os alunos e graças a Deus foi um sucesso. Deixei eles falarem, depois alguns alunos chegaram em mim e falaram “professora, o único lugar onde eu consigo ser eu mesmo é na escola. Aqui eu tenho abertura para falar o que eu penso, o que eu sinto, em casa não há diálogo sobre esse assunto, é um tabu”. (Flor-de-Lis, GF1, Questionário)

Podemos perceber nesse trecho expressões que evidenciam mais uma vez o discurso hegemônico e estrutural, atrelado ao discurso religioso, presentes em termos como “graças a Deus”, “tabu”, “único lugar”, “em casa não há diálogo”. No entanto, com esses marcos também verificamos que há contradições nas ideologias defendidas pelos movimentos conservadores, que pregam que a orientação sobre a sexualidade e identidade de gênero seja de responsabilidade apenas das famílias.

Importante ressaltar que, mesmo que os instrumentos didáticos possibilitem poucas abordagens sobre os diversos arranjos familiares, essa discussão está sempre presente na sala de aula, seja nos corpos/identidades, seja nas conversas e brincadeiras dos/as estudantes.

E chegamos à última questão que envolve o posicionamento da professora e do professor quanto às discussões que partem dos/as estudantes, ou mesmo práticas de LGBTQIAPN+fobia no decorrer da aula.

Figura 28 - LGBTQIAPN+fobia na sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor em <https://docs.google.com/forms/>.

Nesse gráfico, verificamos que 73,3% dos/as participantes reconhecem a importância de realizar intervenções, quando necessárias, sobre a diversidade sexual e identidade de gênero. Já 26,7% preferem encerrar o assunto e dar continuidade às habilidades que estavam previstas no planejamento da aula, evitando possíveis desgastes com a coordenação, gestão, responsáveis pelos estudantes e até interferências de terceiros/as.

Nas respostas dos/as participantes, ainda surgiram outras justificativas, como no caso de docentes que também lecionam em escolas privadas e que evitariam realizar essa intervenção sobre a diversidade sexual e de gênero por medo de perder o emprego ou de sofrer perseguição por parte da gestão escolar, dos/as responsáveis pelos estudantes e até mesmo de colegas de trabalho mais conservadores/as.

É importante pensar nos últimos acontecimentos que tiveram, tanto os fatos políticos, quanto algumas práticas em Goiás. São casos de professores que foram filmados, tentando fazer essa intervenção. Eu, por exemplo, marquei essa primeira opção, me contrariando. Sabe aquela guerra interna que a gente fica, tipo eu vou marcar, mas porque eu realmente preciso do emprego. Isso não é algo que eu gostaria de fazer. Se talvez não fosse esse momento político que o país está passando, com certeza minha vontade era intervir, mostrando a diversidade que nós temos, cultural e tudo mais. Mas dentro desse momento político que estamos vivendo, seria certeza, caso eu me envolvesse dentro da sala de aula em uma situação como essa, como já aconteceu outras vezes, eu faria uma discussão muito breve e muito que “pisando em ovos” para evitar que haja um conflito, como já aconteceu aqui em Anápolis. A gente sabe, e é de conhecimento de todos, *né?* Um professor trabalhou um conto literário e alguns pais fizeram manifestação na porta do colégio, só porque no conto havia uma suposição de um relacionamento homoafetivo. (Girassol, GF1, Questionário)

É importante ressaltar que mesmo na rede pública e com amparo de documentos e diretrizes oficiais, há professores/as que trabalham em regime de Contrato Temporário e que se sentem intimidados/as por gestores/as que impõem suas convicções conservadoras, religiosas ou políticas no âmbito escolar. Nesse caso, temos a evidência de uma relação de dominação, que é reproduzida pelo discurso de poder, de forma coercitiva e de intimidação. Para Foucault (2014), há um processo de disseminação sistemática de dispositivos disciplinares que, a exemplo do Panóptico de Bentham, permitem vigilância e controle social cada vez mais eficientes. Dessa forma, essa intimidação existente nas escolas é uma coerção social legitimada e autorizada por chefes de Estado para que se ensinem na sala de aula apenas o aspecto técnico e contudístico das coisas.

Após o término do primeiro encontro do GF, um participante que teve problemas com sua conexão de internet, enviou um áudio pelo *WhatsApp*, argumentando sobre essa questão e sobre o tema da pesquisa, e também relatou que sentiu falta no questionário de perguntas que envolvessem as escolas particulares.

Parece que quando o material didático é destinado às escolas particulares, a gente sabe que essa elite, ela se mostra às vezes até mais tradicional do que é, e a gente sabe que é hipócrita também, *né?* O modelo de família parece que é mais tradicional do que quando a gente fala de pessoas que são menos favorecidas, financeiramente. Mas parece que é muito mais maçante, *sabe?* No sentido de não vermos pessoas negras, não vermos pessoas trans, e às vezes, nem tantas mulheres. Igual a gente costuma ver na internet, por exemplo, aquela diversidade, aquela pluralidade. Nos livros didáticos das escolas particulares parece que é menos ainda, porque eu estou inserido. Então eu sinto falta. E eu sempre bato nesta tecla. Já tentaram me censurar, inclusive. Era uma outra coisa que eu gostaria até que virasse uma narrativa, mas, enfim, no sentido de apoiar causas de minorias, feminismo e tal. (Flor-de-Lótus, GF1, Questionário)

Aproveitei para elucidar que o foco da pesquisa é direcionado para o contexto da escola pública, tanto no que se refere a docentes, quanto a livros didáticos e estudantes, embora no GF muitos/as participantes trabalhem tanto na rede pública como nas escolas privadas, e tenham liberdade para estabelecer comparações entre elas. Flor-de-Lótus ainda acrescentou:

Outra coisa também que eu acho que intersecciona com essa pesquisa é a questão da raça. E teve uma vez que eu assisti uma apresentação de TCC de uma menina que queria e defendia a unhas e dentes, que a figura da pessoa negra, apanhando, sendo massacrada e tal, fosse retirada dos livros didáticos, porque aquilo menosprezava a imagem do negro. E é claro que menospreza mesmo, e nesse sentido eu até concordo com ela, mas eu acho que não deveria ser retirado por conta do racismo, que a gente vê hoje em dia, porque, se eu retiro uma parte da história que me disse que os negros foram

dizimados é meio que legitimar as práticas racistas [...]. Então, funciona assim, até mesmo como se fosse uma forma de negacionismo desse contexto histórico relacionado ao racismo. (Flor-de-Lótus, GF1, Questionário)

Nessa perspectiva interseccional, o discurso, por si só, no contexto de ensino, precisa de mediação, apreciação, análise e interpretações. É nisso que se dá a construção de conhecimentos, conforme a concepção do signo ideológico e dialógico, compreendida por Bakhtin. Para Kimberly Crenshaw (2022), a interseccionalidade é um processo de descoberta que nos alerta para o fato de que o mundo é contraditório e requer nossa atenção. Além disso, a interseccionalidade serve como um aporte teórico metodológico para se pensar as múltiplas formas de exclusões e como de fato devemos construir estratégias para o enfrentamento desses paradigmas.

3.2.2 Grupo Focal – Reunião 2: Representatividade

A discussão sobre representatividade no livro didático teve continuidade no segundo encontro do GF, no qual apresentei textos extraídos de instrumentos didáticos, principalmente de Língua Portuguesa do Ensino Médio e de outras áreas que estabelecem interdisciplinaridade, como alguns textos de Ciências do Ensino Fundamental, que nos permitem analisar como a família é representada. Alguns desses textos já foram analisados aqui nas seções anteriores. Os materiais didáticos também nos possibilitam investigar se os modelos de famílias reproduzidos nos livros analisados contemplam casais homoafetivos e/ou apresentam membros com essa orientação.

Os primeiros instrumentos didáticos – nos formatos impressos e em arquivos de PDF – que foram analisados nessa reunião foram: “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, vol. 2, de William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto (2016); “Linguagens em Interação: Língua Portuguesa”, de Juliana Vegas Chinaglia (2020); e “Práticas de Língua Portuguesa”, de Carlos Faraco, Francisco de Moura e José Hamilton Maruxo Jr (2020).

Foi realizado um mapeamento de palavras-chave para realização da pesquisa. Nesse sentido, expliquei que, embora a abordagem desta pesquisa seja qualitativa, realizei o atalho de busca de palavras no PDF [Ctrl F], de cada livro didático analisado, para verificar a quantidade das palavras-chave desta pesquisa que estava presente, o que pode nos dar uma noção de como esses instrumentos tratam sobre essa temática.

Quadro 2 - Levantamento de palavras-chave

Palavras-chave	CEREJA; VIANNA; CODENHOTO (2016)	CHINAGLIA (2020)	FARACO; MOURA; MARUXO JR (2020)
Família	78 vezes	195 vezes	91 vezes
Modelos/Arranjos Familiares	nenhuma vez	04 vezes	nenhuma vez
Famílias Monoparentais Pai/mãe solo	nenhuma vez	nenhuma vez	nenhuma vez
Casamento	20 vezes	04 vezes	03 vezes
Gênero	242 vezes	195 vezes	432 vezes
Identidade de Gênero Cis-gênero/ transgênero/ agênero	nenhuma vez	nenhuma vez	nenhuma vez
Sexualidade	04 vezes	nenhuma vez	03 vezes
Diversidade/Orientação sexual	01 vez	nenhuma vez	03 vezes
LGBTQIAPN+ +/Homossexual/is	02 vezes	nenhuma vez	Homossexual: 01 vez Lésbica: 02 vezes

Fonte: Compilação do autor.

É importante ressaltar que das inúmeras aparições da palavra gênero, grande parte está relacionada aos gêneros textuais [*genre*], enquanto uma pequena parte refere-se a gênero [*gender*], que remete à identidade e construção social. Também podemos inferir que as formas de silenciamentos e de invisibilização de temas e de alguns sujeitos nos textos dos instrumentos analisados podem se configurar como discursos e práticas de indigência. Para Foucault (2013), indigência é uma anormalidade individual dentro da ordem coletiva, uma alienação particular dentro do contexto social comum, que delibera práticas sociais de invisibilização e silenciamento, e que alcança, sobretudo, sujeitos estereotipados como improdutivos. Assim sendo, concordamos com Wellington Amâncio da Silva (2015), que os sujeitos indigenciados não despertam interesse como objetos do discurso e podem ser deslocados à periferia dos discursos.

Nessa verificação, alguns dados são impressionantes como, por exemplo, os termos: famílias monoparentais, pai/mãe solo, que são comuns na sociedade, mas não aparecerem em nenhum dos instrumentos didáticos analisados. Também nos impressionam os termos que são escassos nos livros analisados, como: diversidade/orientação sexual e sexualidade, que também são palavras e temas muito utilizados no cotidiano dos/as adolescentes nos espaços escolares, uma vez que são temas transversais, considerados como algo inerente à vida e à saúde, que se expressam

desde cedo no ser humano. Esses temas também englobam o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo/a outro/a, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 1997). Já termos como LGBTQIAPN+/Homossexual/is, tão comuns nas redes sociais, reportagens, séries e discussões políticas, também são raros nos livros observados, o que comprova os discursos de neutralidade. Também é importante ponderar que não foram encontradas modalidades visuais que materializam esses termos. Essas formas de silenciamentos são, conforme argumenta Barbara Venturoso (2017), impulsionadas pelo poder hegemônico, e estão em constante movimento em direção à cristalização de crenças que servem de suporte a estruturas de redes de dominação.

Venturoso (2017) observa que a BNCC não explora profundamente o trabalho com temas transversais, embora ela proponha o foco na igualdade, como forma de superação de preconceitos e desigualdades sociais. A autora cita um trecho do Documento que diz: “[...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade” (BRASIL, 2017, p. 11 apud VENTUROSO, 2017). Entretanto, como essa abertura seria possível diante da escassez das representações plurais de famílias nos livros e materiais didáticos distribuídos pelo MEC?

Na sequência, apresentei aos participantes do GF o primeiro texto para reflexão, que está no livro “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, vol. 2, de William Cereja, Carolina Vianna e Christiane Codenhoto (2016), que traz na página 81 um conceito de família.

Figura 29 - Poema Fotografia, de Carlos Queiroz Telles

.....

Fotografia

Um homem, uma mulher, uma criança.	Pelo espelho do retrato fui eu quem mais mudou.
Com alguns cabelos a mais este homem é meu pai.	Pai e mãe estão iguais. Quase iguais... quase.
Com algumas rugas a menos esta mulher é minha mãe.	Por que será que se sentem tão mais velhos do que eu?
A criança, muito pequena em seu xale e sua touca, não parece que sou eu.	Por que será que não podem aceitar que eu cresci?
Mas os sorrisos atestam serenos laços de amor.	Por que será que se afastam tão velozmente de mim?
O tempo trata as pessoas com medidas diferentes.	

.....

(Carlos Queiroz Telles.
Sementes de sal. São Paulo:
Moderna, 1992. p. 40.)



Andressa Honorário

Fonte: (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 81).

No texto Fotografia temos um modelo de família representado no poema e na imagem concebida ao lado, de Andressa Honorário. O tema principal do texto são as mudanças que ocorreram nas relações familiares no transcorrer do tempo.

Para a reflexão com o Grupo Focal foram colocadas algumas questões de discussão.

Questão 1: Nesse texto temos uma “família tradicional”. Como seria a situação se fosse um modelo de família diferente? Até que ponto o modelo de família materializado representa os arranjos familiares dos/as alunos/as que utilizam o livro?

O participante Flor de Baobá ressaltou a heterogeneidade da sala de aula, quanto aos modelos de família, e alertou sobre a predominância do discurso conservador e hegemônico.

[...] é muito perigoso quando a gente fala em modelo de família, dependendo do profissional, porque se ele for um professor tradicional, que tem seus conhecimentos cristãos, logicamente ele não vai abordar nada sobre outros modelos de família, senão aquele em que ele acredita. Curioso é que esse modelo de família já vem posto para nós, com esse pensamento colonial há muito tempo, e de maneira muito violenta. (Baobá, GF2, Representatividade)

O participante chama a atenção para o risco do discurso da opinião do professor e da professora como valor de verdade. Esse risco consiste no discurso fundamentado no posicionamento do/a docente como verdade inquestionável e que possui um peso significativo em sala de aula, devido ao lugar social de hierarquia, em relação aos estudantes (FERNANDES, 2014).

Aconteceu um episódio comigo. Eu quis trabalhar diversos conceitos de família, e levei o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, que fala sobre um triângulo amoroso. Em seguida, eu trabalhei o conto do Caio Fernando Abreu, “Aqueles Dois”, e aí a polêmica se instaurou dentro da escola. Um pai de uma aluna queria interferir no processo de ensino aprendizagem, tirando a minha liberdade de falar de outros modelos de família, modelos que estão na sociedade. (Baobá, GF2, Representatividade)

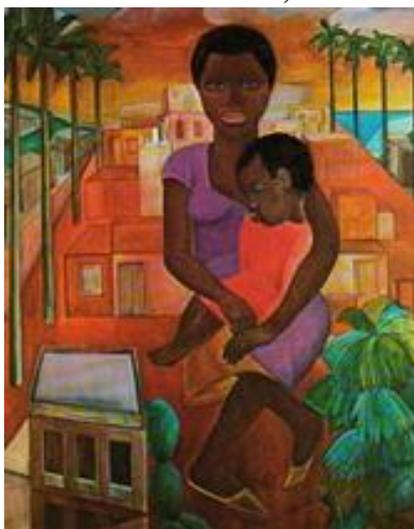
Na perspectiva de Viviane Vieira e Viviane Resende (2016), tal episódio está relacionado à representação particular de mundo como universal. A visão particular para o pai da aluna é vista como universal, como se as coisas fossem sempre de acordo com o seu entendimento, e que não é possível fazer de outra maneira. O participante ainda ressaltou sobre o desconforto de falar de algo que não é padrão e sobre a desconstrução da linguagem que está posta.

Ser um professor transgressor é muito complicado, porque a gente não aceita nem tudo que está posto nos livros didáticos. E o que que acontece, a sociedade está viva, em movimento, e só o livro didático não consegue definir o conceito de família. A gente precisa desconstruir esse conceito colonial, machista, patriarcal e que silencia outros modelos de família, *né?* Então é muito violento porque essas práticas, elas perpetuam a depender de quem está na frente da disciplina. (Baobá, GF2, Representatividade)

Em sua narrativa, Baobá relata os desafios da prática de resistência. Nessa luta, encontramos o discurso contra-hegemônico que, de acordo com Vieira e Resende (2016), desnaturaliza o que é considerado como natural. Ou seja, desconstruem o senso comum, desnaturalizando as práticas discursivas como um conjunto de práticas e textos de uma sociedade, entendida como um conjunto de comunidades ligadas discursivamente, tornando visível e patente aquilo que antes era invisível e aparentemente natural (MAGALHÃES, 2019).

Passamos, então, para o próximo texto, que também traz um conceito de família, e foi apresentado anteriormente, na seção 3.1 “Primeiros passos: leituras de contexto nos livros didáticos contemporâneos”.

Figura 30 - Morro vermelho. 1926, de Lasar Segall.



Fonte: (CHINAGLIA, 2020, p. 62).

Questão 2: No texto proposto “Morro Vermelho”, qual ou quais elementos da imagem são impactantes?

É o meu caso, uma mãe solo, mas que numa época que tinha um preconceito muito grande devido a mulher ser solteira, ser largada e ter filhos fora do casamento. Além de tudo, era uma mulher negra, pobre, então são vários os fatores que geram preconceitos, e ele está demonstrando isso, para as pessoas refletirem sobre essa questão. Eu, por exemplo, estou no século XXI e me sinto ainda discriminada por ser mulher, por ser negra e por ser mãe solo, mesmo eu sendo uma pessoa independente, sendo artista, e tendo estudado, eu ainda me sinto discriminada. Até no campo musical eu me sinto discriminada. Então a minha constituição de família é essa aí, e eu criei o meu filho muito bem, sendo mãe solo, mas as pessoas sempre perguntam, “você não vai se casar não?” Isso hoje em dia, agora imaginem naquela época. (Mimosa, GF2, Representatividade)

A narrativa da participante que se identifica como mulher, preta e mãe solo evidencia um modo de operação da ideologia, que Vieira e Resende (2016) classificam como fragmentação. Esse modo separa alguns grupos de pessoas, como não pertencentes ao grupo legitimado. No relato, podemos inferir a evidência do discurso patriarcal dominante, de que a mulher não pode ter filhos fora do casamento, e que ainda é um fato vergonhoso ser abandonada pelo marido. Esse fato tem um peso ainda maior quando se trata de uma mulher preta. Isso se materializa nas insistentes perguntas destinadas à participante, por ser mãe solo, relatadas no trecho: “você não vai se casar?”. Identificamos a representação da estratégia de controle social diante do medo da transgressão feminina.

Outro exemplo de transgressão feminina diante das estruturas hegemônicas está na obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, que

foi citado pelo participante Baobá, ao descrever sua leitura sobre o texto “Morro vermelho”.

Olhando para a imagem eu lembro do Quarto de despejo da Carolina Maria de Jesus. A professora falou de uma maneira muito elucidativa do preconceito de criar filho sozinha e no Quarto de despejo também há essa questão de preconceito envolvendo a mãe solo. Além disso, ainda tinham os discursos machistas que reverberam na sociedade. E eu vejo no olhar dessa mulher um olhar de sofrimento, de angústia, de solidão e de abandono. Abandono porque muitas mulheres negras são vistas somente para o prazer. Não é o meu lugar de fala, eu não sou mulher, mas sou negro e sei os atravessamentos que o corpo negro sofre na sociedade. (Baobá, GF2, Representatividade)

Para Nadja Linhares Fontes (2020), a escritora Carolina Maria de Jesus age e interage no mundo, por meio do seu diário, fazendo suas próprias representações, e construindo seu modo de ser e o modo de ser de outras pessoas. De tal maneira, com sua fala que valoriza seus valores e crenças, a autora ainda é capaz de dar voz a outras vozes dentro da favela. Nesse sentido, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 95). As relações de discurso e poder são evidenciadas quando a escritora retrata sua vida na favela e assume que a favela é o quarto de despejo, determinando seu lugar de aceitação, porém de uma forma desconfortável, sem aceitar esse discurso. Contudo, o mundo fora da favela não pertencia à escritora, de fato, mas era onde ela se sentia bem e sabia que poderia ‘alcançá-lo’ (FONTES, 2020).

O participante também relatou sua percepção na leitura de Morro Vermelho, sobre os atravessamentos que o corpo negro sofre na sociedade, sobretudo a mulher negra, que ainda é vítima, tanto da prática de racismo como do machismo e sexismo latentes na formação social. Para Silvio Luiz de Almeida (2019), esse processo de exclusão social no Brasil apresenta marcas profundas, decorrentes de sua herança de escravização diretamente alinhada às demandas capitalistas.

Ainda sobre esse texto, no questionário proposto, disposto na página 63, o livro escolar apresenta a expectativa da proposta didática, para que os/as estudantes reflitam sobre os conceitos de família que não são sempre os mesmos, podendo variar de acordo com os valores pessoais e culturais de determinados lugares e épocas.

Na resolução de exercícios, foram propostas, dentre outras, as interrogativas:

- [...] 4. O que é família para você? Por quê?
- 5. Quem você considera como parte da sua família?

7. Como você representaria a sua família? Faça um retrato dela, utilizando desenho, pintura ou fotografia. (CHINAGLIA, 2020, p. 63)

Questão 3: Nas interrogativas 5 e 7, os/as estudantes são chamados/as a exporem suas configurações familiares. Como a professora e o professor podem problematizar os modelos existentes de famílias, e ressaltar que todas as configurações sociais são importantes, diante da diversidade existente?

O participante Girassol trouxe novamente a questão da representatividade no ambiente escolar, quanto ao modelo de família, e questionou o fato de a escola não acompanhar as mudanças da sociedade, afirmando que é dever do/a professor/a levantar essa discussão, uma vez que essas diversidades são vivenciadas no nosso cotidiano. Nesse contexto, percebemos que o fato de a escola não acompanhar as transformações sociais pode resultar em segregações dos grupos não pertencentes aos grupos legitimados. Dessa forma, muitos/as discentes não se veem representados/as dentro da escola.

[...] quando eu vi a professora falando sobre mãe solo e sobre a luta desde muito jovem, eu pergunto, será que seu filho se vê representado na escola? Pois eu imagino que ele não deve ter encontrado um livro que representasse a sua família, *né?* (Girassol, GF2, Representatividade)

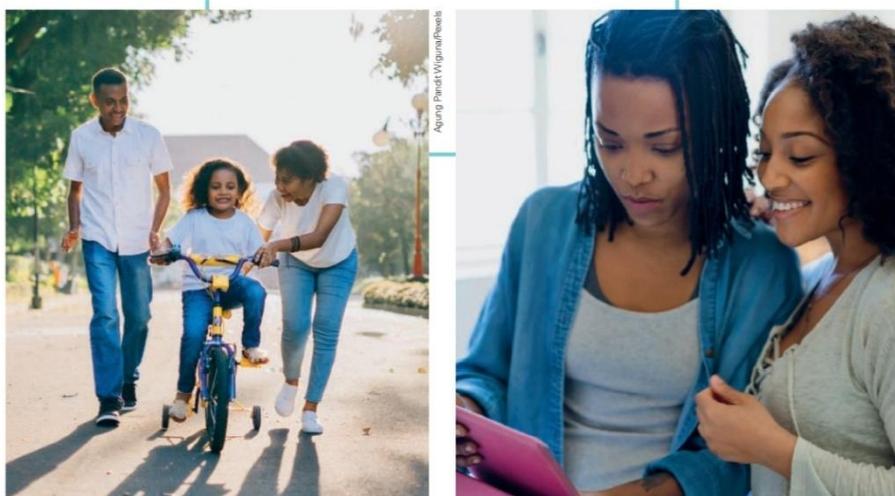
Por meio dessa reflexão, reforçamos a importância da representatividade nos processos de constituição identitária que, de acordo com Willian Jhonathan Bartolomé (2019), ocorre quando dado sujeito encontra reconhecimento de sua identidade em outro indivíduo, afirmando sua existência e validando sua autenticidade. A materialização dos modelos de famílias nos livros didáticos serve como referência para estudantes que não se encontram representados/as em outros espaços da sociedade e que contestam diariamente suas identidades, para que esses/as discentes possam se sentir incluídos/as e pertencentes ao ambiente escolar.

Seguindo nossa discussão, apresentei o texto “Relações”, que se inicia na página 86 do livro didático “Práticas de Língua Portuguesa”, de Faraco, Moura e Maruxo Jr (2020), cuja proposta espera que os/as estudantes reflitam sobre gêneros ligados à vida pública, com a utilização do manifesto e do discurso político, para compreender aspectos do fenômeno da vida associativa, isto é, situações em que pessoas se juntam para reivindicar seus direitos. Ao final da proposta, com base nas atividades desenvolvidas ao longo da unidade, educandas e educandos terão a oportunidade de propor mudanças positivas para os problemas levantados (FARACO; MOURA;

MARUXO JR, 2020, p. 86). O texto “Relações” está presente na seção “Perspectivas”. Essa seção propõe uma atividade inicial de sensibilização ao(s) tema(s) específico(s) dos capítulos que compõem a unidade. Em geral, apresentam-se textos de natureza diversa, como fotografias, reproduções de obras artísticas e visuais, a serem lidos, analisados e explorados pelos/as estudantes com base em um breve roteiro. A seção fornece pistas aos/às estudantes sobre o que será desenvolvido nos capítulos e sugere também os primeiros encaminhamentos da unidade. Essa exploração inicial tem como objetivo levar os/as estudantes a antecipar o que será o trabalho, formulando hipóteses sobre as produções da unidade e abordando os aspectos temáticos pertinentes.

O texto é composto por quatro fotografias cuja expectativa é promover uma discussão sobre o fato de os/as estudantes se reconhecerem ou não como participantes das cenas ali representadas. Dentre as fotografias apresentadas, destacamos duas, sendo a primeira a imagem de uma família composta por pai, mãe e filha, num momento de lazer, onde a criança aprende a andar de bicicleta [Figura 31, cena 1].

Figuras 31 - Imagens de situações do cotidiano



Fonte: (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020. p. 88).

No momento inicial da discussão, o importante é que os/as estudantes formulem hipóteses e as justifiquem devidamente. Na figura 31, a primeira “cena parece indicar uma família, possivelmente pai, mãe e filha”. Já na imagem ao lado, [Figura 31, cena 2], pode-se supor “uma relação familiar, de amizade ou um relacionamento afetivo, algo que ocorre em um ambiente doméstico e não profissional” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020. p. 88). Logo, verificamos na primeira representação a afirmação pelo livro didático do modelo considerado padrão social de família, enquanto na

segunda fotografia não há uma exatidão do tipo de relação que está sendo representada. Nada mais é dito acerca dessas figuras. As ilustrações foram utilizadas para servir como textos motivadores sobre o tema “Relações”. Contudo, nenhuma discussão sobre modelos de família foi levantada. Qualquer outro apontamento fica na responsabilidade dos/das docentes e de seus/suas estudantes.

Questão 4: Verificamos na primeira representação da figura 31 a afirmação pelo livro didático do modelo considerado padrão social de família, enquanto na segunda fotografia não há uma exatidão do tipo de relação que está sendo representada. Será que esse contexto pode ser considerado como uma forma de silenciamento?

[...] eu penso que a responsabilidade é do docente, mas o livro didático também é responsável e deve fazer o trabalho completo. O docente opera intelectualmente, mas ele recebe interferências da gestão, da coordenação pedagógica e dos pais, que muitas vezes não tiveram nenhuma formação, e também das instituições religiosas. Nós vivemos num país muito cristão e fruto desse processo jesuítico que silencia não somente a sexualidade, mas também religiões que são censuradas até mesmo na Disciplina de Ensino Religioso. Eu acho que os livros didáticos são muito mercadológicos. (Baobá, GF2, Representatividade)

De acordo com o entendimento do participante Baobá, expresso pela forma verbal “deve”, o livro didático transfere a sua responsabilidade de transmitir informações com elementos da atualidade para o/a professor/a. No entanto, Barbara Venturoso (2017) lembra que os/as docentes, ao utilizar os materiais didáticos, precisam ter a preocupação com a forma de abordar com os/as estudantes os diversos discursos ali presentes. “Um livro didático não é um objeto neutro, ele é produto de um sistema capitalista, que visa lucro, que é fruto do resultado de lutas de poder entre ideologias dominantes” (VENTUROSOS, 2017, p. 37). Para Maria José Coracini (2021, p. 172), há uma teoria constituindo o livro didático, ainda que seu/sua autor/autora camufle sua tendência teórica, para não restringir o público interessado, pois o livro escolar é uma mercadoria, que serve para todos os grupos de estudantes. Conforme a autora, o importante é considerar o nível de conhecimento pressuposto por este ou aquele volume.

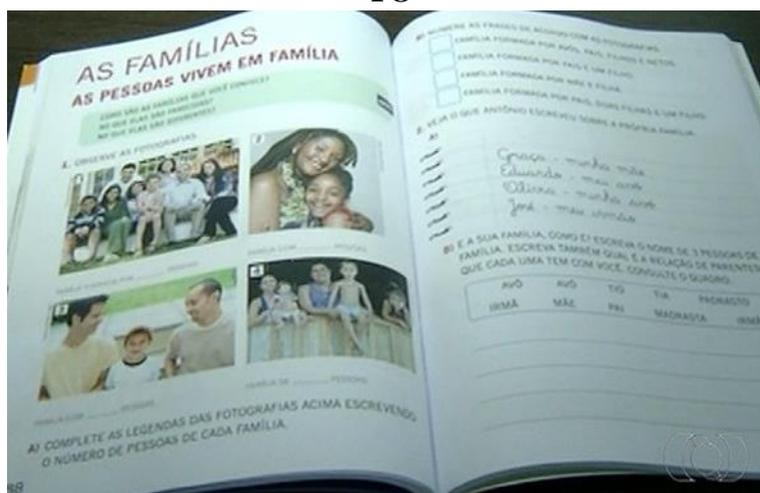
A seguir, apresentei para o Grupo Focal alguns fragmentos que expõem conceitos de famílias em livros didáticos de outras áreas do conhecimento e também de outras etapas de ensino. É importante ressaltar que já realizei uma análise desses textos na seção 2.3.1 “Identidades historicamente silenciadas”.

Figura 32 - Polêmica sobre questões de gênero pode deixar alunos do Recife sem livros



Fonte: VILLELA, Sumaia. Polêmica sobre questões de gênero pode deixar alunos do Recife sem livros. **Agência Brasil**, Recife, 27 de mar de 2016.

Figura 33 - Livros didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO



Fonte: G1-TV Anhanguera/Tocantins, publicado em: 18 fev. 2016.

Questão 5: Os dois livros citados acima, do componente de Ciências e destinados aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, foram censurados por vereadores/as, tanto na capital pernambucana, Recife, em 2015, quanto em Araguaína, no interior do Tocantins, em 2016, durante o processo de escolha do livro didático na escola. Qual a sua posição quanto a essa prática de censura de livros e materiais didáticos?

Nesse momento, o participante Girassol nos chamou a atenção para as diversidades de gênero, sexualidade e famílias, que são realidades na sociedade e estão presentes na escola. Independentemente de o estudante ser de 5º ano, ou Ensino Médio,

a escola se tornará mais desinteressante se esses discentes não se identificarem dentro do espaço escolar. O participante Baobá também questionou o porquê de não falar sobre esses temas em sala de aula. “Se não falar no ambiente escolar, em que lugar deveria ser falado?” (Baobá, GF2, Representatividade). Também questionou sobre o papel do docente enquanto formador/a de cidadãos e cidadãs para as diversidades. Já a participante Orquídea lembrou que alguns estudantes não têm liberdade para falar sobre tais assuntos em suas casas.

[...] eu vejo que os alunos têm sede de falar sobre sexualidade, sobre diversidades de famílias. E quando ele tem sede, esse diálogo, ele fica tão leve. Eu mesma nunca tive problemas *pra* falar sobre esses temas. (Orquídea, GF2, Representatividade)

É interessante pontuar as metáforas utilizadas pela participante, representadas pelas palavras “sede” e “leve”. Para Paula Lenz Lima (2003), a metáfora não está presente apenas na linguagem poética ou literária, ela faz parte também da linguagem comum, usada no dia a dia. Logo, a palavra “sede” refere-se ao desejo dos/as estudantes de falar e discutir sobre esses temas que são interessantes, principalmente na fase da adolescência. Enquanto a palavra “leve” denota que o diálogo com os/as estudantes fica mais acessível, uma vez que há interesse na abordagem dos temas.

Entretanto, quando a participante relata que nunca teve problemas para falar sobre esses temas, percebemos, em sua fala, que é esperado que se tenha problemas. Também podemos questionar sobre como essas abordagens sobre as sexualidades dissidentes são abordadas pela participante, para que haja tal afirmação.

Ainda sobre a questão 5, o participante Girassol encerrou o encontro com um alerta sobre o medo e silenciamento de docentes, diante das interferências externas que podem acontecer nas escolas, como foi no caso ilustrado nas figuras 32 e 33, por meio das reportagens do site G1 e Agência Brasil.

[...] eu sinto que alguns professores se acovardam diante do medo de se exporem nessas discussões, diante do medo de causar rompimento, e a gente precisa de um rompimento de pensamento, *né?* A gente vê que as famílias, e muitas famílias não estão se vendo representadas na escola, e nós, enquanto professores nos acovardamos. Nós estamos apenas ratificando esse discurso, ou apenas replicando essa realidade, e é uma realidade excludente, que além de despreparados, muitos até possuem boa-fé, vontade de fazer alguma coisa, mas se acovardam diante do medo, de exporem o nome da escola e tudo mais. E a gente pensa em outros fatores também, como a demissão. (Girassol, GF2, Representatividade)

Esse receio que foi levantado acontece principalmente na rede privada, porque nela os/as docentes precisam seguir uma cartilha própria para não serem intimidados/as,

coagidos/as ou demitidos/as. Já na rede pública, as nossas cartilhas são a LDB, os PCN, o PNE e a própria BNCC, que mesmo após algumas supressões de termos como sexualidade, gênero e orientação sexual, ainda trazem na Competência Geral de número 9 a defesa pela empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação, respeito ao outro/a e aos direitos humanos, acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, o silenciamento diante das formas de representação das famílias nos materiais didáticos tem sua responsabilidade atribuída pelo PNLD ao currículo nacional que, por sua vez, traz o conceito de família das vivências pessoais. Contudo, por ser um assunto amplo, íntimo, ele ainda causa polêmica, e gera constrangimento para o/a professor/a que poderia optar por uma abordagem tradicional do assunto ou, simplesmente, nenhuma abordagem, reforçando o silenciamento que já existe (VENTUROSOSO, 2017).

3.2.3 Grupo Focal – Reunião 3: Desconstrução

No terceiro encontro do GF, discutimos sobre os documentos legais que fomentam a inclusão das discussões e orientações sobre gênero e sexualidade no Brasil. Os objetivos desse encontro foram: refletir sobre os modelos de famílias não tradicionais e/ou cujos membros tenham orientação sexual não cis-heteronormativa; identificar nas políticas educacionais inclusivas elementos para contrapor [desconstruir] aos discursos neoconservadores presentes na comunidade escolar; compreender como professoras e professores que atuam no Ensino Médio lidam [ou não] com os temas famílias, gênero e sexualidade em sala de aula.

Iniciei a reunião apresentando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB (Lei nº 9394/1996), que garante o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade (BRASIL, 1996a). Em seguida, apresentei a capa da revista Nova Escola, de fevereiro de 2015, que trouxe à tona a história do britânico Romeo Clarke, de cinco anos, que foi expulso do contraturno por comparecer à escola utilizando vestido e uma tiara de princesa. Essa discussão tomou grandes dimensões, não apenas no Reino Unido, mas também em vários países, inclusive no Brasil.

Figura 34 - Capa da revista Nova Escola, edição nº 279/2015. (Crédito: Newsteam/SWNS Group/ Grosby Group)



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>. Acesso em: 10 jan. 2021.

A revista foi muito criticada nas redes sociais. A matéria principal dessa edição recebeu o título “Educação sexual: precisamos falar sobre Romeo...” e o subtítulo logo abaixo “Iana, Roberta e Emilson. A escola trata com preconceito quem desafia as normas de papéis masculinos e femininos”. A reportagem apresentou depoimentos de estudantes brasileiros que passaram por situações que evidenciam o modelo cis-heteronormativo. A figura 34 nos fornece elementos para uma reflexão sobre a tentativa de amordçar as identidades num viés estável, coerente e monolítico que oprime a existência e nega direitos a ela, como argumentam Daniel Barbosa, Sostenes Lima e Clodoaldo da Silva (2021, p. 31). O texto imagético mostra que os corpos são fluidos e os gêneros estão em constantes movimentos, que funcionam numa heterogeneidade. “O ser homem e ser mulher dicotômicos não cabem numa perspectiva múltipla. Daí a importância de evitar as categorizações normalizantes e biologizantes no espaço escolar” (BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021, p. 31).

Para Foucault (2013), os sujeitos que fogem da “normalidade” são categorizados como monstros humanos. Segundo o filósofo, a ideia daquilo que não podemos nomear causa desconforto. Afinal, “que nome dar a uma figura excêntrica que, além de representar o proibido, ainda incorpora elementos considerados impossíveis?” (BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021, p. 31). Dessa maneira, a imagem da capa evidencia um diálogo com o monstro humano foucaultiano na medida em que a criança se mostra como transgressora de duas relevantes instâncias: as leis da sociedade e as leis da natureza (FERNANDES, 2014). O jogo de linguagem proposto pela capa [Vamos falar sobre ele?] e a figura considerada monstruosa e desviante [um suposto menino vestido de uma suposta menina, que desconstrói o binarismo e problematiza o modelo considerado “normal”] chamam-nos a atenção, pois é a partir desses questionamentos materializados em discursos [re]atualizados que moldamos ações no mundo, podendo transformá-lo (FAIRCLOUGH, 2001 apud BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021, p. 31).

A primeira pergunta que direcionou nossa discussão foi:

Questão 1: Com base na matéria de capa da revista Nova Escola, como o grupo escolar deve agir quanto às questões de gênero e sexualidade?

O participante Baobá iniciou sua explanação dizendo o quanto o espaço escolar é violento, em função das práticas de pedagogização do corpo e do comportamento. São práticas realizadas pela sociedade cis-heteronormativa, dentro de um espaço que deveria ser de desconstrução. Essas narrativas de violência acontecem em diversos momentos dentro das escolas e elas ecoam pelos corredores. O participante também relatou um fato que presenciou na escola em que trabalha, quando os estudantes – meninos – combinaram de ir para a escola numa data marcada com roupas rosas, em função da campanha Outubro Rosa.

Um desses alunos que compareceram de rosa passou batom nos lábios e logo foi repreendido pela coordenadora pedagógica, que disse que ele estava parecendo “um travesti”. Como se o espaço escolar não fosse um ambiente de todas e todos! Como se travestis ou transexuais não tivessem o direito à educação. É necessário refletir que muitos profissionais da educação são violentos em suas narrativas, no sentido de pensar a sociedade de maneira homogênea. Os corpos trans são subalternizados e muitas vezes pedagogizados dentro da escola para serem aceitos. A escola é um espaço violento que deveria ser de desconstrução, mas não é, devido a esse pensamento colonial, machista e patriarcal. (Baobá, GF3, Desconstrução)

Nessa reflexão, percebemos que o participante Baobá reconhece que alguns corpos e identidades são subalternizados no ambiente escolar, principalmente corpos de estudantes transexuais e travestis. Sobre a questão da cor rosa, compreendemos, a partir

dos estudos de Eliecília de Fátima Martins e Zara Hoffmann (2007), que, simbolicamente, representa o “amor puro” e o ato sexual procriador, com responsabilidade à maternidade e pureza de coração. Já a cor azul “simboliza civilidade, poder, *status* social, tradição e estabilidade; pertence ao mundo físico do trabalho e da autoridade” (FISCHER-MIRKIN, 2001, p. 42 apud MARTINS; HOFFMANN, 2007, p. 137). Entretanto, as autoras também argumentam que na cor azul está implícita “a definição de que ‘homem que é homem’ não usa rosa, brincos, cabelos longos - caso contrário sai da heterossexualidade e passa para a homossexualidade”. De tal modo, é negado ao sujeito masculino o direito de também ter características voltadas à cor rosa, como suavidade, maciez, bondade, delicadeza e generosidade (MARTINS; HOFFMANN, 2007). Podemos inserir dentro desse contexto implícito da cor azul também o uso do batom e outros acessórios.

Nessa conjuntura, aferimos que quaisquer comportamentos e práticas dissidentes da cis-heteronormatividade são considerados incompletos, acidentais, perversos e, ainda, patológicos, criminosos, imorais e destruidores da civilização, conforme defende Daniel Borrillo (2016). A escola se constitui ambiente hostil aos/às estudantes LGBTQIAPN+, principalmente para transexuais e travestis, que são constituídos/as como sujeitos anormais da escola. Para Pablo Cardozo Rocon, Alessandro Rodrigues e Maria Elizabeth Barros (2018, p. 273), essa hostilidade se materializa no cotidiano escolar em forma de violências físicas, simbólicas e psicológicas, e conforme a ordem do discurso, também são inaceitáveis a utilização de roupas, banheiros, nomes e a realização de “atividades escolares em consonância com gostos, desejos e perspectivas de gênero não atreladas às normas”. Essa prática de pedagogização dos corpos contribui para o abandono e para a evasão escolar de estudantes cujo gênero e a sexualidade destoam da norma, dificultando o acesso e permanência às políticas públicas de educação (JUNQUEIRA, 2009).

A participante Orquídea também relatou sobre um evento que aconteceu na unidade escolar em que trabalha, que foi similar ao que houve na escola de Romeo Clarke, na Inglaterra. Os/as estudantes também puderam escolher uma fantasia ou traje de algo que gostassem, e uma aluna que se identifica como transexual feminina, mas que até então só usava o conjunto do uniforme escolar, composto pela camiseta, calça de moletom, tênis e cabelos presos, compareceu ao tal evento usando vestido, salto e cabelos soltos. A participante do GF relatou que ficou admirada em ver que a estudante

foi aceita no evento pelos/as discentes, docentes e demais servidoras/es no CEPI, que encararam o *look* da aluna com naturalidade. Orquídea também relatou que desconhece qualquer atitude ou mesmo comentários repressores, e ressaltou que os tempos são outros e que a sociedade está mudando.

Esse fato pode ser considerado como algo isolado, visto que a unidade escolar citada é uma referência no estado de Goiás tanto nos quesitos de resultados [IDEB²⁷, SAEGO²⁸, ENEM e taxa de aprovação], quanto na prática do acolhimento e na pedagogia da presença²⁹, que são premissas básicas do CEPI. Outro ponto importante para ser ressaltado é que embora a estudante tenha se destacado no evento pela sua vestimenta, muitos/as estudantes e docentes até aquele momento pensavam que se tratava de homossexualidade, mas só depois passaram a entender que a aluna se identificava como transexual. Assim, não foi tanta surpresa vê-la de salto e vestido, embora esses acessórios não definam corpo-gênero nessa relação. Apesar de serem construtos sociais, atributos direcionados ao binário masculino-feminino, a roupa e os acessórios estão para além de lesbo-homo-trans-pan-sexualidades

Quando a equipe gestora faz um trabalho de conscientização e traz para suas pautas discussões sobre sexualidade, gênero, raça, etnia, entre outros temas, a escola se torna um ambiente mais inclusivo, e isso reflete na atitude e comportamento dos/as estudantes. No entanto, quando a situação é oposta, em que a equipe gestora censura esses temas e dá lugar ao silenciamento, muitos/as estudantes se sentem confortáveis para disseminar falas repressoras, comportamentos e posturas machistas, racistas e anti-LGBTQIAPN+.

Para a segunda discussão, apresentei outro caso abordado na edição da Revista Nova Escola, o caso do estudante Emilson, que aconteceu numa escola pública do Rio de Janeiro. O aluno, que se considera agênero, compareceu à escola usando uma saia [do uniforme escolar], que tomou emprestado de uma colega, e foi repreendido pela direção. Nos dias seguintes, os/as estudantes organizaram um saiato, como forma de

²⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 22 maio 2022.

²⁸ Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). Foi criado em 2011 com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Disponível em: <https://saego.caedufjf.net/>. Acesso em: 21 maio 2022.

²⁹ Para Maria de Fátima Santos (2016), a pedagogia da presença se manifesta como uma importante estratégia diária para favorecer a permanência na busca pela erradicação da evasão escolar.

protesto. Mais de 30 discentes foram de saias à escola no dia marcado, e o caso repercutiu em diversos veículos de comunicação.

Figura 35 - Estudantes protestaram pelo direito de Emilson [blusa bege] usar saia. (Crédito: Lucas Landau)



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Casos como esse mostram o quanto a linguagem é mediação necessária para problematizar a vida cotidiana. É por meio dela que agenciamos as nossas demandas e reivindicamos o direito à existência (BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021).

Questão 2: Podemos dizer que o saiato se apresenta como uma proposta discursiva de questionar o mundo por meio de práticas sociais e relações que desestabilizam e [re]inventam as estruturas sociais?

O participante Girassol concorda que o saiato é uma proposta discursiva de questionar o mundo por meio de práticas sociais e relações que desestabilizam as estruturas sociais, uma vez que a escola não é um ambiente pacífico para as ideias.

As ideias não devem conviver em paz dentro da escola. Elas devem ter um embate, devem passar pelo confronto de conhecimento e da convergência entre eles. É interessante ver esse movimento de confronto acontecendo, nesses casos, em que os ambientes não estão preparados para essas situações, e que acabam promovendo uma espécie de reação diante das ações preconceituosas. Então esse movimento de reação é justamente o movimento contra o acovardamento. (Girassol, GF3, Desconstrução)

É importante destacar esse movimento para o fazer educacional, principalmente, porque a escola deve educar e acolher todas, todos e *todes*³⁰. A sociedade não é composta só por pessoas cis-heteronormativas. No caso do saiato, é evidente nesse movimento de reação das ideias, por parte dos/as estudantes, o confronto de ideologias. Nesse caso, o saiato rompe com o discurso hegemônico, estruturante, que é carregado de uma ideologia que predomina por meio da cis-heteronormatividade.

No que tange à discussão sobre ideologia, nos apropriamos dos conceitos apresentados por Izabel Magalhães (2005; 2019) e John Thompson (1990), que partem de duas configurações: a definição neutra, que defende que ideologias são “sistemas simbólicos ou de crenças que pertencem à ação social ou à prática política” (MAGALHÃES, 2019, p 25). Para a professora, há ideologias nos partidos políticos de modo geral, “sem implicar que esses fenômenos sejam necessariamente enganosos, ilusórios ou que estejam alinhados com os interesses de um grupo particular” (THOMPSON, 1990, p. 53 apud MAGALHÃES, 2019). Ao contrário do conceito neutro, o conceito crítico considera a ideologia “enganosa, ilusória ou unilateral” (THOMPSON, 1990, p. 54). Ainda, segundo Magalhães (2019), na concepção latente, Marx considera a ideologia um sistema de representações que ocultam relações de poder, contribuindo para mantê-las como são, enquanto Thompson favorece o conceito crítico, pois defende que “estudar a ideologia é estudar as formas em que o significado serve para estabelecer e manter relações de dominação” (THOMPSON, 1990, p. 56 apud MAGALHÃES, 2019).

Nesse viés, as ideologias linguísticas contribuem para manter relações de poder entre as diferenças de gêneros, entendidas em termos do conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu (1991), que explica o conjunto de disposições e a construção de percepções que organizam e definem a relação social entre homens e mulheres. Nessa relação, o polo de poder está na figura masculina, enquanto a figura feminina é construída socialmente sob a égide da fragilidade e da fraqueza (MAGALHÃES, 2019). Dessa forma, quando o sujeito visto como masculino cruza a fronteira do gênero, ele perde a estabilidade de poder, deixa de ser um ser superior e se iguala ao feminino, que corresponde ao universo da fragilidade e da submissão.

³⁰ Conforme Sandra Seabra Moreira (2021), o termo “todes” da linguagem não binária, também denominada linguagem neutra, refere-se a um fenômeno social, político e linguístico vinculado às lutas identitárias de grupos LGBTQIAPN+, utilizada para substituir o masculino genérico. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/12/15/linguagem-neutra-ganha-forca/>, Acesso em 24 set. 2022

Essa publicação sobre práticas que desafiam as normas de papéis masculinos e femininos exerceu um papel sociodiscursivo muito importante, pois trouxe para o campo do debate social outros discursos e outras formas de representação do mundo. Assim, “mudanças sociais importantes só são possíveis quando outras formas de representar o mundo entram em circulação, passando a disputar espaço com as representações já naturalizadas” (BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021, p. 34).

Também é importante destacar duas características que são perceptíveis na iniciativa do saíato, que são alteridade e a empatia. Para Camila Lobo e João Henrique Suanno (2020), as relações sociais desde o plano político-econômico até as esferas educacionais enfrentam os desafios da diversidade e do respeito às diferenças. A necessidade de abertura ao outro/a, da alteridade e empatia, “possibilita um movimento contínuo de mudança de pensamento, que leve a entender a real dinâmica dos novos caminhos e perspectivas envoltos ao ser e o saber” (LOBO; SUANNO, 2020, p 364).

Passando para a terceira discussão, observamos que essa matéria da revista foi suficiente para que alguns dos leitores e leitoras apresentassem questionamentos do tipo: “Em que mundo estamos vivendo?”. Os ataques na internet foram exorbitantes não somente contra a matéria, como também à própria revista. De acordo com Ismar Inácio Santos Filho (2015), os comentários indicam que boa parte da sociedade ainda considera que não é aceitável tal destaque ao assunto, não é aceitável a fotografia na capa, bem como não é aceitável a própria existência do *Romeo*.

A seguir, apresentamos alguns comentários de leitoras e leitores, publicados no site da revista, sobre o tema abordado nessa edição [Figuras 36, 37 e 38]

Figura 36 - Comentário sobre a capa da revista Nova Escola, edição nº 279/2015


 Como sempre a Velha Escola censura respostas que não são convenientes para ela. Estou por conta disto espalhando para outras discussões minhas respostas da reportagem tendenciosa e de esquerda sobre a assim chamada "Discussão de Gêneros" na sala de aula. Com isso a Velha Escola esta mostrando sua verdadeira cara. Depois reclamam que estou postando conteúdos de maneira repetitiva.:

Não existe gênero na Biologia apenas sexo masculino e feminino. Gênero só em Português. O que existe também é a Ideologia esquerdopata de Gêneros que só faz "empoderar" quem é fraco das ideias. Não precisamos falar disso de modo nenhum. Cada um com suas particularidades não sou eu que irei apoiar ou condenar a opção dos alunos. Não irei fazer apologia a pretensa liberdade a todo custo.

Paralelo a isso estou encaminhando para os devidos canais, serviços de assinatura desta publicação marrom, da fundação que a financia, bem como associações de jornalistas, a agências reguladoras, reclamação formal e devidos prints de tela.

Curtir · Responder · 4 · 3 a

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Figura 37 - Comentário sobre a capa da revista Nova Escola, edição nº 279/2015


 Meu filho quem vai dar educação sou eu..escola só vai ser pra ensinar ,a,e,i. , 1,2,3....etc o resto deixa comigo. .
 lllll acabou

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Figura 38 - Comentário sobre a capa da revista Nova Escola, edição nº 279/2015


 Isso é uma merda mano...
 Quer ser homossexual/heterossexual escola n é lugar de impor isso
 Curtir · Responder · 3 a

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Em seus objetivos gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental, Temas Transversais (1998), defendem que a escola deve ser responsável por ensinar aos/às estudantes o respeito à diversidade de valores, crenças, comportamentos referentes à sexualidade, reconhecendo, portanto, as diferentes configurações de sexualidade e o seu direito à expressão (BRASIL, 1998).

Portanto, não se trata de nenhum movimento ou partido político que esteja impondo essas discussões na escola.

Passamos para a próxima pergunta feita no GF.

Questão 3: Na figura 36, há elementos que nos sinalizam a tentativa de calar o corpo, a subjetividade e a experiência do/a outro/a. Será que os excertos acima mostram o quanto precisamos problematizar a diversidade?

O participante Baobá ressaltou que precisamos problematizar essa diversidade o tempo todo. A escola deve ser um espaço de desconstrução, nesse sentido, concordamos com Louro (2014, p. 56) quando indica que “as práticas escolares não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular em algum lugar, ‘lá fora’; são instâncias que carregam e [re]produzem representações”, de corpo, gênero e sexualidade. Por tanto, é necessária uma despedagogização do corpo, pois ainda existem imposições de normas e regras sobre o corpo e o comportamento padrão dos/as estudantes. Também citou que há uma reafirmação da sociedade cis-heteronormativa por parte do governo atual, no qual a então Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos Damares Alves, reforça práticas machistas e não valoriza a igualdade de gênero. A participante Rosa também fez uma observação sobre a identidade de gênero e a capacidade de mudar as perspectivas, que é diferente da solução para os problemas, e que o medo impede os/as professores/as de criar ou inovar em suas falas referentes às questões de gênero.

Quando estamos no espaço da sala de aula, o medo impede de fazer inovações e de promover reflexões sobre identidade de gênero, dentro da perspectiva de Judith Butler. Nós temos consciência da importância dessa discussão, mas há fatores que nos impedem até mesmo de iniciar, pois há muitos confrontos. O conceito de gênero está tão impregnado nas pessoas, como sinônimo de sexo, que é difícil romper com essas estruturas. Então, onde que a gente tem que aprender isso? Na família, não tem solução, na igreja, não tem solução, então cabe a escola promover essas discussões e desconstruir esses conceitos por meio dos conhecimentos. Por exemplo, como esses estudantes tiveram essa iniciativa de fazer o saíto? Então a gente percebe que mesmo a gestão da escola ter se posicionado de forma contrária num primeiro momento, já havia uma conscientização com os estudantes, que deve ter sido promovida por alguns docentes, sites informativos e/ou campanhas nas redes sociais. Esse movimento contribuiu para que os discentes tivessem a iniciativa e se organizassem. (Rosa, GF3, Desconstrução)

Percebemos que o medo ou as diversas formas de intimidação aos docentes contribuem para a manutenção do *status quo* na escola. Para mudar isso, é necessário romper com essas estruturas, por meio de um trabalho contra-hegemônico, defendido por Antonio Gramsci (1989). Para o filósofo, a hegemonia é uma construção, mas que

permite lacunas para a atuação da contra-hegemonia, mesmo diante de um regime forte e estrutural. Assim, cabe à escola e, principalmente aos/às docentes, desestruturar os discursos hegemônicos e promover reflexões sobre o gênero enquanto construção social.

A escola é um espaço em que o/a jovem aprende sobre si mesmo/a, por meio das experiências e aprendizados que adquire, e das relações que estabelece. É nesse contexto que a identidade de gênero é construída, a partir de suas vivências, tanto no ambiente familiar como no escolar, ou em outros grupos sociais nos quais o/a estudante está inserido/a. Essas identidades, assim como as sexualidades, precisam ser compreendidas e discutidas abertamente, uma vez que se trata de características inerentes ao ser humano, e que devem ser expressadas naturalmente durante as aulas.

De fato, precisamos problematizar a diversidade. Na figura 36, por exemplo, há elementos que sinalizam a tentativa de calar o corpo, a subjetividade e a experiência da outra pessoa. Percebemos “a demonização de uma suposta política de esquerda para a ‘Discussão de Gêneros’ na sala de aula” (BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021, p. 34). O excerto “não existe gênero na biologia, apenas sexo masculino e feminino” indica o potencial constitutivo dos discursos nas práticas sociais. Esse recorte mostra o modo como as pessoas podem, de forma rotineira, ritualizada e institucionalizada, agir sobre os/as outros/as, impondo uma dada representação do mundo (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, a linguagem é promotora e reprodutora de ideologias que se materializam em sistemas de dominação que privilegiam determinadas representações em detrimento de outras (FERNANDES, 2014). O entendimento biologizante da sexualidade, apresentado acima, confirma o quanto a linguagem é atravessada pelo poder, veiculando-o, promovendo sentidos de normalidade, ditando quais modelos devemos seguir, naturalizando os nossos modos de perceber o mundo (LOURO, 2014). Uma escola que não aceita e não está preparada para receber a diversidade, “cujo lugar se propõe somente se constituir num espaço que executa conteúdos curriculares, evidencia a importância da promoção de questionamentos e dissidências discursivas” (BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021, p. 35). Afinal, uma escola que ignora esses assuntos e nega a condição múltipla da existência humana [diferentes modos de ser e existir] acaba sendo apenas um dispositivo de controle, que promove a cis-heteronormatividade e silencia as sexualidades e identidades de gênero dissidentes (FERNANDES, 2014).

Portanto, defendemos que a pedagogização da norma dos comportamentos e da sexualidade não pode ser uma forma de separar o corpo da mente, descorporificando docentes e estudantes no âmbito da escola (MOITA LOPES, 2008 apud BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021).

Embora as identidades de gênero e a orientação sexual não estejam explicitamente contempladas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a nona Competência Geral³¹ faz referência à promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza. Nesse sentido é que essa discussão sobre gênero, sexualidade e arranjos familiares deve ser uma das funções da escola. Além disso, esses temas devem ser assuntos curriculares para pensarmos sobre a constituição do/a jovem (BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021).

3.2.4 GRUPO FOCAL – Reunião 4: Discursos

O tema da quarta e última reunião do GF foi sobre os discursos hegemônicos X transgressivos, e teve como objetivos: identificar os discursos veiculados nas mídias sobre as representações de famílias, e como esses discursos são reproduzidos no contexto escolar; perceber os efeitos dos discursos de ódio que estão presentes nas mídias e refletir sobre diversidade de gênero em livros didáticos, nos discursos de professoras e professores em sala de aula, reforçando ou resistindo aos movimentos neoconservadores; compreender como docentes que atuam no Ensino Médio lidam [ou não] com as questões que envolvem identidades de gênero, modelos de famílias e discursos de ódio em suas aulas.

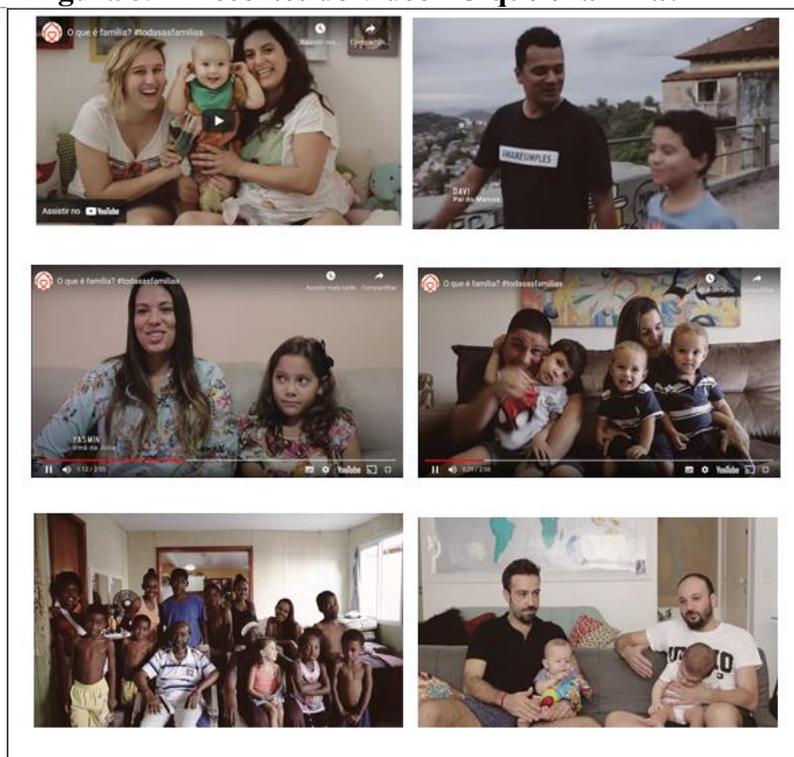
A revista “Coisas de Diva” publicou em suas redes sociais o vídeo “O que é família?”, que foi produzido pelo grupo “Todas as Famílias”, como forma de resposta ao Projeto de Lei 6.583/2013, apresentado pelo deputado Anderson Ferreira (PR-PE) no Congresso Nacional, denominado “Estatuto da Família”. A proposta do PLC procura legislar sobre o que é família no Brasil, e defende o modelo cis-heteronormativo de

³¹ “Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer” (BRASIL, 2017).

instituição familiar formada por pai, mãe, filhos e filhas, ou, eventualmente, apenas um pai ou uma mãe e seus/suas filhos/as.

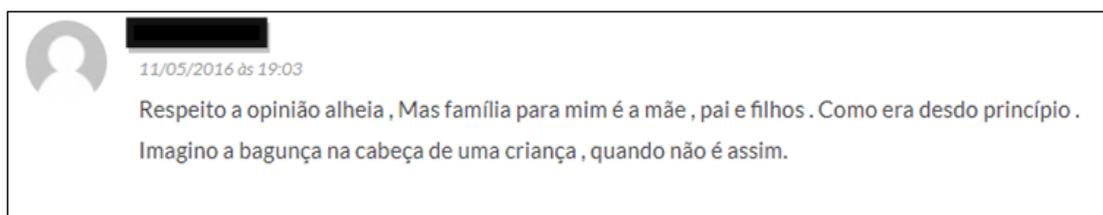
O projeto “Todas as Famílias” foi criado pela Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual (CEDS Rio) e pela agência de publicidade NBS. Em parceria com o Grande Dicionário Houaiss. O projeto criou uma nova definição para a palavra família, ouvindo e respeitando a opinião de brasileiros e brasileiras. O link <https://www.youtube.com/watch?v=Bq1gEOIRD40&t=72s> [com duração de 2 min. e 55 seg.], que exhibe o vídeo “O que é família?” foi enviado para o grupo de *WhatsApp* do GF, para que os/as participantes pudessem assistir e, em seguida, discutir sobre o tema, já que na plataforma *TEAMS* não é tão simples a reprodução de vídeos.

Figura 39 - Recortes do vídeo “O que é família?”

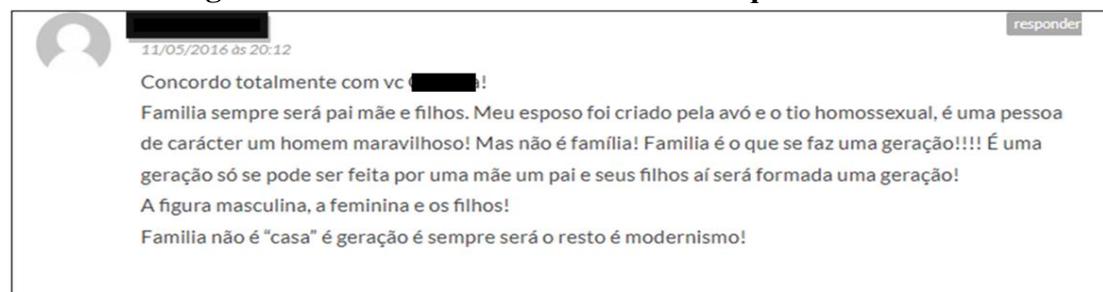


Fonte: <https://www.coisasdediva.com.br/2016/05/o-que-e-familia/>.

Após a publicação, vários leitores e leitoras comentaram sobre o tema abordado no vídeo e na reportagem da revista. Abaixo, destacamos alguns desses comentários [Figuras 40 e 41].

Figura 40 - Comentário sobre o tema “O que é família?”

Fonte: <https://www.coisasdediva.com.br/2016/05/o-que-e-familia/>.

Figura 41 - Comentário sobre o tema “O que é família?”

Fonte: <https://www.coisasdediva.com.br/2016/05/o-que-e-familia/>.

Questão 1: Com base no vídeo apresentado e nos comentários publicados no site da revista “Coisas de Diva”, como você compreende esses discursos?

O participante Cravo ficou surpreso com o vídeo que inclui diversos modelos de famílias, apesar da abordagem sobre a criação do Estatuto da Família. Também percebeu e criticou o discurso de ódio, presente nos comentários [Figuras 40 e 41], que retratam a não aceitação de outras configurações familiares. Já a participante Rosa citou uma reflexão de um dos participantes do vídeo, e comparou o movimento da discussão sobre conceito de família ao movimento feminista, no que tange à questão de gênero. Também pontuou sobre os desafios dos/as docentes em abordar as diversas configurações familiares em sala de aula.

“Se o artigo 5º da Constituição disse que é bom *pra* todos, independentemente de raça, gênero e religião, e se não existe impedimento no Código para que duas pessoas sejam consideradas uma entidade familiar, então negar esses direitos a mim seria uma violação dos meus princípios constitucionais”. É interessante essa colocação, e eu imagino que conceito de família, está na mesma situação das discussões de gênero. A mudança de um conceito é bem complicada. O movimento feminista inicia a discussão do termo gênero, fazendo uma distinção entre gênero e sexo, e até hoje ainda perpetua, e há muitas resistências na aceitação desse conceito. (Rosa, GF4, Discursos)

É importante apontar que o conceito de família moderna atingiu sua forma definitiva apenas no século XVIII (FOUCAULT, 1996). No comentário apresentado na figura 40, em que foi citado: “família para mim é a mãe, pai e filhos, como era *desdo* [sic] princípio”, fica evidente que o/a leitor/a da revista desconhece como realmente eram os conceitos de família nesse “princípio”, uma vez que o tipo de família nuclear, em que seus membros habitam sob um mesmo teto é algo bastante recente na história da humanidade. Nossos ancestrais viveram um estilo de vida nômade por cerca de 195 mil anos³². O estabelecimento das famílias foi a forma que o ser humano encontrou de viver de maneira mais segura, pois esse agrupamento ajudava na proteção de seus membros contra inimigos/as e facilitava a caça e a coleta de alimentos. Após a descoberta da agricultura, a família patriarcal se fortaleceu e, no período de colonização, surgiram novos membros/as, como agregados/as e escravos/as.

Na continuação do comentário publicado [Figura 40] “Imagino a bagunça na cabeça de uma criança quando não é assim” [referindo-se aos modelos não tradicionais de famílias], podemos questionar que bagunça é essa que o/a leitor/a imagina. De acordo com Cleiton Estevam da Silva e Nicolle Pfaff (2011, p. 7), os discursos sobre “bagunça” apresentam-se com três “particularidades, sendo, de abstração/representação das práticas individuais em si, de autoafirmação em dependência contextual, e de independência destas práticas fora do contexto disciplinar”. Ou seja, a prática da bagunça não tem relevância isoladamente, mas apenas em contraponto com a ordem, assumindo os contornos de uma gama de ações dentro de um contexto disciplinar (SILVA; PFAFF, 2011). Se considerarmos o termo “bagunça” como sinônimo de confusão, podemos inferir que a bagunça está, na verdade, na ausência de entendimento desse/a leitor/a, que profere um discurso de ódio, envolvendo criança, numa tentativa sensacionalista de impactar as demais leitoras e leitores da revista. O/a leitor/a expõe seu incômodo diante do fato de uma criança estar inserida numa família dissidente ao modelo padrão. No entanto, lembremos de quantas crianças não estão inseridas em nenhuma família, ou até estão inseridas, mas são vítimas de abandono, violência, física ou sexual, dentre outras situações.

Já na figura 41, verificamos que outro/a leitor/a entende o conceito de família como “aquilo que se faz uma geração”, desconsiderando outras diversas configurações. Utiliza o termo “sempre” para rejeitar qualquer possibilidade adversa, contrariando, até

³² BBC News. 16 de fevereiro de 2005, 18:11 GMT. Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/4269299.stm>. Data de acesso: 26 maio 2022.

mesmo, o desenvolvimento da língua, defendido por Bakhtin, que de acordo com Maria da Glória Di Fanti (2003), considera a linguagem como uma prática social, partilhada, entidade concreta e viva de signos ideológicos. No trecho “Mas não é família!”, percebemos uma imposição de poder pelo consenso, com base na legitimação que justifica as coisas serem como são. O conectivo “mas” é um elemento importante de negação de uma realidade nova que se configura a sociedade [o questionamento do modelo criado para pensar a família].

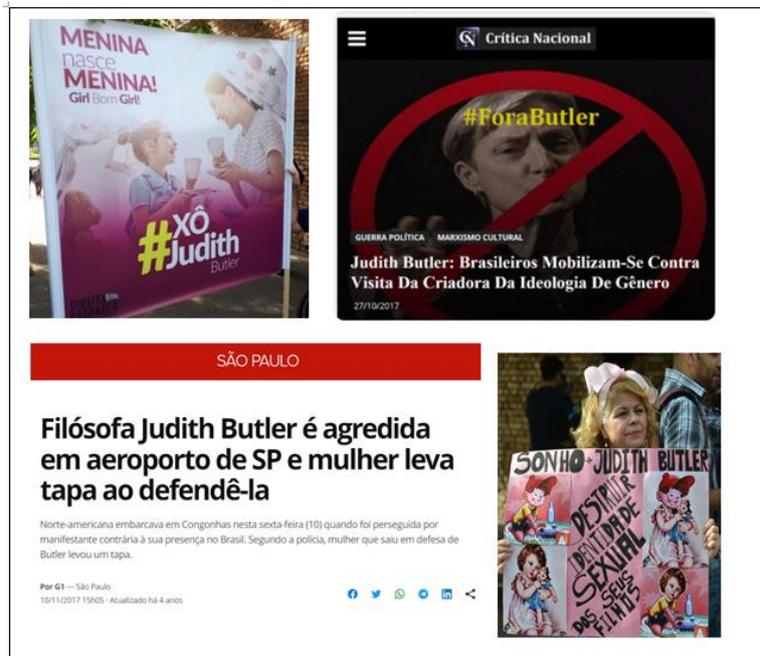
A participante Rosa levantou uma questão importante sobre os desafios da escola de se trabalhar com o conceito de família, que está tão impregnado na sociedade em geral, assim como o conceito de gênero. Para romper esses paradigmas é necessário um aprofundamento na história desses movimentos. Para Louro (2014), a discussão sobre conceito de gênero serve como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política, de recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações [desiguais] entre os sujeitos. Nesse sentido, o gênero institui a identidade do sujeito, assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, sendo assim, algo que transcende o mero desempenho de papéis. Na escola, conforme apontam Juliana Keller Nogueira, Delton Aparecido Felipe e Teresa Kazuko Teruya (2008), essa discussão deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos, surgindo entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico.

Judith Butler redesenhou o campo de estudos de gênero na década de 1980, ao propor a identificação de gênero como algo socialmente construído, fluido, e não uma “consequência” automática do sexo biológico. A tese ficou conhecida como Teoria *Queer*, que a autora aborda em vários livros. Em 2015, a filósofa veio ao Brasil para participar do Seminário “Os Fins da Democracia”, promovido pelo SESC Pompeia em São Paulo. No entanto, alguns grupos de pessoas conservadoras fizeram várias manifestações contra a vinda da filósofa.

“Não podemos permitir que a promotora dessa ideologia nefasta promova em nosso país suas ideias absurdas, que têm por objetivo acelerar o processo de corrupção e fragmentação da sociedade”, prega um dos abaixo-assinados disponíveis na internet pedindo o cancelamento do seminário³³. Em seguida, apresentei para o GF algumas imagens que retratam as manifestações contra a presença de Judith Butler no Brasil.

³³ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/judith-butler-evento-sesc-pompeia/>.

Figura 42 - Recortes de manifestações contra Judith Butler



Fonte: Disponíveis em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/11/1933437-manifestantes-pro-e-contra-judith-butler-protestam-no-sesc-pompeia.shtml>; <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/filosofa-judith-butler-e-alvo-de-ofensas-em-aeroporto-de-sp-e-mulher-e-agredida-ao-defende-la.ghtml>; <https://veja.abril.com.br/cultura/judith-butler-evento-sesc-pompeia/>

Questão 2: Considerando que Butler é uma das principais referências nas discussões sobre identidade de gênero, comente quais discursos estão presentes nessas manifestações?

O participante Girassol se manifestou abordando sobre a vulnerabilidade da linguagem e o modo que usamos as questões ideológicas e como podemos usar a linguagem nos nossos discursos.

É importante discutir essa questão sobre esse viés, principalmente nas questões de interpretação. Quando Simone de Beauvoir diz que ‘não se nasce mulher, torna-se mulher’, não é de fato, do ponto de vista real da linguagem, que ela está falando e sim de uma alegoria, de uma questão social, de uma vivência, de uma experiência empírica. E eu percebo que de fato essa questão da vulnerabilidade diante da linguagem, do modo como se usam os discursos, por exemplo, lá na Câmara, quando se definiu para aquele grupo que família era composta por homem, mulher e seus/as filhos/as. Então foi desse jeito que a linguagem foi usada, exatamente como Butler tenta nos alertar, do modo como a linguagem nos deixa vulneráveis. E aquele ambiente ali, que é um ambiente de poder, de domínio da norma padrão da língua, que é seguido por outras normas, nos custa caro deixá-los usar a linguagem, a esse modo de defender suas próprias ideologias em detrimento da exclusão da laicidade que nós precisamos na sociedade. (Girassol, GF4, Discursos)

Quanto à assertiva de Simone de Beauvoir, entendemos que a filósofa pretende chamar a atenção exatamente para as imposições sociais inquestionáveis que são classificatórias e excludentes. De acordo com Daniele Fernandes Reis (2013), ancorada em Butler (1986), quando Beauvoir utiliza o verbo “tornar-se”, ela afirma que gênero é um processo de construção de identidade e não somente uma construção cultural, ou seja, o sujeito assume ou corporifica voluntariamente o gênero, no entanto, essa elevação é influenciada pelo meio e pelos padrões já criados e impostos, não possuindo o sujeito possibilidade de redefini-los. Se aceitamos essa assertiva diante da nossa complexa rede de experiências e performances, então, estamos pensando numa sociedade cujas práticas sociais estão configuradas num sujeito monolítico, homogêneo, estanque e coerente. Se partimos do pressuposto de que a linguagem constrói sentidos sobre o que somos e o que poderíamos ser, então precisamos ressignificar esses padrões já criados e impostos, na medida em que problematizamos a vida social rotinizada e dada como natural, numa suposta condição de normalidade.

Nesse viés, as visões dos indivíduos são socialmente e culturalmente construídas por meio da socialização. O ponto de partida para essa teoria é a ideia clássica do existencialismo de Jean-Paul Sartre (1946, p. 17), na afirmação de que “a existência precede a essência”. Entretanto, a utilização do existencialismo para explicar a questão de gênero é criticada por Butler: “Quando a doutrina da escolha existencial é usada neste contexto, ela é seguramente insidiosa, mas este uso é ele mesmo um mau uso que desvia a atenção das possibilidades de empoderamento da posição” (BUTLER, 1986, p. 40).

O participante Girassol também cita a vulnerabilidade do sujeito, que é teorizada por Butler (1999) como categoria linguística. O discurso de ódio levanta a questão sobre quais são as palavras que ferem e quais as representações que ofendem, sugerindo uma maior concentração nessas partes da linguagem que são enunciadas, enunciáveis e explícitas (BUTLER, 2021). Portanto, a forma como determinadas vidas podem estar mais expostas ao perigo também abre caminho para estabelecer críticas sobre a violência. Os termos que facilitam o reconhecimento são convencionais; “são os efeitos e os instrumentos de um ritual social que decide, muitas vezes por meio da exclusão e da violência, as condições linguísticas dos sujeitos aptos à sobrevivência” (BUTLER, 2021, p. 6). Todavia, a vulnerabilidade, para a autora, não pode ser confundida com uma posição de passividade ou de exclusão, visto que

implica em uma forma de insurgência, na medida em que corpos, ao exibirem essa vulnerabilidade, protagonizam um enfrentamento aos poderes instituídos.

A participante Rosa também complementou, dizendo que “existe no Brasil um bloqueio”, visto que é um país que é contra a legalização do aborto, que ainda não aceita totalmente a homossexualidade. Quando Butler traz essa discussão para o Brasil, a parte mais conservadora da sociedade está convencida de suas convicções e não quer ouvir, não quer dialogar. Com relação à linguagem, mesmo que um conceito de gênero ou de família seja bem trabalhado, ainda assim teremos problema, em função da cultura brasileira, e principalmente porque temos instituições e representantes que são contrários.

Em seguida, também apresentei a imagem da capa do livro “Discurso de ódio: Uma política do performativo” de Butler (2021). A filósofa, preocupada com a necessidade de aumentar o poder de ação de dominados e subordinados, problematiza algumas importantes questões que permeiam o debate sobre a criminalização do discurso de ódio. "A linguagem poderia nos ferir se não fôssemos, de alguma forma, seres linguísticos, seres que necessitam da linguagem para existir? A nossa vulnerabilidade em relação à linguagem é uma consequência da nossa constituição em seus termos?" (BUTLER, 2021, p. 3).

Figura 43 - Capa do livro Discurso de Ódio: Uma política do performativo, de Judith Butler (2021)



Fonte: <http://editoraunesp.com.br/blog/judith-butler-discute-mecanismos-profundos-do-discurso-de-odio>.

Questão 3: Após apresentar a capa do livro, solicitei para que os/as participantes comentassem a problematização de Butler sobre o discurso de ódio.

A participante Flor-de-Lis lembrou que o respeito deve ser válido para qualquer teoria e que os/as docentes precisam passar esse ensinamento para os/as estudantes. Ressaltou que esse valor deveria vir de casa, mas nem sempre vem. Então cabe ao professor e à professora garantir aos/às estudantes o respeito às diferenças. Também citou que o amor está acima de tudo.

Eu sempre passo para os meus alunos essa mensagem de amor ao próximo. A Bíblia fala para amar ao próximo como a ti mesmo. Então se eu amo o próximo como a mim mesmo, eu jamais vou me ferir, jamais serei preconceituosa, jamais serei homofóbica, pois o amor quebra qualquer barreira. Muitas das vezes o aluno não tem essa referência em casa, nem de amor e nem de respeito, então o professor deve sim exercer esse papel de ensinar o respeito e o amor ao próximo. (Flor-de-Lis, GF4, Discursos)

Nesse argumento da participante, percebemos alguns elementos que representam o discurso religioso cristão, expressos nos termos “amor ao próximo”, “amor acima de tudo”, e a “Bíblia fala”. A priori, a participante nos surpreende ao demonstrar uma linguagem inclusiva e de acolhimento às diversidades, pelo menos no que tange ao ambiente escolar. Entretanto, o discurso conservador presente no seguimento evangélico tem sido diferente. De acordo com Marcelo Tavares Natividade e Leandro de Oliveira (2009), as pessoas LGBTQIAPN+ são recebidas nos grupos religiosos que visam sua sujeição a um projeto de regeneração moral, ou seja, sua conversão, não apenas ao seguimento religioso, mas também para o modelo cis-heteronormativo. Nesse viés, o sujeito é submetido a rituais de purificação que, em última instância, reforçam o estigma que incide sobre pessoas que aderem a identidades e práticas homossexuais (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009). O repúdio à diversidade sexual, neste caso, apresenta-se como uma tentativa de supressão de formas de exercício da sexualidade dissonantes do modelo da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003; 1993). O discurso evangélico em questão acolhe para ‘transformar’ e expurgar sexualidades e identidades consideradas indesejáveis, servindo para endossar a superioridade moral da heterossexualidade (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009). Essa discussão que envolve questões religiosas, sexualidades e identidades de gênero são amplas e cabem, portanto, em uma nova pesquisa.

Na sequência, o participante Baobá também expôs suas contribuições, questionando sobre o discurso de ódio.

Eu penso que o discurso de ódio é fruto do pensamento colonial que é marcado pela linguagem. A própria linguagem nos foi imposta de maneira colonizada, e dentro dessa linguagem existem os discursos que ecoam principalmente em lugares de desconstrução como a escola. Essa linguagem colonizadora é carregada de discurso de ódio em relação àquilo que foi posto como anormal, como subversivo, e que foge do padrão. Então quando a gente se propõe a pensar sobre discursos que ferem e violentam a diversidade, isso é pensar os discursos de maneira decolonial. Na visão do catolicismo, que veio junto com o processo colonizador, a homossexualidade é algo abominável. (BAOBÁ, GF4, Discursos)

Para Felipe Dutra Demetri (2018), o discurso de ódio é usado como estratégia de enfrentamento contra movimentos sociais que lutam contra o racismo, o machismo, a misoginia, a LGBTQIAPN+fobia, entre outras práticas de discriminação. Normalmente, é definido a partir de sua capacidade de ofender e diminuir uma determinada comunidade. Já para Felipe Rangel e Camila Carvalho (2020), esse discurso é como um conjunto de situações geradas por indivíduos ou grupos que descaracterizam a humanidade ou a dignidade de outras pessoas, por meio de agressões verbais ou físicas, voltadas para aspectos sexuais, religiosos, regionais, políticos, étnicos, raciais, dentre outros. A linguagem fere como um machucado (BUTLER, 2021). De tal modo, os atos de fala produzem certos feitos como consequências, e quando algo é dito, um determinado efeito é produzido (AUSTIN, 1990 apud BUTLER, 2021).

Proferido contra a comunidade LGBTQIAPN+, o discurso de ódio é fruto de um imaginário coletivo, moldado por uma racionalidade colonizadora. De acordo com Aníbal Quijano (2005), tal discurso se produz no âmbito da colonialidade do poder, que promove a persistência de hierarquizações que excluem violentamente grupos e sujeitos do acesso aos direitos básicos que devem ser garantidos (RANGEL; CARVALHO, 2020). Apesar disso, pensar e construir caminhos decoloniais no ambiente escolar, conforme defende Yonier Marín (2020), pode contribuir como ferramenta para denunciar desigualdades, visibilizar violências e traçar coletivamente estratégias para combater as injustiças e os legados coloniais. Marín (2020), ancorada nas concepções de Aníbal Quijano (1998), Maldonado-Torres (2007) e Catherine Walsh. (2007), aponta que esses caminhos decoloniais são construídos “no diálogo com os conhecimentos, saberes, e epistemologias das pessoas que historicamente lutam e [re]existem aos projetos da colonialidade do poder, do ser e do saber” (p. 265).

Para encerrar as discussões no GF4, a participante Rosa complementou novamente que há no Brasil um bloqueio, que culturalmente abomina a homossexualidade e a identidade de gênero.

Quando Butler traz essa discussão, as pessoas não compreendem por que elas estão bloqueadas e não querem ouvir, não querem dialogar. Se um conceito for bem trabalhado, seja de gênero ou de família, mesmo assim ainda temos problema, em função da cultura brasileira e principalmente porque temos um governo que é contrário. (Rosa, GF4, Discursos)

Nós conhecemos bem esse discurso que reverbera no país e se opõe ao discurso de Butler, aliás, é preciso ressaltar que a oposição de pensamentos deve existir. Esse debate é importante, entretanto, não é aceitável querer negar a existência de pessoas. Essa prática acontece quando as discussões sobre gênero, sexualidades dissidentes e modelos de famílias nos ambientes e materiais escolares são impedidas de serem realizadas. “Sempre que tentamos levar para a sala de aula, o debate sobre os corpos subalternizados há um silenciamento” (Baobá, GF4, Discursos). De fato, o grupo cis-heteronormativo não quer ouvir, não quer tocar nessa pauta. Portanto, essa abordagem materializada nos livros didáticos ainda permanece tímida, uma vez que é necessária a desconstrução desse pensamento. A violência parte de pessoas que preferem o silenciamento, simplesmente porque consideram esse discurso contra-hegemônico transgressivo. E realmente é transgressivo, por tentar desconstruir um discurso violento que se perpetua até hoje na sociedade e, sobretudo, nos espaços escolares.

Com base nos materiais didáticos analisados e nas reuniões com o Grupo Focal, observamos que os livros escolares ainda tendem a manter o silenciamento e a transferir para os/as docentes a função de orientar os/as estudantes quanto às questões de identidade de gênero, orientação sexual e modelos de famílias. Em contrapartida, sites, revistas, vídeos do YouTube, entre outros recursos, nos oferecem diversas informações e orientações sobre esses temas, muitos de forma didática e elucidativa, tais como os que foram analisados no GF, que também servem de amparo para que os/as docentes façam abordagens sobre esses temas. Em vista disso, faz-se necessário investir na formação continuada de professores e professoras, para que assuntos diversos sejam, de fato, abordados na sala de aula, sem receios e inseguranças.

Nesse sentido, é importante que os/as docentes estejam informados/as sobre as diversas formas de manifestação da sexualidade, divergentes da norma social estabelecida entre sexo biológico, concordante com a identidade de gênero e com a heterossexualidade. É necessário que compreendam, também, as formas de expressões afetivo-sexuais, expressões e performatividades de gênero que rompem com padrões e normas sociais de como expressar feminilidade e masculinidade, e reconheçam a existência de pessoas que nascem com características sexuais biofisiológicas não-

binárias, como os/as intersexuais, e de pessoas que não expressam atração sexual, como os/as assexuais.

No âmbito escolar, essas identidades, bem como suas intersecções, devem ser discutidas como um tema transversal importante e atual. O/a docente deve promover momentos e condições para que os/as estudantes aprendam a agir no cotidiano sem discriminações em relação à identidade de gênero e orientação sexual alheias. No que tange à prática de LGBTQIAPN+fobia, presente no espaço e na comunidade escolar, concordamos com Louro (2018b, p. 29) que assim aponta: “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”.

CONSIDERAÇÕES [IN]CONCLUSIVAS

Ao chegarmos a esta etapa da pesquisa, percebemos que os desafios metodológicos para a atuação docente ainda são imensos, no que concerne a sexualidade, gênero, modelos de família e livro didático. Através da análise dessas questões e dos discursos de professoras e professores da Educação Básica, verificamos que ainda há uma resistência por parte das editoras e das coleções, que temem pela não aprovação de suas obras na avaliação do PNLD, ou mesmo de censuras da parte conservadora da sociedade. Também verificamos que há resistência e silenciamento de muitos/as docentes, em razão de fatores que vão desde a falta de informações sobre esses temas, até pelo medo do sistema hegemônico estrutural, que ainda vigora no espaço escolar.

Este trabalho pode contribuir para uma nova visão de educação linguística, por compreender a linguagem como intrínseca ao seu uso, dentro e fora do contexto escolar. Apoiamo-nos em teorias sociais, como, por exemplo, a de Bakhtin (2006), de que a linguagem deve ser entendida como instrumento de construção do conhecimento e da vida social. Para Débora Leite de Oliveira, Renata Chaves Lopes e Raquece Mota Honório Cruz (2020), essa nova metodologia de investigação é marcada pela busca da colaboração com outras disciplinas, identificando a Linguística Aplicada como ciência inter/multi/transdisciplinar. Já a contribuição do método utilizado está em oferecer à ciência social um olhar sobre o papel da linguagem e, simultaneamente, contribuir para a análise linguística como um parâmetro de análise social, fornecendo arcabouço teórico e metodológico capaz de subsidiar a pesquisa social (BATISTA JUNIOR; SATO; MELO, 2018).

Através da análise realizada nos dois livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio [ambos esses volumes únicos], utilizados na rede estadual de Goiás, no período vigente [Ciclo 2021 a 2023], observamos que esses materiais difundem discursos hegemônicos de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, não abordando esse tema numa perspectiva de promoção e respeito às diversidades, em relação às múltiplas configurações de famílias. Além disso, não identificamos nenhuma representação de famílias homoafetivas, apenas alguns casos isolados que abordam outras configurações que destoam do modelo considerado padrão, como o caso do texto imagético “Morro vermelho” (1926), de Lasar Segall, inserido no livro de Português de Juliana Chinaglia (2020, p. 62-63), que apresenta uma discussão sobre o conceito de

família a partir da pintura de uma mulher preta com o seu filho nos braços. Também verificamos que esse instrumento didático possibilita uma abertura para a exploração da diversidade de arranjos sociais, quando os/as estudantes são chamados/as a exporem suas configurações familiares nos exercícios de compreensão do tema que seguem abaixo do texto. Nesse momento, é fundamental o posicionamento da professora e do professor em problematizar os modelos existentes de famílias. Essa problematização é importante para que os/as estudantes possam se sentir mais confortáveis em exporem suas realidades e para reduzir na sala de aula os preconceitos que possam surgir em virtude de uma possível falta de informações e orientações para esses/as discentes.

Nos demais textos analisados, verificamos algumas abordagens como as transformações femininas e a evolução nas famílias brasileiras nos últimos 40 anos (CHINAGLIA, 2020). Entretanto, não há nenhuma menção sobre os lares compostos por casais homoafetivos. Já no outro livro analisado (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2020), encontramos textos que abordam o combate à violência de gênero, cuja proposta espera que os/as estudantes reflitam sobre a importância de leis que punam e coíbam todo tipo de agressão contra a mulher, no entanto, não há referência às mulheres transexuais que também são constantemente agredidas. Já no texto imagético “Relações” [Figura 31], percebemos uma suposição de um relacionamento afetivo entre duas mulheres, mas o manual didático não deixa evidente o tipo de afinidade existente, transferindo essa interpretação para que os/as estudantes, juntamente com os/as docentes, possam identificar as inúmeras possibilidades de relacionamentos.

Para complementar essas análises, realizei a pesquisa de campo com o Grupo Focal, para identificar quais discursos são reproduzidos pelos/as docentes sobre a presença ou ausência de arranjos familiares no livro didático e como essa temática seria ou não seria tratada em sala de aula por esses/as agentes educacionais. O Grupo Focal, formado por docentes de Língua Portuguesa de escolas de Ensino Médio da rede estadual, assinalou que ainda há resistência de grande parte de professores e professoras, que prefere não se pronunciar sobre as diversidades de famílias, principalmente aquelas compostas por casais homoafetivos. Também foram constatadas algumas dificuldades de docentes quanto à compreensão dos conceitos de identidade de gênero e orientação sexual.

No que diz respeito às representações das diversas composições de famílias, orientação sexual e identidade de gênero nos livros didáticos, o GF ressaltou não ter

visto casais homoafetivos, principalmente nos manuais de Língua Portuguesa, constando apenas nos livros de língua estrangeira. Nesse cenário, o GF pontuou que a escola deve representar a realidade do contexto social, e o aluno e a aluna precisam se enxergar dentro da escola. Contudo, ainda que os instrumentos didáticos possibilitem poucas abordagens sobre os diversos arranjos familiares, essa discussão está sempre presente na sala de aula, seja nos corpos/identidades, nas conversas ou nas brincadeiras dos/as estudantes.

No que se refere às discussões que partem dos/as estudantes, ou mesmo práticas de LGBTQIAPN+fobia no decorrer da aula, verificou-se por meio do GF que grande parte dos/as docentes reconhece a importância de realizar intervenções, quando necessárias. No entanto, há professores e professoras que preferem encerrar o assunto e dar continuidade na aula prevista, evitando possíveis desgastes, pois muitos/as docentes trabalham em regime de Contrato Temporário e se sentem intimidados/as por gestores/as que atribuem suas convicções pessoais no âmbito escolar, evidenciando uma relação de dominação, que é reproduzida pelo discurso de poder, de forma coercitiva e de intimidação. Já os/as educadores/as que também lecionam em escolas privadas evitariam realizar tais intervenções por medo de perder o emprego ou de sofrer perseguição por parte da gestão escolar, de algum pai ou mãe de estudante e até mesmo de colegas de trabalho mais conservadores/as.

Também percebemos, por meio do GF, a predominância do discurso conservador e hegemônico no ambiente escolar, e o risco do discurso da opinião do professor e da professora como valor de verdade inquestionável e que possui um peso significativo na sala de aula, devido ao lugar social de hierarquia em relação aos/às estudantes. No entanto, é preciso desconstruir o conceito colonial, machista, patriarcal e que silencia outros modelos de família. Todavia, ainda há docentes que se omitem diante do medo de se exporem nessas discussões e do medo de causar rompimento de pensamento. Conforme o GF, é dever do/a professor/a levantar a discussão sobre as diversidades que são vivenciadas no nosso cotidiano, e o fato de a escola não acompanhar as transformações sociais pode resultar em segregações dos grupos não pertencentes aos grupos legitimados. Por essa razão, muitos/as discentes não se veem representados/as dentro da escola.

Também percebemos o quanto o espaço escolar é violento, em função das práticas de pedagogização do corpo e do comportamento. São práticas rejeitadas pela

sociedade cis-heteronormativa, dentro de um espaço que deveria ser de desconstrução. A matéria da Revista Nova Escola sobre o menino Romeo Clarke [Figura 34] evidencia o despreparo das instituições escolares. Nesse contexto, conforme os postulados de Constantina Xavier Filha (2015), reforçamos que é necessário pensar em formação continuada de docentes em matéria de diversidade sexual e identidade de gênero, para que haja uma discussão qualificada sobre essas questões no ambiente escolar, proporcionando condições de equidade, de acesso e aprendizagem a todas e todos, garantindo, assim, o respeito à diversidade de valores e de comportamentos.

Também verificamos nos comentários do site da revista elementos que nos sinalizam a tentativa de calar o corpo, a subjetividade e a experiência do/a outro/a. Nessa perspectiva, precisamos constantemente problematizar essa diversidade, uma vez que a escola deve ser um espaço de desconstrução. Portanto, é necessária uma despedagogização do corpo, pois ainda existe imposição de normas e regras sobre o corpo e o comportamento padrão de estudantes, sobretudo na conjuntura do governo Bolsonaro. Diante disso, os/as docentes devem fazer valer o compromisso que assumem com a formação plena do ser humano. Nesse sentido, ao pensar a educação como uma prática política para a cidadania, as instituições e agentes da educação devem assegurar a liberdade de expressão e entender que expressões ligadas a gênero e sexualidade são fluidas e situadas historicamente, em vez de uma determinação natural, estável e segura (POCAHY, 2016).

Reforçamos que essa liberdade de expressão difere totalmente do discurso de ódio que tem sido proferido, principalmente nas redes sociais. De tal modo, como postula Butler (1999), a vulnerabilidade não pode ser confundida com uma posição de passividade ou de exclusão, pois os grupos minorizados podem protagonizar enfrentamentos contra os poderes historicamente instituídos. Dessa forma, pensar e construir caminhos decoloniais no ambiente escolar são práticas que contribuem para a redução das desigualdades e combatem as injustiças estruturais, inseridas pelo colonialismo.

Essas questões são necessárias para a formação docente, uma vez que a escola é um espaço político importante para o exercício da liberdade de jovens. As universidades, os movimentos sociais e educadoras e educadores têm se engajado nesse movimento político de formar o/a docente para que ele/ela possa pensar/ensinar esses assuntos de forma pontual, aberta, inclusiva e livre dos preconceitos que ainda vigoram

em nossa sociedade. As políticas sociais e educacionais têm funcionado como proposta possível para garantir os direitos de toda cidadã e todo cidadão. O exercício pleno da cidadania só é possível quando direitos humanos e civis básicos são promovidos pelas instituições sociais formadoras, garantindo, assim, ampla liberdade e aceitação para as mais variadas formas de ser e existir no mundo (BARBOSA; LIMA; SILVA, 2021).

Em suma, as políticas públicas inclusivas reforçam e garantem o direito à cidadania. Além disso, alertamos que, apesar de já haver muitos estudos relacionados à diversidade, esse campo ainda carece de pesquisas mais aprofundadas, principalmente o que envolve o livro didático e os discursos de professoras e professores. Atualmente, ainda notamos que parte das intervenções escolares em situações discriminatórias é fundamentada na lógica do senso comum, que só repete a norma e os discursos hegemônicos, colaborando para a manutenção do *status quo*. Portanto, nesta caminhada inconclusiva, destacamos a relevância da formação continuada para o/a docente no enfrentamento das desigualdades presentes na escola. Uma boa formação contribui para a implementação de uma cultura direcionada à garantia dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português: língua e literatura: volume único**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALMEIDA, Edson Leandro. **Escola sem homofobia: A (re)produção da identidade sexual nos discursos escolares**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades –Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife. 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.
- ALVES, Kevin Hacling. **Saindo do armário: uma análise acerca de gênero, sexualidade e papéis sociais nas forças armadas americanas**. Repositório, 2016. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/493>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Novos arranjos nos lares brasileiros. **Pesqui Fapesp [Internet]**, p. 86-9, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/novos-arranjos-nos-lares-brasileiros/>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ANDRADE, Viviane Toraci Alonso; CASTRO, Edna Cristina Jaques Brelaz. O discurso hegemônico sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação nas vozes de professores de Sociologia de Marabá/PA. **Educação em Revista**, v. 22, n. 2, p. 9-26, 2021.
- APPLE, Michael Whitman. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno. Grupo focal e prática de pesquisa em AD: metodologia em perspectiva dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 25, n. 2, p. 791-814, 2017.
- ASSUNÇÃO, Jony Sandi de. **Como são as famílias no livro didático? Um estudo sobre as representações**. 2017. Repositório UFSC. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196366/Jony%20Sandi%20de%20Assun%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2021.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto (1959-1961). *In*: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 327-358.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Daniel dos Santos; LIMA, Sostenes; SILVA, Clodoaldo Ferreira Fernandes da. "Vamos falar sobre ele?": discursos que (des)constroem as identidades de gênero na escola. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n. 2, 2021.

BARROCO, Maria Lúcia da S. Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, n. 143, p. 12–21, abr. 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/3789>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BARROS, Solange Maria de; RESENDE, Viviane de Melo; VIEIRA, Viviane. "Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismo de fronteiras epistemológicas". **Polifonia: Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 33, p. 11-28, 2016.

BARTOLOMÉ, Willian Jhonathan Dias Ferreira *et al.* **Assisto, logo existo**: a representação da identidade LGBT na trama do personagem Eric da série *Sex Education*, da Netflix. 2019. Disponível em <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/6312/1/Willian%20Jhonathan%20Dias%20Ferreira%20Bartolom%c3%a9%202019.pdf>. Acesso em 23: mar. 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BELMONTE, Pilar *et al.* **História da homossexualidade**: ciência e contra-ciência no Rio de Janeiro (1970-2000). Tese de Doutorado, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Rio de Janeiro, 2009.

BITTENCOURT, Circe Fernandes; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. *In*: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 73-92.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 6.583**, de 2013. Autor: Anderson Ferreira. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1174113.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

BRASIL. Constituição de Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 1-1, 2001.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: linguagem e suas tecnologias – **Guia de livros didáticos – Ensino Médio/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia**. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e da promoção da cidadania homossexual. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996b.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais**. Brasília: MEC. 1998.

BRASIL, Senado Federal do. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: Uma perspectiva pós identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas**, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/viewFile/10378/4862>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papyrus Editora, 1996. Disponível em: encurtador.com.br/suvzZ. Acesso em 22 set. de 2022.

BORGES, Guilherme Figueira; SOUSA, Ramon Diego Viana de. Discursividades em livros didáticos de português a partir da análise de construções de identidade de gênero. **Revista Coralina**. Cidade de Goiás, v. 3, n. 1, p. 54-70, jul./2020.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. 1. ed. 3. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino; 8).

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BUTLER, Judith. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1999.

BUTLER, Judith. **Marcos de Guerra**: *las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

BUTLER, Judith. Sex and Gender in Beauvoir's Second Sex. *In: Yale French Studies*, Simone de Beauvoir: Witness to a Century, n. 72, Winter, 1986.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000100015&script=sci_arttext. Acesso em: 12 out. 2020.

CASADO, José. Agora, juiz da Suprema Corte dos EUA quer rever até direito a casamento. **Veja**. Editora Abril. Publicado em: 25 jun. 2022, 22h05. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/agora-juiz-da-suprema-corte-dos-eua-quer-rever-ate-direito-a-casamento/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 2005.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, v. 3, p. 352, 2016.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figures, cores, números. Trad. Vera da Costa Silva *et al.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Linguagens em interação**: língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2020.

CHIARELLI, Tadeu. Segall realista: algumas considerações sobre a pintura do artista. **Catálogo da exposição "Segall realista"**, p. 23, 2008.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002. Tradução Maria Helena Camara Bastos. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891528.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORACINI, Maria José. Funcionamentos discursivos de livros didáticos e materiais didáticos: entrevista com Maria José Coracini. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. **Cadernos Discursivos**, Catalão - GO, v. 1, n. 1, p. 166-177, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

CORTES, Rafa. Flor de lis: significado, simbologia e como cultivar. **Home it**. Publicado em: 29 nov. 2021. Disponível em: <https://www.homeit.com.br/flor-de-lis/>. Acesso em: 21 maio 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Flávia Melo da. O túnel, o Frota, a ideologia de gênero. **Ponto Urbe: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**. São Paulo, v. 18, n. 1. 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/3137>. Acesso em: 02 jan. 2021.

DANTAS, Tiago. O simbolismo da Rosa. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/mitologia/o-simbolismo-rosa.htm>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DEMETRI, Felipe Dutra. **Corpos despossuídos: vulnerabilidade em Judith Butler**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Positions**, Editions de Minuit, Paris, 1972. Limited Inc, édité et traduit par Elisabeth Weber, Paris, Galilée, 1990.

DIAS, Maria Berenice. **União homossexual: o preconceito & a justiça**. Livraria do Advogado Editora, 2000.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007, p. 66.

DIEGUEZ, Roberta Siqueira Mocaiber. A mulher transexual no discurso contemporâneo: um estudo de caso. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 11, n. 3, p. 521-538, Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/22426>. Acesso em: 24 jan. 2021.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1 e 2, 2003.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019 – CGPLI **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 06. nov. 2021.

EDITORA BRASIL. **PNLD 2021**. Fique por dentro ensino médio/ Material de divulgação da Editora do Brasil. 2021. Disponível em: https://www.editoradobrasil.inf.br/wp-content/uploads/2020/07/DIGITAL-folder_ensino_medio_AF.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

ETTRICH, Débora da Gama. **Construção das identidades de gênero e sexual no ambiente escolar: percepções, práticas pedagógicas e resolução de conflitos**. 2019. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. “Análise textual: a construção das relações sociais do “eu””. In: **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 175-209.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura**. Ensino médio. Volume único. Curitiba: Base Editora, 2003.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR, José Hamilton. **Práticas de língua portuguesa**. 1ª ed. São Paulo. Saraiva Educação, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/tLV57. Acesso em: 03 jul. 2022.

FAVARETTO, José Arnaldo; MERCADANTE, Clarinda. **Biologia: volume único**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira. **Diversidade sexual na escola: o “normal” e o “anormal” em discursos de professores**. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. “Príncipe ou cinderela?: fabricando identidades “(a)normais” no sujeito homoerótico In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X.

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira.; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O “normal” e o “anormal” em discursos de educadores: as dissidências sexuais na agenda escolar. In: **Ícone- Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. v.18, n. 2, setembro de 2018 – ISSN 1982-7717.

FERREIRA, Agripina Encarnación Alvarez. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachalardianos** [livro eletrônico]. Londrina: UEL, 2013.

Disponível em:

https://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/dicionario%20de%20imagem_digital.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

FISCHER-MIRKIN, Toby. **O código do vestir: os significados ocultos da roupa feminina**. Trad. Ângela Melim. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2019. **Sobre os Programas do Livro**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>.

Acesso em: 03 dez. 2020.

FONTENELLE, Neíse; MADEIRA, Daniel. O retrocesso do estatuto da família.

Revista Jurídica Cesumar: Mestrado, v. 21, n. 2, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/8778/6810>.

Acesso em: 02 dez. 2021.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. **Revista Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 363-378, 2008.

FONTES, Nadja Costa Linhares. 223. “Quarto de despejo”: a escrevivência de Carolina Maria de Jesus sob a ótica da análise de discurso crítica. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 3055-72, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso (A)**. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. Ed. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 2014.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual e os Estudos de Gênero no contexto da Educação Infantil. Transmitido ao vivo em 27 de ago. de 2020. **Papo de Corujas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wYcRNwqKJY8&t=46s>. Acesso em: 13 set. 2021.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos *et al.* (Org.). **A História na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 245-249.

GARCIA, Valter Paveloski. Transexualidade e teoria Queer a partir da vontade de saber em Michel Foucault. **PAULUS: COMFILOTEC**, v. 5, n. 3, 2017.

GELEDÉS, Portal. **Baobá – árvore símbolo das culturas africanas**. Publicado em 15 jul. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza; BORGES, Lenise Santana. Imagens que falam, silêncio que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan./abr. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

GROSSI, Miriam Pillar. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. **Cadernos Pagu**, p. 261-280, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/DthHfWHWWQyxp4kPVKDqSzy/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

GUILOUSKI, Poliana Cristine Aureliano. Questões de gênero e diversidade na formação do adolescente: o ambiente escolar como espaço de ação. *In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011. p. 5222-5228. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139759>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Haidar, Rodrigo. A quarta família – Supremo Tribunal Federal reconhece união estável homoafetiva. **Consultor Jurídico**. Brasília, v. 5, 2011. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2011-mai-05/supremo-tribunal-federal-reconhece-uniao-estavel-homoafetiva>. Acesso em: 16 set. 2021.

HERMANSON, Marcos. Relatório registra 420 vítimas fatais de discriminação contra LGBTs no Brasil em 2018. **Brasil de Fato**. São Paulo. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/08/relatorio-registra-420-vitimas-fatais-de-discriminacao-contra-lgbts-no-brasil-em-2018>. Acesso em: 12 jan. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base de informações do Censo Demográfico 2010**: Resultados do Universo por setor censitário. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em: set. 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE/SIDRA. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: jan. 2022.

INFANTE, Ulisses. **Textos: leituras e escritas: volume único**. São Paulo: Scipione, 2004.

INTERDONATO, Giann Lucca; QUEIROZ, Marisse Costa de. **Trans-identidade: a transexualidade e o ordenamento jurídico**. Curitiba: Appris, 2017.

IPEA. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009 – 2010**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf. Acesso em: jun. 2021.

IRINEU, Lucineudo Machado *et al.* **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave.** Campinas: Pontes, 2020.

JESUS, Jaqueline G. Trans-formações: poder e gênero nos novos tempos. **Anais do 18º Congresso Brasileiro de Psicodrama.** Brasília: Federação Brasileira de Psicodrama, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

LEWIS, Elizabeth Sara. Do “léxico gay” à Linguística *Queer*: desestabilizando a norma homossexual oculta nas Teorias *Queer*. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), v. 47, n. 3, p. 675-690, 2018. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2049>. Acesso em: 18 set. 2020.

LIMA, Paula Lenz Costa. Metáfora e linguagem. *In*: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (Org.). **Produção de sentido: estudos transdisciplinares.** São Paulo: Annablume. Porto Alegre: Nova Prata; Caxias do Sul: Educus, 2003, p. 155-180.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Repositório Institucional da UFSC**, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131963>. Acesso em: 06. jan. 2021.

LIVROS didáticos que falam sobre união entre gays geram polêmica no TO. **G1 TO/TV Anhanguera.** Araguaína, 18 fev. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2016/02/livros-didaticos-que-falam-sobre-uniao-entre-gays-geram-polemica-no.html>. Acesso em: 04 jan. 2021.

LOBO, Camila Rocha; SUANNO, João Henrique. Reformar o pensamento ao formar educadores: um desafio na educação. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 362-383, 2020.

LOPES, Denílson. Post-gay, teoria *queer* e cultura contemporânea. **Palestra.** Grupo de Estudos e Pesquisas “Violência, Racismo e Mídia: representações sociais e discursos midiáticos”. Brasília, 2003.

LORENZ, Karl M.; VECHIA, Ariclê. Fernando de Azevedo e a Questão da “Raça Brasileira”: Sua Regeneração pela Educação Física [Fernando de Azevedo and the Issue of the “Brazilian Race”: Regeneration through Physical Education]. **Cadernos de História da Educação**, p. 57, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201-218, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Autêntica, 2018a.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018b.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA**, São Paulo, v. 21, 2005, p. 1-9. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2022.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; DE MELO RESENDE, Viviane. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. SciELO-Editora UnB, 2017.

MAGALHÃES, Izabel. Ideologias linguísticas no estudo do discurso Educação inclusiva e questões contemporâneas. **Discurso & Sociedad**, n. 1, p. 4-28, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2007. p. 127-159.

MANDELBAUM, Belinda. Conservadorismo, rupturas e novas configurações de família. **Casa do Saber**. Publicado em: 26 mar. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IIRiTQFErz8>. Acesso em: 25 set. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARÍN, Yonier. Repensando o corpo no ensino de ciências e biologia a partir de diálogos entre discursos decoloniais africanos e das travestis na América Latina. **Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 259-275, 2020.

MARQUES, Thais. O que é família? **Coisas de Diva**. Publicado em: 11 maio 2016. Disponível em: <https://www.coisasdediva.com.br/2016/05/o-que-e-familia/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MARTINS, Elieciília de Fátima; HOFFMANN, Zara. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 9, p. 132-151, 2007.

MENDES, Luís César Castrillon; JESUS, Dánie de. Identidades e relações de gênero nos guias do programa nacional dos livros didáticos de História e Português para o ensino médio. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 65/2, p. 693-712, 2018.

MICHELAN, Vanessa. **Coleção Juntos Nessa - Ciências - Ensino Fundamental**. Editora: Leya Brasil. 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A.F. CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.125-148.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em:
http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

MORGAN, David L. *Qualitative Research Methods: Focus groups as qualitative research*. **Thousand Oaks, CA: SAGE Publications**, v. 10, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

MUNDOEECOLOGIA. Qual Flor Significa Força? Publicado em: 26 nov. 2019. Disponível em: <https://www.mundoecologia.com.br/plantas/qual-flor-significa-forca/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

NANTES, Flávio Adriano. Masculinidades subversivas em Mia Couto e Marcelino Freire: os meninos da dissidência. **Todas as Musas**. Ano 10. 2019. Disponível em: https://www.todasasmusas.com.br/20Flavio_Adriano.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

NARDI, Henrique Caetano. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 12-23, 2008.

NASCIMENTO, Marcos Antônio Ferreira do. (2015). ¿‘Otras paternidades’?: Reflexiones sobre Masculinidades, Paternidades y Sexualidades en el contexto contemporáneo de Brasil. Trabalho apresentado no **V Colóquio de Estudos sobre Varones y Masculinidades**. Santiago do Chile.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares; OLIVEIRA, Leandro de. “Nós acolhemos os homossexuais”: homofobia pastoral e regulação da sexualidade. **Revista Tomo**, n. 14, p. 203-227, 2009.

NETTO, José Pedro Simões. A produção acadêmica sobre diversidade sexual. **Revista em Pauta. Teoria Social e Realidade Contemporânea**, n. 28, p. 65-82, 2011.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo Gênero**, v. 8, 2008.

OFFERNI, Rodrigo Leonardo. **Escola sem partido**: origem e modus operandi de um movimento liberal-conservador e desdobramentos para os 2 conteúdos de sociologia e história. 2020.

OIT/UNAIDS/PNUD. **Promoção dos Direitos Humanos de pessoas LGBT no mundo do trabalho** – Projeto “Construindo a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho: combatendo a homofobia-transfobia”. 2a. ed. Brasília, 2015, 79 p. Disponível em: https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2016/01/2015_ManualPromocaoDireitosLGBTTrabalho_PT_V2.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

OLIVEIRA, Danilo Araújo. Discursos heteronormativos e produção de sujeitos generificados no currículo escolar. **Margens Interdisciplinar**, v. 11, n. 17, p. 92 - 107, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5436>. Acesso em: 04 nov. 2020.

OLIVEIRA, Débora Leite; LOPES, Renata Chaves; CRUZ, Raquece Mota Honório. Os estudos em Linguística Aplicada no Brasil. **Hispanista**, v. XXI – 80 – Enero – Febrero – Marzo de 2020. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/645.pdf> Acesso em: 02 jul. 2022.

OLIVEIRA, Mariana; BÁRBIERI, Luiz Felipe. STF permite criminalização da homofobia e da transfobia. **G1, Brasília**, v. 13, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/06/13/stf-permite-criminalizacao-da-homofobia-e-da-transfobia.ghtml>. Acesso em: 6 abr. 2022.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Débora. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 241-256, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Editora da UNICAMP, 2007.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; MAGALHÃES, Izabel. Pesquisas em Análise de Discurso Crítica Produzidas no Brasil de 2008 a 2017. **Raled Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso**, v. 20, n. 2, 2020.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. *Queer* decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015.

PESSANHA, Marina. Onde está a representatividade negra e LGBTQIA+? **Instituto Identidades do Brasil (ID_BR)**. 2018. Disponível em: <https://simigualdaderacial.com.br/site/onde-esta-a-representatividade-negra-e-lgbtqia/>. Acesso em: 05 maio 2022.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos " anormais". **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 dez. 2020.

PNAD, Pesquisa nacional por amostra de domicílios: **Microdados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004, 2009 e 2014. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

POCAHY, Fernando Altair. (Micro) políticas *queer*: dissidências em pesquisa. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 38, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. *In: LEÓN, R.; HEINZ R. (Eds.). Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad, 1998.

RANGEL, Felipe Augusto Barreto; CARVALHO, Camila Magalhães. Sexualidades decolonizadas em combate ao discurso de ódio. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, v. 8, n. 12, p. e132011-e132011, 2020.

RABELO, Iglesias Fernanda de Azevedo; SARAIVA, Rodrigo Viana. A Lei Maria da Penha e o reconhecimento legal da evolução do conceito de família. **Jus Navigandi**, v. 10, p. 1170, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa**. Coleção: Linguagem e Sociedade. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

REIS, Daniele Fernandes. Ideias fundamentais subversivas de gênero em Beauvoir e Butler. **Sapere Aude**, v. 4, n. 7, p. 360-367, 2013.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, p. 185-208, 2010.

RESSEL, Lúcia Beatriz, *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008.

RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. **Signs: Journal of women in culture and society**, v. 5, n. 4, p. 631-660, 1980.

ROCON, Pablo Cardozo. RODRIGUES, Alexsandro. BARROS, Maria Elizabeth. Desafios enfrentados por pessoas trans para acessar o processo transexualizador do Sistema Único de Saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, 2018.

SALES, Lilian Silva. Intersecções entre gênero, sexualidade e raça nas trajetórias de formação docente e as influências na prática pedagógica. **Anais Eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo,**

Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] / organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.] – Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

SANTOS, Débora. Supremo reconhece união estável de homossexuais. **G1**, Brasília. 05 maio 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/05/supremo-reconhece-uniao-estavel-de-homossexuais.html>. Acesso em: 14 set. 2021.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. Sexo, sexualidade e gênero na formação de professores. *Observatório da Imprensa*, 840. São Paulo. p. 01 - 03, 03 mar. 2015. Disponível em: Sexo, sexualidade e gênero na formação de professores | **Observatório da Imprensa** (observatoriodaimpresa.com.br) Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SARTRE, Jean Paul. **L'existentialisme est un humanisme**. Paris: Nagel, 1946.

SHIOTA, Ricardo Ramos; DE SOUZA POSSMOZER, Michelli. O Brasil cristão da Frente Parlamentar Evangélica: luta pela hegemonia e revolução passiva. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 13, n. 39, p. 113-141, 2020.

SIGNIFICADOS. **Significados**: descubra e entenda diversos temas do conhecimento humano. 2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Claudio Xavier da; BARRETO Filho, Benigno. **Matemática aula por aula: ensino médio**, v. 3. São Paulo: FTD, 2005.

SILVA, Cleiton Estevam da; PFAFF, Nicolle. Bagunça na Escola: estratégias para serem aplicadas entre escola e grupos. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 12, n. 2, p. 1-21, 2011.

SILVA, José Lenartte *et al.* Planejamento para famílias homoafetivas: releitura da saúde pública brasileira. **Revista Bioética**, v. 27, n. 2, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 60-102.

SILVA, Urbanete de Angiolis; POZZETTI, Valmir César. A Resolução n. 175 do CNJ e os requisitos para a celebração do casamento. **Scientia Iuris**: Londrina. v. 17, n. 2, p.107-130, dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/16585>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, Wellington Amâncio. Foucault e indigência—as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos. **Problemata-Revista Internacional de Filosofia**, v. 6, n. 3, p. 111-128, 2015.

SOARES, Wellington. Precisamos falar sobre Romeo... .. Iana, Roberta e Emilson. A escola trata com preconceito quem desafia as normas de papéis masculinos e femininos. *Revista Nova Escola*, 279, (ISSN 0103-0116) ano 30, fev. 2015, São Paulo: Editora Abril, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexualprecisamos-falar-sobre-romeo>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SOUSA, Baltazar Nunes de. **Sexualidade e gênero**: o silenciamento através do ocultamento de livros sobre sexualidade e gênero nas bibliotecas escolares, e como este simulacro contribui para a fomentação da homofobia e discriminação. UFMG, Belo Horizonte. 2016.

SOUZA LOPES. Moisés Alessandro de. Parceria Civil Registrada entre Pessoas do Mesmo Sexo. *Revista Urutágua*. n. 05. Maringá PR. (2005). ISSN 15196178.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. **Língua portuguesa**: volume único: ensino médio. São Paulo: IBEP, 2004. (Coleção Vitória-régia).

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português de olho no mundo do trabalho**: volume único. São Paulo: Scipione, 2004.

THOMPSON, John B. **Ideology and modern culture**. Cambridge: Polity, 1990.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. de P.A. Guareschi *et al.* Petrópolis: Vozes, 1995.

TODASASFAMÍLIAS. O que é família? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bq1gEOIRD40> Acesso em: 01 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. **Manual acadêmico**. 6. ed. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2017. 35p. Disponível em: http://www.ppgielt.ueg.br/conteudo/20921_manual_do_mestrando. Acesso em: 21 out. 2020.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Discurso e Poder. 2ª edição. **São Paulo: Contexto**, 2017.

VEIGA, Edson. Há 30 anos, OMS retirava homossexualidade da lista de doenças. **Deutsche Welle (DW)**. Sociedade. 2020. Disponível em: <https://p.dw.com/p/3cG5h>. Acesso em: 19 out. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-15, 2003.

VENTUROSO, Barbara. **Discursos, identidades e representações de família em livros didáticos da educação básica**. Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2017.

VILLELA, Sumaia. Polêmica sobre questões de gênero pode deixar alunos do Recife sem livros. **Agência Brasil**, Recife, 27 mar. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/polemica-sobre-questoes-de-genero-pode-deixar-alunos-do-recife-sem-livros>. Acesso em: 05 jan. 2021.

XAVIER FILHA, Constantina. Identidade, sexualidade e gênero na escola - **Conexão Futura - Canal Futura**. 11 fev. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=untgDR-goN8>. Acesso em 22 abr. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. **Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, memorias... 2007.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. **Methods of Critical Discourse Analysis**, v. 2, p. 1-33, 2009.