

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS
DOUTORADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM



**COLÉGIO PEDRO II NA MIRA:
quais gêneros, sexualidades e famílias estão presentes em materiais
didáticos de línguas adicionais?**

Liliane Maria Hanovich Novaes da Silva

NITERÓI
2021

Liliane Maria Hanovich Novaes da Silva

**COLÉGIO PEDRO II NA MIRA:
quais gêneros, sexualidades e famílias estão presentes em materiais
didáticos de línguas adicionais?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense como quesito para a obtenção do Título de Doutora em Estudos de Linguagem (Linha 2 – Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução)
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas

NITERÓI

2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

H247c Hanovich, Liliene Maria Novaes da Silva
Colégio Pedro II Na Mira: : quais gêneros, sexualidades e famílias estão presentes em materiais didáticos de línguas adicionais? / Liliene Maria Novaes da Silva Hanovich ; Luciana Maria Almeida de Freitas, orientadora. Niterói, 2021.
248 f. : il.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSLING.2021.d.11879132788>

1. Colégio Pedro II. 2. Livros didáticos. 3. Línguas adicionais. 4. Famílias, gêneros e sexualidades. 5. Produção intelectual. I. Freitas, Luciana Maria Almeida de, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD -

Liliane Maria Hanovich Novaes da Silva

**COLÉGIO PEDRO II NA MIRA:
quais gêneros, sexualidades e famílias estão presentes em materiais
didáticos de línguas adicionais?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense como quesito para a obtenção do Título de Doutora em Estudos de Linguagem (Linha 2 - Teorias do texto, do discurso e da interação)
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas

Aprovado em: _____

Banca examinadora:

Profa. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas – Orientadora
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Frota Schueler
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Zanetti Antas
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Lins Rocha
Colégio Pedro II – CPII

Prof^ª. Dr^ª. Camilla dos Santos Ferreira
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Bruna Maria Silva Silvério
Instituto Federal Catarinense – IFC

*Para minha bisavó,
Mara Hanovich,
Em sua honra e memória.*

AGRADECIMENTOS

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p.43)

Quando iniciei a graduação em Letras Português/Espanhol não tinha o menor interesse em ser professora, o fiz porque queria ter mais cultura e gostava muito da língua espanhola. Sempre adorei a sonoridade e a possibilidade de alcançar outras realidades por meio dela, mas achava chato ficar presa à sistematização da língua enquanto havia todo um mundo de práticas linguísticas me esperando e por conta disso não queria passar o resto da vida fazendo alunos perderem o interesse pela língua com exercícios chatos de gramática. Queria fazer alguma coisa que realmente fizesse diferença na vida das pessoas, que as fizesse pensar e sair da sua zona de conforto, como os atores do teatro. Até o dia que conheci a professora descrita por Paulo Freire, que me despertou a vocação de lecionar e mudou definitivamente a minha vida. Minha orientadora de iniciação à docência, mestrado, doutorado e da vida. Sem seu apoio, cuidado, motivação e empenho em me fazer acreditar que era possível, essa tese não teria nascido. À Luciana Freitas, minha eterna gratidão e admiração.

À Alessandra Schueler e Dayala Vargens por suas generosas contribuições na qualificação que propiciaram rumos importantes para a tese.

Novamente à Alessandra Schueler e agora Camila Ferreira, Larissa Zanetti e Luciana Rocha pela generosidade de aceitarem fazer parte da banca de defesa, e também Bruna Silvério e Dayala Vargens por disponibilizarem sua presença.

À minha mãe por cultivar em mim o amor pela nossa ancestralidade e especialmente por me ajudar a resgatar a história de sua avó e minha bisavó.

Ao Colégio Pedro II pelo afastamento de minhas atividades entre agosto de 2020 e agosto de 2021, pois sem esse período, não seria possível a conclusão da presente tese.

Ao Departamento de Espanhol do Colégio Pedro II, em especial à Danielle Cabral e Janaína Amorim, por toda sua disponibilidade e amizade. Em especial aos queridos colegas amigos que demonstraram apoio durante essa caminhada.

À Cris Cerdeira, Jorge Azevedo e Luciana Rocha do Colégio Pedro II pela disponibilização dos livros didáticos e informações sobre as escolhas feitas por seus respectivos departamentos de línguas adicionais.

À Universidade Federal Fluminense por propiciar nível superior de excelência.

À secretaria da UFF, em especial à Cida, por toda sua dedicação com os alunes.

À minha amada esposa, Alessandra, por todo companheirismo, cumplicidade e imensa dedicação comigo e com nossa filha nessa caminhada que não foi fácil.

À Alessia, por iluminar minha vida, por ser tão maravilhosa e compreensiva no auge dos seus 2 aninhos.

À toda minha família pelo apoio, presença e amor.

À todes amigas queridas, a família que a gente escolhe, que fazem da vida um lugar melhor.

Agradeço profundamente ao grupo de mães maravilhosas que sempre me acolheram em momentos impossíveis: Carol Tovar, Crislaine Lima, Juliana Lobo e Liliane Campos.

A todes professoras, professores e professorias que resistem em prol de uma educação de qualidade para uma sociedade mais justa, igualitária e possível para todes.

E principalmente aos alunes, em especial os soldados da ciência, nossa mais doce esperança.

RESUMO

HANOVICH, Liliene Maria Novaes da Silva. **Colégio Pedro II na mira: quais gêneros, sexualidades e famílias estão presentes em materiais didáticos de línguas adicionais?** 2021. 238 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021).

Esta tese propõe o enfoque nas relações dialógicas que envolvem os temas família, gênero e sexualidade nos livros didáticos de línguas adicionais adotados pelos departamentos de espanhol, francês e inglês do Colégio Pedro II para o ensino médio. Essa abordagem é contextualizada pelos ataques que a escola vem sofrendo, pois, de acordo com as análises documentais realizadas no primeiro capítulo, entendemos que há tentativas de contenção da educação pública de qualidade para a população em geral ancorada em argumentos falaciosos, porém, sedutores de grupos conservadores. Entendendo a pesquisa em perspectiva Indisciplinar (MOITA LOPES, 2008), propomos uma abordagem teórica no campo dos estudos de linguagem que reúne o dialogismo do círculo bakhtiniano (BAKHTIN, 2018; VOLÓSHINOV, 2009) a conceitos da semântica global de Maingueneau (1997, 2004, 2008, 2013). Para o campo dos estudos de gêneros, centramos-nos em Scott (1989), Butler (2003) e Louro (2001, 2004, 2011) e recorremos a conceitos que delineiam a maquinaria de poder por meio da docilização dos corpos que abarcam a dominação masculina e a violência simbólica a partir de Foucault (2011) e de Bourdieu (2011). Consideramos a linguagem como interação a partir de enunciados concretos produzidos por sujeitos sócio-historicamente marcados, o que permite o diálogo com as ciências sociais. A linguagem materializa os ataques ao Colégio Pedro II, a exclusão de performatividades fora do padrão androcêntrico e as violências simbólicas, da mesma forma que o fazem as resistências, os processos de inclusão da diversidade e as quebras da dominação masculina. Partimos do pressuposto de que o material que acompanha docentes e estudantes possui um importante papel ao proporcionar interações verbais que ou vão contribuir para uma educação inclusiva ou vão privilegiar o modelo de heteronormatividade compulsória e alimentar a maquinaria de poder sobre os corpos. Isso incide diretamente nas questões de políticas públicas que dão rumo à educação brasileira. Ao analisarmos as obras *Sentidos en Lengua Española* (FREITAS; COSTA, 2016), *Adosphère* (GALLON; MACQUART-MARTIN, 2012) e *Circles* (KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R, 2016), observamos que as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018 caminham em prol da inclusão, pois se identifica a presença de diversidades e de olhar crítico sobre os temas de interesse desta pesquisa, enquanto o livro produzido fora do Brasil e dedicado a cursos de línguas estabelecia relações dialógicas de adesão ao androcentrismo por meio de modelos heteronormativos de famílias e papéis de gêneros cis, além da centralidade da família nuclear e do comportamento padrão esperado dos adolescentes. As constantes tentativas de intervenção de grupos que cada vez mais agem de forma a coibir existências por eles marginalizadas, apoiados por vozes conservadoras que reforçam falácias como a “ideologia de gênero”, contribui para reforçar a necessidade de tratar as temáticas de interesse social referentes a família, gênero e sexualidade no ambiente escolar. Observamos que reforçar o espaço das mais diversas performatividades sociais na escola é exercício de cuidado com a democracia por meio da manutenção do avanço da educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Colégio Pedro II. Livros Didáticos. Línguas adicionais. Famílias, gêneros e sexualidades. Androcentrismo.

RESUMEN

HANOVICH, Liliene Maria Novaes da Silva. **Colégio Pedro II na mira: quais gêneros, sexualidades e famílias estão presentes em materiais didáticos de línguas adicionais?** 2021. 238 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021).

Esta tesis propone el enfoque en las relaciones dialógicas que involucran los temas familia, género y sexualidad en los libros de texto de lenguas adicionales adoptados por los departamentos de español, francés e inglés del Colégio Pedro II para el “*ensino médio*”. Ese abordaje es contextualizado por los ataques que la escuela sufre, pues, de acuerdo con las análisis documentales realizadas en el primer capítulo, entendemos que hay tentativas de contención de la educación pública de calidad para la población en general anclada en argumentos maliciosos, pero seductores de grupos conservadores. Comprendemos la investigación en perspectiva Indisciplinar (MOITA LOPES, 2008), proponemos un abordaje teórico en el campo de los estudios de lenguaje que reúne el dialogismo del círculo bajtiniano (BAKHTIN, 2018; VOLÓSHINOV, 2009) a conceptos de la semántica global de Maingueneau (1997, 2004, 2008, 2013). Para el campo de los estudios de géneros, nos centramos en Scott (1989), Butler (2003) y Louro (2001, 2004, 2011) y empleamos conceptos que delinear la maquinaria de poder por medio de la dulcificación de los cuerpos que abarcan dominación masculina y violencia simbólica a partir de Foucault (2011) y Bourdieu (2011). Consideramos el lenguaje como interacción verbal a partir de enunciados concretos producidos por sujetos socio-históricamente marcados, lo que permite el diálogo con las ciencias sociales. El lenguaje materializa los ataques al Colégio Pedro II, la exclusión de performatividades fuera del estándar androcéntrico y las violencias simbólicas, de la misma forma que lo hacen las resistencias, los procesos de inclusión de la diversidad y las rupturas de la dominación masculina. Partimos del presupuesto de que el material que acompaña docentes y estudiantes posee un importante rol al proporcionar interacciones verbales que, o contribuyen para una educación inclusiva o privilegian un modelo de heteronormatividad compulsoria y alimentar la maquinaria de poder sobre los cuerpos. Al analizar las obras *Sentidos en Língua Espanhola* (FREITAS; COSTA, 2016), *Adosphère* (GALLON; MACQUART-MARTIN, 2012) y *Circles* (KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R, 2016), se observó que las colecciones aprobadas por el *Programa Nacional do Livro Didático* 2018 caminan hacia la inclusión, pues se identifica la presencia de diversidades y de una mirada crítica sobre las temáticas de interés de esta tesis, mientras el libro producido fuera de Brasil y dedicado a academias de idiomas establecía relaciones dialógicas de adhesión al androcentrismo por medio de modelos heteronormativos de familias y roles de géneros cis, además de la centralidad de la familia nuclear y de un comportamiento estándar de adolescentes. Los constantes intentos de intervención de grupos que cada vez más actúan de manera a cohibir existencias por ellos marginalizadas, apoyados por voces conservadoras que refuerzan falacias como la “ideología de género”, contribuye para reforzar la necesidad de tratar las temáticas de interés social referentes a familia, género y sexualidad en el ambiente escolar. Observamos que reforzar el espacio de las más diversas performatividades sociales en la escuela es ejercicio de cuidado con la democracia por medio de la manutención del avance de la educación pública de calidad.

Palabras clave: Colégio Pedro II. Libros de texto. Lenguas adicionales. Familias, géneros y sexualidades. Androcentrismo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Mara, à esquerda, seu irmão, Mide, e sua irmã, Zora.	20
Figura 2	– Famílias presentes, mas em silêncio.	24
Figura 3	– Pais do Col. Pedro II Contra Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos	29
Figura 4	– CPII Diverso e Democrático	31
Figura 5	– Alunes que participaram do Saiato	36
Figura 6	– Pesquisa do Google	38
Figura 7	– Post Retrato Colorido	40
Figura 8	– <i>Blog</i> Templário de Maria	42
Figura 9	– Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos.....	46
Figura 10	– Publicação da foto do professor Jairo Selles, decano da Faculdade de Educação - UFF	52
Figura 11	– Post de Luciana Freitas.....	53
Figura 12	– Depósito de Fake	54
Figura 13	– Nota Oficial do SESOP Geral / PROEN, 2016b	66
Figura 14	– Termo de Declaração do Reitor do Colégio Pedro II	69
Figura 15	– Continuação do Termo de Declaração do Reitor do Colégio Pedro II.....	70
Figura 16	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p. 23	102
Figura 17	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) MP p.37	105
Figura 18	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.30	107
Figura 19	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.24	109
Figura 20	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.29	111
Figura 21	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.29	113
Figura 22	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.25	114
Figura 23	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.25	114
Figura 24	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.28	114
Figura 25	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.30	115
Figura 26	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.29	115
Figura 27	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.31	115
Figura 28	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.26	117
Figura 29	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.27	118
Figura 30	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.27	118
Figura 31	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.26	120
Figura 32	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.23	122
Figura 33	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) MP p.38	123
Figura 34	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.28	124
Figura 35	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.28	126
Figura 36	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.29	126
Figura 37	– <i>Adosphère 4</i> - (2012) p.29	127
Figura 38	– <i>Circles vol.1</i> – (2016) p.28	131
Figura 39	– <i>Circles vol.1</i> – (2016) p.29	132

Figura 40	– Circles vol.1 – (2016) p.30	134
Figura 41	– Circles vol.1 – (2016) p.32	135
Figura 42	– Circles vol.1 – (2016) p.34	136
Figura 43	– Circles vol.1 – (2016) p.36	137
Figura 44	– Circles vol.1 – (2016) p.35	137
Figura 45	– Circles vol.1 – (2016) p.40	138
Figura 46	– Circles vol.1 – (2016) p.37	139
Figura 47	– Circles vol.1 – (2016) p.82	140
Figura 48	– Circles vol.1 – (2016) p.83	141
Figura 49	– Circles vol.1 – (2016) p.85	146
Figura 50	– Circles vol.1 – (2016) p.86	147
Figura 51	– Circles vol.1 – (2016) p.90	148
Figura 52	– Circles vol.1 – (2016) p.91	149
Figura 53	– Circles vol.1 – (2016) p.92	149
Figura 54	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.87	153
Figura 55	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.88	154
Figura 56	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.90	155
Figura 57	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.84	157
Figura 58	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.89	158
Figura 59	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.90	159
Figura 60	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.98	160
Figura 61	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.93	162
Figura 62	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.100.....	164
Figura 63	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.101.....	165
Figura 64	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.102.....	167
Figura 65	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.103.....	168
Figura 66	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.104.....	169
Figura 67	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.104.....	170
Figura 68	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.105.....	171
Figura 69	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.106.....	171
Figura 70	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.106.....	173
Figura 71	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.105.....	174
Figura 72	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.110.....	175
Figura 73	– <i>Circles</i> vol.1 – (2016) p.111.....	176
Figura 74	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol. 3 – (2016) – capa	179
Figura 75	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.66 e 67	180
Figura 76	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.68	183
Figura 77	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.74	185
Figura 78	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.76	187
Figura 79	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.77	188
Figura 80	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.78	189
Figura 81	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.78	190
Figura 82	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.79	191
Figura 83	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.80	192
Figura 84	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.81	193
Figura 85	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.84	194
Figura 86	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.84	195
Figura 87	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.80	196

Figura 88	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.89	198
Figura 89	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.90	199
Figura 90	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.70	202
Figura 91	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.71	203
Figura 92	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.72	204
Figura 93	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.73	205
Figura 94	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.73	205
Figura 95	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.73	205
Figura 96	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.74	206
Figura 97	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.74	207
Figura 98	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.75	207
Figura 99	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.75	208
Figura 100	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.75.....	208
Figura 101	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.71.....	209
Figura 102	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.76.....	210
Figura 103	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.78.....	210
Figura 104	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.71.....	212
Figura 105	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.240.....	213
Figura 106	- <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.85	214
Figura 107	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.85.....	214
Figura 108	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) 3 p.85.....	215
Figura 109	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.86.....	215
Figura 110	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.86.....	216
Figura 111	– <i>Sentidos en lengua española</i> vol.3 – (2016) p.87.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	caderno de exercícios
DD	discurso direto
DI	discurso indireto
DDS	discurso direto simulado
Enunciador-LD	enunciador-livro didático
LD	livro didático
LE	língua estrangeira
MP	manual do professor
PNLD	programa nacional do livro didático

SUMÁRIO

Considerações Iniciais: tecer com as moiras.....	16
1 Pedro II: Colégio dos absurdos e uns meninos de saias.....	35
1.1 Uns meninos de saias.....	35
1.2 O absurdo da educação pública.....	55
2 Indisciplinaridades.....	74
2.1 Estudos de linguagens: onde tudo acontece.....	78
2.2 Estudos de gêneros: é assim que se denomina.....	85
3 Análise do <i>corpus</i> indócil.....	97
3.1 Famílias, gêneros e gexualidades em <i>Adosphère</i>	98
3.1.1 Binarismo.....	106
3.1.2 Hierarquia das relações familiares.....	108
3.1.3 Padrão branco-heteronormativo-classe média.....	112
3.1.4 <i>Je t'aime, moi non plus</i>	116
3.1.5 Incorporação aos modelos privilegiados.....	120
3.1.6 Apagamento identitário	122
3.1.7 Interdiscursividade amor paternal x amor carnal	123
3.1.8 Considerações sobre a análise	127
3.2 Família, gêneros e sexualidades em <i>Circles</i>	127
3.2.1 <i>Is love everywhere</i> – amor heteronormativo.....	130
3.2.2 <i>On the way to gender equality</i> – avanço na abordagem de gênero.....	139
3.2.2.1 Representatividade do gênero feminino não branco.....	144
3.2.2.2 Gênero feminino na internet – reflexões sobre o preconceito.....	150
3.2.2.3 Acesso aos discursos sobre direitos das mulheres e feminismos.....	155
3.2.3 <i>People in our lives</i> – outras formas de conceber famílias.....	163
3.2.4 Considerações sobre a análise.....	176
3.3 Família, gênero e sexualidade em <i>Sentidos en Lengua Española</i>	177
3.3.1.Representação étnicas, de gêneros e sexualidades.....	182

3.3.2 Protagonismo feminino.....	186
3.3.3. Planejamento familiar dentro de realidades possíveis	195
3.3.4 Desconstrução da punição e hierarquia baseadas na violência para criação de filhas.....	200
3.3.5 Considerações sobre a análise.....	217
4 Considerações Finais.....	219
Referências.....	227
Anexos.....	234
Anexo A – Gazeta Jurídica.....	235
Anexo B – Escrituras Declaratórias que atestam a verdadeira história de Mara Hanovich e seus filhas.....	237

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TECER COM AS MOIRAS

A linguagem, a maquinaria de dominação e os gêneros e sexualidades foram chaves fundamentais para as histórias que serão relatadas a seguir. Histórias pontuais, mas que inevitavelmente dialogam com milhares de outras histórias, talvez tecidas com fios de outras cores, mas pertencentes a uma mesma rede. Acreditamos que os elos da cadeia discursiva possam ser um caminho que nos leve às moiras, divindades gregas tecedoras do destino, para, quem sabe, convencê-las a desalinhar as inequidades que nos oprimem.

Podemos afirmar que o Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev nos traz um caminho profícuo para a compreensão de língua e do sujeito que nos permite agir de forma mais consciente sobre o mundo: por entender a língua desde uma concepção de prática social – a interação verbal. A língua não existe somente em um indivíduo, não se resume a uma ferramenta para comunicar alguma coisa ao outro, não é um sistema abstrato que está para além do indivíduo. Sim, há na língua a comunicação com o outro por meio de formas mais ou menos estáveis de uso, os gêneros discursivos. Nessa prática, o sujeito ao mesmo tempo responde e é impelido a responder enunciados concretos. A concepção de que a língua serviria apenas para comunicar algo de um para outro é limitada, pois há muitos outros envolvidos nessa prática. O sujeito encontra-se sócio-historicamente situado, é marcado pelo meio, pelo tempo, pelo espaço e pela classe social à qual pertence. Essas marcas presentes no enunciador é o que torna impossível um enunciado neutro. Ao enunciar, há imediatamente um posicionamento graças a essas marcas e são elas que constituem as vozes do discurso. Assim, segundo Molon e Viana (2012, p.157):

se um enunciado concreto sempre é resposta a outro anterior e abre-se para respostas de outros enunciados futuros, ele, como resposta, sempre está marcado por uma atitude valorativa do enunciador. É a isso que se pode compreender por posicionamento. Sem se posicionar, o enunciador não está apto a responder coisa alguma. E como a responsividade é fundamental na teoria do Círculo, logo o posicionamento é compulsório – consciente ou não.

Com o olhar desde a perspectiva de que a linguagem é ideológica e o sujeito sócio-historicamente localizado (BAKHTIN, 2018) entendemos que toda pesquisa é um enunciado que parte de um posicionamento, de uma visão de mundo e que não pode ser dissociada

disso; portanto, não acreditamos na neutralidade do fazer científico. A curiosidade, o interesse científico é aguçado por enunciados prévios por meio da investigação de determinado objeto, aos quais determinade cientista busca responder e ser respondide. Não diferente de qualquer pesquisa científica, a tese em questão é atravessada por diversos enunciados que levaram à sua concepção. Neste capítulo introdutório, apresentaremos os principais.

No capítulo 2, Indisciplinaridades, retomaremos de forma sucinta um pouco da História das mulheres para entender os estudos de gêneros e de sexualidades na nossa sociedade; aqui apresentaremos um recorte histórico do tema famílias, gêneros e sexualidades que localizou sócio-historicamente a enunciativa da presente pesquisa. A história de uma mulher é material para chamar a necessidade de se abordar a história de todas as outras, tanto pela semelhança das violências simbólicas que as caracteriza como grupo socialmente minorizado, quanto pelas diferenças, que mostram que cada corpo, dependendo de sua classe, raça, etnia, sexualidade e performatividade, precisará de um olhar que alcance suas especificidades. Esta história é sobre uma mulher, cisgênero, com aparência dentro dos padrões de beleza de sua época, heterossexual, cigana, estrangeira, russa, que chegou jovem ao Brasil e que pagou caro por se apaixonar por um homem, cisgênero, heterossexual, classe alta, filho de português e com o excesso de poder de sua posição privilegiada.

Antônio Teixeira Novaes Jr., ao redor de 24 anos, conheceu, Mara, de 17, se apaixonou, a pediu em casamento e tiveram três filhos juntos. O que era para ser uma história feliz do sucesso de uma união heteronormativa, se transformou em uma grande violência de gênero. Apesar de ocupar uma posição privilegiada, ele mesmo era vigiado pela maquinaria de poder da dominação masculina. Era “permitido” que se envolvesse com qualquer mulher, e até o esperado, porém, casamento e filhos com uma mulher fora de sua etnia e classe social seria passível de duras reprimendas sociais. Para não as sofrer, legou sua violência contra a própria família que havia formado. Quando, anos mais tarde, o passado veio lhe cobrar responsabilidades, não teve dúvida de recorrer a todos benefícios que seu dinheiro e seu *status* lhe provinham para “limpar” sua imagem social. Para isso, ele, herdeiro de imóveis como o do prédio que subsidiava o jornal “O Fluminense”, fez uma publicação execrando as imagens de uma das filhas e da já ex-esposa. Hoje, ao se pesquisar o nome “Mara Hanovich”, encontramos o texto que ocupa a maior parte da página do jornal Gazeta de Notícias de 1950¹.

¹ A imagem da página do jornal está disponível no Anexo A.

É um “edital de citação”, com o suposto objetivo de dar a conhecer a ré, seu nome em uma ação jurídica. Bastaria a divulgação dos nomes para cumprir seu objetivo; porém, a pormenorização das circunstâncias do processo já a julga e a condena sem direito de defesa. Sua intenção é negar a paternidade de Alda Hanovich Novaes, sua filha do meio. O edital relata sobre o registro de paternidade ocorrido em 14 de fevereiro de 1921, porém, que somente agora Antônio Jr. teria tomado ciência e acusa Mara Hanovich de conchavo para indevidamente registrar a filha de ambos em seu nome. Nega seu casamento com Mara, afirmando que somente se casou no ano de 1922 com Maria Carolina de Mattos e cria argumentos falaciosos sobre as circunstâncias do registro de nascimento de sua filha para pôr em dúvida a validade do documento. Difama arduamente a imagem da Mara Hanovich ao acusá-la de exercer a profissão que mais rebaixa socialmente o gênero feminino no contexto dos anos 50, o meretrício. Não bastasse, o olhar para seu corpo é nitidamente desmoralizante, usa sua etnia cigana de forma pejorativa, descreve sua aparência para expô-la como uma criminosa procurada, inventa um falso casamento que teria terminado por adultério da parte dela. Atesta, por meio de declaração do diretor-geral da instituição, que nunca manteve relações comerciais com o Colégio Brasil para o ensino de “filhos, parentes ou protegidos”. Seus três filhos com Mara Hanovich frequentaram a instituição, tendo seu ensino custeado por ele; porém assume apenas seus dois filhos, os da união com Maria Carolina Mattos, branca e de classe social compatível, Rui Teixeira Novaes e Renato Teixeira Novaes. Diante da negação em assumir sua filha com Mara Hanovich, seu filho, Rui, acreditou nas mentiras do pai e se apaixonou pela irmã; ao não ter seu amor correspondido, porque Alda nunca duvidou da realidade de sua história, é dito na família, que infligiu a própria morte..

Mara Hanovich era cigana vinda da Rússia, mas nunca foi meretriz. Os ciganos se casam, mas muito raramente no civil, como fazem os não ciganos (*gadjes*), e acabam por não se importar com essas formalidades, vistas com certo desdém por esse grupo, e, por isso, muitas vezes têm seus direitos subtraídos. Mara e Antônio Jr. se casaram, ainda que a família da noiva não aprovasse a união por Antônio Jr. ser *gadjo*, pois a tradição cigana requer que os ciganos se casem entre si. Entretanto, aceitaram em prol da felicidade da jovem. Moraram em Minas Gerais, onde se conheceram, mas se mudaram para o Rio de Janeiro e viviam na casa da sogra da Mara, D. Constância. Antônio Teixeira Novaes Jr., filho de Antônio Teixeira Novaes, dono da farmácia de homeopatia Teixeira Novaes, pertencia à burguesia e, assim como os ciganos, a burguesia não aceitava casamentos fora de seu grupo social. Durante todo o tempo que foi casado, Antônio Jr. manteve o relacionamento com Maria Carolina

Mattos, que existia antes mesmo de conhecer Mara. Ameaçado de morte pelo cunhado cigano, que pela conservadora tradição cigana não admitiria a relação com Maria Carolina, se separou de Mara Hanovich. Casou-se com Maria Carolina, que sabia do seu casamento com Mara e conhecia seus três filhos e, por isso, evitava visitar a sogra. Ao assumir sua nova vida, Antônio Jr. separou Mara de seus filhos; afinal, não queria que convivessem com ciganos, nem sequer permitiu visitas.

Mais tarde, criou uma empresa falsa, “Novaes Filhos e Cia.,” que tinha seus irmãos como sócios, para efetuar o pagamento de todos os gastos com os três filhos e não gerar suspeita de associação com as crianças. Colocou-os em internatos. Mara os visitava em segredo, na porta do Colégio Brasil, até que um dia nem na porta permitiram mais que ela visse seus filhos. Por conta disso, entrou em depressão, mas nessa época o diagnóstico era de “histeria” e foi internada para tratamento de choque. Anos mais tarde, os filhos já adultos a procuraram e mantiveram um relacionamento. Com o pai, os três tiveram que lutar na justiça para serem reconhecidos. Wilson Hanovich Novaes, o filho mais velho, chegou a ter que contratar um detetive para que o fotografasse com seu pai e, assim, comprovar que os dois se conheciam. Antônio Jr. via seus filhos em segredo, pois socialmente, negava veementemente sua existência. Com a ajuda do tio, Álvaro Teixeira Novaes Lyra, que sempre manteve apreço tanto pela cunhada Mara, quanto pelas crianças, obtiveram o reconhecimento do nome, além de escrituras declaratórias² que atestam sua verdadeira história. Foi Wilson quem descobriu as brechas que desmentiam toda a farsa do pai, e somente não as levou a público devido à coação de Antônio Jr., que ameaçou suicidar-se caso fosse desmentido. Wilson se casou com uma cigana e com ela teve três filhos, não passou o “Hanovich” para nenhum deles devido ao estigma que o sobrenome sofreu pela desmoralização pública exercida pelo pai. Desejava que sua filha fosse professora catedrática do Colégio Pedro II. Sua neta se tornou professora do Colégio Pedro II e hoje, ao escrever a presente pesquisa, reescreve a história de sua mãe, em justiça à sua memória e ressignifica o nome Hanovich, retomado por ela há alguns anos e passado para a bisneta Alessia da Silva Hanovich.

² Anexo B – Escrituras Declaratórias que atestam a verdadeira história de Mara Hanovich e seus filhos.

Figura 1 – Mara, à esquerda, seu irmão, Mide, e sua irmã, Zora.



Fonte: arquivo pessoal.

Conviver com uma história de família como essa fez brotar durante toda minha formação dúvidas e diversas questões sobre como a sociedade organiza os sentidos de “família”. Como as diferenças de gêneros, classe social, etnia permitem realidades de dominação? Como as regras sociais moldam os corpos a papéis previamente estabelecidos, com comportamentos preestabelecidos que impedem seus próprios desejos e liberdade performativa? Como se constroem as diferenças entre sujeitos? Como o exercício da linguagem pode ser também um exercício de poder? Como os diálogos se articulam na manutenção ou na dissipação de inequidades? São ponderações que acompanham toda uma vida e que ganharam novo espaço a partir da minha experiência como professora. Relato, a seguir, duas experiências que evidenciaram a urgência em continuar com estudos sobre famílias, gêneros e sexualidades nos materiais didáticos.

A primeira delas ocorreu em uma escola particular da região metropolitana do Rio de Janeiro. Era uma escola com uma proposta educativa que teria “o aluno como agente da construção de seu conhecimento” e “liberdade de abordagem teórica-metodológica do professor”. Fui contratada para dar aulas de espanhol do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Ao conhecer o material que a antiga professora usava, não o julguei adequado à proposta da

escola, nem muito menos à perspectiva teórica-metodológica que sigo e, portanto, comuniquei ao diretor pedagógico que não faria uso dele. Construí a aula de acordo com o que conheci de cada turma. A avaliação era por cada encontro que tínhamos, e toda aula fazíamos atividades para contribuir com o objetivo final, que era a conclusão de um projeto. Por exemplo, no sexto ano começamos com a leitura de um texto de um livro que terminou com a elaboração de livros feitos por cinco grupos que contavam a rotina da turma em espanhol para mostrar e dar apoio às necessidades específicas no âmbito do convívio para fomentar a inclusão de um desalunes que fazia parte do espectro autista.

Porém, alguns alunes mais velhos, do oitavo ano, se recusaram a colaborar com a nova proposta porque eles queriam utilizar o livro didático. O diretor pedagógico organizou algumas assembleias para que alunes pudessem compreender a proposta, mas foram inúteis e começou uma onda de boicote às aulas de espanhol respaldada por responsáveis que exigiam o uso do livro que eles pagaram para ser utilizado. Em uma das assembleias a turma relatou que preferia o livro pela “facilidade de aprendizagem”, disseram: “só precisava ver o livro um dia antes da prova e estava tudo bem” que “agora parecia que estavam tendo aula de sociologia numa escola da Espanha”, o que aliás, me fez sentir muito satisfeita com meu trabalho. Muitos, mas nem todos alunes aderiram ao boicote, mesmo assim, a diretoria cancelou uma prova de espanhol com medo do resultado dos alunes e de retaliação dos responsáveis. A desvalorização do meu trabalho estava diretamente ligada ao fato de ser jovem e mulher. Esse fato, era evidente pela forma como era tratada, que partia de xingamentos machistas até ameaça de morte e empurrão por parte de um grupinho específico de alunos.

Na última reunião de professores antes da minha demissão, a coordenação comparou o desenvolvimento do professor de geografia com o meu, mostrando que ele, apesar de ter tido problemas no início, conseguiu superar, enquanto eu continuava a sofrer com a rejeição dos alunes à disciplina e ele, consciente de como as relações de gênero influenciam o meio, tomou a palavra e deu a sua versão de como conseguiu resolver a situação. Sua abordagem foi direta com o grupo específico de alunos que estava incitando o boicote e teve uma conversa de “homem para homem”, os enfrentou. Depois, chegou a conversar com os próprios alunos sobre o que acontecia nas aulas de espanhol e relatou que ficou evidente para ele que, pela minha condição de mulher, não haveria como conseguir realizar o trabalho que propus. A legitimidade do livro que eles clamavam era justamente porque eu, mulher, não poderia ser a voz que traria os materiais para a construção de seu conhecimento.

Um mês depois de me demitir, fui convocada a assumir meu cargo como professora efetiva em regime de dedicação exclusiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Pedro II. Senti como se estivesse realizando um sonho. Tinha a imagem de um colégio de educação de qualidade e imaginava todos professores engajados em prol de um ensino equitativo. Que finalmente estava em um espaço em que poderia exercer minha profissão dentro da abordagem teórico-metodológica que acredito, sem sofrer nada parecido com assédio devido ao meu gênero ou algo parecido. Não esperava a magnitude do espaço de disputa que é o Colégio Pedro II. Sem sombra de dúvidas é um colégio de qualidade, mas assim como qualquer outro, e por unir uma comunidade escolar tão extensa, é também palco para a representação de muitos embates presentes na sociedade em geral. Comecei a perceber assim que entrei e me deparei com uma maquinaria de poder pautada na hierarquia, exemplo nítido do que apresenta Foucault (2011).

No início de 2017, começamos a produção de uma apostila de espanhol para alunos do sexto ano, pois estava prevista a inserção da língua espanhola no Ensino Fundamental, mas infelizmente já havia passado o período de escolha de livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A ideia de elaborar um material didático me trouxe uma felicidade imensa por ter sido meu objeto de pesquisa no mestrado e minha área de interesse. Porém, por motivos alheios à minha vontade, não fui aceita como uma das organizadoras e minha contribuição foi curta.

Foram instituídas algumas reuniões com a participação de todo o departamento para a elaboração do material. Cada par ou trio de professores ficaria responsável por uma “sessão didática” (unidade didática) e essa mesma dupla ou trio avaliaria a unidade de outra dupla ou trio. Não houve um consenso para a abordagem teórico-metodológica, apenas a indicação de que a base seriam os gêneros discursivos da teoria bakhtiniana e se evitaria o ensino a partir da gramática normativa descontextualizada. Entretanto, devido ao tempo curto para elaboração, não houve leituras entre todos os professores para definir como seria o trabalho com os gêneros, o que se pode perceber nas diferentes abordagens presentes no material produzido. Tampouco houve discussões sobre a importância dos temas sociais a serem tratados; no entanto houve uma divisão de assuntos que colocassem alunos como centro.

Foi criada uma unidade para a família, porém, apesar de ter sido meu objeto de estudo no mestrado (NOVAES, 2014), minha contribuição não foi aceita e as vezes que apresentaram empecilhos para a abordagem dos temas caminhavam pelos argumentos de que não se trabalhasse “ideologia de gênero” nos materiais porque não queria macular o “nome do departamento” com processos, que alguns temas eram mais profícuos para a

maturidade de alunos do ensino médio, que não seria adequado “levantar bandeiras” e “vamos deixar esse negócio de trans para os mais velhos”. Quando você pertence a um grupo que é taxado como inadequado para os menores e, mais ainda, quando você está em processo de trazer mais um membro à sua família, esses tipos de falas são violentíssimos. Nesse momento eu performava abertamente a identidade de mulher casada com outra mulher em vias de uma fertilização in vitro e representava o que deveria estar ausente daqueles materiais.

Minha própria condição não me deixa esquecer da importância da representatividade para toda uma comunidade, por isso não me calei sobre o posicionamento que tomávamos ao privilegiar a família heteronormativa e apagar as outras possibilidades. Com o apoio de alguns colegas, conseguimos uma inserção, ainda que tímida, da diversidade, como pode ser observado a seguir:

Figura 2 – Famílias presentes, mas em silêncio.

1) La canción presenta algunas palabras que no le corresponden. Escúchala e identifica cuáles son. Debes escribir la palabra correcta:

Me va a nacer un hermanito
qué contento que estoy.
Ya no cantaré más solo en casa
ahora compartiré todo con ella...
como mis papás, por ejemplo.
Me va a nacer un hermanito
qué contento que estoy.

En casa hay un solo baño
y a mí me daba miedo dormir
solo.
Y ahora mis papás me dijeron
que no voy a tener más miedo
porque viene un hermanito a hacerme
compañía.
y a usar mis muñecas.

Me va a nacer un hermanito
qué contento que estoy.
Yo casi no tenía sueño,
total que no era para tanto,
al fin, no era tan feo dormir solo.
Pregunté si, más o menos, va a nacer de mi edad,
me dijeron que no. ¡Va a haber que aguardar!
Me va a nacer un hermanito...qué contento que estoy.



Letra disponible en: <https://bit.ly/25Va3up> (adaptada) Accedido el 14/06/2017.
Imágenes disponibles en: <https://bit.ly/2GHck14> (adaptada)
<http://www.mundofilm.com/mexico/page/86/> (adaptada)
<https://bit.ly/2X0Cnh7> (adaptada)
Accedido el 14/06/2017.

48

Fonte: Alas Para Volar³

Essa foi a forma pela qual a dupla responsável pela unidade conseguiu atender à demanda da diversidade. A primeira imagem é da família da série “Os Simpsons”; a segunda é a família do cantor porto-riquenho, Ricky Martin, com seu marido e dois filhos; a terceira, uma família desconhecida com pessoas negras e brancas. A questão em si é um modelo clássico de preencher lacunas a partir de um áudio, sem qualquer questão que trabalhe os sentidos do texto.

Foi uma disputa acirrada que, para passar por ela, precisei de ajuda psicológica. Eu já fazia terapia antes, porém minha terapeuta estava de licença maternidade, e, nesse caso, a ajuda que recebi dos profissionais da saúde do departamento de psicologia do Colégio Pedro

³ Apostila de espanhol para alunos do 6º ano do Colégio Pedro II.

II⁴ foi fundamental, sou muito grata. Segundo Freire (1996) “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”, assim, depois de um longo tempo que precisei para digerir todo o ocorrido, e mais o nascimento da minha filha um ano depois, voltei a me dedicar à escrita desta tese por compreender sua necessidade e importância e acreditar que por meio dela poderei minimamente contribuir para romper os ciclos de dominação e de docilização dos corpos que causam realidades de dor, sofrimento, atraso, inequidades e injustiças.

Sendo assim, deixo evidente algumas de minhas marcas como sujeito enunciativa do discurso. Parto do posicionamento de pesquisadora, professora de uma instituição federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, mulher cis, cigana, mãe, esposa, pansexual monogâmica, filha, nora, cunhada, amiga, que defende a educação pública de qualidade acessível a toda a sociedade e contra a exclusão e marginalização de indivíduos no espaço escolar. Os fios de tensão que ponho em diálogo são aqueles que atuam para efetivar a exclusão de diferentes grupos da sociedade.

Em 2014, defendi a dissertação de mestrado *Família, Gênero e Sexualidade no Livro Didático de Espanhol* (NOVAES, 2014). A pesquisa, inspirada em polêmicas sobre as questões de gênero, sexualidade e educação da época, considerou as unidades sobre família dos livros didáticos de espanhol aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – primeiro edital para Ensino Médio que incluiu o componente Língua Estrangeira –, para compreender de que forma esses temas se faziam presentes nessas obras. Uma das constatações alarmantes foi a falta de representatividade das famílias homoafetivas e de outras configurações silenciadas nos livros, além do esmagador privilégio da heteronormatividade. Alguns anos após a defesa, ao utilizar o livro *Enlaces – Español Para Jóvenes brasileños* (OSMAN *et al.* 2016), uma das coleções analisadas, em sala de aula, pude observar mudanças na abordagem da família, inclusive a imagem de um casal de homens identificados na obra como “*novios*” (namorados). As histórias anteriormente relatadas, essa surpresa causada pela inserção de outras formas de vivência, somada à crescente ascensão da extrema direita no país (BOITO JR., 2020), que defende um modelo único de família e repudia a diversidade, principalmente a presença dela na escola, me instigaram a continuar e aprofundar esse estudo. Dessa vez, a partir de todo o histórico relatado, optei por analisar materiais didáticos escolhidos pelos departamentos de línguas adicionais do Colégio Pedro II para o ensino médio.

⁴ Em 2017 o Colégio Pedro II oferecia tratamento psicológico para os servidores, porém não há mais essa oferta atualmente, infelizmente.

O Colégio Pedro II oferta educação de qualidade que impacta tanto na vida pessoal dos alunos que ali se formam, como na sociedade que recebe cidadãos e cidadãs preparadas para, dentro de sua vivência, contribuir com o meio. Porém, ultimamente, a instituição vem sofrendo ataques de setores conservadores da sociedade, (e como vimos, dentro e fora da instituição) que muitas vezes gera motivo de debates e questionamentos da sociedade, como um artigo de Chico Alves para sua coluna do Uol, em que precisou afirmar que “O Pedro II não acabou” (ALVES, 2020). O autor rebate algumas acusações que a escola sofreu, dentre elas, a presença de meninos de saia, sobre o que o autor comenta: “Sobre a atualização de regras de vestir aos dias atuais, é assunto para alunos, professores e pais resolverem” (ALVES, 2020). A polêmica do “menino de saia”⁵, até hoje usada pela parte conservadora para atacar a escola, remonta ao ano de 2014. Seis anos após, ainda é motivo de ataques, o que nos mostra como a questão de gênero é importante para a sociedade e frequentemente usada como arma política. É por isso que nos parece tão importante unir os materiais didáticos do Colégio Pedro II e seu contexto referente às políticas de gênero e sexualidade.

Durante a escrita desta tese, lecionei no Campus São Cristóvão III para alunos do ensino médio. Como conhecedora do campo em que leciono, vejo a sua importância para as práticas sociais que envolvem questões transversais como o gênero e a sexualidade. O público que frequenta a escola pública abarca desde núcleos pertencentes ao modelo dentro da heteronormatividade quanto fora dela e, obviamente, precisa de um ambiente acolhedor para que todos cresçam em sua cidadania. Segundo Louro (2011), a escola é tradicionalmente um lugar que produz diferenças entre os sujeitos (sic), porém, a chegada de novos grupos ao espaço escolar é responsável por mudanças que levam à inclusão desses. É importante ressaltar que essas mudanças estão sujeitas à resistência de outros setores que podem de alguma forma se sentir ameaçados. Portanto, é imprescindível para quem ocupa o espaço de professor, ou seja, aquele que contribuirá para a construção do conhecimento, que observe os processos de performatividade das identidades dos sujeitos e os considere para que independentemente dos atritos, todos tenham, ao menos, seu direito cidadão preservado de ser aluno.

Partindo da posição de professora de línguas adicionais, entendo que qualquer aluno já tem o hábito de diversas práticas linguísticas em sua primeira língua e, ao entrar em contato com a língua adicional, tem essas se unem a novas práticas de linguagem nas quais a visão crítica teria terreno fértil. Ou seja, é um espaço que convida a enxergar outro dentro

⁵ Ver capítulo 1.

do que seria a *educação linguística*. Seguimos a definição de Bagno e Rangel (2005, p.63), segundo os quais ela se constitui pelo:

conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Nesse contexto, em que entendemos a linguagem como um processo de inserção na sociedade, temos na escola um campo social com espaço profícuo para que tal contato seja aprofundado e visto desde uma perspectiva crítica. A escola pública é um espaço possível de reunir diversos grupos sociais diferentes dentro de um propósito educacional. Por essa característica, o convívio com a diferença pode contribuir para o reconhecimento de que vivemos em ambientes e realidades diversas. Assim, os mitos sobre o outro podem ser revistos por meio do conhecimento direto, seja pela comunidade escolar participante, seja pelos materiais didáticos que o acompanharão.

Não obstante, o retrocesso nas políticas educativas federais afeta a educação linguística de forma negativa. A chamada “reforma do ensino médio”, por meio da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera a Lei de Diretrizes e Bases dentro de um projeto neoliberal de educação, atenta contra o plurilinguismo ao impor o ensino da língua inglesa e retirar o componente curricular língua estrangeira moderna e, especificamente, ao revogar a Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que determinava a oferta obrigatória de espanhol no ensino médio. Traz uma visão de ensino excludente, que ignora as comunidades escolares e seus projetos, muitas vezes, com outras línguas adicionais presentes, e limita as possibilidades educativas. Segundo a conclusão do artigo de Ramos e Heinsfeld (2017) sobre a reforma do ensino médio, temos que há uma visão dualista no sentido de separar a formação para o mercado de trabalho e a formação intelectual e integral do indivíduo.

Assim, a lei constrói uma realidade de formação instrumental, sem uma preocupação crítica, em que o cidadão terminaria apto a inserir-se no mercado de trabalho por meio do domínio de técnicas básicas, porém sem uma formação que contribuísse para ser agente ativo da realidade no qual está inserido. Há que se questionar a que setores da sociedade interessa um povo carente de pensamento crítico e apto a desenvolver tarefas de produção laboral.

Podemos adiantar que para o povo em geral, um modelo de educação limitador além de não ser conveniente, tampouco é democrático, já que afeta a sua formação cidadã e somente as classes de maior poder aquisitivo poderão usufruir de uma formação ampla por meio de algumas escolas privadas que tenham essa finalidade. Segundo Freire (1996, p.39)

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates "ideológicos" que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

E assim como Freire, por defendermos a educação democrática e o acesso universal a uma escola de qualidade, é imprescindível que seja discutida a questão do ensino de línguas adicionais dentro da perspectiva de educação linguística e de letramento. O termo letramento vai em direção oposta ao que essas novas políticas querem incutir ao povo, pois “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1999, p.20). E é por esse viés que entendemos o ensino de línguas adicionais e, portanto, sua importância dentro das temáticas transversais como são as questões de gênero e sexualidade, ainda mais quando são justamente essas temáticas que são frequentemente utilizadas para inflar ataques contra a educação pública.

Desde o veto, por pressão da extrema direita, em maio de 2011, ao material do *Projeto Escola Sem Homofobia*, elaborado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros (ABGLT) para o MEC e aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o intuito de combater a homofobia entre alunos do ensino médio, tratar de temáticas de gênero e sexualidade na escola tem sido motivo de perseguição e ataques. Essa aversão direcionada à presença na escola da população brasileira fora do padrão heteronormativo (seja a presença física ou representativa) é traduzida como luta contra uma suposta “ideologia de gênero”. O Colégio Pedro II é frequentemente atacado por grupos conservadores que carregam esse posicionamento, como acontece na página da rede social *Facebook* intitulada “Pais do Col. Pedro II Contra Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos” (Pais Contra).

Figura 3 – Pais do Col. Pedro II Contra Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos



Fonte: página do Pais do Col. Pedro II Contra Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos.⁶
(destaque nosso)

A imagem mostra uma criança branca, loira, com roupa que remete a um uniforme escolar, escrevendo no quadro-de-giz “Escola Sem Partido” após riscar a palavra “comunismo”, enquanto encara um suposto professor, branco, idoso, de cabelos grisalhos segurando uma palmatória ou bastão com olhar ameaçador. Ele usa uma fita vermelha com o símbolo da foice e do martelo, lembrando a fita com suástica do uniforme nazista alemão. O espaço em que aparece o professor, há uma representação do que seria a bandeira do Brasil com uma foice e um martelo nas cores vermelho e amarelo substituindo a círculo azul com as palavras “Ordem e Progresso”. Trata-se de uma charge que coloca o professor do Pedro II como figura autoritária, violenta (palmatória) e extremista (uniforme lembrando o nazista) e a criança poderia representar os filhos desses pais que se identificam com a página, em uma atitude de enfrentamento. Destacamos a escolha da representação das personagens serem brancas, pois entendemos que soma sentidos à visão de sociedade desse grupo conservador. Na descrição da página temos: “Esta Fanpage é dos pais do Colégio Pedro II e de qualquer responsável que se opõe a Ideologia de Gênero e a doutrinação partidária nas escolas.” (ANÔNIMO-@PAISCP2, 2020). Apesar de ser uma página que se apresenta como pertencente aos pais, não há um perfil social que identifique os seus administradores. Assim, não há como saber se é realmente iniciativa dos responsáveis des alunos do colégio, ainda que seja seguida por alguns deles. Ela aparece como sendo seguida por mais de dez mil

⁶ Disponível em: < <https://www.facebook.com/PaisCP2> > Acesso em: 05 jul. 2020.

pessoas, porém, esses números não necessariamente representam indivíduos que realmente acompanham a página, tendo em vista os casos amplamente divulgados pela mídia do uso de robôs em redes sociais. Apesar de ser contra a “doutrinação partidária”, o teor das postagens é de ataques a partidos como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), que costumam ser identificados como de esquerda, e elogios ao governo federal de extrema direita. Essa é uma característica dos movimentos “sem partido”, que na verdade possuem um posicionamento político bastante explícito, contrário a pautas sociais diversas, inclusive de minorias como o movimento LGBTQIA+⁷ e o movimento Negro. Segundo Penna (2018, p. 568-569), o discurso reacionário de defesa do projeto Escola Sem Partido possui duas características: antipolítico, por “negar a necessidade de se debater algum aspecto relacionado à organização da nossa vida em comum através de um argumento de autoridade que encerraria o debate” e antidemocrático “pela caracterização daqueles que são contrários a uma determinada proposta como inimigos que devem ser excluídos do debate”.

Por outro lado, também é possível encontrar resistências a esses ataques, como o grupo “CPII Diverso e Democrático”, que já pelo nome, podemos entender que estabelece uma relação dialógica de confrontação com o anterior.

⁷ Entendemos a sigla como um enunciado político e mutável que se alinha com estudos e reivindicações relacionado a gêneros e sexualidades em nosso meio, decidimos pela LGBTQIA+ por ser a mais atual e utilizada para a comemoração do dia do orgulho em 28 de junho, data da revolta de Stonewall nos EUA.

Figura 4 – CPII Diverso e Democrático

The image shows a screenshot of a Facebook page. At the top, there is a blue navigation bar with a back arrow and the text 'CPII Diverso E Democrático - Página inicial'. Below this is a light blue banner with the text 'ESCOLA SEM MORDAÇA' in large, bold, red letters. Underneath the banner is a black and white illustration of three cartoon girls with large, curly hair, wearing school uniforms and sitting on the floor. The girl on the left has her hands clasped in front of her mouth, the middle girl has her hands on her cheeks, and the girl on the right has her hands covering her eyes. Below the illustration, the text 'COLETIVO CPII DIVERSO E DEMOCRÁTICO' is written in bold red letters, followed by 'Mães, pais e responsáveis do Colégio Pedro II' in black. Below the banner is the Facebook profile header for 'CPII Diverso E Democrático', which includes a circular profile picture of a cartoon girl, the name 'CPII Diverso E Democrático', the description 'Blog pessoal', and a 'Curtiu' button with a thumbs-up icon. Below the header is a blue button that says 'Enviar mensagem' with a speech bubble icon, and a grey button with three dots. At the bottom of the page, there are navigation tabs: 'Página inicial' (highlighted in blue), 'Sobre', 'Publicações', 'Vídeos', and 'Fotos'. Below the tabs, there is a blacked-out area and the text 'e outras 723 pessoas curtiram isso'.

Fonte: página do CPII Diverso E Democrático.⁸

O sujeito presente no título é o próprio nome do colégio, o que engloba o sentido de comunidade escolar em contrapartida com “os pais de alunos do CPII”, isso mostra que esse grupo faz parte do colégio, o toma para si, diferentemente da ideia de afastamento do anterior. O termo “diverso” entra em confronto com o termo “contra ideologia de gênero”,

⁸ Disponível em < <https://www.facebook.com/cp2diversoedemocratico>>. Acesso em: 02 out. 2021

este último é nitidamente homotransfóbico, o “contra” é uma violência simbólica, pois implica em marginalizar o que não for heteronormativo, enquanto o primeiro leva à ideia de que a diversidade é constituinte da comunidade escolar. E, por último o “contra a doutrinação dos alunos”, que é confrontado pelo “democrático”, uma resposta às perseguições e acusações a professores que abordam temas de importância para a formação dos alunos, mas que desagradam aos interesses político-sociais conservadores.

O dialogismo de confrontação (ARÁN, 2006) continua na capa da página. Enquanto o “Pais Contra” opta por símbolos que dialogam de forma discriminatória contra os professores, o “CPII Diverso e Democrático” adota a imagem da personagem Mafalda, de Quino. Segundo Zanetti (2014, p.12), “Mafalda representa a contestação de tudo o que há de errado no mundo”. Na posição dos Três Macacos Sábios, a imagem da Mafalda gera dialogismo imediato de confrontação por sentidos que remetem às tentativas de silenciamento por grupos como o “Pais Contra”. A imagem da foto de perfil deste último representa o alunado como uma criança branca e loira enquanto a do CPII Diverso e Democrático se apresenta como uma releitura da personagem de Quino, uma Mafalda negra. Essa escolha possibilita sentidos de representatividade que entende a comunidade escolar diversa e rompe com o padrão branco classe média como o escolhido pelo outro grupo. Aqui cabe destacar como as questões de gênero e racismo se aproximam e contrastam com símbolos do padrão hierárquico androcêntrico.

Nesse contexto de conflitos constantes que podem impactar na educação oferecida pela instituição, nos questionamos: o dialogismo a partir dos temas famílias, gêneros e sexualidades compactuam com discursos de inclusão ou de exclusão social? Há a presença de violências simbólicas que marginalizam grupos sociais? Como a sociedade aparece representada em relação às questões de famílias, de gêneros e de sexualidades nos materiais didáticos de línguas adicionais do Colégio Pedro II? A sociedade que aparece representada está mais alinhada a que tipo de visão? O quanto a perseguição aos LGBTQIA+, escondida pela falácia de luta contra a suposta “ideologia de gênero”, está presente nos materiais usados pelo colégio, no caso específico das línguas adicionais?

Para responder essas perguntas de pesquisa, esta tese enfoca a abordagem – em textos orais, escritos, visuais e multimodais, bem como nas diversas atividades – que se faz presente nos materiais didáticos escolhidos pelos departamentos para uso nas aulas de línguas adicionais, espanhol, francês e inglês, do Colégio Pedro II em relação à família, ao gênero e à sexualidade. Propomos uma pesquisa indisciplinar (MOITA LOPES, 2008) que abarque a perspectiva teórica dialógica do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2018; VOLÓSHINOV,

2009), por entender que interagimos por meio de gêneros discursivos mais ou menos estáveis, e a semântica global de Maingueneau (2013). De modo a contribuir com a temática de família, de gênero e de sexualidade, traremos discussões de Butler (2003) sobre as noções de performatividade, sobre a desconstrução da naturalização do sexo em relação ao gênero. Também abordaremos a sociologia de Bourdieu (2011), com foco nas noções de heteronormatividade e violência simbólica, e Louro (2001, 2004, 2011), com a visão da temática também de acordo com o espaço escolar. Para tal, analisaremos materiais didáticos adotados pelos departamentos das três línguas adicionais do Colégio Pedro II.

Segundo estatísticas do Grupo Gay da Bahia, que registra violência contra a população LGBTQIA+ (GGB, 2020), o Brasil é um dos países que mais mata a população LGBTQIA+ no mundo, por isso é tão importante que o assunto seja abordado também na escola, pois é uma realidade que urge ser modificada. Ao compreender quais representações de gêneros, sexualidades e famílias estão presentes nos materiais didáticos de línguas adicionais do Colégio Pedro II, poderemos questionar o quanto a diversidade na qual estamos inseridos se faz presente ou não na jornada de construção de conhecimento dos estudantes na vivência em um Instituto Federal.

Há pesquisas acadêmicas que têm como temática simultaneamente línguas adicionais e o Colégio Pedro II, (CASIMIRO, 2003; BEVILACQUA, 2013; DEZERTO, 2013; CATTI PRETA, 2018; BRAGA DA SILVA, 2019; PINHO, 2021). São trabalhos que contribuem para a história do Colégio Pedro II, reflexões importantes para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais na educação básica e que comprovam a importância acadêmica do Colégio Pedro II para a sociedade brasileira, devido à educação de excelência que atravessa quase dois séculos. Porém, não há pesquisas que foquem exclusivamente a questão de família, gênero e sexualidade nos materiais usados pelos três departamentos de línguas adicionais da instituição e, em função do momento que vivemos, é necessário que o tema seja abordado, contribuindo com as discussões emergentes no âmbito acadêmico e social.

A presente tese tem como objetivo geral analisar materiais didáticos selecionados pelos departamentos do Colégio Pedro II para os componentes curriculares de línguas adicionais oferecidos pela instituição no Ensino Médio – espanhol, francês e inglês –, para compreender como são abordados famílias, gêneros e sexualidades em diálogo com o contexto socio-histórico no qual estamos inseridos.

Os objetivos específicos são os seguintes: contribuir para compreender a importância de se discutir famílias, gêneros e sexualidades nos materiais didáticos que acompanharão

alune; observar as identidades de famílias, gêneros e sexualidades abordadas pelos materiais didáticos em questão; dar continuidade, no que diz respeito ao marco teórico e metodológico, à investigação iniciada no curso de Mestrado em Letras (UFF) e que resultou na dissertação intitulada *Família, Gênero e Sexualidade: o que diz o livro didático de espanhol* (NOVAES, 2012); apresentar o Colégio Pedro II e suas características a fim de discutir questões que envolvam a educação pública brasileira segundo o acesso da população e qualidade de ensino.

Esta tese possui quatro capítulos. O primeiro é dedicado a uma breve apresentação do Colégio Pedro II com uma análise que mostra como as questões de gênero e sexualidade quando tratadas pela instituição a torna alvo de ataques de setores conservadores, ao mesmo tempo em que há um esforço para que a educação de qualidade abranja a sociedade e sua transformação. No segundo capítulo, apresentaremos a base teórica que nos possibilitará adentrar às análises desde uma perspectiva indisciplinar (MOITA LOPES, 2008), reunindo o dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2018; VOLÓSHINOV, 2009), conceitos da análise do discurso, especialmente, a semântica global de Maingueneau (2013) e estudos relativos a famílias, gêneros e sexualidades (BOURDIEU, 2011; BUTLER, 2003; SCOTT, 1989; LOURO, 2001, 2004, 2011). No terceiro capítulo, entraremos na análise dos materiais didáticos usados pelos departamentos de línguas adicionais do Colégio Pedro II. Enfocaremos nas unidades que mais se aproximem ao tema de famílias, gêneros e sexualidades das obras *Adosphère* (GALLON; MACQUART-MARTIN, 2012), *Circles* (KIRMELIENE; PEREIRA; LADEIA, 2016) *Sentidos en Lengua Española* (FREITAS; COSTA, 2016), por serem os materiais utilizados no ensino médio pelos departamentos no momento de realização da pesquisa (2018-2021). Após a análise, traremos algumas conclusões do que foi observado.

1. PEDRO II: UNS MENINOS DE SAIAS E O COLÉGIO DOS ABSURDOS

Neste capítulo, apresentaremos duas seções. Na primeira, analisaremos enunciados que criticam o colégio por motivações relacionadas às temáticas de gênero e de sexualidade, mais especificamente o evento em que alunes organizaram um Saiato para questionar o binarismo relacionado ao uniforme. Em seguida, abordaremos a história e a importância social do Colégio Pedro II para compreender melhor a dimensão das polêmicas que envolvem a escola.

1.1 UNS MENINOS DE SAIA

Dentro desse contexto, no ano de 2014, determinade alune do Colégio Pedro II que não se identificava nem com o gênero masculino, nem com o feminino, se sentia confortável em usar as saias que compõem o então uniforme feminino, porém, a normativa da escola proibia de fazê-lo. Com o objetivo de lançar um questionamento sobre o assunto, o coletivo Retrato Colorido, formado por alunas, alunes e alunos do ensino médio do campus de São Cristóvão III, se reuniu em um ato que consistiu em atender à escola usando a saia do uniforme da instituição e levando cartazes sobre o que protestavam.

Figura 5 – Alunes que participaram do Saiato



Fonte: página do coletivo Retrato Colorido do Facebook⁹

Figura 3 – Cartaz pertencente ao Saiato



Fonte: Página do coletivo Retrato Colorido do Facebook¹⁰

⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/retratocolorido/photos/a.492910617512167/492911390845423>>. Acesso em: 08 ago. 2020

¹⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/retratocolorido/photos/a.492910617512167/492910987512130>> Acesso em: 08 ago. 2020.

Dois anos depois, como resultado da reflexão causada pelo que denominaram “Saiato”, o reitor da instituição retirou a menção a gênero nas normas relativas ao uniforme escolar, por meio da Portaria 2.449, de 22 de julho de 2016, que aprova normas e procedimentos discentes (CPII, 2016). Com isso, as alunas, alunes e os alunos do Colégio Pedro II devem usar o uniforme conforme o estabelecido nas normas, mas podem selecionar dentre as peças de roupa autorizadas, aquelas com as quais se identifiquem. Assim, o gênero deixou de ser o guia para o uso do uniforme, o que implica no pleno acesso ao ambiente escolar das alunas, alunes e dos alunos sem que sofram constrangimentos por sua identidade.

Seis anos após o evento, em uma consulta rápida, por relevância do termo “meninos de saia” no buscador de internet *Google*, é possível observar o quanto ele ainda é associado ao colégio. Na primeira página, dos oito resultados, cinco eram sobre o Saiato:

Figura 6 – Pesquisa do Google

Google

meninos de saia

Todos Imágenes Vídeos Noticias Shopping Más Preferencias Herramientas

Cerca de 34,400,000 resultados (0.31 segundos)

Imágenes de meninos de saia

templariodemaria.com.br › os-meninos-de-saia-d... Traducir esta página
OS MENINOS DE SAIA DO PEDRO II - Templário de Maria
 Eu, que não sou assim tão apressado, creio que o episódio seja apenas um exemplar do exibicionismo transgressor típico de adolescentes. Não creio que os ...

razoesparaacreditar.com › EDUCAÇÃO › Escola Traducir esta página
Meninos de escola britânica vão de saia para a escola!
 28 jun. 2017 - 30 estudantes do sexo masculino, da ISCA Academy foram a escola usando saias de tartan iguais as das suas colegas do sexo feminino.

igay.lg.com.br › IGay › Colunas › LGBTQI+ Traducir esta página
Meninos podem usar saia? Sim! Peça faz parte de uniforme ...
 27 jul. 2019 - Enquanto no Brasil, políticos perdem tempo dizendo que eles não podem vestir rosa, em Taiwan **meninos** podem usar **saia** na escola.

extra.globo.com › notícias › rio › colegio-pedro-ii... Traducir esta página
Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos e short ...
 20 sep. 2016 - Até então, o uniforme para **meninos** era composto por camisa e calça, enquanto o das meninas vinha acompanhado de **saia**. Agora, a escola ...

www.bbc.com › internacional-40373925 Traducir esta página
Meninos usam saias para protestar contra proibição de ... - BBC
 22 jun. 2017 - Cerca de 30 garotos britânicos vestiram **saias** para protestar contra as regras de uniforme de sua escola, que não permitem que eles usem ...

veja.abril.com.br › blog › cacador-de-mitos › dei... Traducir esta página
Deixem o colégio Pedro II em paz. Usar saia é uma delícia ...
 22 sep. 2016 - **saia-pedro-ii** / ... escolar por gênero e permitir que **meninos** usem **saias** na escola. ... Já existem **saias** para homens, bem masculinas até.

www.boletimdaliberdade.com.br › 2018/06/09 Traducir esta página
Por política de gênero, escola estimula que meninos usem ...
 9 jun. 2018 - Uma escola em Oxfordshire, no Reino Unido, gerou polémica por sugerir a utilização de **saias** aos seus alunos durante o verão. Segundo ...

Más imágenes de meninos de saia Notificar imágenes

educacao.estadao.com.br › notícias › geral.colegi... Traducir esta página
Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos - Educação ...
 19 sep. 2016 - Colégio tradicional aboliu a distinção entre uniformes e já adota nome social na chamada.

Videos

Polêmica: Pedro II libera saia para meninos
 SBT Rio
 YouTube - 20 sep. 2016

Estudantes usam saia para protestar contra rigor de escola
 Record TV - R7.com - 14 oct. 2018

Meninos poderão usar saias no uniforme
 TV CPP
 YouTube - 22 sep. 2016

Googoooooooooole >
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Siguiente

Fonte: Buscador Google¹¹

Para propor um recorte dialógico (VOLÓSHINOV, 2009) entre diferentes posicionamentos, escolhemos três para uma breve análise. As diferentes perspectivas sobre o assunto colaboram para entender como são construídas as diferentes visões sobre o tema, uma vez que o desenvolvimento das ações do passado, ainda encontram espaço marcante no presente.

São três textos de diferentes gêneros selecionados a partir da primeira página da busca. A escolha se deu em função da autoria. O primeiro, uma postagem explicativa em rede social do grupo Retrato Colorido, o organizador do Saiato. O segundo, um texto do padre José Eduardo, que escreve em um *blog* de temática católica, escolhido por aproximar-se do discurso conservador. O terceiro, uma matéria do jornal *on-line* “O Estado de São Paulo” sobre o Saiato de 2014 que, por ser uma notícia jornalística, tende a não deixar óbvia a parcialidade, ainda que seja possível encontrar posicionamentos sobre o tema.

¹¹ Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=meninos+de+saia&oq=meninos&aqs=chrome.1.69i57j69i59j0l2j69i60l3j69i65.4952j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>> Acesso em: 14 jan. 2020.

O ponto de partida da análise serão as palavras (expressões, termos). São elas que constituem os enunciados selecionados e as entendemos como escolhas possíveis e não coincidentes para o encontro com o outro. Justamente porque, segundo Volóshinov:

[...] *la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. Toda palabra expresa a “una persona” en su relación con “la otra”. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas, desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor*¹². (VOLÓSHINOV, 2009, p. 137)

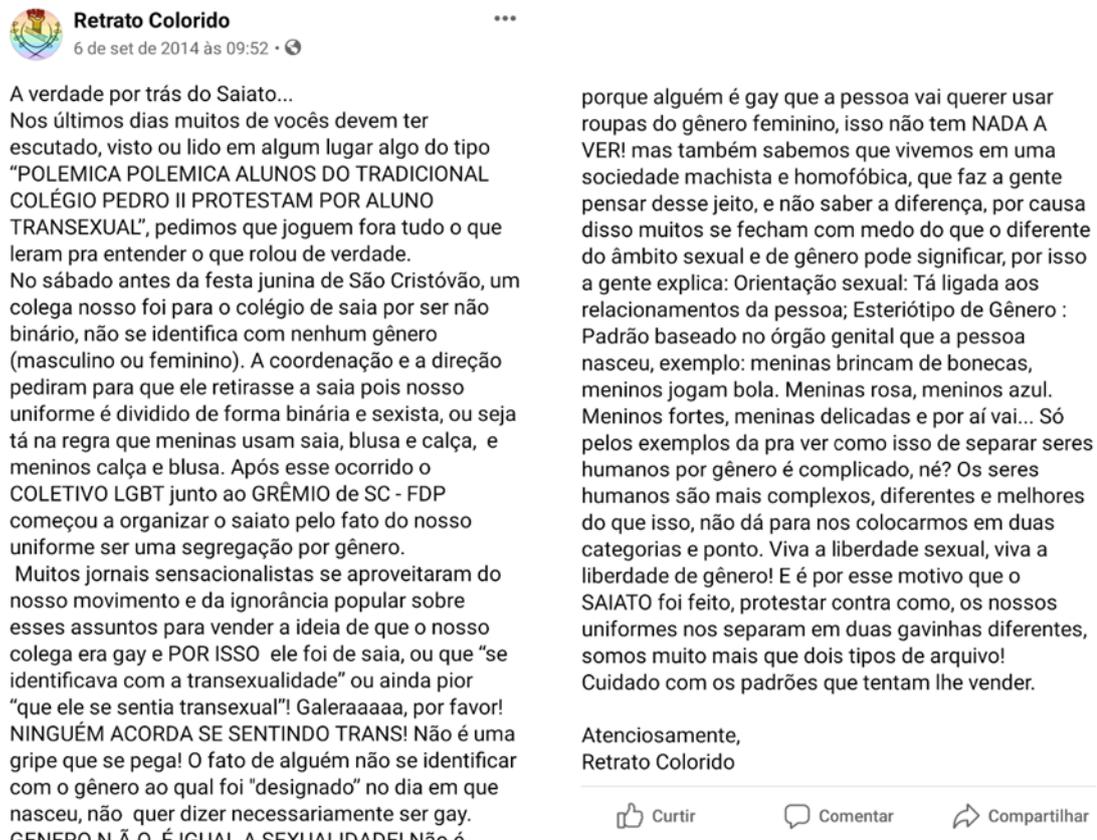
Para percorrer o caminho traçado pelas vozes dos nossos enunciadorez julgamos necessária uma metodologia que compreenda alguns aspectos suleadores¹³. Por isso, nos focaremos na imagem que o autor constrói de si ao abordar o outro (sic), pois assim, ao mesmo tempo, se identifica e identifica a coletividade à qual se alinha. Por meio dos enunciados, cruzaremos as pontes dialógicas para ampliar a visão que constrói as possíveis realidades em relação aos episódios do Saiato à Portaria do Colégio Pedro II 2.449/16. Dessa forma, proporemos uma reflexão sobre como questões de gênero, de sexualidade e de identidades são espaços de disputa e poder em nossa sociedade.

O enunciado inicialmente escolhido não aparece na primeira página de busca do *Google*: uma postagem explicativa do Grupo Retrato Colorido em sua página da rede social sobre o Saiato. Podemos entender que esse seja o enunciado mais significativo em relação ao movimento por ser proveniente do próprio autor. A partir da análise do texto do Retrato Colorido, acreditamos que será mais fácil observar os ruídos, ou seja, as intertextualidades presentes nos textos seguintes em virtude do acontecimento que gerou a Portaria 2.449/16 (CPII, 2016), já que essa é a ponte que abriu caminho para as posteriores.

¹² a palavra representa um ato bilateral. Se determina na mesma medida por aquele a quem pertence e por quele a quem está destinada. Enquanto palavra, aparece precisamente como produto das interrelações do falante e o ouvinte. Toda palavra expressa “uma pessoa” em sua relação com “a outra. Na palavra me dou forma desde o ponto de visto do outro, no final das contas desde o ponto de vista da minha coletividade. A palavra é a ponte construída entre o eu e o outro. Se um extremo da ponte está apoiado em mim, o outro se apoia no meu interlocutor. A palavra é o território comum compartilhado pelo falante e seu interlocutor.

¹³ Neologismo criado para substituir “norteadores”, desde uma perspectiva das Epistemologias do Sul Global.

Figura 7 – Post Retrato Colorido



Retrato Colorido
6 de set de 2014 às 09:52 · 🌐

A verdade por trás do Saiato...

Nos últimos dias muitos de vocês devem ter escutado, visto ou lido em algum lugar algo do tipo “POLEMICA POLEMICA ALUNOS DO TRADICIONAL COLÉGIO PEDRO II PROTESTAM POR ALUNO TRANSEXUAL”, pedimos que joguem fora tudo o que leram pra entender o que rolou de verdade.

No sábado antes da festa junina de São Cristóvão, um colega nosso foi para o colégio de saia por ser não binário, não se identifica com nenhum gênero (masculino ou feminino). A coordenação e a direção pediram para que ele retirasse a saia pois nosso uniforme é dividido de forma binária e sexista, ou seja tá na regra que meninas usam saia, blusa e calça, e meninos calça e blusa. Após esse ocorrido o COLETIVO LGBT junto ao GRÊMIO de SC - FDP começou a organizar o saiato pelo fato do nosso uniforme ser uma segregação por gênero.

Muitos jornais sensacionalistas se aproveitaram do nosso movimento e da ignorância popular sobre esses assuntos para vender a ideia de que o nosso colega era gay e POR ISSO ele foi de saia, ou que “se identificava com a transexualidade” ou ainda pior “que ele se sentia transexual”. Galeraaaaa, por favor! NINGUÉM ACORDA SE SENTINDO TRANS! Não é uma gripe que se pega! O fato de alguém não se identificar com o gênero ao qual foi “designado” no dia em que nasceu, não quer dizer necessariamente ser gay. GÊNERO N.Ã.O. É IGUAL A SEXUALIDADE! Não é

porque alguém é gay que a pessoa vai querer usar roupas do gênero feminino, isso não tem NADA A VER! mas também sabemos que vivemos em uma sociedade machista e homofóbica, que faz a gente pensar desse jeito, e não saber a diferença, por causa disso muitos se fecham com medo do que o diferente do âmbito sexual e de gênero pode significar, por isso a gente explica: Orientação sexual: Tá ligada aos relacionamentos da pessoa; Esteriótipo de Gênero : Padrão baseado no órgão genital que a pessoa nasceu, exemplo: meninas brincam de bonecas, meninos jogam bola. Meninas rosa, meninos azul. Meninos fortes, meninas delicadas e por aí vai... Só pelos exemplos da pra ver como isso de separar seres humanos por gênero é complicado, né? Os seres humanos são mais complexos, diferentes e melhores do que isso, não dá para nos colocarmos em duas categorias e ponto. Viva a liberdade sexual, viva a liberdade de gênero! E é por esse motivo que o SAIATO foi feito, protestar contra como, os nossos uniformes nos separam em duas gavinhas diferentes, somos muito mais que dois tipos de arquivo! Cuidado com os padrões que tentam lhe vender.

Atenciosamente,
Retrato Colorido

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Fonte: Página do coletivo Retrato Colorido do Facebook¹⁴

O texto começa com a afirmação: “a verdade por trás do Saiato”, entendemos como Volóshinov que:

*En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno o lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable. La palabra siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática.*¹⁵
(VOLÓSHINOV, 2009, p.112)

Como já dito, partiremos do texto para aprofundar os sentidos possíveis dos enunciados. Dessa forma, temos que o determinante definido feminino “a” atribuído ao vocábulo “verdade” insere valor de legitimação ao que será dito em contrapartida a uma ou mais supostas “mentiras” referentes ao movimento. O autor ocupa o seu lugar de fala, e aqui ressaltamos esse lugar como a quebra do silêncio de quem muitas vezes tem sua voz apagada,

¹⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/retratocolorido/posts/492915740844988/>> Acesso em: 14 jan. 2020.

¹⁵ Na vida real, nós nunca pronunciamos nem ouvimos palavras, e sim ouvimos a verdade ou a mentira, o bom ou o mal, o importante ou o insignificante, o agradável ou o desagradável. A palavra sempre aparece tomada de um conteúdo e de uma significação ideológica ou pragmática.

pois “entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E a partir disso é possível debater e refletir criticamente os mais variados temas presentes na sociedade” (RIBEIRO, 2017, p.85-86). Por estar no espaço de protagonismo do movimento, sua voz é legítima para expor sobre as motivações do ato.

O Grupo faz uso de um discurso relatado (DR) na modalidade de discurso direto e, assim, insere uma teatralização de enunciado anterior (MAINGUENEAU, 1997, p.85) atribuído às notícias jornalísticas, que por ser assumido por “algo do tipo”, gera efeito de similaridade com o real que enfatiza a marca “sensacionalista” para as palavras-chave “Tradicional, Pedro II, protesto e aluno transexual”. Sobre isso, faz um apelo: “pedimos que joguem fora tudo o que leram pra entender o que rolou de verdade” e circunscreve o seu possível coenunciador: aquele que teve acesso aos enunciados contrários ao que o grupo defende no texto. Ao pedir que “joguem fora tudo o que leram” propõe outra leitura do ocorrido, que podemos entender como o que se aproxima ao reivindicado pelo próprio Saiato.

Após essa introdução, há o relato do que motivou o movimento. Destacamos a importância dada à questão identitária ao indivíduo pivô do acontecimento. O nome é suprimido, porém sua identificação como “não binário” e a subsequente explicação para o termo, evidencia a relevância do assunto para elus. Na sequência, há o relato da proibição do uso da saia. No texto, aparece primeiro que o motivo seria porque “o uniforme é dividido de forma binária e sexista” e logo faz-se a escolha de um conector discursivo explicativo, “ou seja”, para ditar a regra da escola “meninas usam saia, blusa e calça e meninos usam calça e blusa”. Optar primeiramente pelo uso dos termos “sexista” e “binário” reitera a importância da identidade para tais alunes e remete a uma demanda de compreensão do espaço ocupado pelo grupo.

Seguindo, temos “jornais sensacionalistas” e “vender a ideia”, tal adjetivo e expressão levam ao entendimento de que o conteúdo veiculado provavelmente em notícias jornalísticas não está tão comprometido com os fatos quanto o coletivo gostaria. O que justifica o uso do recurso “caixa alta” para questionar os supostos ditos:

Muitos jornais sensacionalistas se aproveitaram do nosso movimento e da ignorância popular sobre esses assuntos para vender a ideia de que o nosso colega era gay e **POR ISSO** ele foi de saia, ou que “se identificava com a transexualidade” ou ainda pior “que ele se sentia transexual”! Galeraaaaa, por favor! **NINGUÉM ACORDA SE SENTINDO TRANS!** Não é uma gripe que se pega! O fato de alguém não se identificar com o gênero ao qual foi “designado” no dia em que nasceu, não quer dizer necessariamente ser gay. **GENERO N.Ã.O. É IGUAL A SEXUALIDADE!** Não é porque

alguém é gay que a pessoa vai querer usar roupas do gênero feminino, isso não tem **NADA A VER!** (RETRATO COLORIDO, 2014, grifos nossos)

Continuando, o grupo atribui ao machismo e à homofobia da sociedade o ruído causado anteriormente e tenta resolvê-lo por meio de explicações que definem sua posição identitária. Convida seu coenunciador a vislumbrar, a partir do seu ponto de vista, a necessidade da não divisão do uniforme por gênero e, por fim, reafirma os objetivos do Saiato, ou seja, protestar contra a forma de, naquele momento, serem padronizadas pelo gênero impositivo da regra do uso do uniforme, o que não corresponde à forma como podem se identificar. Porém, essa justificativa não alcançou a mesma visibilidade que os outros textos e a pesquisa rápida do Google ainda privilegia as opiniões alheias aos objetivos que o grupo defendeu, como o texto de um *blog* analisado a seguir:

Figura 8 – *Blog* Templário de Maria

02/04/2020
OS MENINOS DE SAIA DO PEDRO II

OS MENINOS DE SAIA DO PEDRO II

29/05/2016



Nos garotos travestidos jazia uma declaração subliminar: roupa de mulher é saia, e é assim que as vamos parodiar.

Ao mesmo tempo, são eles que as imitam. E isso mesmo é, por si, ultra-eloquente. Sim, porque a estética masculina é dificilmente imitável por alguma mulher, visto que o masculino contém em si um elemento de temor, como dizia Aristóteles, de uma agressividade que transcende qualquer unissex.

Em outras palavras, o travestismo sempre foi um fenômeno mais masculino que feminino. Claro, porque qualquer performance precisa fazer as contas com a natureza, queiram ou não os generopatas.

Enfim, o Colégio Pedro II cedeu às falácias do movimento queer e da ideologia de gênero. É uma pena!, e muito sintomático. Os alunos aproveitaram a onda para surfar na zoeira — coisa típica de moleques! E, não nos esqueçamos, em toda zoeira há um "quê" de desmoralização, de escárnio e de crítica, também pro lado de lá.

Contudo, mesmo fazendo-o, não conseguem, em seu espontaneísmo, escapar do fato em si mesmo irretorquível: vestem-se de menina, e fazem-no porque é mais fácil que àquelas imitem homens, malgrado o unissex, e lhes é mais fácil, malgrado a ideologia de gênero, serem apenas o que os oportunistas jornais noticiaram: uns meninos de saia.

Padre José Eduardo,
Rio de Janeiro – RJ

<https://templariodemaria.com.br/os-meninos-de-saia-do-pedro-ii/>

Por Padre José Eduardo

O Tradicional colégio carioca "Pedro II" quis igualizar: não define mais os uniformes por sexo. A galera do gênero foi às alturas! "Mais um golpe na maldita heteronormatividade".

Eu, que não sou assim tão apressado, creio que o episódio seja apenas um exemplar do exibicionismo transgressor típico de adolescentes. Não creio que os mesmos queiram ir ao Shopping de saia, ou mesmo jogar futebol "alla femina". Como dizem, foi só "zoeira". E "the zoeira never ends".

Contudo, digno de nota é que foram os moçoilos que se vestiram de saia... Claro, porque foi exatamente este o ponto transgredido. Desde que a moda unissex foi no mundo lançada, as mulheres se masculinizaram, passaram a adereçar-se com elementos do vestuário masculino, mas não o contrário. A despeito do feminismo, a saia continua sendo feminina. No episódio em questão, não haveria nenhuma novidade em que as moças usassem calças.

Fonte: *Blog* Templários de Maria¹⁶

O título do texto, “Os meninos de saia do Pedro II”, por enfatizar os “meninos”, já tira o foco do ato e mira diretamente na vestimenta dos jovens e no Colégio Pedro II e, muito provavelmente, no sexo biológico dos estudantes. Trata-se de um texto de *blog* assinado pelo

¹⁶ Disponível em: <<https://templariodemaria.com.br/os-meninos-de-saia-do-pedro-ii/>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

padre José Eduardo. A foto sem créditos e sem autorização que acompanha o texto traz a imagem de, muito provavelmente, menores de idade trajando uniformes do Colégio Pedro II, no pátio que pode ser identificado como do campus de São Cristóvão.

O padre começa com a seguinte frase: “O Tradicional colégio carioca ‘Pedro II’ quis igualizar”. O uso das aspas chama a atenção do coenunciador para o elemento que destaca, “Pedro II”, e além de delegar a interpretação para seu coenunciador, abre uma brecha em seu próprio discurso (MAINGUENEAU, 2013, p.206) que de acordo com os sentidos que serão construídos ao decorrer do texto, permitirá caminhos de sentidos possíveis. Como por exemplo, se associado ao sintagma “quis igualizar” em contraste com o adjetivo do começo da frase – “tradicional” – podemos compreender como enunciados com efeito de satirizar/minimizar/descrédibilizar a importância da escola. Esses sentidos são plausíveis, pois a forma jocosa se repete quando, após noticiar que o colégio “não define mais o uniforme por sexo”, usa outra expressão informal: “ir às alturas” atribuída também com tom informal à “galera do gênero”. E para terminar, completa com um discurso direto (DD) “mais um golpe na maldita heteronormatividade”, criando um enunciado inventado que insere uma teatralização de enunciado real das vozes que tratam sobre gênero e sexualidade.

Quando faz uso da pessoa “eu” para se julgar “não tão apressado”, deixa implícita a existência de um “outre apressado”. Para entender quem é tal outre que contrapõe a posição do enunciador precisamos montar o contexto de enunciação. Temos um artigo de opinião escrito em 2016 sobre um movimento de jovens de 2014, que culminou na portaria do ano de 2016, a qual o reitor do Colégio Pedro II assinou tirando a relação entre peças do uniforme e o gênero do estudante. E, por meio de vocabulário próprio das gírias de jovens, afirma que o movimento não passou de uma brincadeira. Com isso, podemos compreender que seria o reitor quem tomou uma decisão “apressada”, justamente por considerar importante o que, para o padre, não passou de um trote adolescente. Conclui com “Não creio que os mesmos quererão ir ao Shopping de saia, ou mesmo jogar futebol ‘alla femina’”. Nessa última afirmação, o termo em italiano e a inadequação de saias para a prática de futebol conduz, novamente, a um tom jocoso que pode gerar efeito de diminuir a seriedade do assunto.

No terceiro parágrafo, há uma nota sobre a saia que leva a contradições e ideias desconexas nos parágrafos seguintes. A princípio, temos a seguinte afirmação: “Desde que a moda unissex foi no mundo lançada, as mulheres se masculinizaram, passaram a adereçar-se com elementos do vestuário masculino, mas não o contrário.”. Dessa informação, compreendemos que as mulheres ao usar calças estão se masculinizando, mas os homens não se feminilizaram, pois não aderiram ao uso de peças femininas. Então segue a seguinte

frase: “A despeito do feminismo, a saia continua sendo feminina”. A contradição é perceptível pela palavra “continua” relacionada às saias, o que significa que as calças já não pertencem exclusivamente ao gênero masculino; ou seja, houve uma transição e isso atesta justamente o contrário da palavra “a despeito” relacionada ao feminismo, pois atribui ao feminismo a conquista do uso das calças.

Dando continuidade, ele destaca um parágrafo para a seguinte afirmação: “Nos garotos travestidos jazia uma declaração subliminar: roupa de mulher é saia, e é assim que as vamos parodiar”. Com essa afirmação, sentencia um objetivo talvez obscuro, (pelo uso de “jazia” e “subliminar”) do Saiato: uma paródia contra as mulheres, ideia que contraria o movimento que busca um direito.

Para o parágrafo seguinte, o padre abandona o vocabulário próximo aos jovens e parte para uma escrita mais formal, como vemos pelo uso dos termos “ultra-eloquente”, “estética” e “transcende”, além de citar Aristóteles, mas sem referência. O que destacamos aqui, é o uso de “temor e a agressividade masculinas” atribuindo a esses adjetivos a razão pela qual, segundo ele, a estética masculina seja dificilmente imitada pelas mulheres. E aqui temos a desconexão de ideias, porque antes ele afirmou que pela moda do “unissex” as mulheres se “masculinizaram”, o que indica ideias contraditórias que se sustentam em violências simbólicas de um binarismo forçado.

Somado a isso, no parágrafo seguinte, ele abandona os termos elaborados e traz uma explicação para que a performatividade do “travestismo” seja mais fácil para os homens: a natureza. Não há uma explicação do motivo da natureza ser a responsável, porém é acrescentado um termo pejorativo, “generopatas” para concluir. O neologismo pode ser considerado ofensivo por ser entendido como uma desqualificação aos estudiosos de gênero e de sexualidade, já que o sufixo “pata” pode trazer o sentido de doente/fora da razão, além de coincidir com termos do momento em que vivemos, como “esquerdopata”, também utilizado para desqualificar as pessoas que se identificam politicamente pertencentes à esquerda.

“Enfim, o Colégio Pedro II cedeu às falácias do movimento queer e da ideologia de gênero”. Essa frase indica uma transição do objeto foco que já estava sendo construída nos parágrafos anteriores. Deixa “os meninos de saias” e passa para o movimento *queer* e da “ideologia de gênero”. Por usar “movimento *queer*”, novamente se mostra um coenunciador de algum âmbito do discurso de gênero e sexualidade, ainda que, por utilizar “ideologia de gênero”, deixa marcada sua posição como quem não os aceita. Em pesquisas anteriores, entendemos que o termo “ideologia de gênero” se estabeleceu para atacar o que não condiz

com o conservadorismo e que nada tem a ver com os estudos sérios sobre o assunto (HANOVICH, 2018).

A partir do que vimos até agora, podemos ir além e compreender que talvez não tenha sido a um trote adolescente que o reitor tenha se “rendido”, e sim, primeiramente a uma consulta à comunidade escolar que durou cerca de dois anos, contando a partir do Saiato e aos estudos atuais que vão contra o conservadorismo. E sobre isso, podemos também compreender melhor o jogo com a adjetivo “tradicional” em referência à escola, pois provavelmente o padre possa ter associado conservadorismo como sinônimo de tradicional, e a portaria rompe com essa lógica. Assim, chegamos ao uso do termo “rendeu”, que cria uma atmosfera de guerra/disputa, como se alguma batalha houvesse sido perdida. Acompanhado da expressão de lamento, “É uma pena!”, talvez diga da decepção do enunciador por não ter sua associação tradição/conservadorismo preservada. E segue com “muito sintomático”, novamente trazendo o tom da “doença” que reafirma a insatisfação com o ocorrido por meio de ofensa/acusação.

E finalmente o padre volta ao objeto de foco (“meninos”): “Os alunos aproveitaram a onda para surfar na zoeira — coisa típica de moleques! E, não nos esqueçamos, em toda zoeira há um ‘quê’ de desmoralização, de escárnio e de crítica, também pro lado de lá.”. Esse “lado de lá” seria o que o enunciador entende como o contrário ao que ele em si representa. Sendo assim, transforma o ato dos meninos, que em sua leitura entende como “desmoralização, escárnio e crítica”, e tenta dividir esse sentimento como ataque também aos movimentos e estudos de gênero. Podemos entender essa afirmação como desqualificação ao Saiato e apagamento das meninas e obviamente dos meninos que participaram, já que mantém o foco nos “meninos”.

No parágrafo final, volta aos termos rebuscados: “espontaneísmo”, “irretorquível”, “malgrado” para dizer, novamente, que os meninos se vestiram de meninas porque é algo difícil para que elas o façam. De qualquer forma, deixa evidente que o ato teve sucesso, mas finaliza com uma ideia possivelmente desmoralizante de acordo com todo o tom que teve durante o texto sobre o ato: “uns meninos de saia”.

O texto seguinte, uma matéria do jornal O Estado de São Paulo, com autoria atribuída a Clarissa Tomé. Data de 19 de setembro de 2016, em virtude da portaria do Colégio Pedro II sobre as regras do uniforme, assinada pelo reitor da Instituição, Oscar Halac, poucos dias antes.

Figura 9 – Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos



Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos

Colégio tradicional aboliu a distinção entre uniformes e já adota nome social na chamada

Clarissa Thomé - O Estado de S. Paulo
19 de setembro de 2016 | 20h36



Após portaria. Nesta segunda, uniformes continuavam 'separados' Foto: Fábio Motta/Estadão

O tradicional Colégio Pedro II, escola federal fundada em 1837, não tem mais uniformes masculino e feminino. Na prática, o uso de saias está liberado para os meninos. Em 2014, estudantes fizeram um "saíato", depois que uma aluna transexual vestiu a saia de uma colega e teve de trocar o uniforme. Desde maio deste ano, o Pedro II adota na lista de chamada o nome social escolhido por alunos e alunas transexuais.

Portaria publicada em 14 de setembro lista o uniforme, sem distinguir que peças são para uso masculino ou feminino. Anteriormente, as meninas deveriam usar saia e camisa branca com viés azul e os meninos, calça de brim e camisa totalmente branca.

"Não se trata de fazer ou não distinção de gênero. Trata-se de cumprir resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (órgão ligado ao Ministério da Justiça). Eu apenas descrevo as opções de uniforme; deixo propositalmente em aberto, para o uso de acordo com a identidade de gênero", afirmou o reitor Oscar Halac.

Ele reconhece que a decisão pode "causar certo furor" pelo fato de o Pedro II estar entre as

escolas mais tradicionais do País. "Tradição não é sinônimo de anacronia. Mas pode e deve significar nossa capacidade de evoluir e de inovar", disse.

De acordo com o reitor, a medida tem ainda o objetivo de "contribuir para que não haja sofrimento desnecessário" entre estudantes transexuais e levantar a discussão sobre tolerância e o respeito às diferenças. "A escola pública precisa sinalizar que é hora de parar de odiar por odiar." Nesta segunda, não havia alunos de saia ou meninos e meninas que tenham trocado camisas nas unidades do Centro e zona sul. Halac disse acreditar que serão poucos os que adotarão saias. "Aqui dentro eles estão seguros. Lá fora, ainda não."

Reações. De acordo com o reitor, não chegou à direção qualquer reação negativa de pais de alunos. O manobrista Afonso Marcelo, de 50 anos, pai de uma aluna de 12, no 6.º ano da unidade Centro, não gostou da mudança. "Saia? Pelo amor de Deus. Aí é demais", comentou. Já a professora Ana Lúcia Pereira, de 49 anos, mãe de estudante também do 6.º ano, elogiou a medida. "Se o aluno se sente à vontade de saia ou de calça, não é isso que vai interferir na qualidade do ensino nem no caráter."

As estudantes do 3.º ano Fabíola Lopes, de 19 anos, e Georgia Gusmão, de 17, elogiaram a mudança. "A quebra dessa distinção de uniforme para menino e para menina permite a inclusão das pessoas que não se identificam com esse ou aquele gênero", disse Fabíola.

O Pedro II tem 13 mil alunos. De acordo com Iracema Cruz, integrante de uma das quatro comissões de pais e responsáveis, a edição da portaria foi feita depois de um longo processo. "Essa portaria atende a um anseio dos próprios alunos de poderem usar os uniformes com que se sentem à vontade."

Fonte: Jornal O Estado de São Paulo¹⁷

¹⁷ Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,colegio-pedro-ii-no-rio-libera-saia-para-meninos,10000077010>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

O título da matéria “Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos”, ao usar o verbo “liberar” se aproxima a um tom de informalidade, o que pode produzir sentidos próximos ao de sarcasmo. Por exemplo, se usasse o verbo “permitir”, o sentido se modificaria, mostraria a ideia de não proibição que poderia ocorrer em outras instituições. Se, no entanto, usasse o verbo “abolir” para se referir à anterior proibição, poderíamos ver uma aproximação maior com as reivindicações dos alunos. A foto que ilustra a matéria mostra duas alunas que podemos identificar como do gênero feminino e tem autoria do jornal Estadão, o que sugere a ideia de que é uma foto autorizada.

O subtítulo toma caminho diferente. Nesse momento, o enunciador usa o verbo “abolir” relacionado à distinção de gênero na escola, assim como no exemplo apresentado anteriormente. Além disso, afirma que a escola “já” aceita o nome social do aluno, o que traz a ideia de uma nova política posta em prática pela escola. Porém, a normativa oficial com esse fim somente entrou em vigor com a aprovação do Conselho Superior (CONSUP) no ano de 2017 pela Resolução n. 108 (CPII; 2017), ainda que o Decreto Federal nº 8.727, dispondo sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, seja do ano anterior, 2016 (BRASIL, 2016). Outro aspecto que vale a pena ressaltar é o contraste entre o adjetivo “tradicional” relacionado ao que seria um avanço social.

A lead da notícia traz a informação de que “o tradicional colégio” não tem mais uniformes feminino e masculino. É a segunda vez que se usa o adjetivo “tradicional” para se referir ao colégio e dessa vez, ainda vem acompanhado do ano de inauguração da escola. Há muitas características possíveis para descrever a escola; sendo assim, entendemos que a volta ao passado para referir-se a ela produz sentidos que colocam lado a lado a decisão da portaria e os discursos conservadores sobre o assunto, representando o passado.

Ainda no primeiro parágrafo, temos novamente o verbo “liberar” para afirmar: “Na prática, o uso da saia está liberado para meninos”. O uso desse verbo possivelmente não responde aos enunciados do coletivo de alunos do Saiato porque o movimento trata mais sobre reconhecimento de direitos do que uma permissão. Podemos considerar as seguintes formas como resposta ao coletivo: “a regra do uniforme não é mais sexista” ou “meninos e meninas poderão usar o uniforme conforme se identificarem melhor”. Comparando a forma que foi veiculada e as formas que estariam mais próximas à reivindicação do Saiato, podemos entender que houve, nessa passagem do texto, um alinhamento com a visão

conservadora sobre o assunto no que tange à aproximação de sentidos entre “tradicional” e “conservador” por meio do “liberar” que nos lembra o seu antônimo “proibir”.

O parágrafo segue de forma a contextualizar o ocorrido. Retoma o ano de 2014 para informar que estudantes fizeram o “Saiato”. A palavra “Saiato” aparece entre aspas e a compreendemos como uma modalização autonímica pelo fato de seu uso não ser obrigatório (MAINGUENEAU, 2013, p. 208). Por não haver uma explicação do que seria o “Saiato”, de acordo com Maingueneau (2013), podemos entender que há a produção de um vazio a ser preenchido pelo coenunciador de forma que a responsabilidade de seu emprego seja transferida a outra pessoa e não ao enunciador do texto. O resultado dessa escolha é que o Saiato não é explicado, somente a suposta motivação. Porém, a motivação presente no texto não condiz com a motivação que resultou no Saiato e a escolha por assumir a versão de que uma aluna transexual usou a saia de uma amiga e, por isso, teve que trocar o uniforme, nos leva ao texto do post do Retrato Colorido que desmente essa versão apresentada em diferentes jornais.

O parágrafo seguinte trata da portaria do uniforme. Explica como era o uniforme e como passou a ser, tendo a supressão do gênero como parâmetro divisor. O posterior a esse se inicia com o enunciado do reitor do colégio que justifica a portaria para estar de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação “LGBT”. Afirma que ele descreve o uniforme e deixa em aberto para que cada um se adeque conforme sua identidade de gênero.

Logo após, há uma leitura das palavras do reitor e o uso do verbo “reconhecer” para falar sobre o conhecimento que o reitor tem sobre o “furor”, que podemos entender como a reação da sociedade, ou parte dela, sobre o assunto. Completa com as palavras do Oscar Halac sobre “tradição”. Cabe destacar a palavra que foi repetida duas vezes no início da matéria. Para o reitor, tradição não é sinônimo de anacronia, o que podemos entender que é possível ser tradicional e estar coerente com o tempo presente, ou seja, rompe com a proximidade de “tradição” e “conservadorismo”.

No antepenúltimo parágrafo, é trazido um discurso relatado (DR) de uma mãe e um pai de alunes do colégio e a informação de que o reitor disse não ter recebido queixas. O pai de um estudante parece surpreso e escandalizado com a decisão: “saia? Pelo amor de Deus. Aí é demais!”. A mãe, demonstra empatia com alunes que vão se beneficiar da portaria, pois aprova a decisão: “Se o aluno se sente à vontade de saia ou de calça, não é isso que vai interferir na qualidade do ensino nem no caráter”. E, em seguida, há o DR de duas estudantes da escola que se mostram favoráveis à medida também por empatia a colegas, em destaque

pela palavra “inclusão”: “A quebra dessa distinção de uniforme para menino e para menina permite a inclusão das pessoas que não se identificam com esse ou aquele gênero”.

No último parágrafo, é trazida a informação da quantidade de alunes que frequentam a escola, além do DR de uma integrante da Comissão de Pais e Responsáveis, afirmando que a decisão tomada foi com consulta à comunidade escolar, além de refletir um anseio dos próprios alunes.

Louro (2011), ao discutir as questões de “diferença-igualdade” para Joan Scott, conclui que “a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” (LOURO, 2011, p.50). A partir dessa noção, um caminho possível para a reivindicação do Retrato Colorido sobre o Saiato se centraria em romper a diferença marcada entre os gêneros pelo uniforme e emergir conceitos caros ao grupo para a equivalência no trato dado pelas instituições (colégio, mídia, população) a alunes em suas várias possibilidades identitárias.

Em seu apelo na página da rede social, o grupo Retrato Colorido partiu de enunciados explicativos sobre como jovens pertencentes ao grupo entendem e vivenciam as questões de gênero e identidade. Houve uma denúncia da opressão que sofrem, que podemos ver por meio dos termos “binário e sexista”, ou seja, categorias que não os representa. De fato, foi uma luta dos “soldados da ciência” com argumentos dentro do campo social e científico que mais tarde resultou na portaria que hoje os permite frequentar a escola usando o uniforme de forma que mantenham sua identidade respeitada. Os enunciados a partir do Saiato, por fim, resultaram na quebra da diferença e estabelecimento da equidade entre alunes quanto ao uso do uniforme por gênero. Não, porém, sem gerar incômodo e disputa para quem defende o status quo.

Ocorre que explicar as questões identitárias talvez não funcione para a compreensão da vivência do indivíduo LGBTQIA+ para alguns setores da sociedade. Por exemplo, o padre ao usar o termo “heteronormatividade” e até mesmo “galera do gênero”, deixa implícito que, de alguma forma, tem contato com enunciados sobre gênero e sexualidade. No entanto, ao narrar que a não divisão do uniforme por sexo é recebida pelos que aprovam a decisão como um “golpe na heteronormatividade”, coloca quem discute gênero e sexualidade como agressores e a heteronormatividade como vítima de uma violência. Sob a lente de Foucault (2011, p.29), o “poder se exerce mais do que se possui, que não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito do conjunto de suas posições estratégicas”. Uma estratégia observada aqui é a criação de disputa entre heteronormatividade e um direito conquistado que beneficia não binários. Esses últimos conquistaram um direito, os

heteronormativos continuam com seu direito assegurado de usar o uniforme conforme lhes convém. Mas, ao polarizar, a mensagem que se tem é que ambos não podem conviver num mesmo espaço. O padre assume um “golpe na heteronormatividade” para reivindicar que o corpo dos alunos que frequentam uma escola tradicional só pode ser heteronormativo.

A manobra de poder por meio do uso do discurso direto para simular uma situação de fala, delinea um comportamento e circunscreve socialmente o grupo a que se refere dentro de uma fantasia. Da mesma forma que, dentre outros observados, os termos jocosos “galera do gênero”, “jogar futebol alla femina”, o neologismo “generopatas” e obviamente, o “uns meninos de saia” o faz. Assim, considerando o conjunto, há uma diminuição, marginalização e apagamento do grupo que se identifica como pertencente aos movimentos, estudos e vivências de gênero e sexualidade fora do padrão dominante. Essa estratégia enunciativa nos leva a um exemplo de construção de violência simbólica, que

[...] é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física, mas essa magia só atua, com o apoio de predisposições colocadas na zona mais profunda dos corpos. [...] ela só o consegue porque desencadeia disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação realizou naqueles ou naquelas que, em virtude desse trabalho, se vêm por elas capturados. (BOURDIEU, 2011, p. 50)

Porém, apesar de estar evidente o trabalho de inculcação e incorporação no texto de opinião do padre, a proposta dos alunos rompe com a dominação por meio de reflexão com imagens, cartazes, posts nas redes sociais. Infelizmente, o padre somente teve olhos para os meninos de saia.

Já a matéria do jornal mistura diferentes posicionamentos. Vemos o termo “tradicional” colocado como sinônimo de “conservadorismo” pelas escolhas e repetições do termo para abordar o assunto e assim se aproximar de coenunciadores reacionários à Portaria 2.449/2016. Também temos aproximações a coenunciadores favoráveis quando trata da modificação da regra de forma positiva como “aboliu a distinção” e “já adota nome social”. Discursivamente, podemos dizer que não há uma parcialidade, e sim aproximações e afastamentos para diferentes grupos de enunciadores em diversos momentos do texto analisado. As escolhas das vozes apresentadas também fazem esse movimento.

Mesmo havendo enunciado seu texto temporalmente anterior ao do padre José Eduardo, o reitor Oscar Halac o responde. Ao afirmar o compromisso da escola pública em ensinar que “é hora de parar de odiar por odiar” nos leva diretamente à forma pela qual o assunto é abordado no texto “Os Meninos de saias do Pedro II”, dentre as diversas formas não simpatizantes, ou mesmo de ódio, ainda inclui a palavra “maldita”. Essa palavra,

fantasiosamente atribuída às falas dos favoráveis à equidade de gênero, não condiz com a fala do reitor, principalmente ao afirmar “contribuir para que não haja sofrimento desnecessário”. O enunciado “Aqui dentro eles estão seguros, lá fora, ainda não”, é outra ponte que nos leva diretamente ao comentário do padre quando afirma que os alunos não usariam saias no *shopping*. Para o padre, lado conservador, seria porque a chacota foi reservada à escola, para o reitor, pelo entendimento que a disputa de poder que envolve gênero e sexualidade engloba tanto as violências simbólicas quanto as violências físicas. Segundo Foucault,

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação” (FOUCAULT, 2011, p. 28-29)

Por isso, uns meninos de saia nunca serão somente “uns meninos de saia”. E o jogo político atual investido de estratégias baseadas em mentiras, aumenta a violência contra os corpos que fogem ao modelo heteronormativo. Seja por meio de discursos que deturpam as manifestações pela argumentação, como o do padre, ou aqueles que de forma grosseira transformam totalmente o contexto para disseminar revoltas que alimentam o crescimento da extrema direita. Como, por exemplo, a foto do decano da faculdade de letras da UFF, Jairo Selles. Ocorre que em uma performance para colegas de trabalho na UFF, o professor atendeu à uma reunião de colegiado vestido com blusa e as saias do uniforme do Colégio Pedro II em alusão ao saiato. Uma colega, também da faculdade de educação, Luciana Freitas, tirou uma foto e a publicou em sua página pessoal da rede social Facebook. Como é passível de ocorrer em casos assim, a foto viralizou e foi compartilhada inúmeras vezes. Nesse contexto, conservadores viram no ocorrido uma oportunidade de atacar a escola. Para isso, inventaram a mentira de que a foto seria de um professor do Colégio Pedro II e a foto comprovava a “ideologia de gênero” na escola.

Figura 10 – Publicação da foto do professor Jairo Selles, decano da Faculdade de Educação - UFF



Renato Vazquez

1 de nov de 2016 às 23:15 • 🌐

É isso que nós precisamos, acredito, nos despir e reconfigurar qualquer estrutura posta verticalmente por uma sociedade hipocritinha!

O decano da Faculdade de Educação da UFF, Jairo Selles, em homenagem ao Colégio Pedro II. ADOREI!!!

Créditos: Luciana Freitas



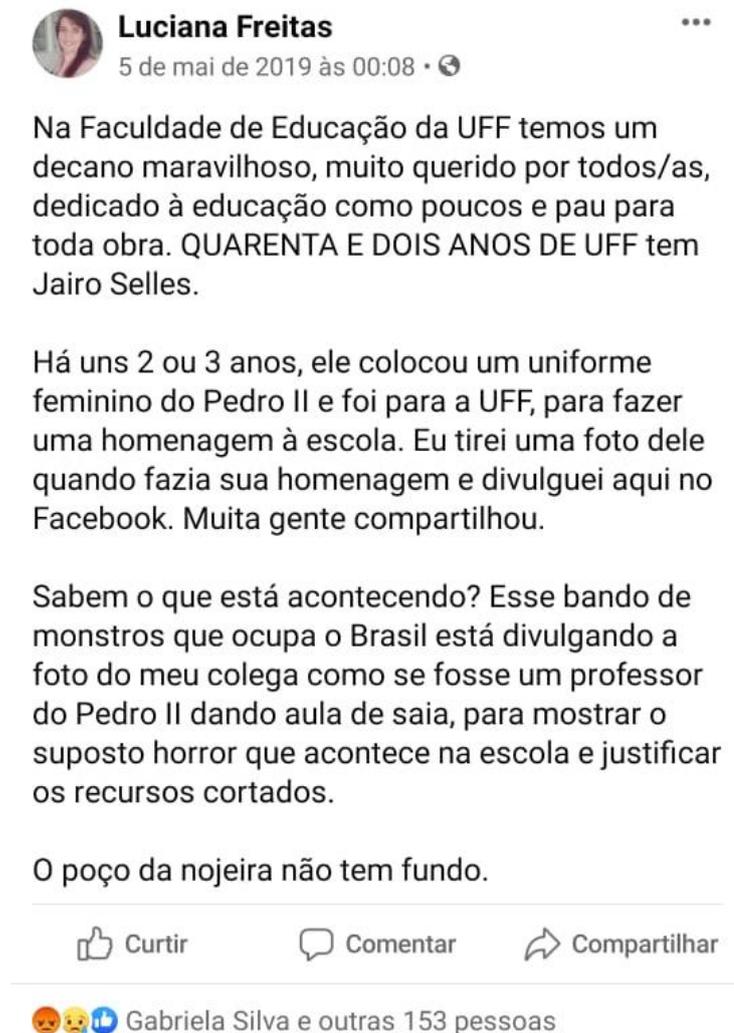
Você e outras 249 pessoas

12 comentários

Fonte: Perfil do Renato Vazquez ¹⁸

¹⁸ Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1472662632762615&id=100000566761906> Acesso em: 31 jul. 2021.

Figura 11 – Post de Luciana Freitas



Luciana Freitas 5 de mai de 2019 às 00:08 • 🌐

Na Faculdade de Educação da UFF temos um decano maravilhoso, muito querido por todos/as, dedicado à educação como poucos e pau para toda obra. QUARENTA E DOIS ANOS DE UFF tem Jairo Selles.

Há uns 2 ou 3 anos, ele colocou um uniforme feminino do Pedro II e foi para a UFF, para fazer uma homenagem à escola. Eu tirei uma foto dele quando fazia sua homenagem e divulguei aqui no Facebook. Muita gente compartilhou.

Sabem o que está acontecendo? Esse bando de monstros que ocupa o Brasil está divulgando a foto do meu colega como se fosse um professor do Pedro II dando aula de saia, para mostrar o suposto horror que acontece na escola e justificar os recursos cortados.

O poço da nojeira não tem fundo.

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👍👎👤 Gabriela Silva e outras 153 pessoas

Fonte: Perfil da Luciana Freitas do Facebook¹⁹

As imagens anteriores mostram a foto em seu contexto de produção. A primeira, a foto tirada e publicada em rede social pela professora Luciana que foi viralizada e a segunda, um relato da autora da foto sobre a transformação de sua divulgação em uma *fakenews* pela parte conservadora da sociedade.

¹⁹ Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10218939529788552&id=1512541515> Acesso em: 31 jul. 2021.

Figura 12 – Depósito de Fake



Fonte: Perfil do Depósito de Fake do Facebook²⁰

Essa última, mostra a divulgação da foto com legenda falsa na página da rede social Facebook “Depósito de Fake” justamente promovendo a disseminação da mentira para “ataque à esquerda”.

Infelizmente, Nelson Rodrigues não está mais entre nós. Seria um elo necessário na cadeia discursiva sobre os episódios aqui retratados. No entanto, seu dialogismo permanece, assim como seu apreço pelo Colégio Pedro II para qualquer um que entre em contato com suas escritas. A crônica “À Sombra das Chuteiras Imortais”, ainda atual (pelo bem e pelo mal), discorre sobre a manchete em que um jornalista desqualifica alunes que foram às ruas comemorar a vitória das Olimpíadas de Primavera pelo Colégio Pedro II, e nos oferece um dialogismo de fricção (FREITAS; SELLES, 2021) que responde bem aos críticos apontados neste capítulo. Nos dois últimos parágrafos, o autor explica o sentimento dos que atacam nossos alunes:

[...] Por fim, o colega chama os meninos de ‘pequenos vândalos’. Não se pode desejar uma incompreensão mais nostálgica. Por que ‘vândalos’? Porque andaram quebrando umas cadeiras e, sobretudo, porque andaram chupando Chicabon sem pagar. Vamos admitir, risonhamente, que é lamentável. Mas nunca houve um 7 de setembro, ou um 14 de junho, sem atropelos inevitáveis. Os apertões cívicos derrubam senhoras, asfixiam menores. E nas procissões há quem bata carteira, ou atropelo, ou desmaie. Vamos concluir que os patriotas e os devotos são vândalos?

²⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/depositodefake/photos/a.114812559992845/117748019699299/>> Acesso em: 31 jul. 2021

Numa terra de deprimidos, o alegre devia ser carregado na bandeja como um leitão assado. E devíamos subvencionar o Pedro II para inundar a cidade, diariamente, com a sua alegria total, ululante. E vamos arrancar a máscara de nossa hipocrisia. Pois, no fundo, invejamos amargamente a garotada que lambeu de graça tanto Chicabon. (Nelson Rodrigues – *O Globo*, 29/09/63 in CARVALHO, 2010)

A partir da constatação das vozes dissonantes sobre as questões que envolvem o Colégio Pedro II, propomos um olhar sobre sua história e uma aproximação às políticas públicas que podem nos mostrar como a “inveja amarga” e suas armadilhas sempre acompanharam as conquistas dos soldados da ciência.

1.2 O ABSURDO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A história do Colégio Pedro II remonta ao século XIX, quando, em 1837, foi fundado o *Imperial Collegio de Pedro II* pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, em homenagem ao Imperador Dom Pedro II em seu 12º aniversário, ainda no Período Regencial (1831-1840). Polon (2004), no terceiro capítulo de sua dissertação de mestrado, refaz o caminho histórico do surgimento do Colégio Pedro II dentro do contexto das reformas que impactaram na proposta pedagógica e identidade da instituição. Abordaremos agora alguns trechos que ofertarão pontes de diálogos para se chegar aos enunciados sobre o Pedro II, como o “colégio dos absurdos”, frequentemente utilizados dentro de um campo discursivo em dialogismo de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) ao conservadorismo de direita e extrema direita para a difamação do colégio.

No início do II Império, as dívidas pela sua emancipação, a economia frágil do Estado e a ascensão de uma classe burguesa que encontrava na atividade intelectual seu reconhecimento social, faziam emergir a necessidade de um olhar para a educação pública, esta, que até o momento, estava muito aquém do esperado para a nova situação política. Após alguns projetos que tentaram uniformizar o ensino, mas que não atenderam às demandas, em 1834 foi institucionalizado o Ato Adicional que “propôs a descentralização do sistema público de ensino, transferindo para as Assembléias provinciais o direito de legislar em matéria de ensino” (POLON, 2004, p.84). E justamente nesse contexto nasceu o Colégio Pedro II, a princípio, com o intuito de ser um modelo de ensino, ainda que “a referência continuou sendo o modelo de cursos preparatórios e de exames parcelados para ingresso nos cursos superiores” (POLON, 2004, p.88), nada muito diferente das exigências

atuais de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que domina a preferência de muitas famílias ao escolher qual instituição será a responsável por contribuir com a formação de suas/seus filhos.

O currículo do colégio até o final do Império passou por 14 mudanças (POLON, 2004, p.85) e muitas mais após esse período (que veremos mais adiante), o que desvela uma disputa política relacionada a concepções de ensino dentro de cada contexto da época. Segundo Polon:

Apesar de todas estas mudanças, que ora reafirmavam o caráter de formação geral e humanista, ora “cediam” às críticas e demandas sociais que exigiam um ensino mais pragmático ou menos “livresco”, Queiroz Andrade coloca o Colégio de Pedro II predominantemente como instrumento do Estado na difusão dos valores culturais que interessavam ao projeto civilizatório da fase imperial e agência formadora tanto das elites culturais que deveriam conduzir os destinos do país como dos quadros intermediários que sustentariam a própria organização do Estado. (POLON, 2004, p.87)

Mesmo que novos discursos muitas vezes acusem suas mudanças de quebrarem a tradição, ao nos depararmos com o nascimento do colégio, podemos chegar à conclusão de que faz parte da História, de sua tradição, a adequação às necessidades da comunidade escolar e ao contexto histórico-político vivenciado perante as diversas políticas de ensino que incidiam sobre ele. O adjetivo de “colégio tradicional”, dentre outros, tem forte origem no fato do Colégio Pedro II ter sido “considerado ‘a menina dos olhos do Imperador’, contava com o apoio direto de seu patrono” (POLON, 2004, p.87), que além de acompanhar pessoalmente o andamento da escola, ainda matriculou seu neto na instituição, indo contra a regra de que membros da família real deveriam ser educados na Europa. Assim, podemos entender que esses fatos criaram pontes dialógicas que chegam a discursos atuais que diminuem a importância da escola por não estar de acordo com essa “tradição” do passado. Mas por que essa perseguição, sendo que o colégio ainda exerce exemplo de formação?

Em contraste com o passado, o público que frequenta a escola atualmente não é mais majoritariamente pertencente às classes mais abastadas, nem muito menos membros da realeza, e, sim, há a presença de moradores de comunidades da cidade do Rio de Janeiro e adjacências, além de identidades diversas de religião, gênero, sexualidade e pessoas com deficiência. Vemos que cada vez mais o acesso ao colégio ocorre de forma democrática. Por ser essa uma realidade que desafia a hierarquia do padrão “hétero, branco, classe média urbana cristão” (LOURO, 2011) e acrescento “sem deficiência”, é compreensível que incomode os defensores dos discursos conservadores. A problemática é que muitos adeptos dos discursos conservadores fazem parte da classe que pode ser beneficiada por uma

educação de qualidade, porém, os medos inculcados a esses grupos, os afasta da educação e isso atende a um tipo de política que agrada aos detentores do poder capital.

Segundo Polon (2004), a reforma de Rivadávia Correia de 1911, a terceira da República Velha, seguindo o liberalismo político, estabeleceu o vestibular a qualquer um que se sentisse apto a realizar a prova causando, assim, a desobrigação de comprovação de conclusão do ensino fundamental, que gerou uma crise de frequência nas escolas desse segmento, inclusive no Colégio Pedro II, que viu suas matrículas reduzirem drasticamente. A quarta reforma de 1915 veio com medidas para reduzir o impacto negativo gerado pela anterior, e a quinta reforma, de 1925, chegou com o intuito de encaminhar o ensino secundário, não como unicamente preparatório para o vestibular, mas como espaço de formação. Mais recentemente, vivemos um grande retrocesso histórico com a imposição de um currículo nacional (APPLE, 2014) por meio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que responde a interesses do grande capital privatista, e que se mostra como mais uma crise que o Colégio Pedro II e as demais escolas públicas terão que lidar para manter a qualidade do ensino para a formação, apesar desse tipo de política nitidamente contrária.

Aqui frisamos como as políticas públicas influenciam na educação oferecida pelas escolas, e, para isso, retomamos a explicação de Polon (2004) sobre o projeto de “contenção” utilizado pelos Estados Unidos da América para frear o excesso de profissionais qualificados, pois representariam “uma população potencialmente ‘perigosa’, já que poderiam vir a tomar ‘atitudes anti-sociais’, ameaçando a estabilidade da ordem política e social”:

A resposta a esta ameaça foi a elaboração de uma doutrina (oficiosa) que passou a nortear as políticas educacionais e a ação dos governantes, que propunham “níveis adequados” de escolarização para cada “nível da hierarquia ocupacional”, evitando oferecer mais anos de educação que o necessário, para não caracterizar um “desperdício”. Assim, economistas e sociólogos americanos viriam a engrossar o coro a favor de uma “quantidade ótima” de escolarização para evitar que a economia empregasse uma sobrecarga de recursos para financiar essa “educação excessiva”, ainda que para levar adiante este projeto de “contenção” fosse necessário romper com os princípios liberalizantes que pregavam a equalização das oportunidades. (POLON, 2004, p.116)

Sobre essa contenção no contexto brasileiro da República Velha, a autora destaca a criação do ensino médio profissional e o recrutamento por parte de empresas de jovens recém-saídos do 1º grau para receber um treinamento para ocupar vagas de ensino médio. Pensando no contexto atual, o país saiu de mandatos de presidentes de centro-esquerda e

durante esse tempo, houve um grande investimento na educação pública tanto pela criação de novos institutos federais, inclusive, o Colégio Pedro II se tornou um instituto Federal, promovendo educação desde a educação infantil até a pós-graduação, quanto por políticas públicas de incentivo, como cotas para minorias e bolsas de estudos. Com a entrada de um governo de direita, surge a BNCC exercendo uma política de contenção aos investimentos anteriores. Essa forma de contenção é complementada com os diversos ataques à Instituição que usam a difamação da escola a partir de acusações que alimentam o medo de famílias conservadoras que acreditam que invenções como “doutrinação dos professores” e “kit gay” destruirão sua família cristã, como o exemplo do grupo “Pais do Col. Pedro II Contra a Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos”. O repúdio da sociedade contra a educação pública de qualidade facilita a inserção de leis que precarizam o ensino, gera a contenção de uma educação mais ampla para a sociedade e privilegia grandes empresários que veem no espaço educacional um lucrativo mercado, como a Fundação Lemann e Wizard.

Para além dos resultados no ENEM, dado que tanto agrada à classe média, a importância do Colégio Pedro II encontra bases históricas na sociedade carioca. No prefácio do livro *Colégio Pedro II: Polo Cultural da Cidade do Rio de Janeiro* (SANTOS; ANDRADE, 2016), Paulo Knauss, faz a seguinte apresentação:

Este livro aborda a história de uma das instituições do Rio de Janeiro que se confunde com a história da cidade. Esse é justamente o ponto de partida da pesquisa que sustenta a reflexão sobre a história do colégio Pedro II. A leitura do livro interessa sobretudo pela originalidade na abordagem da história da educação a partir da história dos uniformes escolares e que permite caracterizar diferentes épocas históricas. Como instituição escolar centenária, criada ainda do tempo do Império do Brasil, no século XIX, o Colégio Pedro II ultrapassou sua marca de origem e persistiu na vida da cidade, atravessando todas as mudanças da sociedade, demonstrando sua capacidade de renovação, conjugando tradição e atualidade. (KNAUSS, 2016, prefácio)

O livro tem como objetivo traçar a história do Colégio Pedro II observando como suas mudanças acompanham a sociedade carioca e tem o uniforme como uma espécie de guia dessas mudanças. Segundo as autoras (SANTOS e ANDRADE, 2016, p.9) “O Colégio Pedro II tem lugar na historicidade do poder cultural como guardião da herança civilizacional e órgão transmissor do patrimônio cultural, garantia da perenidade do Estado e sua identidade nacional.”. E complementam sobre a fundação centenária da instituição:

A fundação do Colégio de Pedro II, em 1837, primeiro estabelecimento oficial de ensino secundário, criado para servir de norma no Município da Corte e modelo para as demais províncias. Historicamente identificado

como agência oficial de educação, criou uma cultura escolar humanística própria e foi celeiro de “dirigentes imperiais”, formando grupos de “elites culturais de homens públicos”, dirigentes do país. (SANTOS e ANDRADE, 2016, p.27)

Voltando nosso olhar para a vestimenta em questão, ainda que tenha acompanhado a evolução da sociedade carioca e retratado suas mudanças sociais, hoje, o uniforme do Colégio Pedro II encontra-se desalinhado com a atual sociedade. Uma das normativas para o uso do uniforme é a famosa saia de seis machos de tergal ou gabardine azul marinho, enquanto os uniformes da rede pública municipal e estadual e de muitas escolas particulares optam por uma camisa de malha e calça/bermuda de moletom ou tecido equivalente. Essa diferenciação do uniforme coloca o Colégio Pedro II em destaque em relação às outras escolas públicas e por isso problematizamos algumas consequências dessa escolha. A primeira é relativa à defasagem do uniforme, para além de uma questão estética, exige um cuidado, muitas vezes, incompatível com a realidade do cotidiano das famílias, como por exemplo, mães, tias, avós e demais cuidadores que são responsáveis únicos pelo cuidado com filhos, do lar e sustento principal e ainda ter que passar as camisas com viés azul e as saias de seis machos de tergal. Outra questão importantíssima, é que diferentemente das escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II não doa o uniforme para alunos. Existe um edital interno para concessão de uniforme escolar que é lançado todo ano para contemplar famílias de baixa renda, porém, há um número limitado de concessões, e sendo assim, não há garantia de atender a todas as famílias que porventura tenham necessidade.

Se pensarmos numa educação pública de qualidade e acessível temos a exigência de um uniforme tão específico como um entrave. Ter um uniforme que demarca a tradição da escola no corpo de estudantes, rico em especificidades, o coloca em destaque em relação às outras escolas públicas, possibilitando uma condição hierárquica, o que é negativo para a democratização do ensino público de qualidade. Essa hierarquia se faz presente, inclusive, entre os próprios alunos do colégio por meio do emblema que identifica a série a qual pertencem e é terreno fértil para situações de assédio moral institucional, nem que seja para tomar o lugar do outro na fila da cantina. Outro ponto que não pode deixar de ser evidenciado é a o fetichismo atribuído à saia quando usadas por crianças e adolescentes que performam o gênero feminino numa sociedade androcêntrica. Muitas meninas sofrem assédio pelas ruas da cidade e têm seu direito de ir e vir ameaçado pelo assédio de cunho sexual por parte de indivíduos que exercem essa violência para fortalecer sua dominação de gênero.

Por outro lado, existe a afetividade que envolve o uso do uniforme. Por ser específico e marcar a tradição do corpo de estudante, também possibilita a sensação de pertencimento. Não por acaso houve o Saiato, o uniforme é uma forma dos alunes inscreverem sua existência e resistência no espaço escolar. Ele compõe a identidade dos alunes do Colégio Pedro II e por isso é um espaço político importante para a comunidade petrosecundense. Carregar no corpo um uniforme que exala a tradição que formou tantas personalidades importantes para a sociedade brasileira permite que o alune se sinta no espaço de inserir o seu elo nessa cadeia discursiva grandiosa, sentindo-se empoderado o suficiente para entender que sua formação o ajudará a trilhar um caminho de agente transformador de seu meio.

Durante esses quase dois séculos de existência e resistência tanto política, quanto identitária, afinal o Colégio Pedro II já se chamou “Colégio de Pedro II”, “Instituto Nacional de Educação Secundária”, “Ginásio Nacional”, “Colégio Bernardo Pereira de Vasconcelos”, “Curso Ginásial”, “Curso Secundário”, a “metamoforse ambulante” do “Colégio dos Absurdos” formou e forma cidadãos e cidadãs de destaque em suas carreiras e no engajamento social. Podemos citar como exemplos, desde o Presidente da República (1902-1906) Rodrigues Alves (1848-1919), passando pelo escritor Álvares de Azevedo (1831-1852), até os mais recentes, como o ator Mário Lago (1911-2002) – que tem o teatro do campus de São Cristóvão nomeado em sua homenagem –, a atriz Fernanda Montenegro (1929), a sambista Leci Brandão (1944), a cantora Cássia Eller (1962-2001), o músico Arlindo Cruz (1958), o jogador de futebol Juan Silveira dos Santos (1979), o nadador André Brasil (1984), e o artista plástico Roberto Burle Marx (1909-1994) (CPII, 2020), além dos não famosos que desempenharam e desempenham importantes funções na sociedade. O acesso ao Colégio Pedro II não se deu de forma democrática, mesmo porque devemos considerar seu contexto histórico que faria esse tipo de realidade praticamente impossível. Como vimos, no início era espaço para filhos das classes mais altas, porém sempre houve políticas públicas de inserção de alunos, e com o passar do tempo, de alunes, de outras classes sociais, e que continua nos dias atuais com cada vez maior inclusão. Fato que ainda hoje há seletividade para o ingresso, pois há concursos de seleção por prova, o que leva a que famílias que tenham condições financeiras privilegiadas custeiem cursos preparatórios para que seus filhos consigam melhores resultados do que outros que não têm as mesmas condições. Nos anos iniciais, há sorteios de matrículas para todos, o que torna o acesso mais democrático.

O absurdo da educação pública, além de contribuir socialmente por meio da Educação Básica de qualidade, também oferece cursos dedicados à especialização, mestrado

e, recentemente, graduação em Licenciaturas Integradas em Humanidades. É uma autarquia federal, que se tornou um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme a lei 12.677/12. Ainda é reconhecido, senão como um modelo de educação pública de qualidade, pelo menos o espaço público almejado para a formação de filhas de variadas classes sociais. Possui catorze *campi* distribuídos entre a cidade do Rio de Janeiro e a Região Metropolitana (Duque de Caxias e Niterói), somando 2.435 servidores no ano de 2018, entre docentes e técnicos administrativos, efetivos e contratados, sem contar com os terceirizados, 12.025 alunos da Educação Básica em 2018, além de 923 alunos de pós-graduação em 2019 (CPII, 2020).

É um colégio atuante na área da pesquisa. Antes dos cortes governamentais, (mais medidas de contenção da educação de qualidade), os professores poderiam oferecer bolsa de iniciação científica para até quatro alunos. Ao final, os projetos são apresentados à comunidade escolar no início de cada ano letivo. É uma experiência que contribui para o incentivo à vida acadêmica após o ensino médio e uma forma de aprofundamento nos mais diversos temas relacionados à formação. Há também oficinas e projetos que os departamentos oferecem para aprofundar os estudos dos alunos. Ou seja, é um ambiente em que alunos têm a oportunidade de se relacionar com diversas formas de aprendizagem e se engajarem nas disciplinas que mais tenham interesse. Um verdadeiro absurdo para uma escola pública.

Outro absurdo é a oferta de três línguas adicionais que se dá de formas diferentes dependendo do seguimento de aluno. Entendemos as normativas que querem limitar a oferta de línguas adicionais desde uma perspectiva obviamente mercadológica e com viés de contenção, por exemplo, a obrigatoriedade do inglês encontra raízes na ditadura de 64 que fez modificações na LDB em 71

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) fica claro que as medidas da política de implantação do inglês como componente curricular nas escolas brasileiras garantem um mercado consumidor para os produtos norte-americanos e ingleses, possibilitando uma supremacia do idioma supracitado, deixando desvalorizada a presença de outras línguas, como o francês, o espanhol e o italiano como disciplinas curriculares das escolas brasileiras. (CHAGURI, 2011)

A política de contenção atualmente se encontra na BNCC que obriga a oferta somente da língua inglesa, um dialogismo de adesão direto com o tipo de política dos anos 70. Mas felizmente o Colégio Pedro II segue sua linha absurda e mantém o pluralismo linguístico com as ofertas de espanhol, francês e inglês. Aliás, sempre houve a oferta de mais de uma língua adicional no Colégio Pedro II. As primeiras línguas a serem ofertadas foram grego,

latim, inglês e francês. As escolhas eram pautadas de acordo com o contexto de cada época e não livre de tensões entre diferentes políticas educacionais. Outras línguas chegaram a fazer parte, como o alemão e o italiano (1862), porém, na ditadura Vargas, deixaram de ser oferecidas por questões políticas. Em 1919 o espanhol é incluído como forma de reciprocidade à cadeira criada pela República Oriental do Uruguai e agradecimento extensivo a outros países hispano-americanos (GUIMARÃES, 2021). Com o tempo e as reformas, o grego e o latim foram retirados do currículo e hoje temos as três línguas já mencionadas, cada uma com seu próprio departamento atuante e oferta que varia conforme imposições das políticas linguísticas nacionais e resoluções internas para a resistência das três línguas. Por exemplo, A portaria n° 0222 de 2017 assinada pelo reitor Oscar Alac, em resposta à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, com imposição da obrigatoriedade do inglês no ensino fundamental, inseriu a língua espanhola neste segmento, sendo duas ofertas de línguas adicionais, o inglês e ou o espanhol ou o francês, as duas últimas com oferta de vagas em condições equânimes, o que significa que a divisão de turmas se dará de forma a não preterir a importância de uma ou outra língua, ainda que, em comparação com a língua inglesa, seja uma divisão desleal. Cabe destacar a importância de políticas de equanimidade, pois quando a oferta de uma disciplina é opcional frente à obrigatoriedade de outras, seu prestígio cai e isso significa prejuízos para o ensino-aprendizagem, já que o engajamento dos alunos é comprometido. Como ocorreu com a criação da cátedra de espanhol em 1919 que teve seu fim em 1925 já que:

A condição de língua facultativa, também ocasionou a baixa frequência dos alunos do Colégio Pedro II, levando a uma situação de desprestígio para o professor da disciplina que não seguiu com sua produção de livros didáticos de espanhol e o desejo de deixar a cadeira ficou evidente. (GUIMARÃES, 2021, p.66)

Por enquanto, no ensino médio há a oferta de uma língua adicional obrigatória em que se pode optar (na maioria das vezes, dependendo do número de vagas e campus) entre uma das três línguas. Nos aprofundaremos nas especificidades de cada língua no capítulo das análises. Por enquanto nos interessa mostrar o absurdo que é uma instituição centenária manter um alto padrão de educação em contextos de políticas de contenção e ataques que abrem margem a essas políticas, como os processos administrativos que lotaram a mesa do reitor por apoiadores do Escola Sem Partido.

O artigo de Silva (2017), “Entre Dom Pedro, partidos e saias: acompanhando a controvérsia entre o Colégio Pedro II e o Escola sem Partido” retoma o contexto histórico em que se fortaleceram os ataques ao colégio e sua resistência perante eles. Os dois eixos

que movem os ataques, já mencionados na presente pesquisa, são assuntos relacionados a gêneros e sexualidades, que chamam pejorativamente de “ideologia de gênero” e posições políticas por parte de professores que se aproximem à esquerda, ao que chama pejorativamente de “doutrinação”. O artigo retoma eventos do ano de 2016, momento em que o Brasil vivia uma efervescência política devido à orquestração do impeachment da presidenta Dilma. A autora que analisou eventos que ocorreram nos Campi de São Cristóvão, expõe que

Neste cenário, atividades que ocorrem no CPII e atos do reitor mobilizam a opinião pública nacional e culminam em inúmeras denúncias dirigidas ao Ministério Público Federal, o qual se mostrou afeito às interpretações dos fatos oferecidas pelos denunciadores e produziu dezenas de intimações aos diretores, professores, técnicos administrativos e especialmente ao reitor. Denúncias resultadas do confronto entre as metafísicas divergentes acerca do que seria o Colégio Pedro II e a “educação pública” (SILVA, 2017, p.4)

Uma delas foi a “Festa da Democracia contra o Golpe”, somente um colégio absurdo para atender a uma demanda social e promover um espaço de diálogos sobre democracia em um momento que o país vive uma crise democrática. A denúncia relacionada ao evento acusava a escola de usar recursos públicos para fins partidários, no entanto

O evento, que aconteceu nos dois turnos de um sábado, contemplou mesas que debateram sobre o que seriam democracia e “cultura do estupro” e sobre as ocupações nas escolas, além de contar com intervenções artísticas. Reuniu professores e representantes de movimentos sociais como palestrantes. Dois responsáveis apareceram e demonstraram sua indignação com os temas tratados, exclamando que o que acontecia ali era “um absurdo” (SILVA, 2017, p.5)

Alunes penduraram cartazes sobre as temáticas, principalmente sobre a cultura do estupro, e poucas sobre os políticos Cunha e Dilma. Os pais fizeram reclamações formais para a retirada dos cartazes alegando que o conteúdo afetava suas crenças religiosas. Porém, o que gerou polêmica foi o recebimento da denúncia, pois internamente suspeitava-se que foi um professor da casa que a fez. Pelo menos cinco professores e o reitor escreveram uma resposta de 12 folhas embasada em leis, parâmetros curriculares, diretrizes nacionais para a educação que foi divulgada como:

“ofício 199” e entregue ao Ministério Público em 17 de junho de 2016 chama a atenção para a excelência do colégio, para seu caráter de instituição alicerçada em estudos científicos e refuta um movimento, o “Escola Sem Partido”. (SILVA, 2017, p.6)

Segundo a autora, a partir desse momento, ainda que o movimento Escola Sem Partido não tivesse assumido a autoria da denúncia, se intensificaram as disputas pelo espaço do Colégio por meio de mais denúncias e ataques. E o tema do segundo relato é sobre aquele que

[...] delinea o pertencimento a um grupo – e conseqüentemente os seus antigrupos –, possibilita o reconhecimento e carrega em si a história da instituição. Vestir o uniforme do CPII – um uniforme que é reconhecido pelas ruas da cidade e cuja memória é narrada em livro como reflexo da história do país (SANTOS; ANDRADE, 2016) – é se destacar no universo das escolas cariocas. Há inúmeros livros, registros, exposições que, em conjunto com os uniformes, os prédios, os estudantes e os servidores sustentam a associação CPII. Uma associação que transforma o presente em registros e que o replica ao longo das décadas mantém os diversos CPII com o senso de unidade. Tal unidade é compreendida e sentida como “tradição”. (SILVA, 2017, p.8)

Silva (2017) contextualiza a questão do uniforme, o Saiato de 2014, a portaria 2.449 de 2016 e suas repercussões na mídia e principalmente os ataques pelo Escola Sem Partido, inclusive a página

“Pais do Col. Pedro II Contra Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos” disponibilizada numa rede social explica o que são “doutrinação” e “ideologia de gênero”. Eles compartilham um vídeo no qual se sugere que há um “marxismo cultural”, ou seja, uma estratégia usada pela esquerda para perverter a sociedade, os filhos e para destruir as famílias. (SILVA, 2017, p.13)

e seus desdobramentos em forma de projetos de lei para incutir “deveres aos professores” no que

se referem à não promoção de seus interesses, opiniões e concepções ideológicas, morais, políticas e religiosas nas salas de aula; ao respeito às convicções dos estudantes; à não promoção de propaganda político-partidária nem incitação de participação dos estudantes em manifestações e passeatas; a apresentação de diferentes versões sobre questões políticas, sócio-culturais e econômicas; ao direito dos pais de oferecerem educação moral; e à proteção dos itens anteriores em caso de tentativa de violação por terceiros. (SILVA, 2017, p.13)

Mais tarde, a resposta a esses projetos de lei foi aprovada na Assembleia legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a lei 9.277 de 18 de maio de 2021, mais conhecida como “Escola Sem Mordaza” que, em seu Art.1º, garante a

Todos os professores, estudantes e funcionários das escolas sediadas do estado do Rio de Janeiro são livres para expressarem pensamentos e opiniões no ambiente escolar, sendo assegurado o mesmo tempo, espaço e respeito para quem deles divergir, bem como a pluralidade de ideias. (RIO DE JANEIRO (ESTADO), 2021)

Voltando ao contexto de 2016, SILVA (2017) relata o protesto no bairro de Copacabana “Contra a ideologia de gênero no Colégio Pedro II” e “Por uma Escola sem

Partido”, que apesar de poucos participantes, serviu como uma das campanhas políticas que contribuiu para o resultado das eleições de 2018. E acreditamos ser esse o fato principal que alimenta o movimento, já que as evidências que embasam a postura da escola são coerentes com uma educação pública de qualidade, e seriam suficientes para a compreensão da comunidade escolar, caso parte dela não estivesse atordoada com a falsa teoria da “destruição da família pelo marxismo e ideologia de gênero” alimentada justamente por políticos que se beneficiam dela. Silva (2017) apresenta a declaração do setor de orientação pedagógica que comprova a idoneidade do colégio. Por ser um documento que detalha de forma absurdamente consistente e acessível a posição da escola diante a política de inclusão que atende a alunos fora do padrão heteronormativo, o reproduzimos a seguir na íntegra:

Figura 13 – Nota Oficial do SESOP Geral / PROEN, 2016b



COLÉGIO PEDRO II
REITORIA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
SETOR DE SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

NOTA OFICIAL DO SESOP GERAL / PROEN

Em face das discussões geradas a partir da publicação da Portaria Nº 2449, de 22 de julho de 2016, que foi amplamente divulgada pela imprensa, a Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica / PROEN esclarece à comunidade escolar que:

- o Colégio Pedro II é uma escola pública e, por isso, precisa garantir a igualdade e o direito à diferença para todos os seus estudantes, que são a sua razão de existir;
- as mudanças no uso do uniforme, estabelecidas pela Portaria Nº 2449, foram debatidas com a comunidade escolar ao longo de mais de 2 (dois) anos, com a participação efetiva dos estudantes. Tudo foi tratado com muita seriedade e a partir de fundamentações legais*, sociológicas e solidárias;
- o Colégio Pedro II não está tirando direitos dos estudantes ou promovendo alguma exclusão, mas sim ampliando direitos para as minorias que fazem parte do seu quadro de estudantes, visto que se trata de uma escola pública;
- o Colégio Pedro II não está obrigando ou induzindo os estudantes a usarem determinada vestimenta. Na verdade, o Colégio está possibilitando que os estudantes usem o tipo de uniforme de acordo com suas identidades de gênero. Isso é inclusão. E, provavelmente, a maioria dos estudantes continuará usando o uniforme como sempre usou;
- embora a Portaria Nº 2449 não especifique, o reconhecimento à identidade social de gênero é destinado aos estudantes adultos e adolescentes, conforme estabelece o artigo 8º da Resolução Nº 12, de 16 de janeiro de 2015, CNCD/LGBT. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adolescente é aquele que tem idade entre 12 e 18 anos (Art. 2º, Lei Nº 8069/90). Portanto, o reconhecimento social de gênero dos estudantes com idade menor do que 12 anos só poderá ser demandado por seus responsáveis legais;
- matérias sensacionalistas do tipo "Pedro II libera saia para os meninos" desinformam muito mais do que informam. O Colégio não tem como controlar a imprensa. Porém, a Instituição deixa aberta os canais oficiais de comunicação da Pró-reitoria de Ensino para que as famílias possam tirar as suas dúvidas;
- não há razão para pensar que a qualidade do ensino e a capacidade de aprendizagem dos estudantes serão afetadas negativamente pelas mudanças tratadas na Portaria;
- é importante reforçar que a Portaria Nº 2449 também traz outras mudanças pertinentes, tais como a oficialização do uso do uniforme de Educação Física completo durante todo o período do verão e a flexibilização do tamanho das meias;
- por fim, o Colégio Pedro II reforça à comunidade escolar e à opinião pública em geral que mantém o seu objetivo de proporcionar ensino público de qualidade, sempre atento aos princípios constitucionais de pluralidade, igualdade e cidadania.

* Declaração Internacional dos Direitos Humanos, ONU, 1948; "Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual". (2004, Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação); Código Civil Brasileiro (2002, Lei Nº 10.406/02); Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Decreto nº. 3.551/00 (viabiliza projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção da dimensão imaterial do patrimônio cultural); "Estatuto da Criança e do Adolescente" (1990, ECA, Lei 8.069/90); Lei 10.098/00 (Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, LDB, Lei 9.394/96); Plano Nacional de Educação (2014, Lei 13.005/14); Resolução Nº 12/2015, CNCD/LGBT; Decreto Nº 8727/2016, Presidência da República.

Fonte: site do colégio Pedro II²¹

Esses movimentos encorajam pais de alunos a reivindicar o espaço da escola de acordo com suas concepções pessoais, assim o enunciador do texto precisa retomar o óbvio ululante de que o Colégio Pedro II é uma escola pública. E complementa com o óbvio

²¹ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/Nota%20SESOP.pdf>>
Acesso em: 14 jul. 2021

ululante de que “precisa garantir a igualdade e o direito à diferença para todos os seus estudantes, que são a sua razão de existir” (COLÉGIO, 2016b). Quando enunciadores conservadores reivindicam o espaço escolar com o intuito de livrá-lo das identidades fora do padrão heteronormativo, partindo da premissa de que elas são prejudiciais ao desenvolvimento das crianças e jovens, não somente partem de uma heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003), como se todes fossem heterossexuais e depois “desviassem” da norma, como ignoram completamente que LGBTQIA+ são cidadãos. Não caberia a um grupo de pessoas determinar que outras pessoas devem ser apagadas do ambiente escolar porque não compactuam com sua existência, porém, a mecânica do poder (FOUCAULT, 2011) androcêntrico presente na nossa sociedade, permite que situações assim aconteçam quando são pessoas LGBTQIA+ que estão em jogo. Mas absurdo é o Colégio Pedro II que precisa explicar o óbvio.

O segundo ponto trata de como foi a decisão de tirar obrigatoriedade de gênero do uniforme, que durou 2 anos devido aos debates pela comunidade acadêmica do colégio. Provavelmente responsáveis de alunes foram contra a mudança durante esses debates, porém, de forma democrática, decidiu-se pela adequação às demandas des alunes. E o terceiro ponto volta a frisar que o colégio é público para justificar que dar direitos às minorias não significa retirar direitos da maioria, o que leva ao quarto ponto que vemos o Colégio na necessidade de explicar que a desobrigatoriedade do gênero relativo ao uniforme não é induzir a que meninos usem saia, o que é um dialogismo de confrontação com uma das maiores falácias, a “ideologia de gênero”, que seria a transformação de heterossexuais em LGBTQIA+. E nessa mesma linha os quinto e sexto pontos deixam evidente que a norma se aplica a alunes adultos e adolescentes, uma vez que a demanda dos menores de 12 anos deve ser tratada pelos representantes legais, ou seja, os responsáveis legais que decidem qual uniforme seus filhes irão usar, o que é outro dialogismo de confrontação aos enunciados que dizem que as escolas querem transformar crianças em LGBTQIA+. Os três pontos seguintes tratam sobre o título sensacionalista “Pedro II libera saia para meninos” (que analisamos anteriormente, figura 9), para indicar que há canais para informações sérias dentro do colégio, o fato da decisão sobre o uniforme não interferir em nada na qualidade do ensino ofertada e que outras decisões sobre o uniforme foram tradadas na portaria, como alteração no uso do uniforme de educação e flexibilidade no tamanho das meias, o que significa que há uma adequação às demandas des alunes de forma ampla e contextualizada com a época. E termina com o compromisso social da escola:

por fim, o Colégio Pedro II reforça à comunidade escolar e à opinião pública em geral que mantém o seu objetivo de proporcionar ensino público de qualidade, sempre atento aos princípios constitucionais de pluralidade, igualdade e cidadania.” (COLÉGIO, 2016b)

E para tal, adiciona uma lista de referências que respaldam as afirmações proferidas no documento.

Silva (2017), apresenta diversos processos sofridos pelo colégio devido à perseguição organizada principalmente pelo Escola Sem Partido, que utilizou, inclusive, estudantes como fabricantes de provas contra o Pedro II ao filmar e tirar fotos de qualquer manifestação que se aproximasse de temas envolvendo LGBTQIA+, feminismo, esquerdismo. Ainda assim, não conseguiram provas suficientes até que um evento intitulado “Grande Revolução Cultural Proletária: celebrar os 50 anos” que ocorreu no espaço do teatro Mário Lago, localizado no Colégio Pedro II, serviu como “evidência” de que havia doutrinação esquerdista. O vídeo de um pai tentando filmar o evento e sendo impedido por um dos organizadores alavancou os diversos processos administrativos:

Nas denúncias apresentadas, há vídeos, fotos e áudios feitos em sua maioria pelos estudantes, já que apresentam a sala de aula e atividades com a participação exclusiva destes. Os responsáveis reuniram as fotos de forma a construir uma narrativa convincente acerca da doutrinação política e ideológica no CPII. As fotos utilizadas como denúncia da doutrinação político-partidária ocorrida no Colégio são fotos de professores e estudantes, não simultaneamente, posando ao lado de um candidato a vereador pelo PSOL do Rio de Janeiro - que é professor do CPII - e do candidato a prefeito, também pelo PSOL, naquele momento. Há fotos de diversos professores e estudantes com adesivos deste candidato no peito e fotos de mochilas adesivadas – além de fotos dos próprios adesivos. Há ainda fotos de publicações de professores, no Facebook, apoiando o candidato. Há fotos de estudantes confeccionando cartazes com críticas ao governo vigente e inúmeras outras de cartazes pendurados pelo Colégio com os dizeres “Fora Temer”. Há um vídeo de uma professora panfletando na porta de um dos campi do CPII. E diversas fotos de meninos usando saias e se beijando - além de fotos de trabalhos escolares que abordavam o tema “gênero”. Dezenas de fotos e depoimentos reunidos para demonstrar o “colégio dos absurdos”, como estava sendo chamado o CPII. (SILVA, 2017, p.22)

Silva comenta das dezenas de vezes que o reitor precisou ir ao ministério público dar explicações a um procurador, este adepto ao Escola Sem Partido e apoiador dos políticos que apoiam o mesmo movimento a partir de acusações contra o Colégio (SILVA, 2017, p. 20). Duas respostas a essas perseguições são apresentadas pela autora, uma do reitor e outra de um diretor-administrativo citado nos processos. Ambos, além de evidenciar o absurdo das acusações desde bases fundamentais da educação como espaço plural, também desvelam os interesses por trás dessas acusações o que descreve os sujeitos dos discursos que

circunscvem a disputa dialógica pelo espaço do Colégio Pedro II. Primeiramente a resposta do reitor, na íntegra:

Figura 14 – Termo de Declaração do Reitor do Colégio Pedro II



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Termo de Declaração

Procedimento Administrativo nº: 1.30.001.004969/2016-21

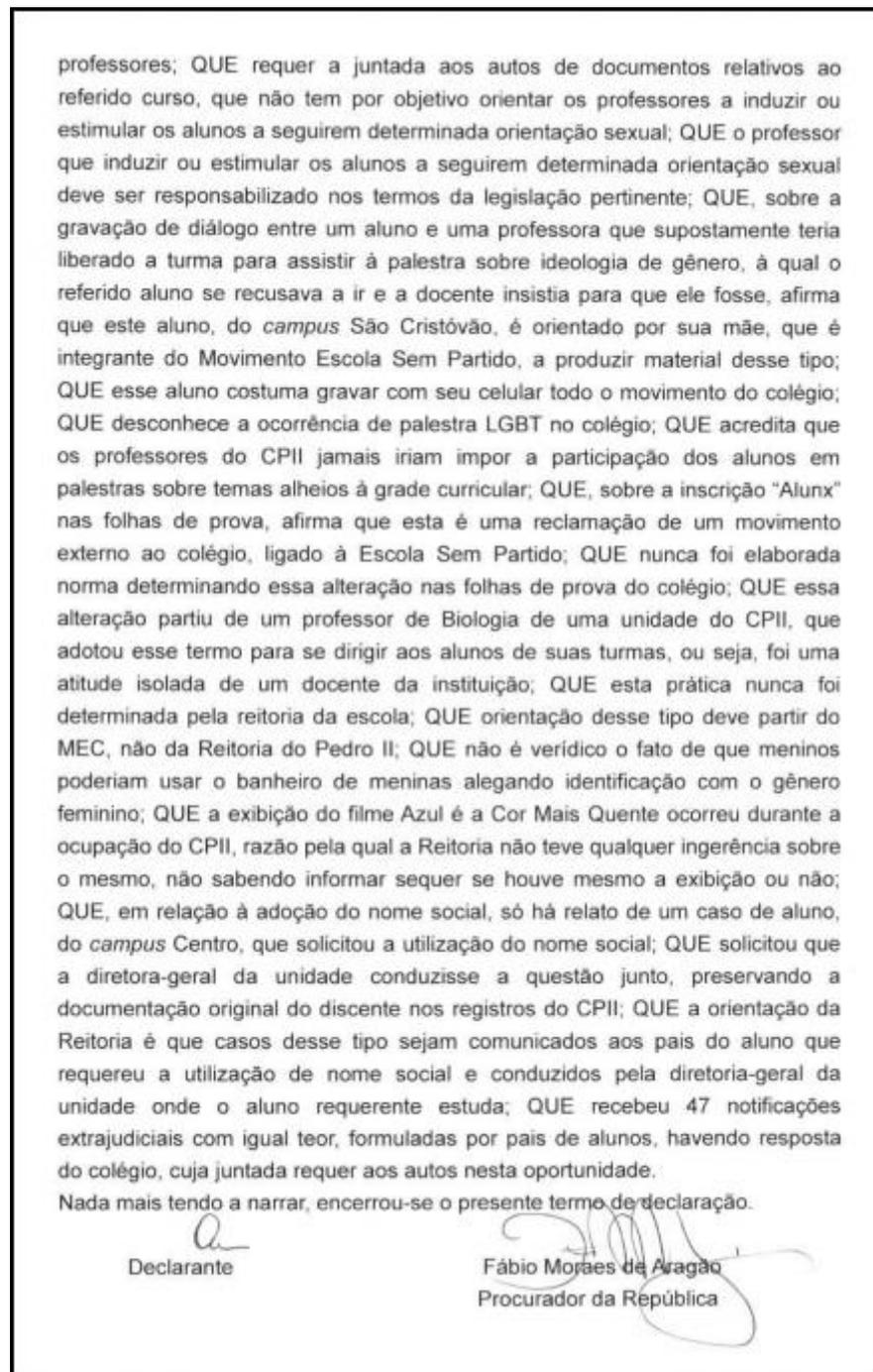
Aos vinte e seis do mês de abril de dois mil e dezessete, na sede da Procuradoria da República no Estado do Rio de Janeiro, na Av. Nilo Peçanha, 31, sala 908, Centro, Rio de Janeiro - RJ, na presença do Dr. Fábio Moraes de Aragão, Procurador da República, compareceu o Reitor do Colégio Pedro II, **Professor OSCAR HALAC**, Matrícula SIAPE nº 264807, CPF nº 511005257-34, que, respondendo às perguntas formuladas pelo Exmº. Sr. Procurador da República, disse: QUE crê que a motivação das queixas dos pais de alunos em relação à ideologia de gênero seja externa, em razão da última disputa eleitoral; QUE a Portaria sobre o uniforme escolar, que incorretamente foi atribuída como uma portaria que permitia o uso de saia por alunos, foi uma atualização da norma anterior que, por ser muito antiga, reportava-se a itens de vestimenta que não são mais usados pelas pessoas; QUE acredita que essas queixas estão relacionadas ao Movimento Escola Sem Partido; QUE não há na escola qualquer tipo de indução ou estímulo para que seus alunos desenvolvam a conduta homossexual; QUE a Portaria em questão teve por escopo somente atualizar o uniforme do CPII; QUE se um jovem, que não seja criança de acordo com os critérios legais, se autodeclarar do gênero feminino, o CPII irá respeitar a orientação sexual deste jovem e permitir o uso do uniforme que ele entenda ser o adequado a seu gênero; QUE até o momento não houve caso de utilização de saia for alunos, mesmo por aqueles que já demonstram com clareza a identificação com o gênero feminino; QUE houve 2 casos de alunos que colocaram saia dentro do colégio, mas foram questionados se realmente eram homossexuais, sendo a resposta negativa, demonstrando que a atitude se deu num contexto de brincadeira entre os alunos; QUE há também casos de um jornalista e de um professor universitário que usaram o uniforme feminino do CPII, argumentando que o ato era de apoio ao colégio, todavia este apoio nunca fora solicitado pela instituição; QUE não há aula de orientação sexual no CPII, mas somente temas, que são parte do programa da grade escolar da rede federal de ensino, abordados nas aulas de Sociologia e Biologia; QUE o curso de fl. 12 sobre Gênero e Sexualidade no ensino básico teve como público-alvo



Fonte: página do Colégio Pedro II²²

²² Disponível em: < http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/ABRIL/termo_declaracao.pdf> Acesso em: 15 jul. 2021

Figura 15 – Continuação do Termo de Declaração do Reitor do Colégio Pedro II



Fonte: página do Colégio Pedro II²³

Em sua declaração, o reitor do Colégio Pedro II utiliza o recurso linguístico “que” para indicar que sua declaração é uma resposta que remete diretamente aos enunciados de acusação contidos no processo administrativo. Destacaremos alguns deles que dialogam com

²³ Disponível em: < http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/ABRIL/termo_declaracao.pdf > Acesso em: 15 jul. 2021

a presente pesquisa. O primeiro deles: “QUE crê que a motivação das queixas dos pais de alunos em relação à ideologia de gênero seja externa, em razão da última disputa eleitoral” (MINISTÉRIO, 2017a), está em diálogo de adesão com artigo de Boito (2020) que constata a ascensão da extrema direita no Brasil vinculada aos ataques à educação pública. Apresentar um inimigo a ser combativo gerou engajamento social fundamental para a tomada de poder por parte de alguns políticos. Segue com “QUE não há na escola qualquer tipo de indução ou estímulo para que seus alunos desenvolvam a conduta homossexual”, essa está em dialogismo de confrontação com afirmações de políticos de direita e extrema direita que afirmam ser essa uma realidade possível e utilizam o trato da temática de inclusão de LGBTQIA+ nas escolas como “prova” de suas falácias. O próximo explica a posição política da escola envolvendo o uso das saias “QUE se um jovem, que não seja criança de acordo com os critérios legais, se autodeclarar do gênero feminino, o CPII irá respeitar a orientação sexual deste jovem e permitir o uso do uniforme que ele entenda ser o adequado a seu gênero”, apesar de ter sido divulgado como “prova da ideologia de gênero”, o reitor evidencia que a política da escola que envolve questões LGBTQIA+ é de inclusão dessas identidades. Quando afirma “QUE há também casos de um jornalista e de um professor universitário que usaram o uniforme feminino do CPII, argumentando que o ato era de apoio ao colégio, todavia este apoio nunca fora solicitado pela instituição”, retoma o já mencionado caso do professor Jairo, decano da faculdade de Educação da UFF, que assim como o reitor expõe, se manifestou em dialogismo de adesão às defesas do Colégio Pedro II. E “QUE, em relação à adoção do nome social, só há relato de um caso de aluno, do campus Centro, que solicitou a utilização do nome social”, o reitor ainda explica que, para o caso, mantém documentação original do aluno e é avisado a responsáveis a solicitação, essa última revela a disputa de espaço do colégio em que os conservadores de extrema direita veem a presença de identidades transexuais na escola como realidade a ser combatida, lembrando que a expectativa de vida dessa parte da população é de 35 anos, ou seja, metade do resto da população (SENADONOTÍCIAS, 2017), justamente por conta dos assassinatos por razão de transfobia e esse fato é fundamental para entender a importância de tratar temas relacionados aos gêneros e sexualidades em todas as escolas, que o Pedro II está cumprindo com sua função de escola pública e que a questão de suscitar medos infundados na população contribuem para realidades de violência.

A declaração do diretor administrativo apresenta uma narrativa que descreve o que poderia ser o início da organização dos movimentos reacionários atuais e como se articulam para criar denúncias por meio de provas forjadas e “camufladas”, obtidas de maneira

indevida e apresentadas de forma descontextualizadas para construir uma rede de ódio e preconceito e assim fortalecer o avanço da direita fascista. Não há a referência para o relato em questão e atribuímos esse fato à proteção da identidade do diretor administrativo. Abaixo a transcrição que consta no artigo (SILVA, 2017):

A grande questão é que este movimento é meramente oportunista. [...] E de onde vem essa oportunidade? A gente teve um processo bastante tenso desde 2015 pra cá, desde a última eleição presidencial nós já tínhamos um crescimento reacionário na sociedade sendo colocado pra fora. Isso foi acontecer em 2013 [...] de lá pra cá, vários movimentos foram surgindo e sendo organizados também pela direita fascista, a direita mais reacionária que nós temos no país. [...] Essas pessoas sempre existiram. Esses pais sempre existiram. Não era tanta gente, acredito que tenha ampliado um pouco mais por conta da questão conjuntural, mas eles continuam sendo minoria. Mas eles se organizaram e começaram a dar voz a esse reacionarismo através dessas práticas. [...] Através de denúncias, tanto nos veículos oficiais, nos canais oficiais da escola, como da Procuradoria do Estado do Rio, Procuradoria Federal, como através de processos que eu considero espúrios, escusos que ainda continuam acontecendo, infelizmente, dentro do nosso espaço. Que processos são estes? [...] As filmagens indevidas, as fotografias indevidas, as denúncias apócrifas, os documentos que muitas vezes são, digamos assim, camuflados pela própria procuradoria e todo um movimento que se deu a volta disso. [...] Eu considero que o Escola sem Partido é um movimento oportunista, mas que é um movimento infelizmente organizado pela classe política e por setores ligados aos partidos mais reacionários, mas que infelizmente tem corpo dentro da nossa comunidade escolar, principalmente com os pais que alimentam toda essa rede de ódio e de preconceito que se dá dentro da escola. E por que aqui no campus? Que eu considero que é o campus mais atingido? Primeiro porque foi um campus que começou a ter atividades que discutiam a diversidade, que discutiam o processo político do país, que fizeram atividades que se contrapunham a esse tipo de manifestação reacionária e muitas vezes espúrias desses setores. [o diretor cita diversos eventos acerca da diversidade étnica, sexual, política que aconteceram dentro do campus]. [...] Existe espaço hoje para as pessoas serem elas mesmas, terem as suas opiniões, terem as suas posições. É a leitura que eu faço. [...] Então, não mudou nosso comportamento, só aguçou ainda mais a nossa atenção e a nossa posição é de manter viva a nossa posição inicial de não aceitar, não ter tolerância com a intolerância, seja de nível religiosa, política, étnica, racial... homofobia... nem vou falar mais sobre isso. Qualquer tipo de intolerância a gente não aceita e vai coibir. Coibir dentro dos meios legais que a gente tenha enquanto administradores. [...] Eu vi as pessoas ficarem com medo. Natural ter medo. Eu tive muitas vezes medo na minha vida, só que por conta de militar muito tempo no movimento [sindical] eu aprendi que quando a gente está convicto do que a gente faz, a última coisa que a gente pode é temer. [...] Por isso que eu sempre falei: agora é a hora de reafirmar tudo aquilo que a gente vem afirmando porque nós não fizemos nada de errado. (In SILVA, 2017, p.23-24)

O relato do diretor administrativo delinea o panorama político no qual se encontra o Colégio Pedro II. A escola, seguindo sua função de promover uma educação crítica,

democrática e inclusiva, propõe atividades e debates que convidam alunes a participar dos temas que atravessam a sociedade. Esses temas desagradam a determinadas famílias que devido a seus dialogismos de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) a preconceitos, acreditam que discutir sobre democracia é defender partido político de esquerda, que entender como a sociedade se organiza é levar ao comunismo que lhes tirariam a liberdade e que LGBTQIA+ não são cidadãos dignos de existirem em espaço escolar. Nesse contexto, políticos de extrema direita se valem desses medos infundados para, por meio de processos administrativos, apresentar uma “prova” para a população de que esses medos são “reais” e acontecem na escola. Além de conquistar uma massa de votos, abre caminho para políticas de contenção, ou seja, políticas que atingem diretamente a educação pública de qualidade, e dessa forma contribui para um movimento cíclico em que a população recebe uma educação de baixa qualidade, que alimenta o crescimento da ignorância e preconceito e a torna facilmente manipulável.

Um programa pedagógico que contempla somente conteúdos práticos e insere a falsa realidade de que vivemos num único modelo de existência (como capítulos de livros didáticos que apresentam um único modelo de família possível) atende somente à demanda de criar mão de obra barata e útil para o mercado. Proporcionar a alunes uma vivência educativa que convide a refletir sobre a sociedade em que vivem, com todas suas divergências políticas e identitárias, é permitir que acessem as mecânicas de poder (FOUCAULT, 2011) nas quais estão inseridos e assim terem condições de se posicionar na sociedade, serem cidadãs e cidadãos modificadores de seu meio, e por caminhar assim, o Pedro Segundo ganha o título de Colégio dos Absurdos.

Um grande avanço relativo às questões de gêneros e sexualidades, que vez ou outra sofre dialogismos de confrontação de setores reacionários, mas que sempre propõe dialogismos de inclusão, são grupos de estudos ativos no Colégio. São eles: Elos - Núcleo de Estudos e Ações em Gênero e Sexualidade, o LEDi, Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade e o NEAG, Núcleo de Estudos e Ações em Gêneros. Todos os grupos têm como objetivo propiciar um ambiente mais inclusivo e respeitoso por meio de estudos e práticas que envolvem as questões de gêneros e sexualidades. São formados por professorias, servidories e o LEDi e o Neag também por alunes do Colégio Pedro II.

2. INDISCIPLINARIDADES

Entendemos esta pesquisa dentro do campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2008) pela construção da linha teórica unir diferentes áreas do conhecimento de acordo com a necessidade percebida no processo de elaboração da pesquisa. Essa concepção de Linguística Aplicada é definida por Celani (1992) como “área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas”, sendo ela o “ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (CELANI, 1992, p.19). O desenvolvimento da presente pesquisa une o contexto social político atual sobre os temas de famílias, gêneros e sexualidades, uma vez que este interfere diretamente no fazer pedagógico das escolas com os materiais didáticos para ensino de línguas adicionais. Segundo Rocha (2013), o apagamento daqueles que performam gênero fora do padrão heteronormativo é um insulto, uma forma de violência que diminui esse grupo a uma condição invisível e, portanto, não humana, porém, em nossa sociedade “o discurso de ódio não é considerado tão grave quanto o assassinato homofóbico, misógino ou racista, e essa postura mitiga a importância do papel de amoladura das facas que tais discursos desempenham” (ROCHA, 2013, p. 29). Por isso urge a necessidade de tratarmos o assunto, ainda mais quando grupos recorrem às políticas públicas para manter esses temas silenciados.

O corpus analisado se constitui dos materiais de uso coletivo de professorias de línguas adicionais do ensino médio do Colégio Pedro II (francês, inglês e espanhol): *Adosphère* (MACQUART-MARTIN; GALLON, 2012); *Circles* (KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R, 2016) e *Sentidos en Lengua Española* (FREITAS, L.M.A.; COSTA, E.G.M, 2016). Para a análise, nos centraremos nas contribuições do círculo de Bakhtin (2018) e Volóshinov (2009), pois acreditamos que as disputas sobre as questões de famílias, gêneros e sexualidades são constituídas por meio do dialogismo e, a partir dele, materializadas em diferentes realidades sociais. Serão

empregados alguns conceitos da Análise do Discurso de base enunciativa (AD), de acordo com os estudos de Maingueneau (1997, 2004, 2008, 2013) para contribuir com a categorização das formas de enunciar. Para o campo dos estudos de gêneros e sexualidades, traremos principalmente Butler (2003) e Scott (1989) para problematizar as questões que envolvem o assunto. Também incluiremos estudo de Bourdieu (2011), pois acreditamos que pontos específicos de *A Dominação Masculina* cabem ao propósito de nomear as disputas relacionadas a famílias, gêneros e sexualidades por meio do androcentrismo e seu mecanismo de manutenção com a violência simbólica. Desde uma perspectiva das questões anteriores inseridas no âmbito escolar, recorreremos aos estudos de Guacira Lopes Louro (2001, 2004 e 2011). Neste capítulo, abordaremos questões fundamentais para a análise, e no próprio processo, colocaremos em diálogo as provocações teóricas que nos são necessárias.

Segundo Freitas (2021):

[...] os textos do Círculo conhecidos até o momento abarcam estudos de Filosofia, em especial, Filosofia da Linguagem, e de Literatura. Também apresentam reflexões sobre a Linguística, a Psicologia, a Psicanálise e sobre metodologia científica em humanidades. Em toda essa amplitude de disciplinas e de questões, os estudos desenvolvidos por Bakhtin, Volóchinov e Medvédev unem perspectivas histórico-fenomenológicas à sociologia e ao marxismo. Assim, elaboram críticas contundentes à psicologia e à psicanálise, à linguística estruturalista e ao formalismo literário russo fundamentalmente acusando-os de minimizar a relação entre a linguagem, a língua, a arte e o mundo social, ou seja, de não analisarem seus objetos a partir da materialidade histórica. (FREITAS, 2021, p.29)

Essas críticas abrem espaço para uma forma de conceber os estudos de linguagem fora do objetivismo abstrato que considera a língua como um sistema independente, ao considerar a materialidade histórica, enxerga o sujeito como historicamente situado e a língua dentro de uma perspectiva dialógica, existente em um contexto social, e assim se alinha com a demanda da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES 2008). Por esse viés, traremos um conceito basilar que sustenta a presente pesquisa: a linguagem. Destacamos os quatro pilares que erguem essa concepção para o círculo bakhtiniano: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo (BAKHTIN, 2018). A natureza social da linguagem é mister na presente pesquisa, pois compreende o mundo social como indissociável das práticas linguísticas. Por não entender a língua como um sistema abstrato, percebe o fenômeno linguístico a partir de que

El hablante toma prestada la palabra en cuanto signo del acervo social de los signos existentes, la formulación individual de este signo social en un enunciado concreto se determina completamente por las relaciones

*sociales. [...] La estructura del enunciado se determina – y se determina desde el interior – por la situación social más inmediata y por la situación social más englobadora.*²⁴ (VOLÓSHINOV, 2009, p. 138)

Nas nossas análises, observamos nos enunciados concretos, (no corpo do texto usamos simplesmente “enunciado” para designá-los), as pontes de diálogos possíveis a partir das escolhas de determinados signos ideológicos e as situações ou contextos sociais que podem remeter. Quando um enunciador toma emprestado o signo (optaremos por “termo”), como por exemplo, “ideologia de gênero”, nos leva a sentidos que o localizam socialmente por meio de sua situação (contexto) de fala. No exemplo, a situação social englobante está nos discursos que defendem o apagamento das performatividades de gênero fora do padrão heteronormativo, por ser um termo somente utilizado dentro desses enunciados, não pertencente a nenhuma teoria válida sobre questões de gênero. Já o contexto social imediato poderia desenhá-lo como um conservador de extrema direita escritor de *blog*, esse último, inclusive, está em diálogo com o conceito de étos de Maingueneau (2008), que veremos mais adiante.

2.1 Estudos de linguagens: onde tudo acontece

A linguagem é um signo ideológico que reflete e refrata o mundo social e o enunciado é indissociável de seu contexto discursivo (VOLÓSHINOV, 2009). Todo enunciado responde a enunciados anteriores e convida outras respostas tornando-se mais um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.289). O sujeito não enuncia por meio de “orações”, e sim por enunciados que integram gêneros discursivos, estes, conformados socialmente e com característica mais ou menos estáveis, sendo suas peculiaridades estilístico-composicionais determinantes para que o enunciador faça sua escolha para inserir-se discursivamente. Cabe destacar que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (VOLÓSHINOV, 2009, p.289), isso porque, devido às condições reais de comunicação, o falante assume uma relação valorativa com o objeto de seu discurso e suas escolhas transformam a neutralidade da palavra isolada em uma realidade concreta.

²⁴ O falante toma emprestada a palavra enquanto signo do acervo social dos signos existentes, a formulação individual deste signo social em um enunciado concreto se determina completamente pelas relações sociais. [...] A estrutura do enunciado se determina – e se determina desde o interior – pela situação social mais imediata e pela situação social mais englobante.

Temos então, por exemplo, que os sujeitos historicamente situados, alunos do colégio Pedro II, ao escolherem o gênero discursivo “ato” (manifestação), que tem como característica estável o fato de ser uma reivindicação por algum direito que porventura seja negado a um grupo, o nomeia como “saíato”. Assim, esse enunciado retoma tanto o nome do gênero discursivo (“ato”), quanto o objeto pelo qual fazem a reivindicação, a “saia” do uniforme. A escolha permite que seus enunciados sejam um elo na cadeia discursiva, ganham visibilidade e assim exercem sua resposta a enunciados anteriores quanto ao uso do uniforme pautado pelo binarismo de gênero. Ao mesmo tempo ativam a responsividade de outros enunciadores que imediatamente, por meio de outros gêneros discursivos – *blogs*, matéria jornalística, portaria – também cravam seus elos nessa complexa cadeia discursiva, todos em situações reais de comunicação e inserindo suas marcas sócio-históricas de forma a negá-lo, distorcê-lo e até mesmo aceitá-lo. Vislumbramos aí um movimento de refletir como as questões de gênero e sexualidade são performadas em nossa sociedade e refratar novas formas de enxergá-las no contexto de um tradicional colégio carioca.

Uma vez, em um curso de teatro, em uma época que os palcos dos teatros do mundo inteiro viviam a febre dos monólogos, tínhamos uma prova com essa temática. O professor, defendendo a escolha de uma linha teórica teatral, explicou que a nossa prova de monólogos seria, na verdade, uma prova de “duólogos”, um neologismo, explicou ele, que trazia a ideia de que, ainda que o ator estivesse sozinho no palco, aquilo não poderia ser considerado um monólogo, porque, ainda que sozinho, o ator dialogava com alguém, a plateia, no caso. Imediatamente uma voz irrompeu: “mas isso é o dialogismo de Bakhtin!”. Bakhtin (2011) traz a metáfora do mítico Adão para dizer que, por ser o primeiro, foi o único a enunciar sem um diálogo com enunciados anteriores. Entretanto, seu enunciado seguinte já seria responsivo a si próprio. Para Bakhtin,

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2011, p.298 grifos do autor)

As tonalidades dialógicas tendem a ser apagadas em estudos de linguagem baseados no objetivismo abstrato estruturalista, que se prendem na sistematização da língua e ignora

a língua viva em sociedade, os contextos de produção, os gêneros discursivos em que estão inseridos os enunciados e, principalmente, o dialogismo da linguagem. Também o ensino de línguas adicionais que segue por esse caminho de foco no que seria um sistema abstrato perde em educação crítica e inclusiva e passa a falsa sensação de “neutralidade”. Como já vimos anteriormente, o enunciado não é neutro e essa suposta “neutralidade” em livros didáticos também circunscreve um sujeito sócio-historicamente situado que dialoga com determinados padrões. Não propiciar textos de circulação social e atividades que dialoguem com o contexto do aluno é uma forma de dialogar sobre outras instâncias, e inevitavelmente gera responsabilidades: serão elas inclusivas ou excludentes? O processo de análise que empreenderemos de acordo com o círculo de Bakhtin se dá de forma a estabelecer um dialogismo com o *corpus*. Compreendê-lo de forma responsiva e a fim de engendrar novas respostas, segundo Volóshinov:

Comprender un enunciado ajeno significa orientarse respecto de él, encontrarle un lugar apropiado en un contexto correspondiente. Por encima de cada palabra de un enunciado que vamos comprendiendo formamos una especie de estratos formados con nuestras propias palabras de respuesta. [...] Toda comprensión es dialógica. La comprensión se contrapone al enunciado como una réplica se contrapone a otra en un diálogo. La comprensión busca para la palabra del hablante una contrapalabra²⁵. (VOLÓSHINOV, 2009, p. 164)

Para nos aproximarmos dos enunciados, buscaremos compreender as relações dialógicas possíveis, sejam elas com o papel de “embasar o dito, polemizar com ele, pressupor informações já conhecidas pelo interlocutor, demarcar coexistência, fricção, colisão, confrontação, adesão etc.” (FREITAS; SELLES, 2021). Além disso, selecionamos alguns conceitos de estudos de Maingueneau (1997, 2004, 2008, 2013), da análise do discurso de base enunciativa que dialoga, entre outros, com o pensamento de Michel Foucault e de Oswald Ducrot, além do próprio Círculo de Bakhtin. Por ser um autor que tem uma proposta sistematizada, algumas de suas noções contribuem para nos aproximarmos dos sentidos possíveis dos enunciados analisados.

Ao abordar o estudo da língua considerando a enunciação, Maingueneau propõe uma semântica global para tratar o discurso e é esse um dos caminhos que traçaremos para dar conta de especificidades em nossas análises. Maingueneau (2008) entende que a noção de

²⁵ Compreender um enunciado alheio significa se orientar a respeito dele, encontrar para ele um lugar apropriado em um contexto correspondente. Por cima de cada palavra de um enunciado que vamos compreendendo formamos uma espécie de camadas formadas por nossas próprias palavras de resposta [...] Toda compreensão é dialógica. A compreensão se contrapõe ao enunciado como uma resposta se contrapõe a outra em um diálogo. A compreensão busca para a palavra do falante uma contrapalavra.

discurso é passível de diferentes acepções. Para construir o seu próprio conceito, busca a definição foucaultiana que abrange regras anônimas, contexto temporal, geográfico e social. Entende a inscrição histórica junto ao funcionamento discursivo, característica que afasta o estudo, como o autor diz, de “certa vulgata estruturalista” (MAINGUENEAU, 2008, p.17), e o aproxima do círculo bakhtiniano.

Para a análise em questão, se utilizará o termo “discurso” de acordo com a acepção de Maingueneau (2008, p.19) – “um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” –, pois sua circunscrição histórica é de valor inextricável ao interesse da presente pesquisa, que pretende constante diálogo com estudos sociológicos e históricos. O conceito de formação discursiva, reelaborado a partir de estudos foucaultianos, representa um conjunto de enunciados determinados que se relacionam entre si e que dá origem ao que entende por discurso (MAINGUENEAU, 2008), e que está de acordo com o dialogismo bakhtiniano, nosso principal conceito.

Como proposto por Maingueneau (2013) a partir da obra de Culioli, adotaremos o uso dos termos “enunciador” e “coenunciador”. O autor, assim como outros analistas do discurso, problematiza o uso de destinatário e interlocutor devido à interatividade constitutiva do discurso que, de acordo com Bakhtin (2018), é um dos elementos do dialogismo. O termo “coenunciador”, diferentemente de “destinatário”, coloca o outro como agente ativo na prática da enunciação, assim, segundo Freitas (2010, p.91):

Se o enunciado só adquire sentido na enunciação, é fundamental para a sua análise considerar os participantes da interação. Isso quer dizer que nenhum enunciado está pronto e existe fora da comunicação entre o “emissor” e o “receptor”. Na verdade, esses papéis tradicionais de sujeito ativo e passivo na transmissão de uma mensagem não existem para Bakhtin, pois a enunciação é sempre dialógica e supõe a participação ativa de todos os envolvidos no ato comunicativo. Para manifestar a ideia de que ambos desempenham papéis ativos na interação, alguns analistas do discurso de linha enunciativa, como Maingueneau (1997; 2002) preferem utilizar os termos enunciador e co-enunciador, construídos por Culioli (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

É importante ressaltar que nem sempre o destinatário (co-enunciador) de um enunciado coincide com o sujeito empírico que o responde. Segundo Bakhtin (2003), quando há essa coincidência pessoal, na verdade, um só sujeito está desempenhando dois papéis. Para diferenciar esses dois planos, Maingueneau (2002) opta pelos termos coenunciador modelo (ou ideal) e co-enunciador efetivo (ou empírico). Ao construir um enunciado, o enunciador antecipa a resposta do destinatário (co-enunciador modelo) e, dialogicamente, faz suas escolhas. Dessa forma, o endereçamento do enunciado é essencial na sua constituição.

O plano privilegiado nas análises está relacionado ao étos, considerado como fenômeno em que “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador” (MAINGUENEAU, 2013). Utilizaremos esse conceito principalmente para entender como se constroem as imagens discursivas que caracterizam o enunciador-livro didático (enunciador-LD) (NOVAES, 2014). É ele quem traz os comandos das atividades e as formas de realizá-las construindo, assim, uma relação dialógica explícita com coenunciador-alune. Os sentidos possíveis dessa interação estão vinculados à formação cidadã des alunes, pois:

O poder de persuasão de um discurso consiste em parte a levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente identificados. A qualidade do étos remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado. (MAINGUENEAU, 2013, p. 108.)

O conceito de étos maingueneauiano estabelece um dialogismo de adesão com Volóshinov (2009) quando este discorre sobre a relação dialógica desde a perspectiva da palavra:

En cuanto la palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. Toda palabra expresa a “una persona” en su relación con la “otra”. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor²⁶. (VOLÓSHINOV, 2009, p. 137)

Ao afirmar que “na palavra me dou forma”, entendemos que, a partir da enunciação, o enunciador se circunscreve sócio-historicamente. É uma imagem discursiva que se vincula justamente aos discursos nos quais o enunciado faz ponte. Obviamente por se tratar de uma relação dialógica, é necessário o outro para que possamos chegar a esse território comum. Retomaremos frequentemente a metáfora da ponte, como “pontes de diálogo”, para evocar as relações discursivas e o espaço em comum entre elas.

Passaremos agora à noção de incorporação dos sujeitos (Maingueneau, 2013), enquanto o étos é a construção da imagem do enunciador pelo seu próprio enunciado desde uma visão do outro, a incorporação estabelecerá relações do enunciador com o enunciado do outro. Sua ocorrência se dá por meio de três registros mencionados por Maingueneau (2013).

²⁶ Em relação à palavra, aparece precisamente como produto das interrelações do falante e do ouvinte. Toda palavra expressa “uma pessoa” em sua relação com a “outra”. Na palavra me dou forma desde o ponto de vista de minha coletividade. A palavra é a ponte construída entre o eu e o outro. Se um extremo da ponte está apoiado em mim, o outro se apoia no meu interlocutor. A palavra é o territorio comum compartilhado pelo falante e o seu interlocutor.

O primeiro, que seria a **corporalidade**, esta conferida à figura do enunciador: dá corpo a ele textualmente em virtude de seus enunciados. O que permite o segundo registro: a **incorporação de esquemas** “que definem para um dado sujeito, pela forma de habitá-lo, uma forma específica de se inscrever no mundo” (MAINGUENEAU, 2013, p. 109). Por último, a **incorporação dos coenunciadores** adeptos ao discurso, que se dá quando os efeitos anteriores são construídos na inserção do coenunciador na enunciação (MAINGUENEAU, 2013).

Maingueneau (2008, p.94) ao tratar a noção de “incorporação” cita Bourdieu para estabelecer que a prática da linguagem está ligada à constituição social. Assim, todo o mecanismo que expõe coenunciador-alune à encarnação dos enunciados do enunciador-LD e dos textos selecionados dialogam com os sentidos dos estudantes sobre as temáticas em questão, podem incidir sobre seus enunciados. Por conseguinte, podem estabelecer diferentes dialogismos que, dependendo de como são tratados os temas, podem criar realidades de inclusão ou exclusão.

Atividades que jogam com a noção de incorporação transferem o enunciado do enunciador-LD para coenunciador-alune. Quer dizer, coenunciador-alune é convidado a tomar o enunciado do outro como seu para responder a questões conforme o esperado. Nesse processo, ele se torna, por aquele momento, enunciador do dito do outro. Sendo assim, o designaremos “enunciador-temporário”.

A questão do étos nos textos dos livros didáticos analisados ganha destaque quando este é legitimado pelo discurso direto (DD). Sobre o discurso relatado (DR), e mais especificamente o DD, Maingueneau define: “Aí reside toda a ambiguidade do distanciamento: o locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como a ‘autoridade’ que protege a asserção.” (1997, p.86). Esse distanciamento cria um tom de legitimidade facilmente naturalizável. É necessário buscar entender como sua presença constitui simulações de verdades através da autoridade:

O que é afinal “autoridade” em matéria de discussão, senão *o nome de um ausente*? Se a autoridade invocada estivesse presente, expor-se-ia à discussão, anulando-se como tal. O valor de autoridade ligado à toda enunciação (“é verdade porque eu digo”) é geralmente insuficiente e cada formação discursiva deve apelar à autoridade pertinente considerando sua posição. (MAINGUENEAU, 1997, p.86)

A inserção do DD por um enunciador pode vir a partir da vontade de trazer o dizer do outro de forma fidedigna ao seu enunciado, porém, assim como o discurso indireto (DI), é “uma espécie de teatralização de uma enunciação anterior” (MAINGUENEAU, 1997,

p.85). Freitas e Souza (2018, p. 41-42) entendem, desde a perspectiva do círculo bakhtiniano, a autoridade mencionada como a manifestação da voz da hierarquia:

O enunciado é poderosamente influenciado pela organização hierárquica da comunicação que, por sua vez, tem suas formas determinadas pelas relações de produção e pela formação político-social. [...] Portanto, a percepção autoritária da palavra alheia, seu nível de segurança ideológica e de dogmatismo explicam também o recurso ao discurso direto, com a retomada do dito pela hierarquia [...].

Outro ponto importante é a diferenciação entre o *enunciador* e o *autor*. Ambos não devem confundir-se, ainda que em determinados contextos se fundam, como vimos na análise do texto do padre José Eduardo no capítulo 1. A diferenciação está em que o enunciador existe na materialidade, pois é uma pessoa do discurso presente do enunciado. Um enunciador pode sequer existir empiricamente; inclusive, um mesmo texto pode ter vários enunciadores diferentes. Já um autor requer uma identificação social existente, é um sujeito empírico. No texto analisado onde temos o padre ocupando ambos os espaços, observamos suas elucubrações que misturam a posição de enunciador e do sujeito empírico. No entanto, o enunciador do texto Retrato Colorido, remete a um grupo de jovens estudantes do Colégio Pedro II. Ainda que possa haver um autor empírico, quando analisamos, é a voz do coletivo Retrato Colorido que ouvimos.

A importância dessa diferenciação se deve, principalmente, para as análises do Discurso Direto Simulado (DDS). Essa categoria foi observada na prática das análises dos discursos relatados das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2012 em pesquisa anterior (NOVAES, 2014) e contribuiu de forma relevante para os artifícios que se mostraram recorrentes. Acontece que nos DDS não há um enunciador empírico e, ao mesmo tempo, há o efeito de linguagem que cria a falsa percepção de que ele exista. Agora observamos que não só o enunciador empírico pode ser requisitado, mas também todo um grupo social.

Voltando ao exemplo do texto “Meninos de Saia”, o enunciador utiliza o recurso das aspas para trazer a voz de um suposto enunciador: “mais um golpe na maldita heteronormatividade”. Segundo Sant’anna (2000), o uso das aspas no discurso relatado tem função de retomar a palavra do outro e, por meio desse efeito de autoridade, fazer-se respeitar pela sociedade (SANT’ANNA, 2000, p.159). Podemos entender que a retomada do outro funciona como uma modalização autonímica. Para conseguir esse efeito, o uso das aspas cria uma lacuna a ser preenchida pelo coenunciador. No caso do exemplo em questão, vemos o uso do termo “heteronormatividade” e podemos inferir que socialmente não é um termo comum ao repertório de um padre, pois pertence ao âmbito da militância e dos estudos do

gênero e da sexualidade, e aí vemos o grupo social ao qual o enunciador pretende ironicamente retomar.

2.2 Estudos de gêneros: é assim que se denomina

Para dar conta das marcas dos enunciados que envolvem questões de gêneros e sexualidades recorreremos a estudos dessa área, o primeiro deles é *A Dominação Masculina* de Bourdieu (2011). Por exemplo, para compreender a aversão presente nos enunciados do padre (ver figura 8) é necessário localizá-lo em sua posição social, ou seja, nomear a que discursos encontra afinidades. Ao mostrar-se avesso às questões de gênero, seus enunciados estão necessariamente em dialogismo de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) com uma determinada visão de mundo. Ao analisar a sociedade cabila, Bourdieu (2011) expõe a dominação masculina que se dá por meio de violências físicas e simbólicas que giram ao redor de uma visão arbitrária que incide sobre os corpos um conceito binário e auto justificável. O androcentrismo é apresentado por Bourdieu (2011) como uma problemática visão de mundo que põe o homem privilegiadamente no centro da sociedade, permeando o modo de o sujeito agir no mundo. Bourdieu (2011) apresenta uma reelaboração de um estudo anterior, que complementa e amplifica suas ideias (SAYÃO, 2003), além de se posicionar perante críticas feministas sobre determinados conceitos e formulações propostas. Entendemos as críticas a esse estudo devido ao risco de naturalização que o conceito de *habitus* carrega em si. Bourdieu defende que

As paixões do *habitus* dominado (do ponto de vista do gênero, da etnia, da cultura ou da língua), relação social somatizada, lei social convertida em lei incorporada, não são das que se podem sustar com um simples esforço de vontade, alicerçado em uma tomada de consciência libertadora. Se é totalmente ilusório crer que a violência simbólica pode ser vencida apenas com as armas da consciência e da vontade, é porque os efeitos e as condições de sua eficácia estão duradouramente inscritas no mais íntimo dos corpos sob a forma de predisposições (aptidões, inclinações). (BOUEDIEU, 2011, p.51)

O que seria uma confrontação com movimentos feministas que buscam por meio de inserções sociais modificar o meio. Porém, não consideramos o conceito de *habitus* de Bourdieu (2011) pois, para nós, não responde ao dialogismo que engloba a conquista de direitos como enunciados que evidenciam as brechas na estrutura da dominação. Ainda que concordemos com a existência discursiva da estrutura de dominação que envolve a vítima, não como responsável, mas como parte do funcionamento da maquinaria de poder. As teorias da estrutura da dominação masculina e da história das mulheres, que abordaremos mais

adiante, entram em confronto porque essa última comprova por meio da história que a categoria das mulheres nem sempre aderiram a essa estrutura, ou seja, que as mulheres não são vítimas que contribuem com a dominação e que sua resistência está no fato de também serem sujeitos da história (SAYÃO, 2003). Para nós, desde a perspectiva dialógica, os enunciados de ambas as teorias encontram espaço para explicar os fenômenos relativos a gêneros e sexualidades nos discursos atuais, ainda que nos afastemos do conceito de *hábitus* por se aproximar de um certo determinismo, nos interessam outras categorias de análise para nomear redes de dominação que são foco da presente pesquisa, como a violência simbólica, o que nos leva a aderir ao seguinte enunciado de Bourdieu:

É sem dúvida, plenamente compreensível que, para evitar *ratificar* o real aparentando registrá-lo cientificamente, possamos ver-nos levados a deixar passar em silêncio os efeitos mais visivelmente negativos da dominação e da exploração: quer quando, por um cuidado de reabilitação, ou por medo de dar armas ao racismo, que inscreve exatamente as diferenças culturais na natureza dos dominados e que autoriza a “culpar as vítimas”, põem-se entre parênteses as condições de existência de que elas são produto, ou se toma partido, mais ou menos consciente, de falar em “cultura popular” ou, a propósito dos negros dos Estados Unidos, em “cultura da pobreza”; quer quando, como no caso de algumas feministas atuais, se prefere deixar de lado a análise da submissão, por medo de que, ao admitir a participação das mulheres na relação de dominação, não se leve a transferir dos homens para as mulheres a carga de responsabilidade. (BOURDIEU, 2011, p.136)

Por ser uma pesquisa na área da análise discursiva, que considera o sujeito sócio-historicamente situado e os seus enunciados como elos na complexa cadeia discursiva (BAKHTIN, 2018), nosso foco se centra nas pontes de enunciados possíveis. Portanto, estudo que propõe categorias de análise que, no âmbito discursivo, podem contribuir para dissipar ferramentas de dominação é bem-vindo.

A violência simbólica (BOURDIEU, 2011, p.45) explicita as diversas ações sociais que trabalham em prol da subordinação. Para nós, a importância da sua presença em nossa análise se dá desde uma perspectiva bakhtiniana em que enunciados estabelecem relações dialógicas de diversas formas, sendo os enunciados dentro da concepção de violência simbólica aqueles que retomam discursos que contribuem para a manutenção da dominação. Sobre a dominação masculina, entendemos como um olhar apurado sobre as relações binárias baseadas na diferença biológica que permeiam um imaginário social. Bourdieu (2011, p.24) entende que as diferenças biológicas são “uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica”. Sendo assim, para nomear as posições que se encontram discursivamente em prol da dominação, adotaremos o termo “androcentrismo”.

Estabelecidas as categorias que contribuem para analisar as pontes dialógicas, partiremos para os estudos que nos dão um panorama das relações de gêneros e sexualidades que se apresentam em nosso contexto social. Embora nos últimos 100 anos, especialmente após o movimento da *École des Annales*, na França, predominado uma epistemologia da história que enfoca estruturas de longa duração e não a crônica política personalista de cunho positivista, durante muitos séculos assistimos ao apagamento de grupos socialmente minorizados na historiografia. Estamos falando da ausência da mulher, das crianças, do homem *comum*, dos homens diferentes do padrão de virilidade hegemônico e das identidades sexuais fora do padrão binário feminino e masculino. Por exemplo, por mais que o final dos anos 60 seja um marco do feminismo, o movimento da Nova História fez ampliar a produção historiográfica a respeito desses grupos socialmente minorizados. Retomamos, então, alguns estudos sobre história das mulheres e sobre diversidade sexual com um olhar de acordo com os estudos de linguagens do círculo de Bakhtin para observar a movimentação discursiva que envolvem as questões de gênero e sexualidade. Cabe destacar que ainda que o atravessamento de raça e etnia possam aparecer em algum momento, esses estudos trazem a predominância da história das mulheres brancas cis gênero. São eles: a coleção *História da Vida Privada*, organizada por Duby e Ariès (1978), a *História Social da Criança e da família*, de Ariès (1982), *História das Mulheres*, de Scott (1992), *História das mulheres no Ocidente*, de Perrot (1998), *Minha história das mulheres*, Perrot (2007), *História das Mulheres no Brasil*, de Del Priori (1997), *A emergência da pesquisa da História das Mulheres e Relações de Gênero*, de Soihet e Pedro (2007), *Arena de combate: gênero e direitos na imprensa diária*, de Garzoni (2012) *Nova História das Mulheres no Brasil*, de Pedro (2013), *Entre o mundo da casa e o espaço público: um plebiscito sobre a educação da mulher (Rio de Janeiro, 1906)*, de Rizzini e Schueler (2018), e ainda *Homoerotismo na Antiguidade Clássica*, Azevedo e Frohwein, (2014), *Gays y Lesbianas – Vida y Cultura*, de Robert Aldrich (2009), *A Transformação da Intimidade – Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*, de Giddens (1993).

Esses estudos nos dizem que dar voz a grupos por muito tempo silenciados acontece porque o eco dos gritos calados sempre esteve presente na história da humanidade e hoje podemos reconstituí-la desde outros pontos de vista. Assim, por mais que haja discursos androcêntricos e enunciados de violência simbólica circulando por diversos sujeitos sócio-historicamente situados, a resistência também sempre esteve ali e é isso que vemos quando resgatamos, em estudos históricos, a presença das minorias na história. Ariès (1978), ao retomar a infância do século XII ao XX, nos mostra que muitas das inequidades direcionadas

a esse grupo minorizado hoje tem raízes históricas e que as políticas sociais atuais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, trabalham para que essa realidade seja modificada. Cabe pensar que se hoje temos outro olhar sobre a infância é porque o círculo de dominação vem há muito tempo sendo rompido, caso contrário, mudanças não ocorreriam, isso quer dizer que ao mesmo tempo que as violências simbólicas existem, existem concomitantemente dialogismos de confrontação que, mais cedo ou mais tarde, geram rupturas.

Scott (1992) deixa evidente que o crescimento de estudos sobre a história das mulheres é um movimento, e o faz com o sentido de localizar sócio-historicamente seus enunciadores e seu caráter político. A autora ressalta que a emergência do feminismo no final dos anos 60 propiciou o surgimento do movimento de história das mulheres que ocorreu, aponta especificamente nos Estados Unidos, devido a políticas conquistadas que propiciaram uma grande adesão das mulheres no âmbito acadêmico. Scott expõe um ponto importante de tensão que demonstra as rupturas do androcentrismo pelo fato de que

A história das mulheres passou menos tempo documentando a vitimização das mulheres e mais tempo afirmando a distinção da “cultura das mulheres”, criando assim uma tradição histórica a que as feministas poderiam apelar, como exemplos de atividade das mulheres, para provar sua capacidade de fazer história. (SCOTT, 1992, p.83)

O desenvolvimento da história das mulheres levou a uma problematização do binarismo sexual, por considerar que há diferenças para além das categorias de homem e mulher, fez emergir o gênero como categoria de análise, considerando que ele:

[...] pluralizou a categoria das “mulheres” e produziu um conjunto brilhante de histórias e de identidades coletivas; mas também esbarrou em um conjunto aparentemente intratável de problemas que se seguiram ao reconhecimento das diferenças entre as mulheres. Se há tantas diferenças de classe, raça, etnia e sexualidade, o que constitui o campo comum em que as feministas podem organizar uma ação coletiva coerente? Qual é o elo conceitual para a história das mulheres ou para os cursos de estudos das mulheres, entre o que parece ser uma proliferação infinita de diferentes histórias (de mulheres)? (Os dois problemas estão ligados: será que há uma identidade comum para as mulheres e será que há uma história delas que possamos escrever?) (SCOTT, 1992, p. 88-89)

Esses questionamentos sobre o gênero continuam seu desenvolvimento em diversos estudos e militâncias. De fato, é uma categoria fundamental para se encontrar as rupturas nos padrões androcêntricos por abarcar sentidos que mostram a realidade muito além da tentativa de imposição do binarismo sexual. A princípio, é a definição de gênero definida por Scott a referência que predomina nas pesquisas sobre as histórias das mulheres, mais adiante veremos o desenvolvimento dessa categoria por Butler.

Sobre a história das mulheres, destacamos duas obras de Perrot (1998, 2007), *História das Mulheres no Ocidente* (1998), que é uma coleção de cinco volumes abordando a presença da mulher atravessando séculos de cronologia histórica, e *Minha História das Mulheres* (2007), resultado de um programa de rádio em que Michelle Perrot apresentava os resultados de seus estudos sobre o assunto. Ao mesmo tempo que a presença na academia reivindica o espaço da mulher na história, há a circulação social desse movimento que incide diretamente no contexto da população em geral a fim de mostrar outra forma de ver a história. São essas as atividades políticas que rompem com enunciados de violências simbólicas ao dar às mulheres novas formas de se significar. Nesse mesmo caminho, temos a obra de Del Priori (1997) que reúne diversas historiadoras e que retoma a história das mulheres desde o Brasil colonial até os dias de hoje de forma a proporcionar novas responsabilidades sobre o assunto. Trazendo a questão do gênero, Soihet e Pedro (2007) afirmam que

Queremos refletir sobre a historicidade de nossas categorias de análise, e, ao mesmo tempo, mostrar que já não se trata de reparar uma exclusão. O que precisamos é buscar formas mais eficientes de fornecer legitimidade ao que temos feito, ou seja, a constituição de um novo campo de estudos, intitulado "História das Mulheres e das Relações de Gênero". (SOIHET; PEDRO, 2007, p.282)

Vemos que os estudos vão evoluindo de tal forma que não encontramos relações de sentidos que guiam para uma necessidade de reivindicar seu lugar na História escrita pelos homens. A História sim se entrelaça e não é possível uma história do homem sem as mulheres e os demais minorizados, no entanto, esse espaço de tensão se dá no movimento para construir o espaço que pertence às mulheres e aos outros grupos antes silenciados. Essa ideia de legitimidade rompe com o androcentrismo por combater diretamente enunciados que diminuem as pesquisas das mulheres e aí está o incômodo do conservadorismo da dominação, principalmente com a amplitude dos estudos de gêneros. Esse incômodo é refletido na dificuldade dos estudos de História absorverem os estudos da História das mulheres, segundo as pesquisadoras:

A fertilidade dos dias atuais contrasta, entretanto, com a trajetória difícil que a categoria de análise 'gênero' enfrentou no campo historiográfico. Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de 'mulher' ou de 'mulheres' como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente 'cautelosa', dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria 'homem'. Acreditava-se que, ao falar dos

homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental. Tal se devia à modalidade de história que se praticava, herdeira do Iluminismo. Genericamente conhecida como positivista, centrava o seu interesse na história política e no domínio público, e predominou no século XIX e inícios do XX. Esta privilegiava fontes administrativas, diplomáticas e militares, nas quais as mulheres pouco apareciam. (SOIHET; PERO, 2007, p. 284)

Vemos que a ruptura androcêntrica se dá desde um dialogismo de fricção (FREITAS; SELLES, 2021) que transforma a concepção do que é a História. A naturalização do sujeito da história como homem e que isso bastaria para a inclusão de todos é desmascarada porque esse sujeito deixa de pertencer às narrativas históricas em que aparecem grupos minorizados e seu disfarce de neutralidade cai e o que resta é um “homem branco ocidental”, apenas uma parte da História, que é muito mais ampla e complexa.

As historiadoras mostram que não havia espaço para as discussões sobre as mulheres e o gênero nos discursos do início do marxismo. Os historiadores, defensores do sujeito da história, “acreditavam” que essa questão “se resolveria com o fim da contradição principal: a instauração da sociedade sem classes. Não se justificava, portanto, uma atenção especial do/a historiador/a para a questão feminina” (SOIHET; PEDRO, 2007, p.284). Uma importante crítica a esse posicionamento pode ser vista na obra de Virgílio Piñera (2000). O autor cubano, por ser homossexual, entendeu logo que naquele contexto, a disputa de classes era a oposição de dois lados da mesma moeda do homem branco ocidental e retratou isso com a metáfora da guerra dos chocolates, no capítulo *La Causa* da obra *La Carne de René* de 1952. Tratava-se de uma disputa que tinha como centro o chocolate: um lado queria a proibição do uso do chocolate pelo povo, enquanto o outro defendia o direito do povo a consumir chocolate. Entretanto, havia uma contradição e, ao percebê-la, René, um jovem de 17 anos ouvindo pela primeira vez do seu pai sobre a causa, não entende por que o lado que era contra, consumia o chocolate:

— *¿Es que el jefe tomaba chocolate? —exclamó René con asombro.*

— *¿Cómo puedes ser tan ingenuo! Claro que hacía uso del chocolate, y en qué cantidad. Sabían él y sus secuaces que esta bebida es altamente estimulante, para no olvidar que si al pueblo se prohibía su disfrute era precisamente porque de tomarla a la par, el pueblo y el gobierno, habría debilitado políticamente a este último. No olvides que el jefe y sus secuaces aspiraban, mediante las bondades secretas del chocolate, a la dominación mundial.*

— *Padre —lo interrumpió René—, ahora me doy cuenta, nunca te he visto tomar chocolate. En cuanto a mí, no sé qué gusto tiene.*

— *Sigues siendo un ingenuo. Así que nos rebajaríamos a tomar chocolate. ¿Tan simples nos crees como para vernos con una taza de chocolate en la*

*mano? Lo que defendemos es la causa del chocolate*²⁷. (PIÑERA, 2000, p.21)

O espanto de René ao perceber que os que proíbem chocolate o consomem, enquanto os que lutam pela distribuição do chocolate o evitam, permite o sentido de hipocrisia, e por esse caminho, é possível estabelecermos uma relação dialógica pela ironia entre a metáfora do chocolate e a luta pela igualdade de classes que ignora os grupos minorizados: o homem sujeito da história que luta pela igualdade de classe nega a igualdade entre os seus pares.

Com o avanço dos estudos, apareceram as diferenças no movimento das mulheres, o que leva a conclusão de que a categoria “mulher” não poderia ser homogênea, e, portanto, demandou outros olhares, segundo Soihet e Pedro (2007, p.287):

Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’ – dentro da diferença. Ou seja, a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de ‘homem’, não era suficiente para explicá-las. Elas não consideravam que as reivindicações as incluíam. Não consideravam, como fez Betty Friedan, na *Mística feminina*, que o trabalho fora do lar, a carreira, seria uma ‘libertação’. Essas mulheres havia muito trabalhavam dentro e fora do lar. O trabalho fora do lar era, para elas, apenas uma fadiga a mais. Além disso, argumentavam, o trabalho ‘mal remunerado’, que muitas mulheres brancas de camadas médias reivindicavam como forma de satisfação pessoal, poderia ser o emprego que faltava para seus filhos, maridos e pais.

A história das mulheres contribui para entender as tensões que envolvem as questões de gênero e inclusive demonstram que elas deflagram as fissuras no círculo da dominação masculina. Todas as instituições, de alguma forma, permitem performatividades de gênero que escapam do androcentrismo e o fato de uma luta não possuir homogeneidade como mostrado por Soihet e Pedro (2007), é uma prova disso. Essa constatação nos leva a caminhar para um sentido possível de que o androcentrismo seria uma artificialidade constituída pela linguagem como uma forma de dominação que o tempo todo permite subversões de suas premissas. Por isso que a tentativa de romper com a família patriarcal, como o exemplo que mostra reivindicações a partir dessa estrutura, como a solução para o androcentrismo não é

²⁷ — Então quer dizer que o chefe tomava chocolate? — exclamou René com assombro.

— Como você pode ser tão ingênuo? Claro que fazia uso do chocolate e muito. Ele e os seus capangas sabiam que essa bebida é altamente estimulante, para não esquecer de que proibiam o consumo dessa bebida pelo povo justamente porque ao tomá-la, o povo debilitaria politicamente o governo. Não esqueça que o chefe e seus capangas aspiravam, mediante as vantagens secretas do chocolate, à dominação mundial.

— Pai — René o interrompe —, agora que me dei conta, nunca te vi tomando chocolate. E eu não sei nem que gosto tem.

— Mas você é mesmo um ingênuo. Nos rebaixaríamos se tomássemos chocolate. Você acha que somos tão ordinários a ponto de segurar uma xícara de chocolate? O que defendemos é a causa do chocolate. (PIÑERA, 2000, p.21)

suficiente, uma vez que ele está presente em todas as instâncias e se articula de diferentes maneiras por meio da linguagem.

A tese de Garzoni (2012), faz um recorte da imprensa do início do século XX com o foco nas questões de gênero, por ser uma sociedade que recentemente havia mudado de regime político de Império para República, o espaço para mudanças se ampliou nesse momento por meio de discursos de ressignificação social. As tensões observadas por meio de enunciados na imprensa são testemunhos das mudanças em relação às performatividades de gênero na sociedade. Destacamos o relato sobre Selda Potocka, uma escritora dedicada a publicar, em sua coluna de jornal, respostas de cartas de leitoras que pediam conselhos sobre pele e cabelos e que associava a beleza a um atributo moral. Ao mesmo tempo que poderia ser uma “vítima” que contribuía com o androcentrismo ao enunciar violências simbólicas sobre o comportamento da mulher em seu livro de 1915 que reunia uma compilação dessas respostas, rompia com o padrão por ter uma profissão de destaque na sociedade e formar sua família com um homem divorciado (GARZONI, 2012). Esse exemplo deixa evidente a característica discursiva da dominação e como a contextualização histórica, política e social trazem nuances fundamentais para enxergar as rupturas e mudanças. Nos dias atuais um relacionamento heteronormativo dentro do contexto do divórcio não necessariamente signifique uma ruptura em relação ao gênero, mas nos tempos de Selda Potocka as relações de sentido produziam outras perspectivas. Segundo Rizzini e Schueler (2018, p.143)

As expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

Voltando alguns anos antes da ascensão de Selda Potocka, em 1906 o jornal *O Paiz* organizou um plesbício sobre como deveria ser a educação da mulher. Era um contexto em que aumentava a alfabetização das mulheres e se colocou o questionamento sobre que trabalho ela poderia exercer “sem decair” (RIZZINI; SCHUELER, 2018). O plesbício do jornal pode ser comparado ao que é hoje as redes sociais, porém um pouco mais lento. De qualquer forma, assim como nas redes, surgiram diversos enunciados, provavelmente de homens e mulheres (ainda que não se pudesse ter garantia da fidedignidade identitária), contra e a favor com argumentos que variavam entre que o melhor era a mulher ficar em casa, uma lista de profissões que seriam aceitáveis, até a necessidade de a mulher romper com a dependência do homem (marido, pai) por ser uma condição análoga à escravidão

(RIZZINI; SCHUELER, 2018). Mais de cem anos depois, vemos as mulheres ocupando as mais diversas profissões, independentes, conquistando diversos espaços, vivendo suas sexualidades, escrevendo suas histórias. Ao mesmo tempo, as vozes que “prefeririam que elas estivessem em casa” ainda fazem um burburinho que transborda em violências simbólicas, como a diferença salarial, e físicas, desde as violências domésticas até os feminicídios, o que nos diz que ainda precisamos de muitas discussões, de muitos enunciados que rompam com o androcentrismo e permitam a eclosão da diversidade que nos é constitutiva em prol de uma sociedade igualitária.

Hoje, um dos grandes medos que atingem o conservadorismo relacionado à formação familiar é o das sexualidades fora do padrão heteronormativo, por mais que elas tenham sido sempre presentes em nosso meio. O livro *Gays y Lesbianas Vida y Cultura: un Legado Universal*, organizado por Robert Aldrich (2008) retoma vários momentos da história da humanidade que revelam diferentes formas de se viver os gêneros e as sexualidades, em que a relação entre pessoas do mesmo gênero sempre esteve presente e vista de diferentes formas em diferentes culturas. Já em *Homoerotismo na Antiguidade Clássica* (AZEVEDO; FROHEWIN, 2014), vemos o objetivo de “traduzir experiências eróticas das sociedades antigas de modo que elas sejam compreensíveis para homem moderno.” (AZEVEDO; FROHEWIN, 2014, p.9), por mais que as relações sejam de ordem distintas devido à diferença que há entre as culturas, o que se observa é que havia relações homoeróticas. A existência desse tipo de estudo é uma ação discursiva que leva a inclusão dos grupos excluídos na nossa sociedade atual, ao dialogar com essas existências do passado, gera responsabilidades que retomam nossas próprias vivências em relação às sexualidades. Não é à toa que uma preocupação do estudo é “que palavra usar para designar um rol de práticas e representações ligadas ao amor/sexo entre dois homens ou duas mulheres na Roma antiga ou nas cidades gregas?” (AZEVEDO; FROHEWIN, 2014, p.9), justamente porque é um tema que entra num território discursivo em que os sentidos efervescem.

Para pensar melhor sobre isso, abordamos o *queer*, termo em inglês, que em determinado momento a partir do sentido de “estranho”, “esquisito” foi empregado dentro de uma violência simbólica androcêntrica para exercer poder sobre corpos que não se encaixam no modelo heteronormativo, com valor semelhante a “veado/viado” do português. Ela surgiu de

uma aliança (às vezes incômoda) de teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas que fecundavam e orientavam a investigação que já vinha se fazendo sobre a categoria do sujeito. A expressão “*queer*” constitui uma

apropriação radical de um termo que tinha sido usado para ofender e insultar e seu radicalismo reside, pelo menos em parte, na sua resistência à definição – por assim dizer – fácil. (SALIH, 2012, p. 19)

Por essa linha, a referência em estudos *queer*, Judith Butler (2003), problematiza as formas como são dadas as questões de gêneros e sexualidades de forma a enxergá-las como produções sociais a partir da linguagem. Ambos, sexo e gênero, são construídos discursivamente, o que quer dizer que até o sexo biológico é uma construção social, pois é um olhar que significa o sexo para determinar suas produções de sentidos na sociedade, assim

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2013, p.25)

Podemos entender a partir de Butler (2003) que o gênero binário a partir da heterossexualidade é, na verdade, uma fantasia, isso porque os gêneros e sexualidades são performatividades individuais; portanto, as identidades são fluidas, de forma que estão sempre abertas a ressignificações e recontextualizações. Ela explica que

No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção. (BUTLER, 2003, p.197)

A heteronormatividade compulsória, que se estabelece por meio de violências simbólicas, é responsável por sustentar a ilusão de que há uma normatividade relacionada aos gêneros e às sexualidades. Portanto, Butler (2003) salienta que é importante diferenciar “performatividade” de “expressão”, isso porque a expressão poderia trazer sentido de um padrão de gênero a ser retratado, e aqui vemos o afastamento do que seria “identidade”. Não é possível haver uma identidade de gênero porque o gênero não é real, assim como para o Círculo de Bakhtin a língua não é um sistema alheio ao sujeito. Tanto o gênero, quanto a língua são sócio-historicamente situados. Entendemos, portanto, que a performatividade de gênero tem característica discursiva. O caráter performativo do gênero revela a maquinaria de poder por trás do binarismo que nada mais é do que uma ficção sustentada pela linguagem,

com a aderência do coletivo e envolta de vigilância e punição que podemos entender como o conceito de matriz heterossexual (BUTLER, 2003). Ainda assim, segundo Butler (2003, p. 169) “o poder da linguagem de atuar sobre os corpos é tanto causa da opressão sexual como caminho para ir além dela.”.

Foucault (2011) traça a mudança de o Estado exercer o seu poder partindo da tortura à prisão. Ainda que o abandono da tortura permita sentidos de evolução no tratamento da população, o que se coloca em Foucault (2011) é que houve uma mudança na forma de exercer poder de maneira que essa tivesse maior eficácia. Essa mudança está na docilização dos corpos, na disciplina que compõem uma mecânica do poder. Ao dar exemplos de hospitais, prisões e colégios militares Foucault (2011) compara a disposição espacial como estrutura para o exercício da vigilância. Isso ocorre pelas divisões que revelam uma hierarquia piramidal em que os que vigiam também são vigiados:

O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto de olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo, se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico”. (FOUCAULT, 2011, p. 170-171)

Essa maquinaria do poder funciona de forma a se dispensar um soberano que dite as regras. Segundo Foucault (2011), “Há uma maquinaria que assegura a dissimetria, o desequilíbrio, a diferença. Pouco importa, conseqüentemente, quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 191-192). Não é de se estranhar que uma sociedade absorvida por essa maquinaria eleja representantes improváveis devido a sua (in)capacidade de governar, mas que saiba, no entanto, infiltrar-se na maquinaria do poder. Dentro dessa perspectiva, a ficção da heteronormatividade é um vigia que determina quais performatividades de corpos são aceitas e quais não. A eclosão de performatividades LGBTQIA+ nas mais diversas instituições é uma fenda no panoptismo (quando o dominado não enxerga seu dominador e se crê vigiado o tempo todo²⁸), justamente porque para que funcione, é necessário que essas

²⁸ Foucault (2011) constrói os seus sentidos sobre o panoptismo de acordo com o modelo do panóptico de Bentham do século XIX que consiste em uma estrutura prisional em que no centro há uma torre e em volta

formas de existir não apareçam, porque assim se mantém em uma cela afastada, sem uma organização social que mine as hierarquias de poder.

Na presente pesquisa, é a instituição da educação escolar que temos o foco. A escola é um espaço marcado pela disciplina, segundo Foucault (2011, p.133):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Por essa perspectiva, podemos entender que a escola não pode ser um espaço neutro. A mecânica do poder incide tanto sobre os corpos de alunos quanto da comunidade escolar por meio das disciplinas que trabalham pela docilização dos corpos e os faz úteis ao poder do Estado. E dessa forma, políticas em prol de valorizar as potencialidades dos corpos podem ser combatidas pelo absurdo da insubmissão à anatomia política. Uma educação em prol da formação cidadã não condiz com corpos dóceis e é por isso que a educação pública, quando se volta para o público, se torna alvo de ataques. Uma forma de romper com a anatomia política é colocar à vista a diversidade de corpos possíveis, porém de

Diferenças, distinções, desigualdade... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que ela não tinha acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2011, p.61)

Com essa introdução ao capítulo “A construção escolar das diferenças”, Louro (2011) oferece um panorama de afinidade com a mecânica do poder foucaultiana em relação ao tratamento dado aos corpos no ambiente escolar. Ao terminar com a separação entre

dela um círculo de diversas celas em que o preso não consegue saber se o seu vigia presente na torre o está vigiando, ao mesmo tempo que não consegue ter nenhum tipo de contato com os prisioneiros das celas ao lado e devido à iluminação que incide de forma a que se sinta vigiado o tempo todo.

meninos e meninas, possibilita o sentido de que a questão de gêneros e sexualidades é uma violência simbólica algoz da anatomia política. A escola produz um espaço que, por meio da disciplina, tende a moldar os corpos, porém “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2011, p.65). Temos aqui as relações dialógicas que abarcam a anatomia política do espaço escolar e é por meio dela que observamos as possibilidades de rupturas pelas performatividades discursivo-somáticas dos sujeitos.

Ao afirmar a urgência em se questionar o que é tido como “natural”, Louro (2011) oferece uma marreta para romper as paredes do panóptico, enxergar todes que estão à volta e se libertar da vigília contínua. O que é “natural” relativo às questões de gêneros e sexualidades é, de fato, como visto em Butler (2003), uma ficção. Porém, uma ficção convincente para muitos e entendendo que os

[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos que estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2011, p.68 grifos nossos)

É exatamente de acordo com o exposto por Louro (2011) que a presente pesquisa se propõe. Por meio das discussões teóricas aqui expostas, pretendemos analisar nosso *corpus* a fim de questionar, pôr em evidência, convidar a enunciados responsivos e principalmente dialogar em confrontação com as violências simbólicas que alimentam a maquinaria do poder androcêntrico de nossa sociedade em prol de um espaço escolar cada vez mais inclusivo e de um ensino público de qualidade. Por mais que a sociedade tenha se modificado e com muito mais força a partir dos movimentos que trouxeram a discussão para o âmbito acadêmico, a dominação masculina continua exercendo uma forte presença social e ela se mantém por meio dos enunciados que perpassam todas as instituições sociais. Por isso a invenção da “ideologia de gênero” por parte de grupos conservadores, os neofascistas, é tão forte e convincente na sociedade atual, pois a mudança em caráter discursivo evidencia fortemente as violências simbólicas e as faz perder força. A simbologia precisa do silenciamento e da omissão para exercer sua função no imaginário social, uma vez desvelada

a presença da diversidade como constitutiva do nosso meio, a falsidade de um modelo único se revela.

3. ANÁLISE DO *CORPUS* INDÓCIL

Neste capítulo serão apresentadas as análises dos materiais didáticos de línguas adicionais utilizados pelos departamentos de francês, inglês e espanhol (nessa ordem) do Colégio Pedro II no momento de realização desta pesquisa (2018-2021).

Cabe ressaltar que no Colégio Pedro II há a oferta das três línguas adicionais, havendo a possibilidade de escolha em alguns casos. Nos anos finais do ensino fundamental são duas línguas adicionais obrigatórias: a língua inglesa e o aluno poderá escolher (dependendo do número de vagas) entre a espanhola ou a francesa. No ensino médio, há a oferta de uma língua adicional obrigatória, de acordo com vagas na turma, e há a possibilidade de escolha entre espanhol, francês ou inglês²⁹.

Assim, embora as três línguas sejam oferecidas desde o 6º ano do ensino fundamental e a intenção original fosse analisar todos os materiais disponíveis, em função do contexto da pandemia de o COVID-19 ter limitado o acesso aos materiais, acreditamos que o melhor caminho seria o recorte que continuasse os estudos anteriores (NOVAES, 2014), o que propiciou um olhar comparativo, centrado e qualitativo sobre os livros destinados ao ensino médio.

Na nossa análise, consideramos tanto o enunciador-livro didático (enunciador-LD) quanto possíveis outros enunciadores presentes em enunciados concretos a partir de textos tirados do mundo social. Sobre os últimos, é importante considerar as épocas de produção, pois ainda que os materiais didáticos sejam usados ao momento atual, os textos podem refletir diferentes épocas, lugares, contextos e, dentro da perspectiva bakhtiniana, concebemos o sujeito sócio-historicamente situado; nesse caso, o momento de enunciação em que os textos foram produzidos e o(s) momento(s) de enunciação em que são lidos. Assim, nosso trabalho será o de dar visibilidade aos enunciados do livro em pleno diálogo com discursos diversos que constroem as realidades da sociedade brasileira hoje. Para seguir

²⁹ Mesmo após a chamada Reforma do Ensino Médio, Lei 13.405/2017 (BRASIL, 2017), que impôs a língua inglesa como obrigatória, a escola manteve essa prática.

com o estudo anterior (NOVAES, 2014), analisamos as unidades que tinham como tema a família ou os que mais se aproximavam a ele, já que é uma temática que costuma aparecer nos LD de línguas adicionais. Acreditamos que o foco nas unidades que se aproximam das relações familiares seja mais profícuo para os objetivos que propomos, uma vez que é o espaço do LD que a disputa dentro dos temas de gêneros e sexualidades se fazem mais evidentes.

3.1 FAMÍLIAS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM *ADOSPHERE*

O seguinte material a ser analisado será o livro *Adosphere 4*, adotado por meio de votação pelo Departamento de Francês para alunes do ensino médio que estudaram francês no ensino fundamental do Colégio Pedro II. A obra é usada ao longo dos dois primeiros anos desse nível educativo.

Adosphere 4 é um livro de autoria e publicação francesas, tendo como autoras Fabienne Gallon, professora de francês para estrangeiros e autora de materiais didáticos para ensino de francês, e Catherine Macquart-Martin, promotora de diversidade e igualdade cultural para equipes executivas na empresa Thélème International³⁰. O livro é indicado para estudantes adolescentes do nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas³¹ e como preparatório para o Diploma de Estudos em Língua Francesa (DELF³²). Publicado pela editora Hachette Français Langue Étrangère, analisaremos a edição de 2012, que inclui livro do estudante (LE), caderno de exercícios (CE) e manual do professor (MP), todos do mesmo ano. É um material para curso de línguas, o único livro adotado no Colégio Pedro II que não tem foco em estudantes de escolas públicas brasileiras. Convém lembrar que a língua francesa nunca foi contemplada pelo PNLD.

Como indicado anteriormente, a obra é composta por LE, CE e MP, diferentemente dos livros brasileiros distribuídos pelo PNLD, que possuem somente LE e MP. Cabe salientar que o *Adosphere 4* é destinado à venda no mercado livreiro, enquanto os aprovados pelo PNLD são custeados pelo Estado e, portanto, gratuitos para alunes.

³⁰ Informações obtidas por meio de buscas na rede social Linked-in em 21 jul. 2021.

³¹ Trata-se de um padrão criado pelo Conselho da Europa para descrever a proficiência em um idioma. É dividido em três categorias de “A” a “C”, cada uma com dois níveis. O B1 seria considerado como nível intermediário.

³² O DELF é um diploma oficial do Ministério da Educação Nacional francês que funciona como parâmetro para comprovar a proficiência em língua francesa de estrangeiros.

O LE é composto por oito unidades, intituladas “módulos”. Há uma unidade 0 e outras sete, cada uma destas sete divididas pelo que o livro chama de “lições”: algumas com atividades sobre um texto, uma dedicada ao DELF e a última com a proposta de um projeto. As unidades são intituladas: *Découvre d'autres Stratégies*; *Choisis ton programme!*; *Comprends ta famille!*; *Exprime tes talents!*; *Plonge-toi dans la lecture!*; *Prépare ton avenir!*; *Imagine le monde de demain!*; *Mês matières en français!*. A única que aborda o tema da família e, portanto, será analisada, é a segunda, intitulada *Comprends ta famille!*, ou seja, “Entenda sua família”.

Segundo o MP, a proposta teórico-metodológica da obra visaria a entrar no universo dos adolescentes (sic.) através de seis esferas de sua vida privada e social (MACQUART-MARTIN; GALLON, 2012). Cada unidade representaria uma dessas esferas, que são televisão, relações interpessoais, artes, leitura, futuro pessoal e vida futura. Nas escolhas metodológicas, o livro ressalta o trabalho com a compreensão e com a produção oral para a interação, assim como a compreensão e a produção escrita por meio de um viés lúdico, para motivar o estudante à sua aprendizagem. Diz que há diversas situações em que o estudante seria estimulado a usar sua imaginação e experiências pessoais e afirma propor uma abertura ao mundo francófono de maneira transversal com todas as lições apresentando reflexão intercultural. Segundo o MP, a obra também propõe igualmente uma variedade de textos autênticos, iniciação à leitura de textos literários e aproximação com outras disciplinas no sétimo “módulo” (unidade). Por fim, o livro é classificado como um dispositivo de avaliação completo pelo somatório das atividades propostas e a parte dedicada ao DELF. A coleção teria o Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas como parâmetro e o objetivo de reforçar as competências aprendidas até então, além de apresentar o nível B1. É esperado que cada nível some entre 50h e 60h de curso.

Por ser um livro didático de curso de línguas, identificamos um padrão que faz parte do gênero discursivo: o enunciador-LD se dirige à professora/professor sem usar o vocativo e começa com o verbo no imperativo, no sentido de ordenar suas ações, o que conduz a uma abordagem que ignora a autonomia para o trabalho da professora/professor e faz do enunciador-LD a voz de maior representatividade para o ensino da língua (FREITAS, 2010). Isso contribui para reforçar ainda mais o efeito de autoritarismo sobre o conteúdo que o livro traz. No MP, o enunciador-LD indica todas as atividades a serem feitas pela professora/professor e a seguir, com o título “*corrige*”, expõe as respostas esperadas para as questões do LE. O enunciador-MP indica praticamente passo a passo como devem ser realizadas as atividades de forma que, inclusive uma pessoa sem formação, mas com algum

conhecimento da língua, poderia realizar essa tarefa (FREITAS, 2010). Sobre objetivos de aprendizagem das atividades ou informações relevantes à base teórico-metodológica escolhida para contribuir com o trabalho da professora/professor, não há menção. No entanto, Fantinato (2018), ao trazer um breve panorama sobre a história dos livros didáticos de francês no Colégio Pedro II, aborda a atual escolha pedagógica do *Adosphère 4*:

Atualmente, no século presente, a política do ensino de Francês, língua estrangeira, [FLE] supervisiona na França, as produções dos conhecimentos e metodologias que são usadas para o ensino do Francês no mundo todo, e se insere nas normas pedagógicas ditadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECRL) em que se priorizam quatro competências de aprendizagem: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. O ensino de Francês no Colégio Pedro II faz sua introdução na modernidade inspirando-se de uma certa forma nessas atuais normas pedagógicas. Em 2006, o colégio assinou uma parceria com o Consulado da França no Rio de Janeiro e com a Aliança Francesa para oferecer aos alunos o Diploma de estudos da língua francesa (DELF). A pedagogia do ensino de Francês procura adequar-se às novas diretrizes e os livros didáticos recentemente selecionados, publicados pelas três grandes editoras francesas de FLE, Clé international, Didier e Hachette, seguem os critérios de preparação ao referido diploma, adaptados, sempre que possível, a uma Perspectiva Acional. (FANTINATO, 2018, p.47)

Sendo assim, o Departamento de Francês opta pelo ensino das quatro competências (audição, fala, escrita e leitura) de acordo com parâmetros franceses para o ensino da língua em outros países, em um contexto de parceria para a obtenção de um diploma oficial francês, a partir de um material de editora desse país e de acordo com o enfoque Acional, mais conhecido no Brasil como enfoque por tarefas. Segundo Fantinato (2018), essa metodologia segue uma perspectiva em que o uso da língua se daria no contexto de realizar alguma ação a fim de se chegar a uma finalidade vinculada a um problema proposto: “Essa metodologia se propõe a tornar a sala de aula um espaço social real de trabalho pedagógico já que não considera mais as simulações fictícias de diálogos” (FANTINATO, 2018). No entanto, Fantinato afirma que devido ao contexto da sala de aula, nem sempre é possível aplicar o método. A professora ainda tece uma crítica de que a atual parceria para a obtenção do DELF exige que o material a ser utilizado na escola atenda às demandas dessa orientação metodológica específica, o que leva o departamento a escolher materiais como o *Adosphère 4*.

Ao concluir que “o século XXI está apenas começando e o ensino de Francês no Colégio Pedro II se propõe constantemente a abrir-se às novas tendências e experiências pedagógicas que surgirão no futuro”, retoma-se a trajetória do ensino da língua francesa que

nasceu junto à fundação do Colégio Pedro II, em 1837, e que durante esses quase dois séculos sofreu diversas mudanças, com uma grande variedade de métodos, muitos deles elaborados pelos próprios professores catedráticos petrosecundenses servindo de modelo para todo o país (FANTINATO, 2018). Ainda que hoje o departamento tenha um acordo que inclui a *Aliança Francesa*, esta foi inaugurada no Brasil apenas na segunda metade do século XIX, quando já existia a cátedra de francês no Colégio Pedro II desde a primeira metade desse século, nesse momento, segundo Dezerto (2013), “o Colégio Pedro II [...] inscreve o francês na história da educação brasileira produzida pelo Estado, em âmbito nacional”. A língua francesa representa um forte exemplo de resistência da educação pública de qualidade que o Colégio Pedro II oferece. Por mais que diversas políticas de contenção da educação pública reduzissem drasticamente a presença dessa língua nas escolas brasileiras, sua presença permanece forte e atuante em prol da formação dos alunos.

Para concluir a apresentação da obra, partiremos para uma breve análise da página de abertura da unidade³³:

³³ Para facilitar a leitura da análise, em alguns momentos traremos traduções nossas dos textos presentes no livro.

Figura 16 - Adosphère 4 - (2012) p. 23

Comprends ta famille!

MODULE **2**

CONTRAT D'APPRENTISSAGE
 Dans ce module, tu vas apprendre à...
 – parler des relations familiales
 – exprimer une restriction
 – exprimer une conséquence
 – exprimer des sentiments et des sensations
 – exprimer l'intensité

Pour...
 – rédiger un contrat pour améliorer les relations familiales
 – faire un portrait étonnant
 – raconter une histoire de famille

1 Observe l'illustration et dis ce que tu vois.

2 Écoute. Qu'est-ce que tu entends ?

3 À ton avis, de quoi va-t-on parler dans ce module ?

4 Est-ce que la famille c'est important pour toi ? Pourquoi ?

viegi-trole • 23

O número “2” no canto superior à direita identifica o segundo “módulo” (unidade) do livro. Ao lado, temos o título da unidade³⁴, “*Comprends ta famille!*”, destacada em fundo amarelo e com uma exclamação ao final, presente em todos os títulos das unidades. Abaixo

³⁴ Será mantida a designação “unidade” para fins de padronização com os demais livros analisados nesta tese.

do número 2, podemos encontrar os objetivos da unidade. Abaixo do título, há a reprodução de uma foto antiga de mulher branca, identificada como a avó. Abaixo dela segue uma linha, como efeito que remete a uma árvore genealógica, levando a uma foto de duas crianças brancas de cabelos claros. A linha continua para a reprodução da palavra “pais” em que as letras se encontram reproduzidas em imagem de cubos de alfabeto de brinquedo. A linha da suposta árvore genealógica passa pela palavra em francês “*frère*” (irmão) e termina na imagem de dois ursinhos nas cores rosa e azul. Ainda na parte inferior próximo aos ursinhos, há a reprodução da imagem de uma foto tipo *polaroid* na qual podemos identificar provavelmente um homem, uma mulher, uma adolescente e duas crianças, um menino e uma menina, talvez. Todos brancos. A foto acompanha o título “nós todos”. Ao lado dessa foto, no canto superior, a reprodução de um desenho de uma casa e, abaixo dela, a reprodução das personagens “os irmãos Dalton”, da série Lucky Luke, quadrilha de irmãos trapalhões que cometiam crimes, do cartunista belga Morris. Nota-se, nessa página de abertura, uma série de ausências: de negres, de árabes, de famílias não heteronormativas ou com outras formações possíveis.

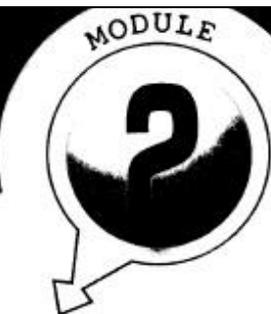
O título “Entenda sua família!”³⁵ traz uma ambiguidade, que podemos analisar como uma aproximação a temas que podem incluir conflitos e diferenças familiares, devido ao uso do verbo “entender” no imperativo de ordem, enunciado pelo enunciador-LD em um lugar hierárquico superior. O subentendido (VOLÓCHINOV, 2019) é o de que coenunciador-alune não entende sua família – e deve entendê-la – ao mesmo tempo que abre caminho para que enunciador-LD apresente a sua concepção do que é família. Por mais que o título traga o possessivo de segunda pessoa “tua” para se aproximar a coenunciador-alune, uma vez que, em francês, comumente nos livros didáticos, o “*tu*” é utilizado para se dirigir a jovens e dessa forma pode gerar sentidos de aproximação aos enunciadores e coenunciadores enquanto o “*vous*”, utilizado nas versões para adultos, pode trazer ideia de afastamento, formalidade, o que podemos ver ao aproximar o olhar é a tradicional unidade de materiais didáticos de língua estrangeira após a criação de métodos estruturalistas em meados do século XX, com os elementos linguísticos ligados a um contexto ou situação (RICHARDS; RODGERS, 2003), trazendo a árvore genealógica para um modelo de família heteronormativa, branca e de classe média. Assim, quando vemos o objetivo de “falar das relações familiares” unido às imagens gráficas, podemos inferir que provavelmente haverá um destaque para o vocabulário relativo às relações familiares. No mesmo caminho, os objetivos seguintes

³⁵ Traduções nossas de termos, títulos e enunciados aparecerão sempre que necessário para a compreensão da análise.

seguem para um foco comunicativista da língua, que também tem foco no contexto ou situação, mas afastando-se de uma reflexão linguístico-discursiva. Já o “para” sugere que aprendizagens anteriores serão ferramentas para o trabalho com gêneros discursivos ou textuais, porém não está evidente que eles estarão no foco, pois podem também aparecer como pretexto para a prática comunicativista.

Buscando o MP, confirmamos pontos levantados anteriormente:

Figura 17 - Adosphère 4 - (2012) MP p.37



Comprends ta famille!

Objectifs du module

p. 23-36

Apprendre à...

- parler des relations familiales
- exprimer une restriction
- exprimer une conséquence
- exprimer des sentiments et des sensations
- exprimer l'intensité

Pour...

- rédiger un contrat pour améliorer tes relations familiales
- faire un portrait étonnant
- raconter une histoire de famille

Grammaire

- les pronoms relatifs *qui / que / qu'*, *ce qui / ce que / qu'*
- les interrogatifs *qui est-ce qui / qui est-ce que / qu'est-ce qui / qu'est-ce que*
- les adverbes d'intensité
- les doubles pronoms compléments

Lexique

- la fratrie
- les relations interpersonnelles

Phonétique

Les semi-consonnes [ɥ] et [w]

Culture

Les fratries de fiction et les fratries réelles

Projet

Écrire et jouer une pièce de théâtre

Ouverture

Inviter les élèves à ouvrir leur manuel p. 23 et à observer la page. Les laisser réagir librement. Puis, faire lire le titre du module.

1 Faire lire la consigne de l'exercice et demander aux élèves, par deux ou trois, de chercher le plus de mots possible à partir de l'illustration. Ils peuvent, comme ils le savent déjà, se référer au lexique thématique p. 121-122 et au contrat d'apprentissage.

Corrigé :

De bas en haut et de gauche à droite : des chaussons de bébé, une guirlande « parents », un cadre bleu, une fille et un garçon / une sœur et un frère qui tiennent un cadre, la photo Polaroid d'une famille, un arbre généalogique avec « frère » et « grand-mère », la photo de la grand-mère, une maison dessinée (par un enfant), les frères Dalton.

37

O MP, em preto e branco, não traz as imagens da página de abertura do LE, mas reproduz os textos de objetivos e acrescenta gramática, léxico, fonética, cultura e projeto. Os três primeiros elementos aliados aos objetivos confirmam o foco comunicativista da língua. A parte de “cultura” apresenta uma temática, mas não está explícito o trabalho que será realizado. A última parte é o projeto, escrita e apresentação de uma peça teatral. A

princípio não há uma conexão de como esse gênero dialogará com as propostas trabalhadas durante a unidade.

Selecionamos sete eixos para análise. São temas que põem em evidência a problematização das famílias, gêneros e sexualidades apresentados pelo enunciador-LD. Esperamos que o que foi observado contribua para a compreensão de como o LD em questão cria pontes para diálogos a partir da forma como aborda tais temáticas.

3.1.1 Binarismo

Entendemos o termo “binarismo” a partir da perspectiva dos estudos *Queer*, que problematiza o “caráter imutável” do sexo como exclusivamente feminino ou masculino desde uma construção discursiva constituída ao longo da História (BUTLER, 2015, p.23). Observamos exemplos no LD que podemos entender como reafirmação do modelo binário que discursivamente perpetua as diferenças biológicas como determinantes de sexo e de gênero ligado ao tema da família.

Logo na página de abertura já podemos identificar um dialogismo de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) com o binarismo por meio da associação da árvore genealógica, a imagem de duas crianças, um menino e uma menina, e os ursinhos nas cores azul e rosa. A árvore genealógica se aproxima da ideia de *pedigree*, ou seja, o foco na raça e no cruzamento genético, e está na esfera da visão biológica de família, que parte justamente do binarismo feminino e masculino como identidade dos indivíduos que pertencem a essa instituição. As cores azul e rosa, estão discursivamente inseridas na nossa sociedade Ocidental hoje como as cores que definem a identidade de gênero, o rosa estaria relacionado ao feminino e o azul, ao masculino, conforme demarcou a pastora e Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do governo de extrema direita de 2018, Damares Alves (G1 BRASÍLIA, 2019). Por isso, as cores dos ursinhos não poderiam ser outras, porque é justamente o binarismo sendo visualmente marcado. Quando associamos, então, a árvore e as cores, a representação de um menino e uma menina, e não dois meninos, duas meninas ou crianças sem identificação marcada de gênero, temos aí a complementação de um enunciado visual que associa a noção de família diretamente com o binarismo.

Entendemos a página de abertura como uma forma explícita do binarismo pelo exposto, mas ainda encontramos uma forma de binarismo, talvez, um pouco mais sutil. Trata-se da questão 15 da página 30, em que há a reprodução de um poema que explicita uma relação heterossexual (marca de gênero pelos nomes e contexto) e a ilustração de uma

mulher segurando uma pluma e assim se aproximando aos sentidos de antiga, tradicional, no papel de enunciadora desse poema:

Figura 18 - *Adosphère 4* - (2012) p.30

PHONÉTIQUE

15 Lis et écoute le poème. Signale les mots où tu entends [ʁ] et [wi].

17

Puisque c'est lui
 Puisque c'est Louis
 Puisque je l'aime
 Puisqu'il m'aime
 On s'est dit « Oui »
 « Oui » pour la vie.

Les semi-consonnes [ʁ] et [w]

[ʁ] C'est lui, j'en suis sûr !
 [wi] Ils se sont dit « Oui ». Louis, c'est toi ?

A questão tem como foco aspectos fonéticos da língua e o texto está presente como um pretexto para esse objetivo. É um texto sem referência, o que nos leva a inferir que foi criado para fins didáticos. Isso que contribui para a naturalização do tema, por não ter uma visão crítica sobre ele e acabar funcionando como um exemplo “padrão” a ser vislumbrado. E o que diz esse padrão? Que um poema com temática de amor e casamento direcionado a um homem só pode ter como enunciador uma mulher. O binarismo está em associar papéis de acordo com o gênero: a imagem, identificada como mulher, se veste de cor de rosa, usa brinco de flor, elementos que muitas vezes são atribuídos discursivamente como femininos, e vai casar-se com um homem, Louis. O fato da conjunção “*puisque*” introduzir uma causa óbvia, já conhecida, amplifica o sentido de heteronormatividade compulsória, isso porque presume que seja de conhecimento geral que é dessa forma, e não de outra, que uma relação amorosa é estabelecida, por isso, uma construção na raiz da matriz heterossexual.

Vimos anteriormente que esse é um exemplo mais sutil que a união da árvore genealógica, uma menina, um menino e as cores rosa e azul para os ursinhos, porque aqui parte de uma heteronormatividade compulsória e naturalizada que “exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino,

realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual” (BUTLER, 2003, p.45).

O texto poderia não ter nenhuma imagem acompanhando, mas tem e necessariamente marca uma relação heterossexual, o que cria o apagamento de outras possibilidades e deixa evidente as relações dialógicas do padrão de heteronormatividade. Não identificamos nenhuma relação incógnita ou fora da heterossexualidade na unidade.

3.1.2 Hierarquia das relações familiares

A página de abertura da unidade realmente traz muito do que será apresentado no livro e voltamos a ela para abordar o tema da hierarquização. A presença da árvore genealógica, que tem uma localização vertical das pessoas pertencentes a uma família, abre uma ponte de diálogo com essa questão. Para Foucault (2011), o corpo está ligado a relações de poder e de dominação. A vigilância hierárquica exerce sobre o corpo o poder disciplinar em uma rede de relações em que todos estão à luz, ainda que silenciosamente. Se adotarmos a perspectiva androcêntrica, a vigilância hierarquizada se dá por meio da disciplina, que pode ser defendida como uma forma de “educação”, ainda que seja por meio de atitudes de violência. Essa disciplinarização pode ser vista como violência simbólica, que é um mecanismo de manutenção dessa máquina de docilização dos corpos de acordo com o modelo heteronormativo.

Como exemplo do exposto, destacaremos a primeira atividade da unidade que, marcada com balões de diálogo, apresenta a voz do enunciador-LD dirigida a coenunciador-alune para questionar se tem irmãos e irmãs ou se é filhe único. Inclui um texto em áudio transcrito, sem título, apenas com um ícone indicando o termo “diálogo”. Não há referências, o que nos faz entender que foi elaborado unicamente para a atividade em questão.

Figura 19- Adosphère 4 - (2012) p.24

prends ta fa

Nous Tant.

1 As-tu des frères et sœurs ou es-tu fils / fille unique ?

DIALOGUE

– Bonjour Léna ! Qu'est-ce que tu as ?
Ça ne va pas ?

– Bonjour Maud ! Salut Raphaël ! Comme d'habitude, mes parents et moi, on est fâchés !

– Qu'est-ce qui s'est passé ?

– Je me suis disputée avec ma sœur. On s'entend très mal toutes les deux.

– Avec l'aînée ?

– Non, avec Lise, on est complices ; avec Lola, la petite. C'est la chouchoute, donc c'est toujours moi qui ai tort ! C'est elle qui commence et c'est moi qu'on punit.

– Tu es punie ? Tu ne peux pas venir au concert, alors ?

– Au concert ? Tu rêves ! En plus, j'ai eu de mauvaises notes le trimestre dernier et je suis privée de sortie. Mes parents sont super exigeants : il n'y a que les notes qui comptent pour eux !

– Tu n'as qu'à éviter de les mettre en colère et t'engager à faire des efforts.

– J'en fais des efforts, mais au lieu de me féliciter ou de m'encourager, ils me font des reproches !

– Et qui est-ce qui est le plus sévère, ton père ou ta mère ?

– Les deux. Ma mère, c'est toujours : « Fais pas ci, fais pas ça », « Ne dis pas de gros mots » et mon

père : « Tu as vu comment tu es habillée ? » ou « C'est à cette heure-là que tu rentres ? ». Les parents de Maud, ils sont cools, eux !

– Oui, c'est vrai, on a de bonnes relations. Il y a parfois de petites tensions parce que je ne range pas mes affaires ou parce que je passe trop de temps devant l'ordi, mais souvent ils ont raison !

Cabe destacar aqui a inclusão da forma feminina (*soeurs*) no comando do enunciador-LD, o que permite o entendimento de que a forma masculina para irmãos (*frères*) não dá conta de incluir o coletivo. A imagem traz a ilustração de três adolescentes, todos brancos, sentados numa cafeteria, que apesar de não reproduzir fielmente, podemos, pelas escolhas de cores e formato da logomarca, remeter a uma multinacional estadunidense presente em muitas cidades do mundo e que tem a classe média como público-alvo.

O texto se centra principalmente na personagem Léna, que relata conflitos com suas irmãs e pais. Aqui, o enunciador-LD soma a ideia da relação entre irmãos e irmãs ser predominantemente embasada na disputa. A hierarquia se faz presente quando a protagonista afirma que os pais a punem por ser a filha mais velha, protegendo a mais nova. Normalizando uma criação baseada no castigo, ela explica que não irá ao *show* com os amigos pois está de castigo por suas notas estarem baixas. A amiga sugere que ela não aborreça os pais e se esforce para resolver a situação, ao que ela responde que já se esforça, mas não é suficiente para agradar aos pais, pois nunca é parabenizada ou encorajada; ao contrário, é sempre cobrada. Exemplifica respondendo à pergunta de qual dos dois é o mais severo, que no caso ambos são: a mãe exerce sua vigilância por meio da proibição, “não faça isso, não faça

aquilo, não diga palavrões”, e o pai, da repreensão “você já viu como está se vestindo? Isso é hora de chegar em casa”. Por outro lado, Lèna afirma que os pais de Maud são legais e ela concorda, mas acrescenta que há conflitos quando ela não arruma suas coisas ou passa tempo demais no computador, ou seja, quando subverte a ordem.

O modelo principal é o da protagonista Lèna, uma família heteronormativa, branca, classe média, que tem a criação das filhas desde uma visão hierárquica e que valoriza a punição como forma de educação. Os enunciados circunscrevem o pai e a mãe com desempenhos de papéis diferentes na aplicação da disciplina. Ele, a figura masculina, é aquele responsável por fazer valer a regra, é quem julga e aplica a punição ao demandar uma reavaliação comportamental desde perguntas retóricas. A mãe, a figura feminina, está na posição de apresentar as limitações ao indicar o que não se deve fazer. Ela apresenta as regras e ele se certifica de seu cumprimento. O mecanismo de vigilância segundo Foucault (2011) estaria aqui evidenciado no movimento em que ao assumir a posição daquele que exerce seu poder disciplinar está ao mesmo tempo validando a posição androcêntrica (BOURDIEU, 2011) de estabelecer a hierarquia familiar. A mãe, ao ser quem indica as limitações da filha, reflete seu próprio corpo docilizado, apresenta os limites e joga sobre si o holofote da vigília respondendo como quem já os cumpre.

Outro agente da vigilância é a representação da família secundária, da adolescente que considera seus pais “legais”, porque, apesar disso, afirma que conflitos existem, ou seja, há disputa que está diretamente associada a momentos em que ela descumpra alguma regra. Pais severos ou não, os conflitos são limitados à desobediência, indisciplina, rompimento da hierarquia. O modelo de família pode se alinhar na forma em que todos vigiam e são vigiados por meio de suas atitudes disciplinares, ou seja, uma atitude de violência simbólica é o esperado para a posição do pai e este a executa para circunscrever-se como ocupante dela. Dessa maneira, a obediência a esse pai é um mecanismo de manutenção desse modelo que dociliza o corpo da filha ao mesmo tempo que exige que o pai se mantenha na sua função pois há um corpo que precisa ser docilizado.

Há representações familiares em outras atividades que voltam a esse modelo hierarquizado e que coloca sobre a/o adolescente a responsabilidade de seu sucesso de acordo com o cumprimento das normas disciplinares. Também temos atividades que, por meio de enunciados, criam relações dialógicas com violências simbólicas de gênero, como nas questões 11 e 12. Elas fazem parte de uma atividade com foco na gramática que usa DDS como exemplos de uso. No caso, quatro enunciados são sobre o ato de falar, três direcionados ao gênero feminino e um ao masculino.

Figura 20 - Adosphère 4 - (2012) p.29

GRAMMAIRE

11 Dans la nouvelle, quels mots remplacent les mots soulignés ?

a. Ça fait très longtemps qu'on n'est pas allés au McDonald.

b. Il y a beaucoup de choses que je voudrais lui montrer !

Les adverbes d'intensité

- **tellement** + adjectif / adverbe + (que...)
Elle est **tellement** amoureuse (qu'elle parle tout le temps de lui) !
J'ai mangé **tellement** vite que j'ai mal au ventre.
- verbe + **tellement** + (que...)
Elle parle **tellement** (que j'ai mal à la tête) !
- **tellement de** + nom + (que...)
Il y a **tellement de** choses à lui montrer (que je ne sais pas si j'aurai le temps de le faire).

Remarque : **si** + adjectif ou adverbe = **tellement**
Ça fait **si** longtemps que...

Figura 1 - Adosphère 4 - (2012) p.29

LEÇON 1 2 3

12 Complète avec **tellement** ou **tellement de / d'**.

a. J'ai ... amis sur Facebook que je ne les connais pas tous.

b. Elle parle ... que je ne peux pas placer un mot !

c. Il est ... bavard !

d. Elle parle ... vite que je ne la comprends pas.

Na questão 11, destacamos o enunciado “ela está tão apaixonada que fala dele o tempo todo”, esse enunciado remete a um relacionamento amoroso que reforça o modelo privilegiado até agora, mantém a heteronormatividade e, ao mesmo tempo, pode sugerir uma posição em que o a personagem do gênero feminino não tem outro assunto senão o homem por quem está apaixonada. O seguinte enunciado já traz um tom mais pejorativo: “ela fala tanto (que minha cabeça dói)”. De acordo com o contexto até agora, podemos entender como

uma violência simbólica que traz uma característica da mulher como negativa e que tem, como prolongamento de sentido, o seu silenciamento.

Já na questão 12, a letra “b” apresenta o enunciado “ela fala tanto que eu não consigo dizer nada”. Por trazer o pronome no gênero feminino, assim como na atividade anterior, reforça a violência simbólica referente ao estereótipo de que “mulheres falam muito”. Já a atividade “c”, que traz o pronome masculino associado também ao ato de falar, “ele é tão falador”, não utiliza complementos negativos como o efeito de “dor de cabeça”, não sugere que haja impossibilidade de diálogo e por ser um adjetivo, trata como uma característica normalizada e não pejorativa do homem em questão. Ou seja, quando o mesmo sentido é atribuído à mulher, aparece como algo negativo, quando é atribuído ao homem, é uma característica. Temos aí uma ferramenta de manutenção do androcentrismo fortalecida pela repetição. Para terminar, a letra “d” apresenta outro enunciado com o pronome no gênero feminino que associa o ato de falar de forma negativa: “ela fala tão rápido que eu não entendo”. Assim sendo, há cinco enunciados, quatro tratando a fala da mulher como negativa e um que trata a fala do homem apenas como uma característica, sem juízo de valor negativo.

3.1.3 Padrão branco-heterossexual-classe média

Louro (2011), seguindo Foucault, acredita na concepção social dos corpos investidos de poder. Para ela, a constituição da identidade, que é culturalmente marcada, está diretamente vinculada à atribuição de diferenças e essas delineiam as desigualdades, ordenamentos, hierarquias. A diferença é registrada nos corpos que não atendem ao padrão social da nossa sociedade de homem, branco, heterossexual, classe média urbana e cristão. Atentas a isso, observamos que em muitos momentos o LD analisado adota esse padrão para as representatividades escolhidas. Entendemos essa escolha como manutenção das redes de poder e uma relação dialógica de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) a discursos que circulam na sociedade sobre gênero e identidade.

A questão 1 da página 27 tem como objetivo o trabalho com o léxico da língua. Para a proposta, apresenta a imagem de uma família e justamente o modelo que atende ao padrão privilegiado exposto por Louro (2011). O enunciador-LD, na letra “a”, requer que coenunciador-alune complete as frases em DDS com os termos adequados equivalentes a “primogênita(o), irmã(o) do meio e caçula”. Para tal, cria uma família fictícia a partir de nomes próprios, vocabulário e da imagem em questão. A letra “b” associa diretamente a imagem ao DDS, num movimento em que ela traduz o padrão adotado pelo enunciador-LD.

Ou seja, a questão naturaliza o seu modelo como o padrão ao associá-lo ao léxico de família: é a relação entre a aprendizagem de uma língua e o grupo que a domina.

Figura 21 - *Adosphère 4* - (2012) p.29

Entraîne-toi

LEXIQUE

La fratrie

1 a. Dis quelle place ils occupent dans la fratrie : cadet(te) / benjamin(e) / aîné(e) ?

- Enzo sera toujours pour ses parents « le petit dernier » : c'est le / l'...
- Clément, c'est le premier enfant de Thierry et Aurélie : c'est le / l'...
- Aline a un grand frère, Clément, et un petit frère, Enzo. C'est la / l'...

b. Observe la photo. Dis le prénom de chacun grâce aux indices de l'exercice a.

Exemple :
La N1, c'est...



Além da questão analisada, todos os personagens principais das outras propostas da unidade são brancos e podem se aproximar desse modelo já que não têm nenhuma marca explícita de diferença do padrão, aproximando-os da heteronormatividade compulsória (BUTLER, 2003). Há um evidente apagamento da população negra e árabe da França, país de origem do livro, o que aponta ainda com mais força o posicionamento de exclusão da diferença adotado pelo LD, diferentemente da descrição metodológica que afirmava haver “uma abertura ao mundo francófono de maneira transversal com todas as lições apresentando reflexão intercultural”. Abaixo exemplos de imagens em que a grande maioria dos personagens são brancos:

Figura 22 - Adosphère 4 - (2012) p.25

6 Associe chaque illustration à l'un des reproches précédents.

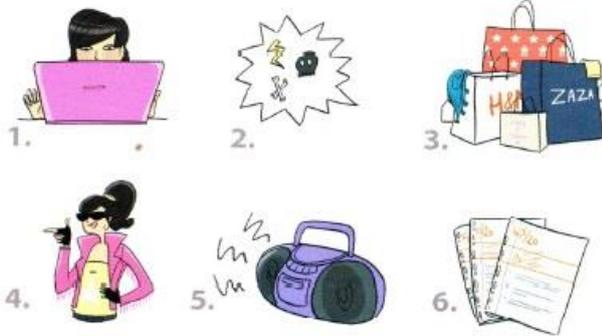


Figura 23 - Adosphère 4 - (2012) p.25



Figura 24 - Adosphère 4 - (2012) p.28



Figura 25 - *Adosphère 4* - (2012) p.30

Nesses silenciamentos, cada marca do padrão social é ressaltada: começa com o embranquecimento das personagens, quando aparece um não branco, não ocupa lugar de destaque, aparecendo em ilustrações de questões aleatórias:

Figura 26- *Adosphère 4* - (2012) p.29Figura 27 - *Adosphère 4* - (2012) p.31

6 Complète.

a. Moi, je suis gourmande. J'...
la nourriture. La restauration
rapide ? C'est horrible ! Je ... ça.

b. Nous resterons ensemble
toute notre vie. Nous nous ...

c. Beurk ! Cette odeur,
qu'est-ce que c'est ? Ça ...

7 Dis le contraire.

Além disso, a falta de árabes remete também à religião, que predominantemente nos brancos franceses, é a cristã; a classe média urbana é o foco e as constantes referências a multinacionais presentes nas grandes cidades mundiais comprova essa observação: a heteronormatividade compulsória somada às evidências anteriores contribui para colocar o homem como o padrão, concordando com Louro (2011) por ser o padrão que não se faz necessário nomear.

3.1.4 *Je t'aime, moi no plus*

Passando o foco para o título de uma “lição” da unidade que pretende abordar a relação entre irmãos, observa-se que tem como título, numa tradução nossa, o “te amo, eu também não”. São, na verdade, dois enunciados, o último descredibilizando a veracidade do primeiro. A princípio pode-se pensar em um jogo de palavras que colocaria a relação fraterna em uma dualidade, o amor que se pode esperar pelo laço familiar e talvez uma suposta rivalidade que ofusca o sentimento. Porém, a problematização que encontramos nesse título vai além da disputa entre irmãos, já que estabelece uma intertextualidade com a canção dos anos 60, de título homônimo, de Serge Gainsbourg.

A canção de 1967 foi primeiramente gravada em dueto pelo autor e por Brigitte Bardot, mas oficialmente disponibilizada em 1969 na voz dele e da modelo Jane Birkin. Foi proibida em diversos países e inclusive denunciada pelo vaticano (DUERDEN, 2004), pois tem como tema uma relação sexual. São duas vozes, uma feminina e outra masculina, a feminina diz “eu te amo” enquanto a masculina responde “eu também não” seguida por metáforas de “ondas que vêm e vão de encontro à ilha”, que desenhariam o ato sexual. Sob o olhar que considera os estudos de gênero, podemos entender sua interdiscursividade com o que, dentro do padrão heteronormativo androcêntrico, se espera dos papéis sexuais para homens e mulheres. No caso, a mulher, se insere desde uma perspectiva romântica ao trazer o sentimento para essa união: ao dizer “eu te amo” atribui sua participação no ato desde uma entrega, se apresenta vulnerável ao lançar mão de um enunciado que expõe a importância do outro para si. Já o homem desmoraliza a suscetibilidade dela ao negar que seu sentimento seja real. Essa estratégia discursiva constrói seu étos (MAINGUENEAU, 2013) como o dominante da relação, é o que doma o sentimento por meio da razão, como se possuísse a lucidez sobre a relação sexual e como conduzi-la.

Entendemos a canção como uma violência simbólica (BOURDIEU, 2011) porque sujeita a mulher a uma posição de subordinação em relação ao homem, naturaliza o ato

sexual com posições definidas de dominação desde o título até as metáforas que limitam o sexo à penetração. Seu recorte alude a uma concepção androcêntrica do ato sexual, pois ao retratar as relações sexuais unicamente pela penetração, protagoniza o falo em detrimento da amplitude que uma relação sexual pode ter.

Essa ponte chega aos enunciados presentes no LD, que opta pelo padrão ocidental androcêntrico (LOURO, 2011), com o binarismo (BUTLER, 2003), conseqüentemente com o falocentrismo (BOURDIEU, 2011), mas ao mesmo tempo cria uma incoerência por inserir uma música de sexo explícito numa unidade de tom moralizante. Esse fato atesta ser um material inadequado para o contexto educativo, está óbvio que não foi pensado para a formação cidadã de alunes dos anos finais da educação básica e sim para cursinhos comerciais. Além da sexualização descabida, a associação desse enunciado intertextual com o tema das irmãs e dos irmãos leva à uma visão que entende a disputa entre eles envolvendo corpo, gênero e sexualidade. As atividades apresentam hierarquização e mecanismos enunciativos que serão ferramentas desses embates. A primeira questão que destacamos é a de número 13, letra “a”.

Figura 28 - *Adosphère 4* - (2012) p.26

13 Retrouve dans la transcription p. 24 les phrases équivalentes. Quels mots introduisent la conséquence dans les phrases du dialogue ?

a. Comme c'est la chouchoute (= *cause*), c'est toujours moi qui ai tort (= *conséquence*).

b. Puisque tu es punie (= *cause*), tu ne peux pas venir au concert (= *conséquence*).

A questão tem como foco apresentar os sentidos de causa e consequência e opta pelas temáticas que envolvem hierarquia e punição no âmbito das relações familiares. A hierarquia se dá ao revés, se considerarmos a idade como um fator. No caso, a irmã que detêm o poder é a mais nova por ser a “caçula” ou a “queridinha” e, portanto, a irmã ou irmão mais velho é culpabilizado nas disputas pela vigilância dos pais (letra “a”, “porque ela é a caçula, eu estou sempre errade”). Logo abaixo, a letra “b” (“porque você está de castigo, não poderá ir ao concerto”), aparece o tema da punição, no caso, o impedimento de comparecer a um *show* por ser punido, provavelmente pelos pais, visto que enunciados anteriores, como do texto principal da unidade, já trouxeram essa ponte de sentido.

Já a questão de número quatro, apresenta uma relação positiva entre irmãs:

Figura 29 - *Adosphère 4* - (2012) p.27**Exprimer une restriction****4 a. Remplace seulement par ne... que.**

1. Mes parents me donnent seulement 10 euros par mois d'argent de poche.
- 2. Ma sœur me donne seulement de bons conseils!
3. Je peux rester seulement jusqu'à 5 heures.
4. J'ai eu seulement 5 à mon interro de maths.
5. J'ai seulement dormi 6 heures cette nuit.

O número 2 da letra “a” apresenta a afirmação de que a irmã dá somente bons conselhos. Mas por que a “irmã” e não o “irmão”? A escolha pela irmã conselheira, levando em conta o contexto enunciativo que prioriza um determinado padrão, caracteriza o gênero dentro da imagem de um corpo docilizado, subserviente à(s) irmã(s) e/ou irmão(s), num simbolismo violento por, considerando principalmente por ser um DDS, imprimir uma lição moralista de comportamento para quem ocupa tal papel. A associação à “lição moralista” está pautada na repetição de conselhos que o LD repete na questão anterior de número três.

Figura 30 - *Adosphère 4* - (2012) p.27**3 Complète ces conseils avec les mots suivants.**

colère – engage – essayer – disputer – fâchés –
féliciter – gronde – réconcilier

- | | |
|---|--|
| a. Tu devrais éviter de te
... avec ta sœur ! | b. Tu ne peux pas ...
de trouver une solution ? |
| c. Reste calme et ne
te mets pas en ... ! | d. Ton petit frère,
tu pourrais le ... quand
il est gentil avec toi. |
| e. Si vous êtes ... ,
le mieux c'est de parler ! | f. Faites un effort
pour vous ... ! |
| g. Ne ... pas ton frère
et encourage-le,
au contraire ! | h. Un conseil : ... – toi à
toujours dire la vérité ! |

O enunciador-LD pede que coenunciador-alune complete os conselhos com palavras previamente dadas. São oito conselhos que compreendem as letras de “a” a “h”. Alguns deles estão no imperativo, o que reforça o sentido de apresentar enunciados em DDS próximos ao

“exercer autoridade”. Começando pela letra “a”, o conselho é o de que “você deve evitar brigar com a sua irmã”; seguido pela letra “b”, que questiona se “você não pode encontrar alguma solução”; a letra “c” requer um controle emocional: “se acalme e não fique com raiva”; a letra “d” conduz a um determinado comportamento nas relações fraternais: “parabenize o irmão mais novo quando este for gentil”; a letra “e” volta a tratar do comportamento relacionado ao controle emocional, “se estiver nervoso, o melhor é conversar”; a letra “f” impele “faça um esforço para se reconciliar”; a “g”, “em vez de brigar com seu irmão, encoraje-o”; e por último, a letra “h”, “um conselho: se comprometa a dizer sempre a verdade”.

Com isso, há mais repetições de DDS com teor moral que podemos associar a sentidos de responsabilizar, culpabilizar, ignorar contextos de coenunciador-alune por suas relações. Na letra “a”, “evitar brigar” responsabiliza coenunciador-alune pelo conflito e traz a ideia de que estu é capaz de fazer com que esses conflitos não existam; a letra “b” complementa essa responsabilidade questionando se não pode encontrar uma solução. A letra “c” requer um domínio emocional de controle da raiva, como se fosse possível evitar sentir a raiva, e mais, que esse é um sentimento a ser evitado, negativo, e não mais uma expressão comum ao ser humano, o que pode levar à culpa. A letra “d”, sobre parabenizar o irmão mais novo quando este for gentil, pode levar ao sentido de que responsabilidade do irmão mais velho de educar de forma positivista o seu irmão, o que esbarra no tema da hierarquia. A letra “e” é um conselho complexo, diz que o melhor a fazer quando estiver com raiva é conversar, novamente como se a raiva fosse possivelmente controlada pela razão em uma conversa racional, e espera isso de um jovem adolescente ainda em amadurecimento, no mínimo, um conselho muito ruim que pode levar a maiores desentendimentos. A letra “f”, sobre o esforço para a reconciliação, pode unir responsabilidade e culpa por ignorar o contexto, se há que fazer esforço, entende-se que pode ter que passar por cima de sentimentos próprios, ou seja, a anulação do sentir de coenunciador-alune. Em vez de brigar, encorajar o irmão, mais um apagamento e responsabilidade por sucesso da relação jogada em coenunciador-alune que traz a letra “g”. E, por último, apesar da marca que classifica o enunciado como um “conselho”, o enunciado induz que coenunciador-alune se comprometa, ou seja, que cumpra uma prática de linguagem relativa a dizer somente a verdade, o que configura uma ferramenta de domínio.

Ao comparar as atividades anteriores, podemos identificar um modelo androcêntrico como o da intertextualidade presente no título, que dociliza o corpo feminino, estabelece uma hierarquia responsável por definir barreiras de poder entre os corpos envolvidos e impõe

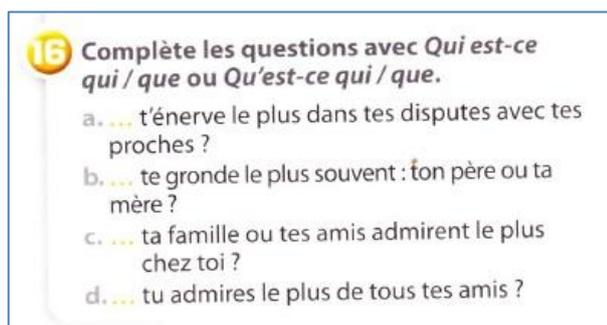
a culpa e a punição como formas recorrentes de dominação dos corpos. Assim, entendemos que os enunciados do LD caminham para a reprodução e para a propagação do modelo heteronormativo androcêntrico, apegado às ferramentas de dominação e com apagamento de outras possibilidades de vivência do corpo em sociedade.

3.1.5 Incorporação aos modelos privilegiados

Os três registros mencionados por Maingueneau (2013) que tratam sobre a incorporação fazem possível esta análise. Os dois primeiros tratam da constituição do que seria o étos do enunciador, ou seja, a corporalidade desse sujeito que se dá por meio dos seus enunciados, e o terceiro registro é o momento em que se dá a corporalidade de coenunciador, quando ele se insere/é inserido nos enunciados. O que já foi observado previamente, (NOVAES, 2014) é que o DDS promove uma inserção de coenunciador-alune nos enunciados do enunciador-LD e, nesse processo, momentaneamente, próprio coenunciador-alune incorpora os enunciados e, conseqüentemente, a visão de mundo do enunciador-LD. A problemática desse fenômeno para a nossa pesquisa se dá no contexto em que o enunciador-LD se mostra em posição de privilegiar um modelo heteronormativo androcêntrico e o despeja sobre coenunciador-alune, ignorando as diversas realidades que possam existir.

A questão que destacamos para tratar desse fenômeno mostra a incorporação de enunciados em DDS de forma peculiar: são perguntas propostas que não têm como objetivo uma resposta do estudante como sujeito do seu dizer (GERALDI, 2006), e sim que se coloque momentaneamente como enunciador daqueles enunciados para preencher lacunas com termos gramaticais. Ao se tornar enunciador-temporário (NOVAES, 2014) desses enunciados, também estará se posicionando de acordo com a forma pela qual o enunciador-LD delinea o modelo de relação familiar.

Figura 31 - *Adosphère 4* - (2012) p.26



16 Complète les questions avec *Qui est-ce qui / que* ou *Qu'est-ce qui / que*.

- a. ... t'énerve le plus dans tes disputes avec tes proches ?
- b. ... te gronde le plus souvent : ton père ou ta mère ?
- c. ... ta famille ou tes amis admirent le plus chez toi ?
- d. ... tu admires le plus de tous tes amis ?

A questão 16 da página 26 tem quatro interrogativas, da letra “a” à “d”. A primeira questiona sobre “o que mais o irrita das brigas com seus pais”; a letra “b”, “quem briga mais com você, sua mãe ou seu pai?”; a letra “c”, “O que sua família ou amigos admiram mais em você”; a letra “d” “quem você mais admira de todos seus amigos”. Apesar de haver somente quatro enunciados, vemos as relações de poder, a questão hierárquica e a violência simbólica.

A letra “a”, ao questionar o que mais irrita das brigas, as naturaliza como recorrentes; é pelo fato de elas acontecerem com determinada frequência que se faz possível definir o que mais irrita. Essas “brigas” naturalizadas podem ser vistas como disputa de poder se considerarmos o contexto de hierarquização e violências simbólicas para sua manutenção. Essa afirmação se sustenta quando entendemos que enunciados determinando comportamentos se alinham como possíveis soluções para tais disputas. O que se desenha aqui é um modelo de família em que disputas são frequentes e que a docilização dos corpos é a solução (principalmente se fizermos uma ponte com os enunciados da questão de número 3 da página 27 sobre conselhos, como pode ser visto na figura 30. O gênero e a sexualidade estão imbricados de forma que a família privilegiada é a heteronormativa, a lógica da obediência está em seguir esse padrão; por serem invisibilizados, os outros são automaticamente marginalizados.

A letra “b” reforça o padrão de família e ao mesmo tempo a hierarquia. É uma família heteronormativa porque necessariamente há a presença de um “pai” e de uma “mãe”, a hierarquia se apresenta quando há a afirmação de que ambos brigam, já que a questão é de quem briga “mais”. Entendemos essa “briga” como forma de exercer poder sobre o corpo de filhe, uma educação violenta para estabelecer papéis e comportamentos.

Após a naturalização da violência entre filhe, mãe e pai, a letra “c” trata sobre a existência de características que alguém deve ter para ser admirado. Ao questionar a característica pela qual o papel de filhe é mais admirado por “amigos e família”, estamos expostos à aceitação social do corpo. O fato de ser “admirado” requer características admiráveis, que no contexto do LD, estão associados ao padrão de família privilegiado. Vale ressaltar que essa questão não é para ser respondida, é coenunciador-alune como enunciador-temporário dos enunciados do LD.

Por último, a posição de aceitação social troca levemente de posição, pois, dessa vez, o papel de filhe é inquirido a revelar “o amigo” que mais admira. Cruzando as pontes de sentido vistas até aqui, podemos estabelecer sentidos do vigiar e do ser vigiado. Não somente é marcado ter as características de admiração, mas identificar essas características no outro.

Com as considerações acima sobre as produções de sentidos possíveis dos enunciados, observamos que o enunciador-temporário, ao efetivar a questão, estará temporariamente tomando para si o padrão privilegiado do LD, que inclui o modelo heteronormativo androcêntrico que se estabelece por meio de violências simbólicas para naturalizar a docilização dos corpos por meio de uma hierarquia familiar.

3.1.6 Apagamento identitário

Trataremos agora dos momentos em que propostas excluem a expressão de identidades dos coenunciadores-alunes. Na análise do material, é possível compreender que há um modelo privilegiado que condiz com o androcentrismo e o apagamento de outras possibilidades. Porém, atividades que incluem a produção do dizer (GERALDI, 2006) dos coenunciadores-alunes poderiam ser uma possibilidade para fazer aparecer, no ambiente da aula, o que o livro apaga. Ainda que não nos caiba a análise da utilização do livro, atividades que possuem essa característica são de nosso interesse, porque entendemos a possibilidade de abrir pontes como uma aproximação; da mesma forma são interessantes as atividades que minam essa ponte de diálogo por exercer invisibilidades, como a que veremos a seguir:

Figura 32 - *Adosphère 4* - (2012) p.23



Essa questão vem logo depois da apresentação da unidade em que o LD já dá pistas do modelo privilegiado de família pelas referências ao modelo branco heteronormativo binário. A princípio, é uma questão que convida à participação as identidades possíveis de coenunciador-alune por questionar a importância de sua família e a razão disso. Porém, quando buscamos no MP, encontramos, no imperativo, a forma pela qual a professora/professor deve conduzir a dinâmica e é justamente aí que entra em jogo a invisibilidade:

Figura 33 - *Adosphère 4* - (2012) MP p.38

- 4 Faire lire la question. Faire rappeler les expressions utiles pour exprimer une opinion. Laisser les élèves y répondre en sous-groupes de 3 ou 4 puis mettre les réponses en commun. Faire émerger un consensus dans la classe.

O enunciador-MP ordena que a questão seja lida, que sejam revisadas as expressões para expressar uma opinião para depois, em subgrupos, os estudantes responderem à questão e, por fim, ao juntar as respostas que obtiveram, chegarem a um consenso. Ou seja, as diversidades são completamente apagadas para dar lugar a um consenso. Todas as questões direcionadas a coenunciador-alune que propiciaria emergir suas identidades e diferenças são enfraquecidas pela condução estabelecida pelo enunciador-MP, que transforma uma resposta individual em coletiva a fim de chegar a um consenso que, provavelmente, apagará possibilidades minorizadas, inclusive quanto ao tipo de agrupamento familiar. Da mesma forma que o LD apresenta um modelo padrão, também espera respostas que atendem a um padrão de coenunciador-alune em total apagamento de possíveis diferenças e subjetividades. Em uma perspectiva comunicativista de ensino de línguas adicionais, o LD reforça o falar pelo falar, em detrimento do estabelecer diálogos concretos.

3.1.7 Interdiscursividade amor paternal x amor carnal

Se o título “*Je T’aime Moi Non Plus*”, analisado anteriormente, estabelece relações dialógicas intertextuais com um texto de ampla circulação social, agora vemos um texto que dialoga com discursos que circulam socialmente. O texto da página 28 que inicia a “lição 2” é uma crônica de autoria de Anna Galvada intitulado “*Happy Meal*”, fazendo referência a um lanche criado para atrair o público infantil de uma multinacional de comida rápida. As *Nouvelles à chute*, que também é o título do livro em que se encontra o texto, são histórias curtas com finais surpreendentes. No caso, o efeito surpresa se dá porque a narrativa sugere que o relacionamento das personagens protagonistas seja de namorados, mas ao final se descobre que é um relacionamento entre pai e filha.

Figura 34 - Adosphère 4 - (2012) p.28

1 Dans ta langue maternelle, préfères-tu lire des histoires courtes comme les nouvelles ou de longs romans ? Pourquoi ?

EXTRAIT 1

Cette fille, je l'aime. J'ai envie de lui faire plaisir. J'ai envie de l'inviter à déjeuner. [...]
 « D'accord, me dit-elle, mais on va au McDonald. » [...]
 « Ça fait si longtemps... ajoute-t-elle en posant son livre près d'elle, si longtemps... »
 Elle exagère, ça fait moins de deux mois. Je sais compter. Mais bon. Cette jeune personne aime les nuggets et la sauce barbecue, qu'y puis-je ?
 Si on reste ensemble assez longtemps, je lui apprendrai autre chose. Je lui apprendrai la sauce gribiche et les crêpes Suzette¹ par exemple. [...]
 Il y a tellement de choses que je voudrais lui montrer...
 Tellement de choses. Mais je ne dis rien.

EXTRAIT 2

J'éprouve un haut-le-cœur² en poussant la porte. D'une fois sur l'autre, j'oublie à quel point je hais le McDonald. Elle cherche un petit coin où nous serons bien tous les deux. Elle a trouvé, me sourit encore, je ferme les yeux en signe d'acquiescement³. [...]
 J'ai ce réflexe imbécile de chercher un couteau et une fourchette. Elle me dit :
 – Tu n'es pas heureux ?
 – Si, si.
 – Alors mange !
 Je m'exécute⁴.
 Elle ouvre délicatement sa boîte de nuggets comme s'il s'était agi d'un coffret à bijoux. Elle trempe ses morceaux de poulet décongelés dans la sauce chimique. Elle se régale.
 – Tu aimes vraiment ça ??
 – Vraiment.
 – Mais pourquoi ?
 – Parce que c'est bon.
 J'aime sa gourmandise.

EXTRAIT 3

Je réfléchis à ce que nous allons faire ensuite... Où vais-je l'emmener ? Que vais-je faire d'elle ? Me donnera-t-elle sa main tout à l'heure, quand nous serons de nouveau dans la rue ? [...] Et puis, pour sa main, elle me la donnera, je le sais bien. [...]
 Je lui tiens la porte. Le froid nous surprend. [...] Elle se tourne vers moi. Je me suis trompé, elle ne me donnera pas sa main puisque c'est mon bras qu'elle prend.
 Cette fille, je l'aime. C'est la mienne.
 Elle s'appelle Valentine et n'a pas sept ans.

Anna Gavaldà, « Happy Meal » in *Nouvelles à chute*, Éditions Magnard, 2010

1 qu'est-ce que je peux faire à ça ? • **2** types de sauce et de crêpes françaises • **3** je ne me sens pas bien, j'ai la nausée • **4** accord • **5** jobéis, je fais ce qu'elle me dit de faire

COMPRÉHENSION

Para entender o diálogo interdiscursivo que envolve família, gênero e sexualidade, a partir da presença desse texto em um LD, precisamos entender que seu público-alvo é de adolescentes e que o material vem sendo utilizado em pelo menos uma escola pública brasileira. Levantado esse contexto, temos que a interdiscursividade se estabelece a partir das realidades possíveis das alunas. Para dar conta dessas realidades discursivas, dialogaremos com pontes recorrentes que envolvam os temas levantados pelo texto e seus possíveis desdobramentos, visto que a aproximação de relacionamento entre namorados e relacionamento entre pai e filha pode culminar em gatilho, ou seja, uma ponte de diálogo que pode suscitar lembranças e vivências traumáticas em uma sala de aula.

O texto discorre da seguinte maneira: um homem narra o seu jantar com uma garota por quem sente amor, mas o fato de ela gostar de comer comida processada e frita o

incomoda. Ao final entende-se que a menina que ele leva para jantar é provavelmente sua filha criança, e isso ocorre pelo único fato de revelar a idade da menina. Como o gênero discursivo pede uma surpresa ao final, é facilmente acessível a interpretação da mudança da visão de relacionamento entre os dois. A imagem que acompanha o texto contribui para essa visão, pois em primeiro plano destaca possivelmente um casal heterossexual branco, porém, ao fundo, vemos possivelmente um homem e uma menina, também brancos, entrando na lanchonete, o que pode preencher a lacuna como “pai e filha”.

Ainda que essa primeira interpretação ganhe o foco central da leitura do texto, outras possibilidades não são descartadas. Ainda que haja um contraste de relacionamentos ao final, isso só é possível porque em determinado momento os enunciados presentes no texto poderiam ao mesmo tempo sugerir amor paternal ou amor carnal entre as personagens envolvidas, que no caso, não são dois adultos e sim um adulto, homem, heterossexual, branco e uma criança, menina, também branca, de quase sete anos de idade.

Infelizmente, o abuso sexual infantil é uma realidade do nosso meio, um problema social grave que requer muita atenção para a proteção das crianças e adolescentes. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública do ano de 2020 (ABSP, 2020) sobre violência sexual, 70,5% dos casos de estupro registrados foram de vulneráveis, ou seja, menores de 14 anos ou pessoas que não podem oferecer resistência ao ato, sendo que desse número, 58,8% tinham até treze anos. Um total de 85,7% dos casos são do gênero feminino e em 84,1%, o autor é conhecido da vítima, o que “sugere um contexto grave de violência intrafamiliar” (ABSP,2020).

De acordo com os dados apontados, temos a nítida possibilidade da problemática de um texto que põe lado a lado, e gera confusão, entre um relacionamento que envolve encontros sexuais e outro entre pai e filha. São estabelecidas pontes de sentidos que podem chegar a realidades de abuso sexual. As questões subsequentes ao texto poderão traçar caminhos de como essas possíveis pontes podem ou não suscitar a troca entre os possíveis interdiscursos produzidos pelos alunos em contato com a interdiscursividade do texto e das próprias questões trazidas pelo LD.

As duas primeiras questões logo após a leitura do texto são as 2 e 3 da página 28 e focam na identidade das personagens e no sentido de fazer algo para agradar a alguém:

Figura 35 - *Adosphère 4* - (2012) p.28

COMPRÉHENSION

2 Lis l'extrait 1 et réponds aux questions.

a. À ton avis, qui sont les personnages ?
Quelle est leur relation ?

b. Ont-ils tous les deux envie d'aller au
McDonald ? Pourquoi y vont-ils ?

3 Et toi, fais-tu des choses que tu n'aimes
pas faire pour faire plaisir à d'autres
personnes ? Si oui, quoi, par exemple ?

28 • vingt-huit

A questão de número 2, letra “a”, tem como objetivo que coenunciador-alune estabeleça a identidade das personagens e a relação entre elas à primeira vista. Já a letra “b” questiona se ambos querem ir à lanchonete e o porquê de eles irem. As perguntas da letra “a” conduzem para a conclusão de um relacionamento de afetividade e a “b” caminha para que se chegue à conclusão de que a menina queria ir ao local que vende comida processada e o homem, não. Na questão 3, o enunciador-LD questiona se coenunciador-alune faz algo que não gosta para agradar outras pessoas e, se positivo, o que seria. Se pensarmos nas possibilidades a partir da leitura do texto, entendemos que é uma questão gatilho, reforçada pelo enfoque comunicativista adotado pelo LD e o símbolo de balões da atividade que indica “diálogo”. Ainda que uma possível vítima que viva ou viveu situações de ser obrigada a fazer algo de que não gosta para agradar ao outro, o fato de ser inquirida a isso já abre uma ponte de diálogo.

Consideramos que a questão anterior aproxima mais coenunciador-alune de um gatilho, porém, podemos observar que questões subsequentes contribuem para mesclar sentidos possíveis que desenham relações de gênero ligado à sexualidade e relações entre pai e filha.

Figura 36 - *Adosphère 4* - (2012) p.29

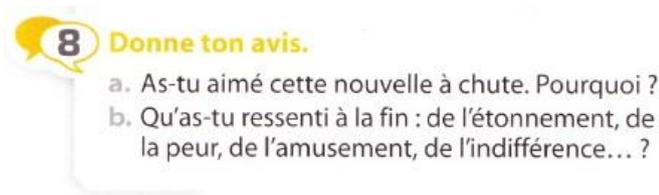
4 Lis l'extrait 2 et réponds aux questions.

a. Vrai ou faux ? Justifie.

1. Le narrateur aime entrer dans un McDonald.
2. La jeune fille obtient ce qu'elle veut.
3. Elle reçoit un bijou.

b. Relève les mots qui montrent que :

1. le narrateur n'aime pas les nuggets.
2. la jeune fille aime les nuggets.

Figura 37 - *Adosphère 4* - (2012) p.29

A questão 4, letra “a”, por exemplo, tem os enunciados, “a menina consegue o que quer” e “ela recebe uma joia”, sendo que o primeiro pode ou não ter conotação próxima ao sexual, mas o segundo se aproxima de um cortejo romântico. Já a atividade 8, retoma as impressões causadas pelo texto em coenunciador-alune ao questionar o que sentiu ao final da história.

3.1.8 Considerações sobre a análise de *Adosphère*

Podemos concluir que a unidade sobre família do LD *Adosphère 4* privilegia um modelo de família compatível com o androcentrismo e marcadamente alimentado por violências simbólicas de dominação e de vigilância por meio da naturalização da punição. Não há presença de diversidade de famílias, gêneros e sexualidades, assim como não foi perceptível a presença de atividades que efetivamente incluíssem a heterogeneidade dos possíveis coenunciadores-alunes.

Destacamos que é um livro produzido na França para cursos de línguas e não para a realidade dos estudantes do Instituto Federal Colégio Pedro II, escola pública brasileira, e que a forma como a obra encaminha a proposta de ensino não necessariamente condiz com a prática educativa dos professores do Colégio Pedro II, já que entendemos o LD como mais uma ferramenta de auxílio para as aulas de línguas adicionais.

3.2 FAMÍLIAS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM *CIRCLES*

O segundo material analisado é a obra *Circles*, selecionado em decisão coletiva, por meio de votação, do Departamento de Inglês para as turmas do ensino médio do Colégio Pedro II. Assim como a coleção de espanhol, esta também foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018 para o triênio 2018-2020. É de autoria, conforme consta na obra, das professoras Viviane Kirmeliene, editora e autora de materiais didáticos,

Carolina de Jesus Pereira, autora e pesquisadora de livros didáticos de língua inglesa e portuguesa, Elaine Carvalho Chaves Hodgson, professora de inglês do Colégio Militar de Brasília e orientadora do curso de mestrado à distância de Linguística Aplicada da Universidade de Birmingham, no Reino Unido, e Rita de Cássia Ladeia, pesquisadora nas áreas de planejamento de currículos para ensino de língua estrangeiras, formação de professores e desenvolvimento de recursos didáticos. Publicada pela editora FTD, a 1ª edição é do ano de 2016 e não está à venda para o mercado, o que faz supor que foi elaborado especificamente para o PNLD.

A coleção é composta por três volumes, sendo que cada um deles possui seis unidades divididas em seções. O enunciador-MP expõe que as seções visam a trabalhar habilidades e competências para acesso (compreensão e produção) a diversos gêneros discursivos. A seção “Abertura” ocupa as duas primeiras páginas de cada unidade, traz o título, imagens relacionadas ao tema, perguntas que podemos entender como questões introdutórias para ativação do conhecimento prévio sobre o(s) tema(s) que será(ão) abordado(s), além dos objetivos da unidade e gêneros discursivos que serão trabalhados. A seção “*Warm-up*” traz atividades com temáticas que serão aprofundadas ao longo das seções seguintes, o que poderia ser continuação da atividade introdutória iniciada na “Abertura”. “*Reading*” é uma seção dedicada a leitura e o MP especifica que são textos autênticos em língua inglesa, com o objetivo de promover a leitura de gêneros discursivos escritos. É dividida em três subseções: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A seção “*Listening*” é como a anterior, porém com textos orais, também indicados no MP como autênticos. “*Writing*” é uma seção com atividades dedicadas à produção escrita dos alunos na qual há duas subseções, uma para o planejamento e outra para a escrita efetiva. “*Speaking*” é como a anterior, porém com produção oral. A seção “*Grammar*” pode aparecer entre quaisquer seções para apresentar sistematizações gramaticais dentro de contextos específicos. A seção “*Vocabulary*” propõe atividades específicas sobre o vocabulário abordado na unidade. A penúltima seção, “*Wrap-up*”, que é uma atividade para fechar a unidade e por isso retoma reflexões presentes nela, e a última seção, “*Self-assessment*”, de autoavaliação.

Além das seções e subseções que aparecem nas unidades, também há diversos boxes com informações pontuais relacionadas a textos da unidade, são eles: “*Further Information*”, “*Cultural Heritage*”, “*Speaking Stems*”, “*Pronunciation*”, “*Language Tips*”, “*Developing Strategies*”, “*Expansion*” e “*Glossary*”. Há ainda apêndices que não serão explicitadas, pois não atendem ao interesse da pesquisa.

Diferentemente dos outros materiais, não focaremos em apenas uma unidade, pois observamos que três unidades do volume 1 do LD atendem aos interesses da pesquisa, são elas: a unidade 2, “*Is love everywhere?*”; a unidade 5, “*On the way to gender equality*” e a unidade 6, “*People in our lives*”. Assim, ressaltaremos o que mais oferecer diálogo com os temas de família, gênero e sexualidade. Destacamos que traduziremos o que for necessário para facilitar a compreensão da análise.

Selecionamos 6 temas que apareceram durante a análise das unidades e organizamos a escrita desta tese com subseções para cada um deles, pois colocam em evidência a problematização das famílias, gêneros e sexualidades apresentados pelo enunciador-LD. Identificamos um tema na unidade 2, quatro temas na unidade 5 e cinco temas na unidade 6. Esperamos que o que foi observado contribua para a compreensão de como o LD em questão cria pontes de diálogos a partir da forma como aborda tais temáticas.

O ensino de inglês na instituição, assim como o de francês, nasceu com o Colégio Pedro II e, durante todos esses anos, sua proposta metodológica se adaptou aos estudos de cada época. Hoje, segundo a proposta de trabalho do departamento de inglês (2014) o foco se centra na leitura e na produção textual:

Entendemos que a leitura é uma habilidade necessária para o aprendiz, que poderá continuar a usá-la autonomamente dentro e fora da escola. Ao se fornecer ao estudante o instrumental necessário para que ele possa dominar o processo de leitura em língua inglesa, também se estará estimulando a sua consciência crítica no intuito de contribuir para a sua formação como cidadão que participa, transforma, constrói e reconstrói a realidade, tanto no contexto interno do seu país como em sua relação com o mundo.
[...]

Desse modo, uma das condições básicas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno é a consideração do texto (enunciado) como a unidade básica de ensino, deslocando a prioridade tradicionalmente atribuída às atividades de descrição e análise de estruturas gramaticais. Naturalmente, não se vai abrir mão de ensinar gramática, mas o foco passa a ser a produção escrita, colocando em evidência os propósitos de escritor e leitor, os efeitos produzidos e os significados construídos nessa cadeia de comunicação, em lugar de suas propriedades formais. Desloca-se, portanto, o eixo do processo ensino-aprendizagem de uma prática normativa, que prioriza a análise da língua e a gramática, para o entendimento do uso/função da linguagem em leitura e produção de textos. (CPII, 2014a)

Com isso, compreendemos que a abordagem teórico-metodológica considera o ensino da língua desde uma perspectiva de possibilidade do acesso de alune a textos presentes no mundo e sua inserção por meio da escrita, ainda que a sistematização da língua encontre um espaço importante para o alcance de tal objetivo.

3.2.1 *Is love everywhere?* – Amor heteronormativo

A abertura da unidade 2 ocupa duas páginas e o título (“*Is love everywhere?*”) é um questionamento equivalente em português a “o amor está em todo lugar?”, ou seja, é um intertexto com o enunciado “*love is everywhere*”, “o amor está em todo lugar”, uma expressão popular pertencente aos discursos sobre o tema “amor” semelhante a “love is in the air”, que tem sua equivalência em português com “o amor está no ar”. Assim, por captar (MAINGUENEAU, 2008) uma expressão já validada socialmente, somos levados a inferir que a unidade poderá trazer uma abordagem crítica sobre o tema “amor” e sobre a forma como a sociedade o vivencia. Há duas imagens, uma em cada página, que retratam obras de arte. São vários círculos com informações: o número da unidade, os comandos da atividade sobre a abertura, a apresentação dos objetivos e a referência das imagens.

Figura 38 – Circles vol.1 – (2016) p.28



UNIT 2

Ver orientações e respostas possíveis no Guia Didático.

Auguste Rodin.
The Kiss. c. 1882. Marble.
181.5 cm x 112.5 cm x
117 cm. Musée Rodin,
Paris.

IS LOVE EVERYWHERE?

DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.

- Descreva cada uma das obras que você viu nesta abertura. As imagens apresentadas são comuns em sua cultura? O que elas podem representar?
- Que tipos de obra aparecem nessas fotografias? Você considera que a representação do amor é algo frequente na arte? Em que outros contextos ela aparece?
- Observando essas representações artísticas, como você responderia à pergunta que nomeia esta unidade? Por quê? Você acha que o beijo pode ser usado para remeter ao amor em qualquer cultura?
- Em sua opinião, como o amor está presente na vida dos jovens atualmente? Os adolescentes que você conhece costumam lidar bem com seus sentimentos? Por quê?

Figura 39 – Circles vol.1 – (2016) p.29

NESTA UNIDADE VOCÊ IRÁ ...

- refletir sobre obras de arte que retratam o tema amor;
- identificar elementos composicionais dos gêneros pôster de filme (*movie poster*) e sinopse (*plot summary*);
- ler e compreender tirinhas relacionadas ao tema;
- compreender e expressar opinião sobre memes (*memes*);
- refletir sobre diferentes formas de expressão de afeto e diferentes tipos de relacionamento;
- conhecer algumas expressões relacionadas ao tema amor;
- ouvir e compreender canções de amor (*songs*);
- rever usos dos *object pronouns*;
- reconhecer alguns usos dos *possessive adjectives*;
- participar de uma seção de *brainstorming*;
- produzir um mapa mental (*mind map*).

Ver nota na abertura da Unidade 1 sobre o Parecer CNE/CEB 15/2000.

© Afremov 2013. Oil on canvas made with a palette knife. London.

Leonid Afremov.
Passion Evening. Oil on canvas. 100 cm x 75 cm. London.

A primeira imagem retrata a obra de Auguste Rodin “O beijo” (*The Kiss*) e a segunda, “Paixão da Noite” (*Passion Evening*), de Leonid Afremov. Ambas retratam casais heterossexuais se beijando. As perguntas de “a” a “d” encaminham uma leitura e associação das imagens em diálogo com o amor, com o ato de beijar e ao final, inclui o público adolescente nessa reflexão. Após a atividade, há a apresentação dos objetivos da unidade e

destacamos o “refletir sobre diferentes formas de expressão de afeto e diferentes tipos de relacionamento”. Ao ler esse objetivo, nos questionamos se essa diversidade pretendida conseguirá romper as barreiras da heteronormatividade. Ao realizar as análises, chegamos a apenas um tema que se destacou sobre as questões de gênero, sexualidade e família: o amor é heteronormativo.

Louro (2004) descreve a lógica binária a partir de uma sequência socialmente estabelecida que afirma que um sexo (características biológicas) determina um gênero e esse gênero orienta a um desejo: macho/fêmea – masculino/feminino – desejo dirigido ao gênero/sexo oposto. Trata-se de um discurso que recorre à natureza, que inscreve o corpo como precultural, ainda que isso não seja possível, pois o corpo é socialmente constituído do seu contexto cultural. A autora expõe que

A concepção binária do sexo, tomando como um “dado” que independe da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade. As discontinuidades, as transgressões, e as subversões que essas três categorias (sexo-gênero-sexualidade) podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico. (LOURO, 2004, p. 81-82).

Ou do inexistente, se tomarmos LDs como espaço de inscrição dos corpos. Na análise desta unidade percebemos que o esforço da defesa do binarismo sexual ganha espaço por meio do silenciamento do que foge a ele. Um dos objetivos é “refletir sobre diferentes formas de expressão de afeto e diferentes tipos de relacionamentos”, e a questão 1 da página 30 apresenta a diversidade de expressão trazendo enunciados de diferentes partes do mundo sobre o tema “amor”:

Figura 40 – Circles vol.1 – (2016) p.30

WARM-UP

1. Uma finalização sugerida para esta atividade é listar as ocorrências com que os estudantes mais concordaram. Em seguida, eles podem trazer para a discussão os provérbios brasileiros que conhecem e eleger seus preferidos. Este é um preparo para que os estudantes pratiquem o gênero *brainstorming*, que será sistematizado na seção *Speaking*.

You have talked about representations of love in different works of art. Now, you're going to first read proverbs that hint at how love is seen in some countries. Then, you will analyze how the same topic usually appears in humorous contexts on the Internet nowadays.

1 Read the proverbs below and copy into your notebook the ones you agree with. Compare your answers with a partner.
 Personal answers.

"There is no love like the first love." (Italian proverb)

"Love at first sight is cured by a second look." (American proverb)

"Love itself is calm; turbulence arrives from individuals." (Chinese proverb)

"Love sickness hurts but does not kill." (Mexican proverb)

"Where there is love there is no darkness." (Burundian proverb)

"It is love that makes the impossible possible." (Indian proverb)

Fontes de pesquisa: MIEDER, Wolfgang (Ed.). **Dictionary of American Proverbs**. New York: Oxford University Press, 1992 e DROESCH, Kristen. **25 Heart-Tugging Love Proverbs That'll Make You Feel ALL The Things**. 2016. Disponível em: <www.yourtango.com/2013191810/love-sayings-25-love-proverbs-around-world>. Acesso em: 23 nov. 2015.

Burundi (officially known as the Republic of Burundi), is a small country in Africa, bordered by Rwanda to the north, Tanzania to the east and south, and the Democratic Republic of the Congo to the west.

Fonte de pesquisa: UCLA African Studies Center. **Country Profiles**, 2002-2016. Disponível em: <www.international.ucla.edu/africa/countries>. Acesso em: 21 abr. 2015.

A questão se centra no tema e não há marcas de sujeites na vivência do amor, o que torna a discussão ampla e focada no sentir, ao solicitar que a/o estudante concorde ou não com elas. As questões subsequentes, no entanto, ao trazer uma seleção de filmes sobre o amor, corporificam seres envolvidos por meio des protagonistas das histórias.

Os dois pôsteres de filmes selecionados para o trabalho das questões 7 e 8 são sobre histórias de amor de casais heterossexuais.

Figura 41 – Circles vol.1 – (2016) p.32

The screenshot shows two browser windows from IMDb. The top window displays the plot summary for 'The Fault in Our Stars' (tt2582846). The text describes Hazel Grace's lung cancer and her relationship with Gus. A red annotation asks: "Pode-se ampliar a análise destes pôsteres com perguntas como: 'How is it possible to know that the movie is about a love story?'; 'Is this a posed or a spontaneous picture?'; 'Which elements are highlighted?'" etc.

The bottom window displays the storyline for '2 States' (tt2372678). The text describes a romantic journey between a culturally opposite couple. A red annotation asks: "Esta imagem pode ser analisada com perguntas como: 'What does the book indicate?'; 'Is this a posed or a spontaneous picture?'; 'Are the actors staring at us? What is the effect of that?'" etc.

Both screenshots include the IMDb logo, navigation tabs (Movies, TV & Showtimes, Celebs, Events & Photos, News & Community, Watchlist), and a Login button. The browser address bars show the respective IMDb URLs. Vertical text on the right edge of each screenshot reads "Edição de arte".

IMDb. *The Fault in our Stars*: Plot Summary. [S.I.]: [2014?]. Disponível em: <www.imdb.com/title/tt2582846/plotsummary?ref_tt_stry_pl>. Acesso em: 16 out. 2015.

IMDb. *2 States*. [S.I.]: [2014?]. Disponível em: <www.imdb.com/title/tt2372678>. Acesso em: 16 out. 2015.

Aqui, como na questão 1, a expressão de afeto se modifica pela divergência étnica. Sendo assim, começa a ser delineado que a diversidade relacionada ao amor tem uma característica que rompe com o racismo por não ser único o padrão branco ocidental, porém a heteronormatividade ganha um peso maior por ser a representação comum à diversidade

das sociedades envolvidas. Essa observação fica mais evidente na continuação das escolhas dos textos para as questões, como a seguinte:

Figura 42– Circles vol.1 – (2016) p.34

- 13 Love can also be portrayed in comic strips. Read the comic strip below and answer the questions orally.



- a. What is it about? It's a conversation about love, marriage, and money.
- b. In your opinion, which of these options can be considered the purpose of the comic strip? Discuss with your classmates and explain your opinion.
- to inform
 - to entertain ✓
 - to provoke reflection
 - to criticize ✓
- c. Read the items below, identify the false ones, and copy the true ones into your notebook.
- Hägar the Horrible wants his daughter to have a marriage of convenience. T
 - Honi seems to oppose the idea of having a loveless marriage. T
 - Both of them agree that getting married for money is a wise decision. F
 - Hägar is concerned about whether or not his daughter is ready to date. F
- 14 Can this comic strip be compared to the plot of one of the movies that you discussed in the *Reading* section? If so, to which one? Why? Discuss with your classmates.
Yes, it can be compared to the movie *2 States* because parental approval of the relationship is also an issue in its plot.
- 15 In some countries, marriages arranged for political, economic or social reasons used to be frequent. Does it happen in your country today? Why / Why not?
Possible answers: The meanings of marriage can vary across different cultures and also within the same cultures across time. In the past, arrangements made by two families were very common, especially because it could involve the passage of titles and privileges, such as in royal contexts. Although it's not very common in Brazil nowadays, there may be exceptions.

A tirinha de Chris Browne, Hagar, trata sobre o casamento entre um homem e uma mulher e traz uma crítica sobre a união de uma mulher por amor ou por questões financeiras, além da aprovação parental. Para a temática em foco, a heterossexualidade predomina e é naturalizada. A questão de número 15, que sugere reflexões sobre a crítica da tira, acrescenta outros países como comparação para a realidade de coenunciador-alune, porém, perde a oportunidade de mencionar a grande modificação dos casamentos civis dos últimos anos que estendeu o direito a casais homoafetivos em diversas partes do mundo, o que certifica a mudança do casamento pela motivação do amor. Outra tirinha mais à frente, página 36, questão 1, traz uma nova crítica, porém o modelo ainda é heteronormativo.

As escolhas das músicas que tratam sobre amor também ou retratam a heteronormatividade ou o amor sem marca de gênero ou sexualidade e novamente não há abertura do LD para outras formas de viver o amor fora desse padrão. Na página 40, reproduzida a seguir, a questão sem numeração “Agora leia os seguintes diálogos de filmes. Identifique os adjetivos possessivos e escreva-os em seu caderno” (*Now read the following movie dialogs. Identify the possessive adjectives and write them down in your notebook*) traz enunciados pertencentes a diálogos de filmes:

Figura 45 – Circles vol.1 – (2016) p.40

Now read the following movie dialogs. Identify the possessive adjectives and write them down in your notebook.

- a. **Harry:** When you realize you want to spend the rest of your life with somebody, you want the rest of your life to start as soon as possible.
When Harry Met Sally (1989)
- b. **Edward:** I love you. You are my only reason to stay alive, if that's what I am.
Twilight: New Moon (2009)
- c. **Seth:** I would rather have one breath of her hair, one kiss of her mouth, one touch of her hand, than eternity without it. One.
City of Angels (1998)
- d. **Gus:** I am in love with you. And I know that love is just a shout into the void, and that oblivion is inevitable, and that we're all doomed, and that one day all of our labors will be returned to dust. And I know that the sun will swallow the only Earth we will ever have. And I am in love with you.
The Fault in Our Stars (2014)
- e. **Tom:** People should be able to say how they feel - how they really feel - not, you know, some words that some strangers put in their mouths.
(500) Days of Summer (2009)
- f. **Elizabeth Bennet:** How could you do it?
Mr. Darcy: Because I believed your sister was indifferent.
Elizabeth Bennet: Indifferent?
Mr. Darcy: I observed them most carefully and realized his attachment was far deeper than hers.
Elizabeth Bennet: That's because she's shy!
Pride and Prejudice (2005)
- g. **Jade Butterfield:** My first love was everything all at once. The kind that you never fall back from. Never try to. Never want to. My love's so big. So strong. It never dies. Never fades. Never loses its electricity. The kind of love you fight for. The kind of boy you fight for.
Endless Love (2014)

Todas as citações foram extraídas de: IMDb.com, Inc. 1990-2016. Disponível em <www.imdb.com>. Acesso em: 24 maio 2016.

Todos os enunciados, como se pode observar, focam em relacionamentos heteronormativos. Assim, podemos entender que o recorte social do LD sobre o amor privilegia as relações heteronormativas e invisibiliza qualquer relação que não esteja dentro desse padrão. A única ressalva que podemos fazer sobre a massiva abordagem heteronormativa do amor são as questões de número 5 e 6 da página 37, conforme fragmento a seguir, que podem propiciar o surgimento da diversidade sexual e de gênero por meio de enunciados de coenunciador-alune.

Figura 46– Circles vol.1 – (2016) p.37

- 5 In your opinion, why some actions and attitudes related to love and relationship that were common in the past are not popular anymore? Discuss your ideas with a classmate. *Personal answers.*
- 6 Are there any attitudes and actions related to love and relationships that happen nowadays that would have been considered rare in the past? What? Why? *Possible answers: Online dating and divorce are examples of things that could be found rare in the past.*

O enunciador na questão 5 diz “Na sua opinião, por que algumas ações e atitudes relativas ao amor e ao relacionamento que eram comum no passado não são mais populares?” e na questão 6 “Há algumas atitudes e ações relacionadas ao amor e às relações atuais que seriam consideradas raras no passado? Quais? Por quê?”. Ao questionar por que atitudes e ações relacionadas ao amor e relacionamentos que eram comuns no passado não são mais populares e pedir que isso seja discutido, a questão 5 pode abrir margem para que a sociedade como se configura hoje, com toda a sua diversidade de gêneros e sexualidades apareça, não por serem de fato “raras”, mas por serem mais estigmatizadas e apagadas do que são hoje. A questão de número 6 continua essa possibilidade ao perguntar se há atitudes e ações relacionadas ao amor e aos relacionamentos que existem nos dias atuais, mas que seriam consideradas raras no passado, quais e por quê. A relações de gênero e sexualidade que rompem com a heteronormatividade e com o androcentrismo, e toda a questão político-social que as envolve, são evidentes em nossa sociedade e poderiam responder aos questionamentos, inclusive o questionamento do adjetivo “rara” para classificar relações que talvez não fossem raras, mas fossem tratadas de outras formas. Porém, a resposta esperada pelo enunciador-MP não as considera, não dá visibilidade para a presença dos relacionamentos interracialis, homoafetivos, de famílias com duas mães, dois pais, relacionamentos abertos, ou seja, de tantas possibilidades, só é marcado o que está em diálogo de adesão às estruturas heteronormativas.

3.2.2 *On the way to gender equality* – avanço na abordagem de gênero

As páginas 82 e 83 abrem a Unidade 5. O título aparece centralizado em letras brancas sobre um círculo de cor magenta. Acima, há o número que indica a unidade 5 e uma imagem em preto e branco identificada como sufragistas durante uma campanha eleitoral em 1910. Abaixo do título encontramos cinco questões de “a” a “e”. A continuação na página seguinte traz os objetivos da unidade e a imagem com legenda que indica que das trinta

peças escolhidas para o gabinete do primeiro-ministro canadense Justin Trudeau, quinze são mulheres.

Figura 47 – Circles vol.1 – (2016) p.82



5
LINES

ON THE WAY TO GENDER EQUALITY

DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.

Suffragettes ca during a by- in 19

- O que está sendo retratado na imagem acima? Em sua opinião, por que a fotografia não é colorida? Descreva os aspectos da imagem que chamam sua atenção.
- O que é possível inferir com base na posição que as mulheres estão ocupando na fotografia? Que outras informações você sabe sobre esse assunto?
- Há diversidade étnica na foto? Levante hipóteses para justificar sua resposta.
- Observe a imagem à direita. Trata-se de uma fotografia de uma equipe ministerial que tomou posse no Canadá em 2015. O que chama sua atenção nela? Compare-a com a imagem analisada anteriormente e discuta o assunto com seus colegas.
- A imagem do protesto representa uma situação que ocorreu muitas décadas atrás. Nos dias de hoje, que reivindicações as mulheres poderiam apresentar? Além das mulheres, que outros grupos costumam protestar pela igualdade? Comente com seus colegas.

82

Figura 48 – Circles vol.1 – (2016) p.83

NESTA UNIDADE VOCÊ IRÁ ...

Para mais informações, consultar as orientações no Guia Didático.

- refletir sobre o sufrágio feminino e outros contextos de lutas pelos direitos das mulheres;
- ler anúncios de propaganda (*campaign ad*) da Organização das Nações Unidas (ONU) para, a partir deles, estudar a linguagem visual e discutir o preconceito;
- refletir sobre a função social dos anúncios de propaganda (*campaign ads*);
- conhecer expressões relacionadas à igualdade de gênero;
- usar *should*, *must* e *have to* para dar conselhos e indicar obrigações;
- escutar uma entrevista (*interview*) sobre documentos de identidade para mulheres do Egito;
- elaborar um anúncio de propaganda (*campaign ad*);
- participar da produção e da realização de uma apresentação oral da campanha (*oral presentation*).

Ver nota na abertura da Unidade 1 sobre o Parecer CNE/CEB 15/2000.

Canadian Prime Minister Justin Trudeau nominated fifteen women to his thirty-seat Cabinet in 2015.



83

As perguntas encaminham para a leitura da imagem destacando a luta das mulheres pelo direito ao voto, a época em que isso ocorreu, o grupo étnico envolvido e possíveis razões que justifiquem a falta de diversidade étnica. Há também leitura e comparação da imagem

da página 83 para ser discutida em aula. Destacamos a letra “e” que, apesar de não ser evidente, abre margem para que apareça também a luta LGBTQIA+ quando complementa “Além das mulheres, que outros grupos costumam protestar pela igualdade? Comente com seus colegas”. Entendemos assim porque a luta de gênero, os feminismos, também dizem respeito à diversidade sexual. Também a luta contra o racismo e outras minorias são possíveis de aparecer, o que vai depender da condução da professora/professor, e das próprias contribuições de coenunciador-alune.

Quanto aos objetivos da unidade, destacamos os seguintes: refletir sobre o sufrágio feminino e outros contextos de lutas pelos direitos das mulheres; ler anúncios de propaganda (*campaign ad*) da Organização das Nações Unidas (ONU) para, a partir deles, estudar a linguagem visual e discutir o preconceito; conhecer expressões relacionadas à igualdade de gênero; escutar uma entrevista sobre documentos de identidade para mulheres do Egito. Todos os objetivos destacados evidenciam a importância de se discutir questões que envolvem o gênero feminino. Toda a unidade transita por essa questão e identificamos aqui um importante passo para a presença da promoção da equidade de gênero na escola pública brasileira. Destacamos quatro abordagens que atendem aos interesses da pesquisa: representatividade do gênero feminino não branco; o gênero feminino na internet; acesso aos discursos sobre direitos das mulheres e feminismos; e participação ativa de coenunciador-alune sobre questões de gênero.

Antes de ingressar nas análises, porém, cabe entender melhor a questão do gênero. Scott (1989), em *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, retoma diversas concepções de gênero para então apresentar a sua própria. A especialista em história do Movimento Operário do século XIX e do feminismo na França, e uma das mais importantes teóricas da categoria “gênero” em história, entende que possivelmente o uso do termo surgiu com as feministas americanas para confrontar o determinismo biológico do “sexo”. Além disso, traz a noção de que a história não poderia ser dividida entre uma história dos homens e outra das mulheres e sim a visão do conjunto e suas relações organizacionais para entender as implicações de papéis definidos pelo sexo e simbolismo sexual, e assim chegar a mudanças da ordem social. Também aponta a característica relativamente neutra do termo “gênero” em relação aos termos “história das mulheres” e “feminismo”, em que o

[...] gênero parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo. Neste uso, o termo gênero não implica necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada (e até agora invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” revela a sua posição política ao afirmar

(contrariamente às práticas habituais), que as mulheres são sujeitos históricos legítimos, o “gênero” inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. Este uso do “gênero” é um aspecto que a gente poderia chamar de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980. (SCOTT, 1989, p.6)

Esse é o termo escolhido pelo LD para tratar o tema, e dessa forma, concordando com a visão das feministas americanas trazida pela autora. Podemos entender que ao evidenciar o gênero, estamos ao mesmo tempo abordando a história das mulheres e dos homens, pois “informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens” (SCOTT, 1989). Outro ponto fundamental sobre o termo é que o “uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1989, p.7), ou seja, as questões relativas aos movimentos LGBTQIA+ estão diretamente vinculadas com a questão de gênero, justamente por ultrapassar as barreiras do binarismo sexual.

Scott (1989) em sua própria definição do que é o gênero, o divide em duas partes e diversas subpartes. As duas partes, por mais que sejam ligadas, para a autora deveriam ser analiticamente distintas, assim: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1989, p.21). Entendemos que a autora tem sua concepção em diálogo com a visão de poder foucaultiana e entende que é no âmbito do discurso que os sentidos relacionados ao gênero se estabelecem. Ela ainda traz exemplificações e discorre sobre como o gênero simbólico é elaborado:

Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: primeiro – símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas [...] Segundo – conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. [...] O objetivo da nova pesquisa histórica é explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros. Esse tipo de análise tem que incluir uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais. Esse é o terceiro aspecto das relações de gênero. [...] O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. Conferências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si. (SCOTT, 1989, p. 21-23)

Se lançarmos um olhar desde a perspectiva bakhtiniana sobre a linha que Scott segue para definir o gênero, podemos entender que é no dialogismo que ele se constitui e ganha

sentidos dentre os diversos campos discursivos. Para Bakhtin (2018, p.382) “O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (de outro)”; portanto, o sentido de gênero que foi tido em algum momento como “realidade imutável da natureza em relação às diferenças biológicas”, é mais um elo na cadeia discursiva que ganha novos sentidos ao entrar em diálogo com enunciados que entendem, por exemplo, o gênero como constituído de caráter performativo (BUTLER, 2003). Para Butler (2003, p.37),

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembléia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um telos normativo e definidor.

Essa definição surge da problemática da noção do termo “mulheres”, visto que uma unidade de coalizão para o termo não contemplaria a complexidade política (classe, raça) que o envolve.

Voltando a Scott (1989), as duas partes que caracterizam o gênero dialogam por meio de pontes que unem o simbólico social e o poder político. Para a análise em questão, focamos na instituição da família, já que é um tema comumente encontrado nos LD de línguas adicionais e, justamente ali, se fazem presentes essas tensões relacionadas ao gênero. Uma unidade que se dedica especificamente ao gênero é uma novidade e demonstra a necessidade do tema para a formação de alune. Nos atentamos ao fato de que por mais que a unidade traga o tema do gênero, é possível encontrar marcas que sinalizem o poder político e o simbólico social exercendo tensões para não romper visivelmente com o binarismo sexual.

3.2.2.1 Representatividade do gênero feminino não branco

Percebemos que há uma preocupação em unir a questão da cor com a questão do gênero já nas páginas de abertura desta unidade (figuras 47 e 48) por meio da letra “c” das primeiras questões. O enunciador-LD ao perguntar se há diversidade étnica na foto e pedir para que se levantem hipóteses, entra em diálogo de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) com discursos do movimento feminista negro sobre a exclusão das mulheres negras da luta pelo sufrágio universal. Ao remeter o assunto, tira o foco somente das mulheres brancas na luta pelo direito ao voto. Angela Davis (2016) em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* traz relatos de como o movimento sufragista estadunidense do século XIX, na luta pelo direito ao voto, excluiu as mulheres negras para conseguir legitimidade junto aos supremacistas brancos em

um contexto que via o sufrágio das mulheres brancas como arma política contra os negros, já que ele

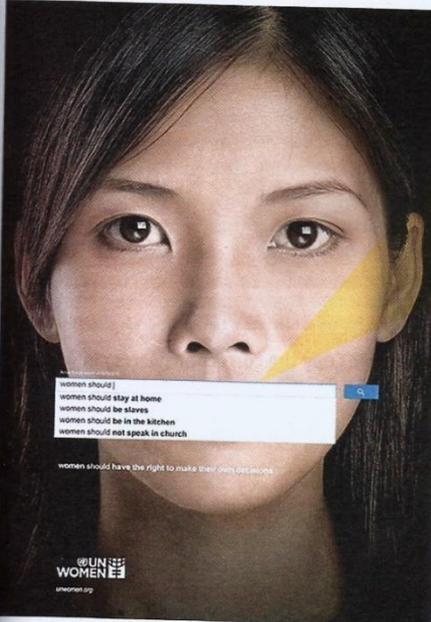
tinha o potencial de combater o iminente poder político da população negra: “Consideremos as consequências do ponto de vista do Sul. Seus 4 milhões de mulheres brancas contrabalançarão seus 4 milhões de homens e mulheres negras e, assim, a supremacia política de nossa raça branca permanecerá intocada” (DAVIS, 2016, p.122)

Temos aqui um exemplo que envolve as relações de gênero e como a partir do modelo ocidental de homem, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (LOURO, 2001) são estabelecidas disputas pela manutenção do poder. As mulheres negras foram marginalizadas da luta pelo direito ao voto, porém a atividade abre espaço para que diálogos de fricção com o protagonismo da mulher branca e a falta de representatividade da mulher negra sejam estabelecidos. A participação de coenunciador-alune ou professora/professor pode trazer tensões que envolveram a falta de diversidade étnica e racial da imagem, principalmente ao entrar em diálogo com a foto atual para comparação, por trazer uma iniciativa de igualdade de gênero pelo primeiro-ministro (homem) que nomeou quinze mulheres para o seu gabinete, inclusive não brancas. Mais adiante na unidade, conseguimos encontrar outras representatividades:

Figura 49 – Circles vol.1 – (2016) p.85

WHILE-READING Seria propício comentar, junto aos estudantes, sobre as ferramentas de busca na internet e perguntar com que propósito eles costumam usar essas ferramentas, se as sugestões oferecidas costumam ajudar, se já se surpreenderam com sugestões oferecidas pela ferramenta etc. É aconselhável também explicar à turma que as sugestões mostradas correspondem às buscas mais frequentes realizadas pelos usuários da rede.

4 Look at the campaign ad below. What is it about?



women should
 women should **stay at home**
 women should **be slaves**
 women should **be in the kitchen**
 women should **not speak in church**

women should have the right to make their own decisions

UN WOMEN. *The Autocomplete Truth*.
 Disponível em: <www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-ads>. Acesso em: 5 nov. 2015.

Ao olhar para um texto, é possível observar alguns de seus elementos e elaborar hipóteses sobre ele, como a disposição das sentenças (se é um poema ou uma carta, por exemplo), a presença de títulos e subtítulos (como em notícias e reportagens), de fotos ou ilustrações etc. Uma observação prévia da imagem ao lado, combinada com pequenos fragmentos de texto, ajuda a apresentar pistas acerca do gênero *campaign ad* (anúncio de propaganda).

Ver Banco de Gêneros.

a. Prejudice against women. ✓
 b. The role of women in society.
 c. Government discrimination against certain groups of women.
 d. Family obligations in society.

5 What does the white band on her mouth mean? Discuss with your classmates.
 Possible answer: The white band over her mouth is probably an indication that society tries to silence women.

Figura 50 – Circles vol.1 – (2016) p.86

6 Only one of the sentences is respectful of women’s rights. Which one? Why? Discuss with your classmates.
 Only the last one, which is not part of the search, is respectful of women’s rights. The others reveal gender discrimination against women.

7 Read another ad from the same campaign and answer the questions that follow.

Incentivar os estudantes a levantar hipóteses sobre quem pode ter sido o autor do anúncio e qual poderia ser o intuito da instituição nomeada "UN Women". Na página, eles lerão um boxe que traz informações a esse respeito podendo, então, verificar ou refutar suas ideias anteriores.



- women shouldn't
- women shouldn't have rights
- women shouldn't vote
- women shouldn't work
- women shouldn't box

women shouldn't suffer from discrimination anymore

UN WOMEN. The Autocomplete Truth. Disponível em: <www.unwomen.org/en/news/stories/2013/10/women-should-avoid> Acesso em: 5 nov. 2013.

Ver Banco de Gêneros

Antes de analisar minuciosamente um texto, a compreensão do contexto em que foi produzido e dos possíveis objetivos para sua divulgação pode ajudar a interpretá-lo de modo mais adequado. Observando o anúncio de propaganda ao lado, o leitor poderia se perguntar, por exemplo: "Trata-se de um fato localizado em regiões específicas ou de algo comum na maioria dos países?"; "A quem interessa um anúncio de propaganda como esse?"; "Eu, leitor, estou entre o público-alvo do texto?"; "Ele remete a eventos recentes ou a problemas que sempre fizeram parte da sociedade?" etc.

Seria relevante ressaltar que as frases estão dispostas de modo a tapar a boca da mulher, o que dialoga com o fato de que essas afirmações preconceituosas trazem a ideia de que as mulheres não teriam autonomia, voz ou direitos.

As atividades contribuem para a leitura da campanha que tem como tema a discriminação contra as mulheres no âmbito da internet. Aqui podemos ver que o processo de inclusão ocorre pela representatividade de não brancas, o que estimula a naturalização da diversidade e coloca o foco centrado nas mulheres de forma geral. A questão 3 da página 90, reproduzida a seguir, continua com a representatividade:

Figura 51 – Circles vol.1 – (2016) p.90

3. Look at the picture on the right. This person was considered very influential because she was the first black woman to become a state representative in Brazil. Think about that and try to unscramble the verbs to complete the following sentences. Record your answers in your notebook.

a. She became a deputy just 3 years after women had **redquecon** the right to vote.
conquered

b. Antonieta had to **movecoer** many barriers to conquer some space, which was unusual for women. overcome

c. As an educator, Antonieta **edfnoud** a course (Antonieta de Barros Private Course) aiming at the literacy of the poor. founded

4. Now, choose some problems women face nowadays. Then, work in pairs in order to discuss possible causes and solutions for these obstacles. Remember that you can use the language structures presented in the Grammar box (*should, must, and have to*) and the words in Activity 2 to carry on your discussion.

Personal answer. Possible answer: A lot of women have important jobs nowadays, but, unfortunately, many people still believe women have to do the housework only. To fight that and encourage women empowerment, TV channels should broadcast movies and programs in which this gender stereotype is tackled. Esta pode ser uma boa oportunidade para incentivar os estudantes a aprofundar a discussão sobre a importância da igualdade de gêneros e usar mais livremente as estruturas gramaticais apresentadas no box Grammar e o léxico presente em Vocabulary. Para mais informações, ver Guia Didático.



Poster of the movie *Antonieta*

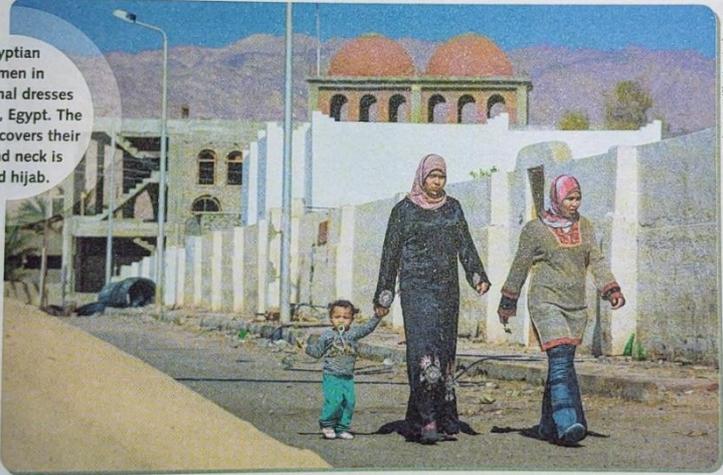
A questão 3 sublinha que a imagem é da “primeira mulher negra a se tornar uma representante estatal do Brasil”. Ao fazer isso, o fato de ela ser negra aparece em diálogo de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) com as tensões que envolvem gênero e racismo. As perguntas de “a” a “c”, contribuem para uma aproximação com a história da Antonieta e são ponto de partida para a questão 4, “agora, escolha alguns problemas que as mulheres enfrentam nos dias atuais. Então, trabalhem em duplas para discutir possíveis causas e soluções para esses obstáculos [...]” e acrescenta as estruturas da língua a serem utilizadas. Ao partir da história da Antonieta, questões que atravessam os problemas de gênero podem surgir. A questão 1 da página 91 trabalha a diferença cultural das mulheres egípcias, conforme se vê a seguir:

Figura 52 – Circles vol.1 – (2016) p.91

PRE-LISTENING

1 Look at the picture of Egyptian women. Is there anything that calls your attention? Why / Why not?

Egyptian women in traditional dresses in Dahab, Egypt. The veil that covers their hair and neck is called hijab.



1. Personal answer. Para mais informações, ver Guia Didático.

Ao questionar coenunciador-alune se algo lhe chama a atenção na imagem, pedir que explique o motivo de sim ou não e expor no círculo ao lado o nome do traje que as mulheres vestem, o enunciador-LD abre margem para que se discuta a diferença cultural. Ao incluir a opção de que nada lhe chama a atenção, o LD acrescenta a possibilidade dessa diferença cultural já ser conhecida por coenunciador-alune e estar naturalizada, sem estranhamentos ou até mesmo preconceitos. Talvez pudessem aparecer outras leituras caso o contexto de coenunciador-alune fosse incluído no comando da questão, o que acontece mais adiante.

A imagem em questão integra a pré-audição para um texto em áudio, uma entrevista com Ghada Waly sobre o fato de muitas mulheres egípcias não terem carteira de identidade. Na pós-leitura, para agregar novos sentidos, destacamos a questão 9 que faz uma comparação com a realidade sobre o assunto no Brasil:

Figura 53 – Circles vol.1 – (2016) p.92

9 The minister says that many women in Egypt do not have ID cards. Do you have the same problem in your country? Talk about it.

watches the video can help spread the information.
In Brazil, some poor people do not have their ID cards, although there are governmental efforts to change that. It is not a gender issue, though.

Esse diálogo caminha para o sentido de que possuir ou não uma carteira de identidade não é uma questão relacionada ao gênero no Brasil como é no Egito. Temos aqui a representatividade de mulher não branca, egípcia, que tem sua luta travada por uma questão de gênero no seu país.

Segundo Davis (2016), no século XIX, a sufragista negra Ida B. Wells criticou duramente a sufragista branca Susan B. Anthony por sua indiferença em relação ao racismo. Seus enunciados sobre o apagamento das lutas das mulheres negras encontram resultados em uma unidade de LD que ao abordar a igualdade de gênero, abre espaço para que a luta das mulheres negras e não brancas no contexto ocidental comece a aparecer. Com isso, temos a visão nítida da definição de Scott (1989) sobre o gênero como forma de significar as relações de poder. Encontramos dialogismo de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) com os discursos que criticam a luta pelos direitos das mulheres que foca nas mulheres brancas pelo aparecimento do termo “diversidade étnica” e pelo aparecimento dessas diversidades ao longo da unidade. Há imagens de mulheres não brancas inseridas no contexto de luta pela equidade de gênero, as lutas que envolve as tensões racistas, apesar de não aparecerem de forma marcada, estão, de alguma forma, ali representadas.

3.2.2.2 Gênero feminino na internet – reflexões sobre o preconceito

A parte de leitura e pós-leitura da unidade 5, “*Reading*” e “*Post-Reading*”, foca na violência social sofrida em razão do gênero. Não encontramos nas questões das atividades os termos de uso recorrente em nossa sociedade que marcam a violência de gênero: machismo e sexismo. Apenas em um texto de circulação social encontramos “sexismo”, o que reforça a importância de se trabalhar esse tipo de texto para promover um dialogismo dentro do contexto social em que vivemos. Para designar essa violência, o enunciador-LD recorre aos termos “preconceito” e “discriminação”. Na parte de leitura, há a reprodução de uma campanha da UN WOMEN, entidade da Organização das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres (ver figura 49).

A campanha consiste em observar resultados que aparecem quando se busca por “mulheres deveriam”, a plataforma completa com os termos mais acessados na internet, são eles: “ficar em casa”, “ser escravas”, “ficar na cozinha”, “não falar na igreja” e um comentário complementar da própria campanha, “Mulheres deveriam ter o direito de tomar suas próprias decisões”. O buscador aparece tapando a boca da mulher da foto gerando possíveis sentidos de silenciamento das mulheres por meio da violência simbólica dos comentários.

A presença da campanha no LD já permite por si só reflexões sobre violência focada no gênero feminino, por ser explícito o termo “mulher”. As questões relacionadas ao texto tanto permitem a leitura como a reflexão sobre o tema. Na questão 4, uma múltipla escolha

na qual a/o estudante deveria assinalar qual opção define o tema da campanha, a resposta indicada como correta pelo enunciador-LD é que a campanha fala sobre “preconceito contra a mulher”. É um sentido nitidamente possível, justamente porque soma ideias presentes no simbólico social estabelecidas por meio das tensões relativas ao regime de poder sobre o gênero. As outras opções que são inadequadas versam sobre enunciados possivelmente presentes ao tema do gênero feminino, “o papel da mulher na sociedade”, que caso fosse escolhido como resposta adequada, se somaria a mais uma violência de gênero, pois adere ao enunciados do buscador da internet; “discriminação governamental contra certos grupos de mulheres”; “obrigações familiares na sociedade”, que, de certa forma, também adere aos enunciados do buscador por ser uma instituição em que a violência de gênero floresceu por meio do simbolismo.

O enunciador-LD, na questão de número 5, pede a coenunciador-alune o significado da barra do buscador posicionado à frente da boca da mulher na imagem e que seja discutido entre a turma, o que convida a um diálogo sobre o silenciamento das mulheres por meio de violências simbólicas. Na página seguinte, (ver figura 54) na questão de número 6 é proposto que se discuta a única frase que respeita os direitos das mulheres, o que propicia dialogismo de adesão sobre discursos que pregam a equidade do gênero feminino. Seguindo na página 86, a questão 7 apresenta um novo texto, do mesmo gênero discursivo, pertencente à mesma campanha, mudando somente a etnia da mulher e a frase para “mulheres não deveriam” e a complementação do buscador da internet com “ter direitos”; “votar”; “trabalhar”; “lutar box”.

Na questão de número 8, há quatro enunciados e coenunciador-alune deve assinalar quais expressam corretamente a relação entre a imagem e as frases que estão tapando a boca da mulher. Dos quatro enunciados apresentados de “a” a “d”, as letras “a” e “b” são indicadas como corretas: “a. As frases sobre a boca da mulher reforçam que algumas pessoas não querem dar voz à elas” e “b. A imagem reforça as declarações preconceituosas sobre as mulheres não terem autonomia ou direitos”. Por mais que Butler (2003) critique a definição das marcas de poder sobre o gênero, aqui, esse apagamento por meio do termo “algumas pessoas” pode permitir o sentido de apagamento da violência simbólica, e assim, se faz necessária uma classificação para justamente expor as disputas de poder existentes. Não são somente “algumas pessoas”, mas um sistema de violência simbólica, que podemos aproximar ao androcentrismo de Bourdieu (2011). A não nomeação do que é a disputa de poder entre a equidade de gênero seja por meio do androcentrismo, sexismo, machismo, falocentrismo (ou qualquer outro que dialogue com significados concretos), pode trazer o

sentido de invisibilidade dos papéis sociais, principalmente dos homens, em destaque os pertencentes ao modelo de homem, branco, heterossexual, classe média urbana e cristão (LOURO, 2011), na manutenção dessa violência.

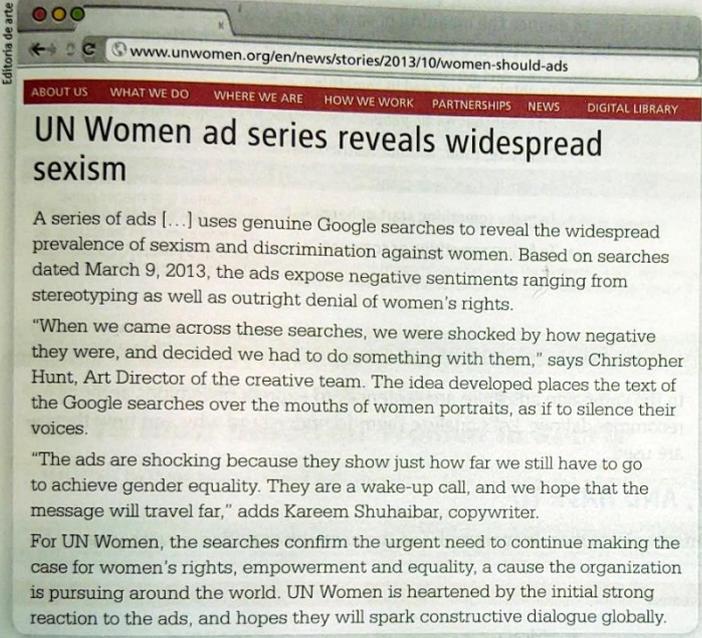
Na mesma linha, a palavra “preconceito”, que já foi utilizada anteriormente na questão 4, pode levar a sentidos de que, por ser “preconceito”, é, talvez, uma ignorância, uma ideia preconcebida que pode ser mudada diante de novos conhecimentos sobre as mulheres; porém, a luta pela igualdade de gênero, por mais que obviamente tenha preconceito envolvido, vai além dele. É uma disputa de poder, que reúne violências físicas e simbólicas para manter a subordinação da diversidade de gênero fora do padrão: das mulheres, brancas, negras, indígenas, ciganas e não brancas em geral, e também toda a comunidade LGBTQIA+. Essa disputa de poder relativa ao gênero é constituída por meio de enunciados concretos que inevitavelmente as classificarão e limitarão. Na pós-leitura, há um novo texto que traz o termo “sexismo”:

Figura 54 – *Circles* vol.1 – (2016) p.87

Sugerimos chamar a atenção dos estudantes para o fato de que a notícia que explica a criação dos anúncios foi publicada no *site* da *UN Women*, a instituição responsável por eles. Para que a turma busque delinear o contexto de produção dessa notícia, pode-se fazer perguntas como: Qual é o possível leitor desse texto? Qual foi o suporte escolhido para ele? Qual parece ser o objetivo do texto?

POST-READING

10 After reading the previous campaign ads, read the following piece of news report, which is about them. It will help you reflect about their content and purpose. Don't stop reading to search for the meaning of words you don't know: try to grasp the main idea and answer questions 11 and 12.



Ao fazer a leitura de um texto pela primeira vez, não é necessário compreender todas as palavras: o objetivo é "varrer" o texto observando as informações mais importantes. Essa é uma habilidade útil também quando há a necessidade de ler rapidamente um texto com o intuito de identificar do que ele trata, sem dar atenção a detalhes.

UN WOMEN
UN Women was founded in July 2010 by the United Nations General Assembly (UNGA) as an attempt to accelerate the organization's goals on gender equality and the empowerment of women. On the website, it is possible to find more information about UN Women, what they do, worldwide news and publications on gender.

11 In what aspects is the news report related to the previous campaign advertisements? Think about it and identify the true (T) and the false (F) statements. Copy the true ones in your notebook.

- The news report explains how the ads were conceived. T
- There is no information about the effects of the ads. F
- The news report proves the ads were not very necessary. F
- The news report reasserts the ads were based on real searches. T

12 Rewrite the complete sentence in your notebook. According to the news report, to solve the problems addressed in the ads, it is necessary to ...

- punish people who reinforce stereotypes.
- prohibit Internet searches about women.
- accept that gender equality is a minor issue.
- continue seeking to persuade people about equality. ✓

87

O texto é sobre a criação da campanha da UN Women. Revela que o buscador do *Google* foi o meio usado para obter o resultado que identifica sexismo e discriminação contra mulher na internet. O objetivo traçado pelos criadores, segundo o texto, é o de propor uma conscientização sobre como ainda há um longo caminho em direção à equidade de gênero por meio de um diálogo global em relação aos direitos, empoderamento e equidade das

mulheres. As questões 11 e 12 são de leitura do texto. A de número 11 foca nos aspectos que a notícia relata sobre a campanha. As respostas indicadas como corretas enfocam a explicação sobre a criação da campanha e sobre ter sido baseada em pesquisas reais. Isso reforça que a campanha reflete uma realidade social. A de número 12, que tem a resposta adequada a letra “d”, afirma que, segundo a matéria do jornal, a solução para o problema é persuadir as pessoas sobre a equidade. Já na página 88, onde está a efetiva pós-leitura sobre o texto principal, na questão de número 13, coenunciador-alune é convidado a refletir sobre isso, como se observa a seguir.

Figura 55 – *Circles* vol.1 – (2016) p.88

- 13** Do you think that campaign ads are enough to make people aware of these problems? Why / Why not? Are there any reasons to create ads about them? Explain your answers in your notebook.
Possible answers: Yes, an ad is much more appealing than an article, for it attracts people's attention instead of just providing objective information. (or) No, they can only expose a situation that already exists but will not change it.
- 14** In your opinion, why does this kind of prejudice against women still exist? Do you think feminism can help fight it? What are other possibilities? Discuss with a classmate. *Personal answers.*
- 15** After reading the text, it is possible to deduce the meaning of some words and expressions. Read it again and take notes in your notebook to match the two columns and find the definitions.
- | | | |
|--------------------|--|---|
| a. outright | • To obtain, to succeed in something. b | |
| b. achieve | • An event that warns people that they need to take action. c | |
| c. wake-up call | • Complete, total, without restrictions. a | |
| d. make a case for | • To justify, to give reasons. d | É aconselhável instruir os estudantes a começar pelos termos que já conhecem ou que inferiram com facilidade, de modo que possam resolver toda a atividade com autonomia. |
| e. to pursue | • To make something start or happen. f | |
| f. to spark | • To follow something or someone. e | |

O enunciador-LD questiona coenunciador-alune se as campanhas são suficientes para as pessoas tomarem ciência desses problemas, o porquê de sim ou não e se há razões para a criação de campanhas sobre eles. A resposta esperada, se coenunciador-alune responder “sim”, foca no gênero discursivo “campanha” por meio de sua função social (Bakhtin, 2018), que seria causar apelo emocional. Já em relação a uma resposta “não”, o MP afirma que a campanha apenas apresenta uma situação existente e que ela não pode ser mudada.

Já na questão 4, outras possibilidades são apresentadas. Pela primeira vez o termo “feminismo” é mencionado na unidade sobre gênero e aparece como questionamento, no caso, se coenunciador-alune acredita que o feminismo pode contribuir para o que o LD chama de “preconceito contra as mulheres”. Além disso, pergunta, se além do feminismo, há outras possibilidades e pede que o assunto seja discutido em aula. A própria unidade é em si feminista por trazer a questão da igualdade de gênero. Essa é uma pergunta muito importante, porque permite que dialogismos de confrontação entre o que é ou não

feminismo. O termo feminismo é muitas vezes combatido por discursos conservadores, porém, indivíduos que aderem contra a discriminação e preconceito contra as mulheres se verão em dialogismo de adesão aos discursos feministas, o que possibilita uma visão crítica sobre o assunto e sobre posicionamentos sociais.

3.2.2.3 Acesso aos discursos sobre direitos das mulheres e feminismos

O termo “preconceito” é recorrente para problematizar a questão de inequidade de gênero, o que contribui para que coenunciador-alune a reconheça como uma violência a ser combatida. O enunciador-LD ao trazer uma seleção de termos pertencentes aos discursos sobre o assunto amplia o dialogismo de adesão ao combate às violências de gênero:

Figura 56 – *Circles* vol.1 – (2016) p.90

2 Work in pairs and analyze some of the expressions that usually appear in discussions about women nowadays. Using your notebook, relate them to their definitions.

1 Women empowerment	2 Feminism	3 Leadership	4 Women's political participation	5 Gender pay gap
6 Gender-based violence	7 Maternal health	8 Gender-blind policies	9 Anti-discrimination legislation	10 Human rights

a. The belief that all people should have equal rights, regardless of their gender. **2**

b. Measures to improve the quality of life for women, help them participate in economic life and gain more autonomy. **1**

c. The difference in the amount of money that men and women earn. **5**

d. When someone is a leader or is able to give guidance to others. **3**

e. Aggression against a person motivated by their gender (especially women or transgender people). **6**

f. Related to how women are cared for during pregnancy, childbirth and the postpartum period. **7**

g. Laws that protect minority groups from being attacked because of their sexual orientation, religion, race, etc. **9**

h. When all women have the opportunity to be voters or to occupy leading positions. **4**

i. Basic rights that all people should have (the right to life, to food, to education, etc.). **10**

j. Policies that are planned without taking into consideration the different needs of each gender. **8**

O enunciador-LD propõe que a atividade seja realizada em dupla para analisar e unir os termos relativos às discussões atuais sobre mulheres às suas definições. Para o termo 1. “empoderamento das mulheres” a definição é “medidas para melhorar a qualidade de vida das mulheres, ajudá-las a participar da vida econômica e ganhar maior autonomia”; para 2. “feminismo”, “a crença de que todas as pessoas deveriam ter direitos iguais, sem importar o seu gênero”; 3. “liderança”, “quando alguém é líder ou está na posição de guiar outras”; 4. “participação política das mulheres”, “quando todas as mulheres têm a oportunidade de votar

ou ocupar posições de liderança”; 5. “disparidade salarial de gênero”, “a diferença relativa à quantidade de dinheiro que homens e mulheres ganham”; 6. “violência de gênero”, “agressão à pessoa motivada pelo seu gênero (especialmente mulheres ou pessoas trans); 7. “saúde materna”, “relativa a como uma mulher é tratada durante a gravidez, parto e pós-parto”; 8. “políticas insensíveis ao gênero”, “políticas que são planejadas sem levar em consideração as diferentes necessidades de cada gênero”; 9. “legislação antidiscriminatória”, “leis que protegem grupos de minorias de serem atacados por sua orientação sexual, religião, raça etc.”; 10. “direitos humanos”, “direitos básicos que todas as pessoas deveriam ter (direito à vida, à alimentação, à educação etc.).

Primeiramente podemos identificar importantes enunciados que contribuem com a questão de gênero em sua amplitude (que não somente a mulher), o que é reforçado pelas definições de “violência de gênero” (por aparecer o termo “pessoas trans”) e “legislação antidiscriminatória” (por incluir o termo “orientação sexual”). É a única vez na unidade em que vemos o conceito de “gênero” abordado pelo enunciador-LD de forma a não se referir unicamente às mulheres.

Cabe destacar também que a questão foca em trazer definições e permite espaço para que coenunciador-alune crie sentidos a partir dos termos que levam a discursos referentes às lutas de gênero, incluindo todes marginalizadas. Isso é uma forma de repensar a maneira pela qual a sociedade se organiza e inclusive caminhar para desmascarar as violências simbólicas que naturalizam subjugar a diversidade de gênero em uma sociedade ainda marcada por sexismos. E isso pode ser visto logo na atividade “*Warm-Up*” que traz o filme *Brave*.

Figura 57 – *Circles* vol.1 – (2016) p.84



WARM-UP

You have talked about women’s suffrage while discussing and analyzing the opening images. Those pictures showed events that were very meaningful steps towards gender equality. Now, let’s see how other changes can be shown on the big screen.

1 The role of women in society has been changing throughout time. You are going to see some scenes from the movie *Brave*, which presents a princess as a protagonist that is quite different from other princesses. Read the information about her and identify which scene explains it.

*É possível, neste ponto, lembrar a turma de que, no Brasil, o filme *Brave* foi lançado em 2012 com o título "*Valente*".*

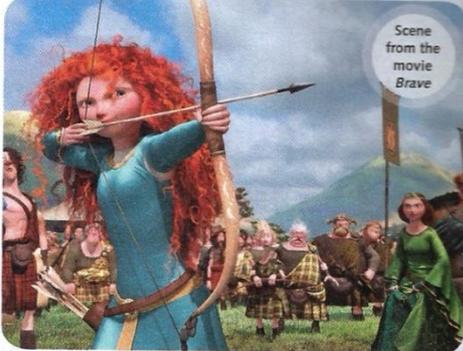
Princess Merida is the daughter of Queen Elinor and King Fergus. She is sixteen years old.

a. Merida doesn’t like the idea of marrying one of her father’s allies’ sons. So, during the games where her future husband should be chosen, she surprises everybody by showing her skills with bow and arrows.

b. Merida loves when her father helps her practice sword-fighting.

c. Queen Elinor has many expectations that displease her daughter, such as seeing her as a maiden-like royal lady who follows the ancient traditions.

a



Scene from the movie *Brave*

b



Scene from the movie *Brave*

c



Scene from the movie *Brave*

Fonte de pesquisa: IMDb. *Valente*. Disponível em: <www.imdb.com/title/tt121720> Acesso em: 23 nov. 20

2 Look at the scenes and read the texts about each of them again.

a. Merida seems to be happy only in one of them. Which one? Why?

b. In your opinion, why doesn’t Merida’s mother want her to follow her own path?

c. Think about other princesses you have seen in movies. Are they similar to Merida? Why / Why not?

Possible answers: In general, other princesses behave in a way that pleases the royal family and are eager to get married. Their appearance is different, too: their hair is almost always smooth and tidy, while Merida’s hair is usually messy. Vale dizer aos estudantes que Merida não é princesa como as outras, mas uma personagem que questiona os padrões e busca subverter regras que considera sem sentido. É interessante também perguntar se eles conhecem filmes mais recentes em que o papel feminino também é retratado de forma surpreendente.

2a. She seems to be happy only when she is practicing sword-fighting with her father. She probably isn’t happy in the other scenes because she doesn’t want to behave as her mother asks her to, and she wouldn’t like to get married at that moment.

2b. Personal answer. Possible answer: Probably because she knows that her daughter wants to live her own life, and she doesn’t fit the patterns that are expected from a princess.

É um filme de animação que tem como foco o público jovem e pode ser convidativo para atrair os olhares de coenunciador-alune. O filme trata sobre a questão do gênero quando uma princesa tem comportamentos que não condizem com o que a sua família e a sociedade

esperam dela. Parte da captação de uma história de princesa, porém passa por uma desconstrução dessa imagem uma vez que a protagonista não atende aos mesmos critérios de “feminina” como princesas de outras obras; dispensa um príncipe e luta contra as teias de poder que querem domar seu gênero. Ocorre, então, uma subversão (MAINGUENEAU, 2008) da indefesa mulher cis, branca, pertencente ao topo da hierarquia social de seu meio, como costuma ser a representação da mulher em contos de fada que são a base de muitos filmes de animação, para alcançar outros caminhos. Esse exemplo entra em diálogo de adesão à crítica presente nas atividades que envolvem textos sobre a representatividade das mulheres nos esportes nas páginas 89-90, número 1:

Figura 58 – *Circles* vol.1 – (2016) p.89

... a minha brasileira retrata as esportistas. Se houver tempo, uma pesquisa pode ser proposta neste momento.

Here are the results of an Internet search about women and sports. Read them carefully and then rewrite the sentences in your notebook choosing the best option to complete each of them.

www.observer.ug/component/content/article?id=12546:top-10-list-most-influential-women-in-history-of-ugandan-sport-
Top 10 List: Most Influential Women in History of Ugandan sport
 OBSERVER MEDIA LTD. Top 10 List: Most Influential Women in History of Ugandan sport. *The Observer*, 14 mar. 2011. Disponível em: <www.observer.ug/component/content/article?id=12546:top-10-list-most-influential-women-in-history-of-ugandan-sport->. Acesso em: 5 nov. 2015.

http://royalounge.com/the-9-most-beautiful-women-in-sports
 RU4 REAL? INSPIRATION FAME FUN FUNKY OUR PLANET ART & STYLE
The 19 Most Beautiful Women in Sports
 FAME LOUNGE. *The 19 Most Beautiful Women in Sports*. Disponível em: <http://royalounge.com/the-9-most-beautiful-women-in-sports->. Acesso em: 5 nov. 2015.

www.portalangop.co.ao/angola/en_us/noticias/desporto/2015/9/43/increased-participation-women-sports-highlighted,7325e845-ef62-49ea-99f1-3c2016983c06.html
 Home News Sports Information Services Multimedia
Increased participation of women in sports highlighted
 ANGOP. *Increased Participation of Women in Sports Highlighted*. 19 out. 2015. Disponível em: <www.portalangop.co.ao/angola/en_us/noticias/desporto/2015/9/43/increased-participation-women-sports-highlighted,7325e845-ef62-49ea-99f1-3c2016983c06.html>. Acesso em: 5 nov. 2015.

www.feminist.org/research/sports/sports2.html
 HOME NEWSROOM EVENTS ABOUT US CAREER CENTER TAKE ACTION OUR WORK RESEARCH CENTER HOTLINES SHOP
Empowering Women in Sports
 FEMINIST MAJORITY FOUNDATION. *Empowering Women in Sports*. Disponível em: <www.feminist.org/research/sports/sports2.html>. Acesso em: 5 nov. 2015.

www.npr.org/2015/09/30/444523020/why-womens-sports-gets-so-little-attention
 find stations news arts & life music programs
Why Women's Sports Get So Little Attention
 DEFORD, Frank. *Why Women's Sports Get So Little Attention*. *NPR*, 26 out. 2015. Disponível em: <www.npr.org/2015/09/30/444523020/why-womens-sports-gets-so-little-attention>. Acesso em: 5 nov. 2015.

89

Figura 59 – *Circles* vol.1 – (2016) p.90

- a. Some headlines indicate that women's sports are usually **adored** / **disdained**.
- b. The list of influential women is an attempt to **corroborate** / **destroy** the general picture of women as inferior or incapable.
- c. Emphasizing women's appearance in the news **reinforces** / **rejects** gender stereotypes.
- d. The way women are depicted in the media seems to be **homogeneous** / **heterogeneous**.
- e. The headline "Empowering Women in Sports" suggests that sportswomen are usually considered **inferior** / **superior** to sportsmen.
- f. Women's sports have been receiving **less** / **more** attention in recent times.

São apresentados enunciados sobre as mulheres no esporte, retirados da internet e, após isso, o enunciador-LD traz afirmações, sempre com duas alternativas para serem completadas, que propiciam reflexões sobre o exposto. Cabe destacar que a questão estabelece indiscutivelmente uma relação de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) aos discursos feministas (BUTLER, 2003) em que são amplas as variedades de opressão em relação ao gênero, como ocorre no âmbito dos esportes. As frases destacadas são uma denúncia de violências simbólicas contra o gênero feminino e ao mesmo tempo apontam a mudanças que rompem com essa violência.

A primeira, "Lista dos top 10: As Mulheres Mais Influentes da História do Esporte Ugandês", que inclui a diversidade por trazer representatividade de mulheres do continente africano no LD e coloca a mulher numa posição de poder por exercer influência social. Já a "As 19 Mulheres Mais Bonitas nos Esportes" traz um enunciado de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) aos discursos de objetificação da mulher e podemos entender que no contexto do livro, está sob uma ótica crítica que pode levar coenunciador-alune a um dialogismo de confrontação com esses mesmos discursos. Em "Aumenta a participação de mulheres em esportes destacados" e o seguinte "Empoderamento feminino nos esportes", entendemos que permite um dialogismo de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) com discursos de equidade de gênero, o primeiro traz sentidos possíveis de que as mulheres não tiveram presença antes em determinados esportes, mas agora essa realidade está mudando e o segundo traz um termo dos discursos de equidade de gênero que é o empoderamento feminino. O último é um questionamento que permite que assuntos relacionados a inequidade de gênero apareçam "Por que esportes femininos têm tão pouca atenção". Nessa mesma linha que denuncia violências discursivas contra as mulheres, segue a atividade *Women In Literature*, na página 98 na seção *Wrap-Up*:

Figura 60 – *Circles* vol.1 – (2016) p.98

WRAP-UP

Chamar a atenção dos estudantes para o fato de que, na íntegra, o infográfico apresenta 14 escritoras, e que a versão aqui disponibilizada é um recorte. Seria interessante que fossem incentivados a visitar o site e conhecer o restante do conteúdo.

You've read about women who demanded their right to vote, women who are helping other women to get their political rights, women sports, and even fictional female characters who became noteworthy in some movies. Now, let's think about how gender has influenced women in literature throughout time?

WOMEN IN LITERATURE

Read the infographic about women who had to keep their identities secret in order to succeed as authors. Discuss this piece of information with your classmates and answer the questions.

Pode ser interessante propor uma discussão sobre outros escritores que usam pseudônimos e os motivos que podem justificar essa escolha, como maior aceitação pelo público, um tipo de livro diferente daquele pelo qual o autor é proclamado, uma necessidade de intensificar vendas etc.

- Did you know any of these writers already? If so, which of them? *Personal answers.*
- Do you know other authors who also used pen names? In your opinion, what other reasons could a writer have to do it?
- Why do you think these women had to hide their identities? Discuss each item with your classmates and choose the options that seem probable to you. Os estudantes podem sugerir outros motivos além dos mencionados. Nesse caso, cabe incentivá-los a explicar os pontos de vista apresentados.
 - To combat sexism and prejudice. ✓
 - To avoid struggling too much to succeed. ✓
 - Because few female authors were published. ✓
 - Because it helped convince male publishers who didn't think the literary world was a place for women.
 - Because people cared less about women's writings. ✓
- Nowadays, do you think that women need to hide their real names in order to succeed in literature? Why or why not? No, because nowadays people already know many acknowledged female writers and are interested in their books. / Yes, because there's still some prejudice against women.
- If there are any other female writers you know or like, write down their names in your notebook. *Personal answers. Possible answers: There are lots of successful female writers nowadays, such as Chimamanda Adichie, Danielle Steel, Toni Morrison, Stephenie Meyer, Joyce Carol Oates, etc.*

b. Possible answers: George Orwell (Eric Arthur Blair), Richard Bachman (Stephen King), etc. Some reasons can be avoiding persecution; boosting sales, etc. Os estudantes podem pensar também em escritores de língua portuguesa, como Fernando Pessoa, que usou mais de 10 heterônimos.

Extract of an infographic showing some of the pen names of famous female authors

PEN NAMES of Famous Female Authors

Here's a brief timeline of 14 prominent female authors who have used male pen names or ambiguous initials to overcome sexist readers and publishers (or to simply provide anonymity). The corresponding year is the first time they published work under a pseudonym.

- 1856
MARY ANN EVANS
Pen Name: George Eliot
Famous work: *Middlemarch*
- 1832
AMANTINE-LUCILE-AURORE DUDEVANT
Pen Name: George Sand
Famous works: *Venture, Indiana*
- 1865
LOUISA MAY ALCOTT
Pen Name: A.M. Barnard
Famous works: Though Alcott published her most famous work, *Little Women*, under her real name, she used the pen name for smaller pieces of fiction.

After the 19th century, some prominent female authors opted to use ambiguous initials, rather than outright male names.

- 1997
JOANNE ROWLING
Pen Names: J.K. Rowling, Robert Galbraith
Famous works: *The Harry Potter series* (as J.K. Rowling) and *The Cuckoo's Calling* (as Galbraith).

Disponível em: <<http://mashable.com/2015/03/01/female-authors-pen-names/#paN9fiv1iqqh>>. Acesso em: 26 out. 2015.

98

O enunciador-LD traz uma linha do tempo com diversas escritoras importantes para a literatura de língua inglesa que assinaram suas obras com pseudônimos masculinos ou

iniciais dúbias para esconder sua identidade feminina. As questões contribuem para uma reflexão a fim de questionar o que as levou a esconder seus nomes originais. Ainda que motivos não relacionados ao gênero em si possam aparecer, a questão da violência simbólica que não valoriza as mulheres como escritoras está presente, o que faz com que os poderes androcêntricos sejam evidenciados. É um exemplo que reitera o motivo da história das mulheres ser inevitavelmente alinhada com a história dos homens: é a tensão das relações de poder vinculadas ao gênero a responsável por essa realidade em que o gênero feminino é subjugado pelo masculino.

Ao final da unidade, coenunciador-alune é convidado a criar uma campanha:

Figura 61 – *Circles* vol.1 – (2016) p.93

WRITING Since the beginning of this unit, you have been thinking about many contexts in which women have had to fight to acquire legal rights in society. Now, you are going to choose an aspect that still needs to be improved and then develop a campaign ad to help make people aware of it. Afterwards, in the *Speaking* section, you are going to present it to the class.

PLANNING

1. Read the campaign ad and talk to your classmates about the questions below.



2. What is this campaign ad about? *It is about violence against women.*

3. Describe the elements you see and their function in the campaign ad. *Both the image and the slogan are the key elements, although the image is bigger. The proportion of the elements is very important to compose the ad because it defines which element should call the reader's attention, so it influences the impact that the ad may cause.*

4. Is there a key element in this campaign ad? *Why / Why not?*

5. Does the proportion of the elements matter? *Why / Why not?*

6. The ad is a campaign by the UN against violence towards women. Is this a problem where you live? *Are there laws to protect women of violence in Brazil?*

7. Possible answer: Yes, it is. There is the law number 11.340, called "Lei Maria da Penha" that has the intent of reducing domestic violence.

8. Do you think this ad would be more effective if there were more text? *Why / Why not?*

9. Personal answer.

10. What can be the purposes of a campaign ad like this? Write all the correct options in your notebook.

- selling a product
- supporting a brand
- raising awareness ✓
- other

93

O enunciador-LD destaca que “desde o início da unidade, coenunciador-alune foi convidado a refletir sobre diversos contextos nos quais as mulheres tiveram que lutar para conseguir direitos legais na sociedade [...]” e que agora coenunciador-alune deve escolher

um aspecto que ainda precisa ser melhorado e desenvolvido e a partir disso criar uma campanha de conscientização.

A abertura do diálogo sobre essa questão é de grande contribuição para rever situações de violência de gênero em nossa sociedade. Ficam em aberto pontes de diálogo que convidam coenunciador-alune e a professora/professor a lançar mais olhares sobre o assunto, principalmente com o espaço para a criação da campanha que propicia novas produções de sentido pelos envolvidos.

3.2.3 *People in our lives* – outras formas de conceber famílias

A família é uma das instituições em que as violências simbólicas relacionadas ao gênero trabalham fortemente na manutenção da subjugação do que diverge ao padrão heteronormativo. Como visto em pesquisa anterior (NOVAES, 2014), as unidades dos LD sobre família costumam privilegiar um padrão e essa é a razão de analisá-las. A unidade 6, *People In Our Lives*, já no título rompe com o padrão privilegiado ao enunciar “pessoas nas nossas vidas”, ampliando o conceito de família para além das relações exclusivas da instituição família.

Figura 62 – *Circles* vol.1 – (2016) p.100


UNIT 6

Multigenerational Indian family in traditional dress

PEOPLE IN OUR LIVES

Ver orientações e respostas possíveis no Guia Didático.

DISCUTA AS QUESTÕES COM SEUS COLEGAS.

- Observe as imagens e leia as legendas. Considerando as situações retratadas, o que as fotos têm em comum? E o que as diferencia?
- A primeira e a segunda imagem mostram pessoas com diferença de idade considerável entre si. Em sua opinião, quais são os efeitos dessa diferença para os relacionamentos, em geral?
- Quais situações geralmente levam a conflitos na família? E nos relacionamentos em geral?

Ver nota na abertura da Unidade 1 sobre o Parecer CNE/CEB 15/2000.

100

Figura 63 – *Circles* vol.1 – (2016) p.101

NESTA UNIDADE VOCÊ IRÁ ...

Para mais informações, consultar as orientações no Guia Didático.

- discutir relacionamentos na família, com amigos e na comunidade;
- ler e compreender fotolegendas (*portrait and caption*) de pessoas de diferentes projetos fotográficos pelo mundo;
- analisar o uso do *present continuous* e empregá-lo para expressar ações em progresso;
- reconhecer o uso de *multi-word verbs* e usá-los para se expressar sobre relacionamentos;
- ouvir e compreender um relato (*account*) de uma jovem sobre uma pessoa próxima que é sua fonte de inspiração;
- colher informações sobre alguém, por meio de entrevista (*interview*);
- transcrever, editar e compartilhar informações de entrevista.

Young men celebrating their grandfather's birthday

101

Assim como as outras unidades, a abertura ocupa duas páginas, no caso 100 e 101. As imagens, atividades e o número 6 que identifica a unidade estão todos dentro de círculos, seguindo a identidade visual padrão da obra. Na página 100, há três questões para serem discutidas entre os alunos que dialogam com as imagens. A primeira imagem de duas mulheres adultas e duas meninas tem a legenda que a identifica como família indiana

multigeracional em roupas tradicionais. A segunda imagem de um jovem adulto, um senhor e um menino, tem a legenda que os identifica como jovens homens celebrando o aniversário do avô. As fotos e as legendas já trazem em si as disputas de poder que envolvem as questões de gênero e criam a problemática apontada por Butler (2003) de que “a raça, a etnia, a idade e outras relações de poder” também estão presentes. A imagem das mulheres inclui a informação de que são indianas e usam roupa tradicional, já a nacionalidade e o tipo de roupa da segunda imagem não são apresentados. Isso evidencia que a primeira família é o diferente e o enunciador-LD marca que, por ser diferente, precisa ser apresentado como tal, o que leva a uma adesão (FREITAS; SELLES, 2021) ao discurso de Butler (2003), pois essa família de mulheres indianas necessita de uma determinada apresentação que a família em contraste, formada por homens brancos ocidentais, dispensa.

A atividade de “a” a “c”, todas perguntas a serem respondidas, leva a um caminho de diálogo sobre as diferenças geracionais nas famílias. A letra “a” busca as semelhanças e as diferenças entre as duas imagens; a letra “b” ressalta a diferença de idade e questiona o impacto disso nas relações; a letra “c” avança para os conflitos que a diferença de idade pode levar na família e em outras relações. Assim, as questões certificam que a unidade é sobre o tema da família, que a diferença é o primeiro sentido atribuído ao tema e que outras relações também estarão presentes. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de notar que a diferença de gerações igualmente se aproxima à questão da hierarquia. Dos objetivos, destacamos dois que atendem ao interesse da pesquisa: o primeiro, sobre “discutir relacionamentos na família, amigos e na comunidade”, delinea três instituições em que o relacionamento é o foco. E “ouvir e compreender um relato (*account*) de uma jovem sobre uma pessoa próxima que é sua fonte de inspiração”, que soma importância na questão de “bom relacionamento”.

Nos chamou a atenção a primeira questão da página 102. Em vez de uma árvore genealógica, como é frequente em outras obras didáticas (NOVAES, 2014), o enunciador-LD propõe um diagrama em que no centro encontra-se o termo “relacionamentos” e a partir dele esferas da vida social de coenunciador-alune: comunidade, família, amigos e escola. Vemos uma proposta em que a família entra como mais uma forma de se relacionar dentre outras. Há aqui uma fricção (ARÁN, 2006; FREITAS; SELLES, 2021) com os discursos que colocam a família em primeiro plano e permite uma relativização do poder exercido por essa instituição, já que ela não é mostrada como foco de relacionamento de coenunciador-alune.

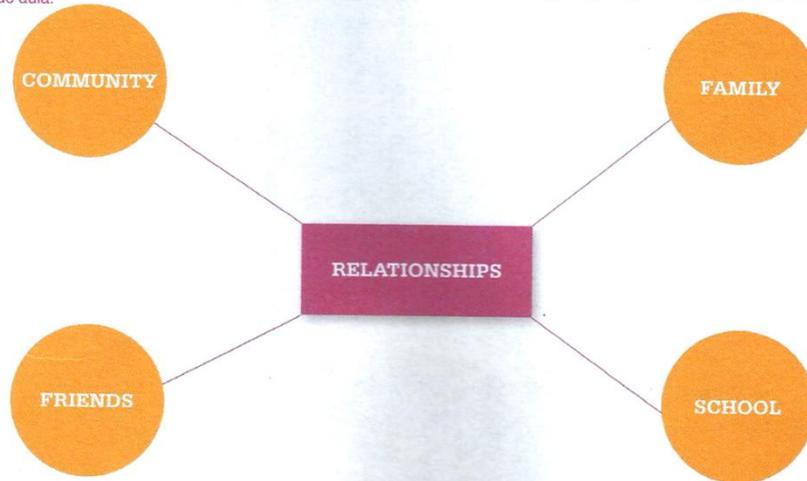
Figura 64 – *Circles* vol.1 – (2016) p.102

WARM-UP

You have started discussing relationships among people and possible reasons for conflicts, such as generation gaps. Now let's continue discussing the topic, considering your ideas as well as some answers given by teens from another country.

- 1 We spend a significant amount of our lives interacting with other people and building and maintaining relationships with them. Look at the diagram. Then write in your notebook the names of the people you have most contact with in the social circles suggested.

O objetivo da atividade é sensibilizar os estudantes para os diversos círculos sociais em que estamos inseridos, com o registro de pessoas que são importantes para eles nesses círculos. Se possível, trazer dicionários bilíngues para a sala de aula.



- 2 Work with a partner. Use your diagram to talk about four people. You can refer to the chart below for some things you can say about them and the vocabulary to name the relationships you have with them.

What you can say about the people	Vocabulary to name relationships
a. How you and the person are related	mother father brother
b. Person's age	sister grandparents cousin
c. Why this person is important to you	aunt uncle school counselor
d. His/her personality traits	teacher school principal
e. When and how you met	best friend
f. What you do together	neighbor
g. Any conflicts you have had with this person	
h. Any concerns you have about the relationship	

2. Possible answer: My mother is 45 years old. She's very important to me because she's my best friend. She's confident and funny, but she gets angry easily. Our main conflict is about dating: I have a boyfriend, but she doesn't like him.

- 3 Work in small groups. Discuss these questions about relationships.

- a. Is it easy for you to build new relationships at school and in your community? Why / Why not?
Possible answers: It's difficult because I'm shy. (or) It's easy because I'm outgoing.
- b. What kind of conflicts do you have in your relationships? In your opinion, what are the reasons for these conflicts?
Possible answers: I often fight with my brother because we're very different. We have nothing in common. (or) Sometimes I argue with my friends because they want me to do things that are not right.
- c. Are you worried about any of your current relationships? If so, which ones? Why?
Personal answers. Possible answer: I'm worried about my relationship with my older sister. She moved to another city, and we don't see each other anymore. I miss her a lot.

Também a questão 2 reafirma esse posicionamento do enunciador-LD por trazer o vocabulário relacionado à família unido a outros vocabulários de outras instituições. Essa forma, que dialoga diretamente com as unidades clássicas de família dos LDs, traz uma

proposta alternativa à hierarquização familiar e que mantém os objetivos de “apresentar vocabulário” e “apresentar o tema da família”, conforme costuma ocorrer em tais unidades. Outro acréscimo é a problematização da questão do relacionamento que pode estar inserido dentro do contexto de um assunto transversal ao tema da família e que se prolonga por outras instituições. É essa a questão que será focada nas atividades de pré-leitura e leitura das páginas de 103 a 106.

Figura 65 – *Circles* vol.1 – (2016) p.103

PRE-READING

1 Have you ever heard of a blog and social media page called *Humans of New York*? Read the text in the *About* section of the blog to learn about it.



STANTON, Brandon. *About*. New York, [2015?]. Disponível em: <www.humansofnewyork.com/about>. Acesso em: 30 out. 2015.

2 Brandon Stanton says that he collects “quotes and short stories” from the people he meets on the streets of New York. Discuss with your classmates what these quotes and stories could be about. Look at some options below and take notes in your notebook. Personal answers. Os estudantes vão verificar suas inferências posteriormente, por isso é importante o registro de ideias no caderno. Sugerimos apontar que os itens são apenas sugestões para a discussão, e que os estudantes podem mencionar quaisquer outros temas que acreditarem que possam aparecer.

a. current activities	e. pieces of advice
b. global affairs	f. special moments in their lives
c. inner conflicts	g. dreams and ambitions
d. relationships with family and friends	h. other

3 In your opinion, is it easy for Brandon Stanton to establish a relationship with the people he approaches on the streets? Why / Why not? Share your ideas with your classmates. Possible answer: No, it probably isn't. Brandon approaches people he doesn't know, asks to take their picture, and also asks questions. Most people would feel uncomfortable with this approach.

4 As Brandon mentioned, he works with “portraits and captions” in *Humans of New York*. Look at four portraits inspired by HONY and their captions on pages 104-106. How different are their captions from the ones for the pictures on pages 100-101? Record your ideas in your notebook. They are very different from the captions on p. 100-101. The captions on the following pages are longer and are reproductions of what the people in the portraits said. Their tone is personal. They have the characteristics of accounts. The captions on p. 100-101 have an informative tone.

As legendas (*captions*, em inglês) são um gênero textual com características e funções particulares:

- elas acompanham fotos e outras imagens, geralmente abaixo ou ao lado delas;
- são objetivas e curtas, podem explicar a imagem, escrever ações e / ou eventos relatados, ou dar informações;
- podem esclarecer ao leitor a relevância da imagem no contexto ou chamar a atenção para informações na imagem que poderiam passar despercebidas.

As legendas no jornalismo ganharam outros significados. Hoje faz parte do gênero contar uma história como vemos nas fotolegendas, ou relatar uma situação.

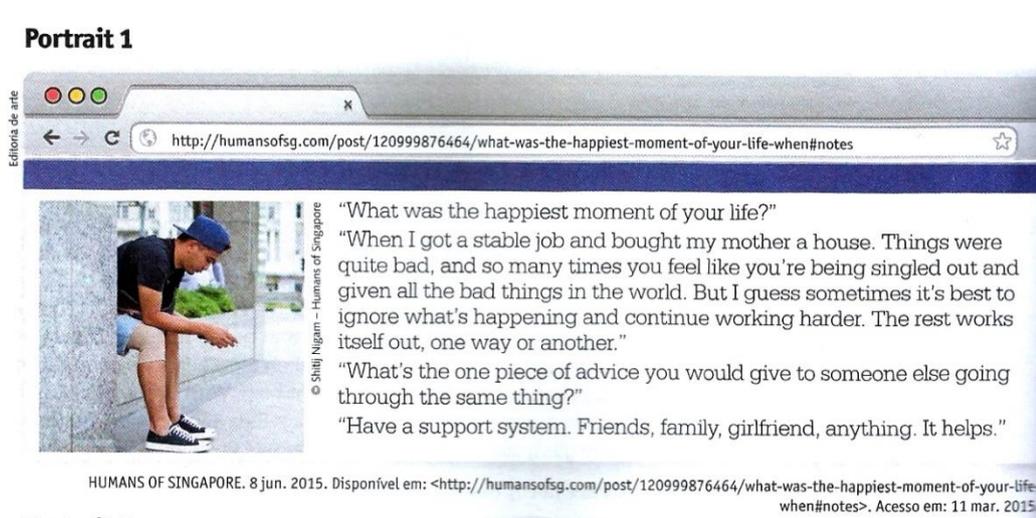
As fotolegendas podem apresentar um relato da pessoa fotografada, o qual é resultado de perguntas feitas à pessoa, e por isso apresenta semelhanças com o relato e a entrevista.

Consideramos como fotolegendas os textos dos projetos inspirados em *Humans of New York*. Mais informações no Guia Didático. Ver Banco de Gêneros

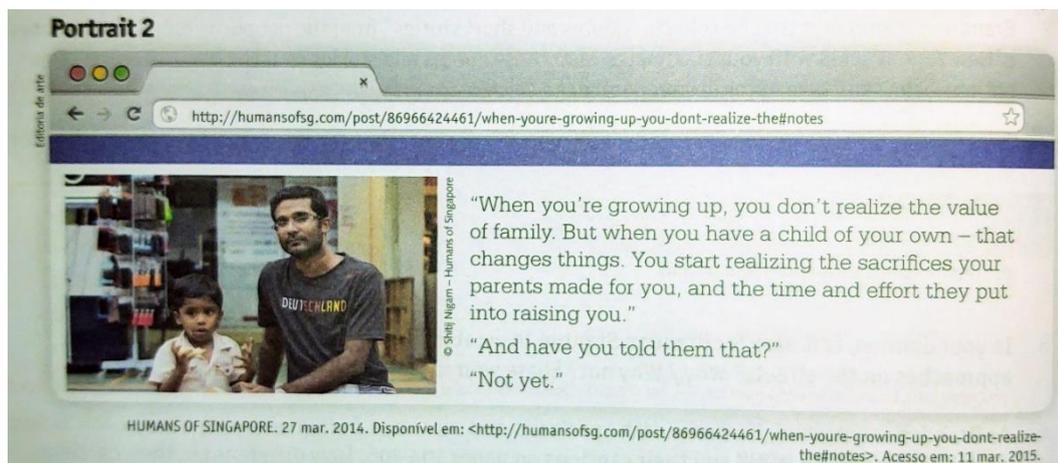
HONY = Humans of New York

A pré-leitura apresenta um projeto, “*Humans of New York*”, que traz histórias curtas de pessoas que o autor encontrou e fotografou nas ruas de Nova Iorque. O primeiro texto é do próprio autor explicando o projeto e os textos seguintes são de propostas semelhantes de outros países. A seleção do enunciador-LD traz relatos com recorte que dialoga com o tema da família. Três textos são de Singapura e um de Pequim. Novamente a presença da diversidade étnica entra em adesão (FREITAS; SELLES, 2021) com a questão de gênero atravessada por outras relações de poder. A partir dos relatos, buscaremos relações com o contexto do tema da unidade.

Figura 66 – *Circles* vol.1 – (2016) p.104



O primeiro tem um enunciador que destaca um período de dificuldades em relação ao trabalho, mas que culminou no momento mais feliz de sua vida que foi ter conseguido comprar uma casa para sua mãe e ressalta ter uma rede de apoio, formada por amigos, família, namorada ou da forma que for, como de ajuda em momentos difíceis. Ao mesmo tempo em que a relação familiar ligada aos laços de hereditariedade é exaltada, justamente pelo momento mais feliz da vida dele ter sido relacionado ao cuidado com sua mãe, a rede de apoio, que inclui pessoas fora da instituição familiar, é o que assegura sua força para passar por momentos difíceis. Esses sentidos a partir do relato estão em adesão (FREITAS; SELLES, 2021) com o discurso que o enunciador-LD vem tecendo sobre a família não se limitar a laços padrões dessa instituição.

Figura 67 – *Circles* vol.1 – (2016) p.104

No segundo fragmento, os enunciados se aproximam da configuração familiar formada por um núcleo de mães, pais e filhas, percebido pelo uso dos termos “*parents*” (relativo a mães e pais). O enunciador parte de suas experiências entre ser filho e pai para refletir sobre parentalidade a partir dos termos “sacrifício”, “tempo” e “esforço”. É questionado se já disse aos seus pais sobre o resultado de sua reflexão e responde que ainda não. O conjunto de enunciados adere aos discursos relativos à gratidão ou a uma dívida que sujeite da posição de filhe tem com seus cuidadores, aqui, especificamente, mães e pais são marcados. A parentalidade (incluindo mãe e pai) adere aos discursos que entendem o cuidado de filhe como uma tarefa difícil e por isso digna de ser intitulado o “valor de se ter uma família”. A concepção de família entendida aqui é aquela formada por um núcleo de cuidadores e filhas, em que aqueles fazem um grande esforço que será futuramente compreendido pelas filhas quando trocarem de função social na família, sendo que explicitamente esses cuidadores são pais e mães. Também a questão do relacionamento que o enunciador-LD trouxe nos enunciados das páginas de abertura encontra aderência por meio do questionamento “já contou isso para eles?”, uma vez que esse diálogo pode ser inserido num contexto de cultivar relacionamentos.

Figura 68 – *Circles* vol.1 – (2016) p.105

O terceiro relato começa com o questionamento sobre a proximidade entre as entrevistadas e seus pais (*parents*). A resposta é de que são muito próximos e que a não muito grande diferença de idade é um fator importante para o diálogo aberto. O termo “comunicação” aparece como importante para o bom relacionamento e inclui a importância de olhar sob a perspectiva do outro e tentar o entendimento. Aqui novamente surge o modelo de família a partir do núcleo de “pais” (mães e pais) e filhas e a partir desse núcleo, termos que contribuem para a definição da família. Nesse caso, eles aderem ao que o enunciador-LD marca na unidade: os relacionamentos. É um exemplo de uma família que tem um bom relacionamento e traz um motivo para tal, a possibilidade de diálogo.

Figura 69 – *Circles* vol.1 – (2016) p.106

- The young woman in green in portrait 3 has a good relationship with her parents.
- Her parents are much older than she is, and this is the secret of their relationship. ✓
- The man in portrait 4 is the women's grandfather. ✓
- Although he is severe with the two women, they still have a positive image of him.

O último relato começa com a pergunta “o que você mais gosta dele?”, ao que é respondido “ele é muito calmo, paciente e racional. Toda vez que entramos em pânico, ele é sempre a voz da razão. Ele é nossa âncora”. Segue a segunda pergunta e entendemos que é dirigida a um pai: “O que você mais gosta nas suas filhas?” e ele explica que apesar de algumas vezes ser duro com elas, elas falam coisas boas sobre ele e que mesmo tendo dificuldades na família algumas vezes, elas continuam presentes. Se repete o modelo de família em que a relação se centra entre cuidadores (pais e mães) e filhos. Agora temos um pai e duas filhas. Também a questão do relacionamento é aparente, as características que fazem com que as filhas o admirem estão diretamente ligadas à forma como eles se relacionam, assim como o que ele valoriza nelas é justamente a forma como elas o tratam. Há também a marca de conflitos que aparece superada pela forma como lidam com as diferenças.

Todos os relatos são textos de circulação social e caminham pelo foco que o enunciador-LD traz para a unidade: família e relações interpessoais. O que a difere das unidades habituais de família nos LD (NOVAES, 2014) é tirar o foco do vocabulário e da árvore genealógica como a representação familiar e aprofundar o assunto de forma a considerar a família dentro de um contexto que envolve melhor a realidade de coenunciador-alune. No entanto, o modelo heteronormativo ainda é o privilegiado.

O primeiro relato tem o enunciador identificado como de alguém do gênero masculino (figura 66) e aparece a palavra “namorada” como rede de apoio, o que nos leva ao sentido de heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003). Esse mesmo sentido é observado nos relatos 2 e 4, em que traz uma configuração familiar de pais e mães de um país onde a homossexualidade é crime, e sendo a questão de gênero tratada nesse nível de violência, a heterossexualidade compulsória ganha espaço para atribuir sentidos, não somente famílias homoparentais se veem descartadas, como qualquer configuração que fuja do modelo heteronormativo de família de núcleo pai, mãe e filhos. O enunciador-MP confirma a heterossexualidade compulsória ao descrever as respostas da questão 14:

Figura 70 – *Circles* vol.1 – (2016) p.106

POST-READING

14 Discuss the questions below with your teacher and classmates.

- Possible answer: Portrait 1 – son and mother, person and friends, boyfriend and girlfriend; portrait 2 – father and son, son and parents; portrait 3 – daughter and parents; portrait 4 – father and daughters.
- a. What different relationship connections can you recognize in the texts in this section?
- b. The man in portrait 1 advises that it is important to have a support system in our lives for times of trouble. What does that mean? How important is that? Possible answer: A support system is a group of people you trust who can listen to you and help you. In my opinion, it is very important to have such people in our lives.
- c. The young woman in portrait 3 says that sometimes parents and children don't understand each other, which means that it's important to try to see things from each other's perspective. Do you agree with her? Why / Why not? Possible answer: I agree with her because the age gap can make it difficult for my parents to understand my attitudes, needs, and beliefs. It is very important to try to see the situation from the other person's point of view so that I can try to understand why the person disagrees with me.

A letra “a” da questão 14 que deve ser discutida em aula, pergunta sobre as diferentes relações que podem ser observadas nos relatos. Todas as opções marcam a identidade dos envolvidos como supostamente heterossexuais que se encaixam no modelo heteronormativo de família. A consideração sobre as relações do primeiro texto, inclui a palavra “namorado”, que não foi utilizada pelo enunciador do texto, mas aparece como opção de resposta. Porém isso, na verdade, não é uma fricção de enunciados e sim uma adesão se considerarmos que a ordem em jogo é a heterossexualidade compulsória: se a rede de apoio faz referência a um enunciador do gênero masculino, se usa a palavra “namorada”, para coenunciador-alune que vai responder, o enunciador-MP leva em consideração o binarismo de gênero e inclui a palavra “namorado” para contemplar as duas sexualidades relativas aos dois gêneros que enxerga como possibilidade. O relato 2 identifica as relações como “pai e filho, filho e pais (pai e mãe)”, o terceiro “filhas e pais (pai e mãe)” e o quarto, “pai e filhas”. A grande representação heteronormativa a faz naturalizada alimentando a matriz heterossexual, portanto não há uma problematização de seus efeitos. As questões de inferência sobre os textos ressaltam a questão transversal do relacionamento, porém seguem a formação familiar privilegiada:

Figura 71 – *Circles* vol.1 – (2016) p.105

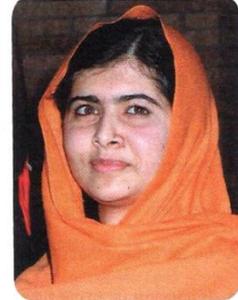
- 9** You are going to work with inferences from the captions. Match the questions to the people in the portraits. Write your answers in your notebook. *Mais informações no Guia Didático.*
- Who ... *É importante deixar claro que nem sempre as inferências se confirmam. Vale chamar a atenção para o uso do advérbio probably e do verbo seem. Quanto mais os estudantes tiverem experiência de mundo e de leitura, mais precisas serão suas inferências.*
- apparently has a deep love for his mother? 1
 - probably has a better financial situation now than in the past? 1
 - seems to be concerned about the value of family for his children? 2
- 10** Both people in portraits 1 and 2 are concerned about their relationships with others. Read the excerpts and choose the correct answers. Keep track of them in your notebook.
- When the man in portrait 1 says, "But I guess sometimes it's best to ignore what's happening and continue working harder. The rest works itself out, one way or another," we can infer that he believes that ...
 - we cannot solve all our problems. ✓
 - the solution to all the personal problems we have is in our hands.
 - When the man in portrait 2 says, "But when you have a child of your own – that changes things," we can infer that ...
 - he has always valued his family.
 - he started valuing his family when he had a child. ✓

As questões contribuem para sentidos além do texto, de acordo com as informações lidas. A letra “a” da questão de número 9 ressalta o amor pela mãe e a “b”, a situação financeira que melhorou, o que insere um atravessamento de classe sobre a questão, pois o sucesso profissional está diretamente ligado à grande meta de vida por demonstração de amor e cuidado pela mãe. A letra “c” destaca a preocupação do enunciador do segundo relato de passar o seu valor de família para os seus filhos e as letras “a” e “b” da questão 10 trazem trechos dos relatos: “não podemos resolver todos os problemas” e “ele começou a valorizar a família quando teve um filho”. Ambas contribuem com os sentidos de reflexão sobre família e a tendência ao modelo heteronormativo trazido até agora. Em atividade posterior, a questão da família e das relações voltam.

Figura 72 – Circles vol.1 – (2016) p.110

CULTURAL HERITAGE

Malala Yousafzai is a young Pakistani activist who gained worldwide notoriety in 2012, after being shot in the head by a Taliban activist for fighting for girls' right to education (something the fundamentalist regime of the Taliban is against). After the attack, Malala and her family (her father, Ziauddin; her mother, Toor Pekka; and her brothers, Atal e Kushal) moved to Birmingham in the United Kingdom. There, Malala underwent multiple surgeries to repair the damage caused by her aggressor and she resides in the UK until this day. In 2013, her autobiography *I Am Malala: The Girl Who Stood Up for Education and Was Shot by the Taliban* was published and in the next year she received the Nobel Peace prize (along with Indian children's rights activist Kailash Satyarthi).



- 4 As you read above, Malala Yousafzai is an activist for the rights of girls to education. Considering global rates of young people (15–24 years old) and adults who can't read or write, women accounted for 61.3% and 66% of the total illiterate population, respectively. Work with a classmate to write in your notebook some possible reasons for high illiteracy rates among women. These ideas will help you during the listening activity.

Fonte de pesquisa : UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *International Literacy Data 2013*. Montreal, 2013. Disponível em: <www.uis.unesco.org/literacy/Pages/data-release-map-2013.aspx>. Acesso em: 10 nov. 2015.

- 5 In 2014, Malala Yousafzai was invited to talk to an audience in an important meeting, organized by an American business magazine. The event brought together role models and business leaders who were under 30 years old. Considering the context of the event and the information you have about Malala, answer the questions below in your notebook.

- a. Why was she invited to this event? Possible answer: Probably because she is considered a role model.
b. Who was her audience? Possible answer: Probably people interested in her story and in her activism.

WHILE-LISTENING O objetivo da atividade é trabalhar, numa primeira escuta, com a compreensão geral do texto oral.

- 6 Listen to Malala and choose the statement that presents the main purpose of this excerpt of her participation in the meeting. Keep track of your answer in your notebook.

- To inform the audience about the current state of girls' education in Pakistan.
- To share with the audience how she was shot by a Taliban gunman and her family's suffering.
- To talk about a person who has inspired her and give a glimpse into his/her story. ✓

- 7 People who are an inspiration to millions of others, such as Malala Yousafzai, have also been inspired by other people. Listen to her again and choose the appropriate answer to each of the questions below. Keep track of them in your notebook.

- a. Who has inspired Malala?
- Her mother. ✓
 - Her friend.
 - Her daughter.
- b. Why has this person inspired her?
- Because she has cried a lot and prayed for her.
 - Because she has returned to school. ✓
 - Because she sold her books to buy food.

Nessa página, o enunciador-LD traz textos sobre Malala Yousafzai, apresenta sua história e afirma que, por lutar pelo direito das meninas à educação no Paquistão, levou um tiro na cabeça de um ativista do Taliban. Em seguida, se mudou para o Reino Unido, escreveu um livro sobre sua história, que a levou a conquistar o Nobel da Paz e se tornou um

modelo para toda uma geração. A história de Malala adere aos enunciados do enunciador-LD de trazer o tema de pessoas inspiradoras na unidade de família. Ao mesmo tempo, a relação da Malala com sua mãe retorna ao modelo familiar visto nos relatos anteriores. É a filha que relata a importância da sua mãe para sua vida. A letra “a” da questão 7 responde que a inspiração da Malala é a sua mãe. Além do retorno do modelo heteroparental para somar os sentidos de família, também a inspiração e a luta por direitos das mulheres aparecem nas atividades que envolvem os textos sobre Malala.

Figura 73 – *Circles* vol.1 – (2016) p.111

POST-LISTENING O objetivo da atividade é sensibilizar os estudantes para as semelhanças entre os textos escritos e o texto oral, principalmente em termos de características textuais dos gêneros entrevista e relato.

10 What does the excerpt from Malala’s participation in the meeting have in common with the other texts you have read in this unit? Write your ideas in your notebook.
Possible answers: They are about experiences and opinions. They are ways people have found to share these experiences and opinions. Their tone is personal and informal.

11 Based on your answers in Activity 10 and on the discussions about text genre in this unit, what can you say about the genre of the excerpt you heard? Keep track of your answer in your notebook.
It is an account collected during an interview. Sugerimos discutir com os estudantes a importância de ter como modelo pessoas que contribuem ou tenham contribuído efetivamente para uma sociedade melhor.

12 Discuss these questions with your teacher and classmates.

a. Malala has become an inspiration for girls who are struggling to go to school all over the world. Do you think that her story and activism can also inspire or press government leaders to address this problem? Why / Why not?

b. In your opinion, why is it important for teenagers to have a role model to look up to, or a person who inspires them? Does this person have to be someone teenagers have a close relationship with? Why / Why not?

12a. Possible answers: They can inspire or press government leaders because they draw people’s attention to the problem and raise debate in society. (or) They may not inspire or press government leaders because they are not influenced by single individuals.

12b. Possible answers: Because a role model can encourage teenagers to become better people or to follow their dreams, can help them raise their self-esteem and develop ethical and moral values. This person doesn’t have to be someone close – many teenagers have famous people, such as political leaders, activists, and athletes, as role models.

111

A questão 12, letra “b”, depois da atividade sobre Malala, pede a opinião de coenunciador-alune sobre a importância de ter um modelo a ser seguido para os adolescentes e se essa pessoa tem que necessariamente ser do círculo de convivência ou não. Após trazer modelos de famílias e propor reflexões sobre relações, o enunciador-LD abre uma ponte de diálogo que coloca a importância das relações familiares e, também, de outras relações que podem vir a gerar sentidos familiares para além do núcleo de pais (pais e mães, sempre apresentado dentro de um padrão heteronormativo).

Podemos dizer que a unidade que traz o tema da família dá um importante passo em prol da formação cidadã por ampliar o tema e aproximá-lo da realidade de alune. Parte dos modelos heteronormativos para designar família como as “tradicional unidades de família dos LD”, mas não se detém nela e abre pontes de diálogos importantes para que coenunciador-alune possa refletir sobre a instituição da família e sua importância para a formação do indivíduo. Quem sabe as próximas atualizações não tragam também a diversidade familiar que constitui nossa sociedade.

3.2.4 Considerações sobre a análise de *Circles*

Apesar de haver uma unidade sobre família, a abordagem não se limita ao foco no vocabulário, há a presença de temas transversais e textos de circulação social que ampliam as possibilidades de dialogismo de coenunciador-alune de forma que também se veja inserido nessas realidades. Cabe destacar que não somente ali se concentram temas relativos à família, gênero e sexualidade, outras unidades apresentam destaques importantes a esses temas. Foi um grande avanço a existência de uma unidade específica sobre equidade de gênero, já que é uma temática que atravessa nosso contexto social, porém muitas vezes apagada nos materiais didáticos (NOVAES, 2014). A unidade sobre o amor precisaria de um pouco mais de diversidade para que o tema pudessem aparecer mais em suas diversas cores, de qualquer forma, é um tema importante para se formar uma sociedade com menos discursos de ódio.

3.3 FAMÍLIAS, GÊNEROS E SEXUALIDADES EM *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*

O terceiro material a ser analisado será o livro *Sentidos en lengua española*, selecionado em decisão coletiva, por meio de votação, do Departamento de Espanhol para as turmas do ensino médio do Colégio Pedro II. A coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018 para o triênio 2018-2020 e é de autoria das professoras Luciana Maria Almeida de Freitas, professora de Pesquisa e Prática de Ensino da Universidade Federal Fluminense, e Elzimar Goettenauer de Marins Costa, professora de Língua Espanhola e Linguística do Espanhol da Universidade Federal de Minas Gerais. Publicada pela editora Richmond, a 1ª edição é do ano de 2016 e não está à venda para o mercado, o que faz supor que foi elaborado especificamente para o PNLD, o último ano que o espanhol esteve presente em decorrência da reforma do ensino médio que prega um ensino de língua adicional monolíngüístico privilegiando a língua inglesa.

Seguindo o critério de busca por unidades que abordem o tema de famílias, gêneros e sexualidades, no livro *Sentidos En Lengua Española*, a que mais se aproxima é a “*Salud y respeto desde el principio*”. Essa unidade traz outra visão sobre família que não a forma como ela se estrutura (por exemplo com vocabulário sobre as relações familiares e árvores genealógicas), mas que aborda temas caros às formações familiares como amamentação, parto e criação não violenta.

O espanhol esteve presente pela primeira vez em 1919 no Colégio Pedro II, e depois de idas e vindas, se estabeleceu na grade curricular nos anos 90, ainda que antes estivesse presente de maneira facultativa para os estudantes. O departamento também é recente, tendo sido criado em 2013 após ter sido votado pelo Conselho Superior o desmembramento do departamento de Neolatinas, que também foi responsável pela criação do departamento de francês (PINHO, 2021). Sua abordagem teórico-metodológica é definida:

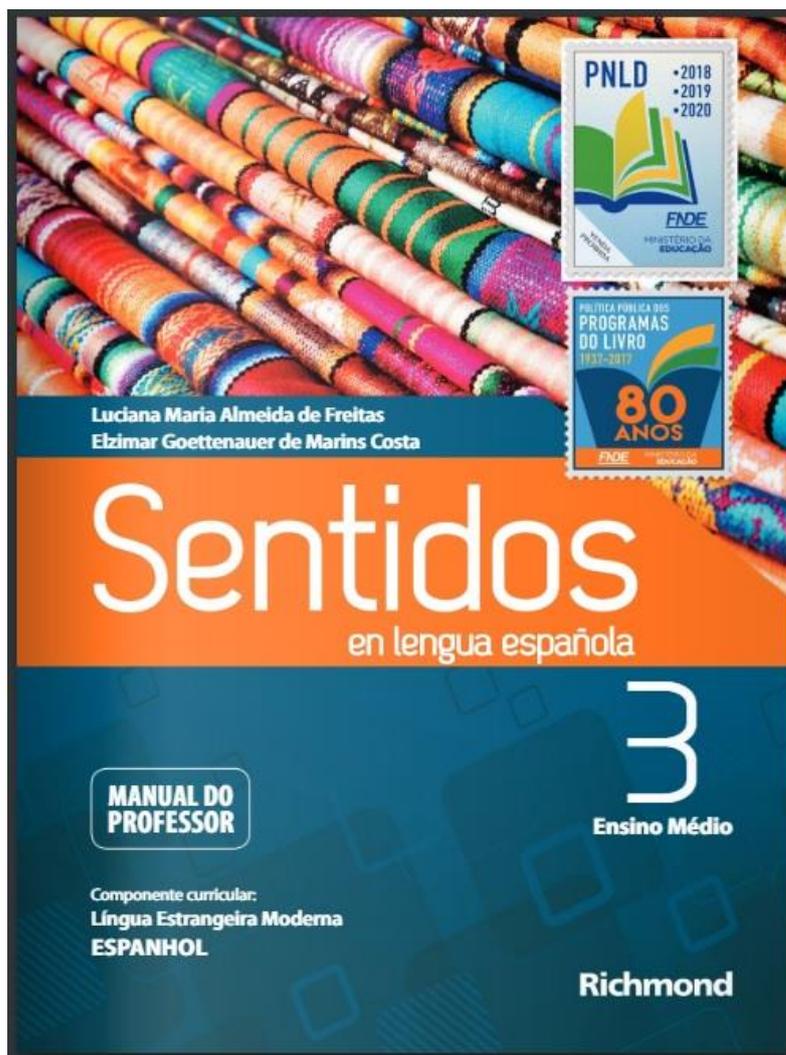
Com vistas ao desenvolvimento das potencialidades discursivas na língua espanhola, o Departamento de Espanhol se baseia nos documentos oficiais do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006). Dentro desse contexto, guiamos o processo de ensino e aprendizagem do idioma espanhol desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas: a compreensão leitora, a compreensão oral, a produção oral e a produção escrita, integrando-as, sempre que possível, ao uso das modernas tecnologias que se somam aos fazeres didáticos mais convencionais.

Nesse sentido, procuramos nortear a nossa abordagem teórico-metodológica com base no eixo do estudo dos gêneros discursivos; no caso do Ensino Médio, enfatizamos as tipologias da descrição, narração e argumentação, em cada uma das séries (nessa ordem). Por meio da abordagem de distintos gêneros, privilegia-se uma reflexão mais ampla acerca da relação entre a linguagem e seu contexto de produção. Almeja-se, pois, a formação de um aluno questionador, capaz de construir sentidos para textos de diferentes áreas da vida social e, dessa forma, refletir criticamente sobre o contexto no qual se insere. (CPII, 2014b)

A abordagem teórico-metodológica, mostra primeiramente o conceito de língua como “idioma”, que pode trazer sentidos pertencentes ao contexto político-estatal. Segue os documentos dentro de uma sistematização dos gêneros discursivos por meio das tipologias textuais, sendo elas o fio condutor da prática de ensino-aprendizagem que tem como objetivo a formação crítica³⁶.

³⁶ Como professora pertencente ao departamento, é possível elucidar o fato de que a abordagem teórico-metodológica está sendo debatida. Com a adoção do livro *Sentidos en lengua española*, houve mudanças significativas no programa, porém não há um consenso definido devido a heterogeneidade docente envolvida no processo.

Figura 74 – *Sentidos en lengua española* vol. 3 – (2016) – capa



O 3º livro da coleção é dedicado a alunos do terceiro ano do ensino médio. Está dividido, assim como os anteriores, em quatro unidades e os apêndices: *El estilo del género* (após cada unidade), *Entreculturas*, *Hay Más*, *Síntesis léxico-gramatical*, *Cuestiones del Enem Comentadas* (estes ao final do volume). Há, ainda, Referências. As unidades do volumen 3 são intituladas: “¡A reír, que todavía es gratis!”; “Los mundos del trabajo”; “Salud y respeto desde el principio”; “Nuestra América, nuestra África”. A proposta teórico-metodológica apresentada no Manual do Professor volta-se para a educação linguística em Língua Espanhola. A concepção de linguagem, que podemos entender como dialógica e pautada nos gêneros discursivos, alinhada ao ensino a partir de temas socialmente relevantes e com relações interdisciplinares, além de considerar o envolvimento com a língua materna e com outras línguas adicionais.

A seguir, temos a apresentação da unidade 3, que é enfocada nesta análise:

Figura 75 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.66 e 67

3

Salud y respeto desde el principio

GÉNEROS DISCURSIVOS: texto de divulgación científica, informe oral y folleto educativo.

TEMAS: niñez, salud y educación.

Los objetivos principales de esta unidad son:

- acercarte a los géneros texto de divulgación científica, informe oral y folleto educativo;
- fomentar tu reflexión sobre la salud y la educación en la niñez;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje y Biología.



Paternidad 20 (2009), de Dorian Flórez. Óleo sobre lienzo, en claroscuro, 76 cm x 100 cm. Colección del artista Dorian Flórez.



Maternidad (1905), de Pablo Picasso. Óleo sobre lienzo, 40,64 cm x 54,51 cm. Colección privada.



Paternidad (1980), de Ramón Conde. Fibra de vidrio, 50 cm x 45 cm x 48 cm. Colección privada.



Maternidad (1969), de Francisco Zúñiga. Pintura al pastel y acuarela, 49,5 cm x 39,5 cm. Colección privada.

O número “3” no canto superior à esquerda identifica a terceira unidade do livro. Ao lado, temos o título “*Salud y respeto desde el principio*”. No canto superior à direita, como padrão em todas as unidades, encontramos três informações: “*géneros discursivos*”, que mostra os gêneros que serão trabalhados; “temas”, que apresenta “palavras-chave” que identificam as temáticas que serão abordadas, no caso “*niñez, salud y educación*”; e “*los objetivos principales de esta unidad son:*” que traz os objetivos educativos em itens, dentre os quais destacamos “*fomentar tu reflexión sobre la salud y la educación en la niñez;*” e “*promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje y Biología*”, posto que atravessam nosso tema de interesse.

Ocupando o maior espaço das duas páginas, vemos a reprodução em imagens de algumas obras de arte e suas legendas. A primeira, no canto superior à direita, é a reprodução de uma tela de Dorian Flórez, intitulada “*Paternidad*”, que pelo título, podemos entender como um pai branco e seu bebê em contato pele a pele. Logo abaixo, a reprodução em imagem de outra obra, igualmente intitulada “*Paternidad*” do artista Ramón Conde (1980), que em uma escultura em fibra de vidro na cor preta, podemos identificar um momento de afeto entre um pai e seu filho. No canto superior à direita, há a representação da obra “*Maternidad*” de Pablo Picasso, em que podemos compreender como o momento em que

uma mãe branca amamenta seu bebê. Por último, a reprodução da tela de Francisco Zuñiga, também intitulada “*Maternidad*” que podemos ler como uma mãe, de traços indígenas, que abraça e acolhe com seu corpo o seu bebê.

Podemos dizer que o título de uma unidade exerce a função de apresentar a essência da(s) temática(s) que será(ão) abordada(s) de forma convidativa e suscinta. Se considerarmos sujeitos que se inserem discursivamente sobre as abordagens de família nos tempos atuais, incluindo discussões recentes e estudos sobre o assunto, o título “*Salud y respeto desde el principio*” tem certa proximidade com as temáticas de parto normal humanizado, do parto natural. Os termos “*respeto*” e “*salud*” estão associados desde o início da unidade e estabelecem, por um lado, relações dialógicas de adesão (FREITAS; SELLES, 2021) ao movimento de humanização do nascimento; por outro, dialogam em confrontação (ARÁN, 2006) com situações em que a atenção à saúde da mulher não vem acompanhada do devido respeito, como acontece nos casos de violência obstétrica que acompanham especialmente partos normais e que muitas vezes, além de traumas, pode levar a óbito a mãe ou o bebê. Essa hipótese se solidifica quando associada aos gêneros discursivos que serão trabalhados (texto de divulgação científica, relato oral e folheto educativo), já que os discursos sobre parto humanizado estão pautados em condutas relativas ao nascimento que sejam evidenciadas cientificamente, em relatos de mulheres e suas vivências ao parir, e que as mulheres gozem do direito de ter informações sobre como parir.

Desde outro ponto de vista complementar ao anterior, que se aproximam ideologicamente, o título remete à saúde, ao respeito e à infância (“*desde el principio*”), o que permite observar uma relação com os discursos de criação de filhos em um panorama que se afasta da violência e da repressão e se aproxima da chamada maternagem com apego. O termo “saúde e respeito desde o princípio” pode ser entendido como respeito à saúde física e mental dos indivíduos em suas primeiras fases de vida. A criação com respeito, a criação não violenta incluem posicionamentos de diversos estudiosos sobre formas de tratar as crianças sem castigos, punições e violências contra elas como forma de suposta “educação”. Também trazem informações para que cuidadores tratem as crianças dentro da base do respeito e do amor.

Entendemos dessa forma porque a hierarquia está presente no androcentrismo como forma de delimitar papéis de gênero e suas funções sociais. Nessa hierarquia, há espaço para violência como forma de “educação” e o sucesso dela é a obediência sem reflexão crítica, e conseqüentemente, sem espaço para contestação. Muitas vezes, o medo aparece como sinônimo de respeito. Para o androcentrismo, o afeto é característica próxima ao feminino,

e não é desejável ser muito aparente entre os homens, nem mesmo entre pai e filho, salvo poucas exceções, momentos específicos, mas não como marca de uma educação. A exemplo de uma fala que ganhou repercussão na campanha do presidente neofacista atual “Se o filho começa a ficar assim meio gayzinho, [ele] leva um couro e muda o comportamento dele”. Essa fala fez sucesso porque atende aos modelos conservadores e ultraconservadores que acreditam na violência como uma ferramenta eficaz para moldar a criança conforme os desejos dos cuidadores. Assim, a capa que aproxima infância ao respeito, com imagens de afetividade entre pais, mães e seus filhos, que tem como objetivos aproximar coenunciador-alune a gêneros discursivos de divulgação científica, fomentar reflexão de tais estudantes, que podem já ser mães, pais ou cuidadores, conforme a obra ressalta no Manual do Professor³⁷, e aproxima linguagem e biologia está marcadamente quebrando com o androcentrismo. O fato de associar a linguagem à biologia já quebra com muitos dos discursos conservadores que se detém na biologia para justificar a família, enunciados que muitas vezes usam o determinismo biológico, numa atitude de completo apagamento do outro, para excluir vivências que parecem não estar condizentes com características de células e sim das localizações sócio-históricas dos sujeitos.

Sugerimos quatro seções para a análise dessa unidade, nas quais poderemos aprofundar os recortes observados. Dentro da nossa temática de interesse, a apresentação da unidade traz percepções sobre as noções de família que valorizam aqueles setores da sociedade que estão em avanço em relação ao modelo patriarcal heteronormativo e, a seguir, poderemos entender de que maneira o enunciador-LD encaminha esse posicionamento.

3.3.1 Representatividade étnica, de gêneros e sexualidades

As representatividades étnicas, de gêneros e de sexualidades nos materiais didáticos incluem grupos sociais que muitas vezes são silenciados e por esse silenciamento é que se naturaliza o padrão heteronormativo de “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2001). Por isso, a sua presença é de interesse para a presente

³⁷ “O tema desta unidade pode parecer, à primeira vista, distante de estudantes do Ensino Médio. No entanto, segundo os últimos dados do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), 19,3% dos nascidos vivos no Brasil em 2010 são filhos de mulheres com menos de 19 anos, e 12% dos adolescentes de 15 a 19 anos, naquele mesmo ano, tinham pelo menos um filho (UNFPA, 2013). Dessa forma, a abordagem dessas questões pode, inclusive, proporcionar um acolhimento a esses jovens que já são mães e pais, além de dar margem a uma discussão sobre o preconceito que podem sofrer e estimular o combate a atitudes discriminatórias. Promove, ainda, uma reflexão sobre a imagem da mulher, sobre a questão do gênero e a busca pela superação de preconceitos contra famílias que fogem de um suposto padrão (pai e mãe já adultos e filhos).” (FREITAS e COSTA, 2016, p.223)

pesquisa. Logo nas páginas de abertura da unidade (figura 75), podemos observar que há uma aproximação com essa representatividade pela escolha das obras de arte que introduzem os temas de maternidade e paternidade, já analisadas na parte de apresentação dessas páginas. Em seguida, na seção *En foco*, questão 1, para relacionar imagens com legendas, vemos mais dessa diversidade:

Figura 76 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.68

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

EN FOCO

Profesor/Profesora, el término "colocho" es un neologismo que todavía no se encuentra en diccionarios de lengua española. Sin embargo, se usa frecuentemente, incluso en referencias bibliográficas académicas, para indicar la práctica de un niño dormir con los padres. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad a partir de imágenes.

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 Observa estas imágenes y luego elige la leyenda del recuadro más adecuada a cada una.

alimentación sana lactancia materna parto natural
práctica del colocho uso de portabebés

a



Lactancia materna.

b



Práctica del colocho.

c



Uso de portabebés.

d



Alimentación sana.

e



Lactancia materna.

f



Alimentación sana.

g



Parto natural.

h



Uso de portabebés.

i



Práctica del colocho.

2 ¿Qué tienen de semejante y de diferente las imágenes a las que has atribuido la misma leyenda? ¿Qué podrías concluir sobre tales semejanzas y diferencias?

Respuesta esperada: son, en general, dos imágenes para cada leyenda. Las imágenes parecen mostrar mujeres y niños de grupos sociales distintos, que reproducen prácticas similares. Profesor/Profesora, hoy día hay intentos de valorar prácticas dichas "tradicionales" de crianza y de salud; tal vez sea interesante que los estudiantes tengan esa información en este momento. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad.

68

Essa questão de ativação de conhecimentos prévios sobre o tema da unidade mostra imagens de mulheres e crianças. Como não há informação de como se identificam, recorreremos ao fenótipo de cada uma para dizer que há mulheres e crianças que poderiam se identificar como brancas, indígenas, negras. Em estudos anteriores (NOVAES, 2014) observamos que era incomum encontrar tal representatividade, o que percebemos que solidifica a heteronormatividade compulsória por naturalizar um modelo específico de gênero, de sexualidade e, também, de raça. As legendas para as imagens fazem referência a pautas atuais de luta das mulheres, especialmente com relação à maternidade, são elas: alimentação saudável, lactância materna, parto natural, prática do coleito e uso de carregadores de bebês. Todas essas opções, de alguma forma, estabelecem uma relação dialógica de confrontação (ARÁN, 2006) com discursos conservadores. Dentro de uma noção androcêntrica patriarcal, o protagonismo da mulher ao parir entra em atrito com as cesárias eletivas e com a violência obstétrica; a prática do coleito, com a cama apenas como espaço sexual do casal (mais forte na sociedade ocidental), como também da noção de mercado que se vale do androcentrismo; a amamentação, com a poderosa indústria do leite artificial; a oferta de alimentação saudável, com os ultraprocessados de apelo infantil; e os ancestrais carregadores de bebês, com os modernos carrinhos industrializados.

Ao associarmos a diversidade étnica e o diálogo proposto pela questão, encontramos um possível caminho para delinear a representação de família do LD, que podemos entender como uma família plural, aberta à diversidade e dentro das pautas por direitos a uma criação saudável e respeitosa. Vemos o rompimento do conservadorismo, pois não há uma predominância da hierarquia como observamos em estudos anteriores sobre LDs de espanhol (NOVAES, 2014). Não é, portanto, a família formada por pai, mãe e um casal de filhas (todes branques) que simbolizam as relações familiares, o que é fundamental para a naturalização androcêntrica. Essa representação familiar plural se solidifica nas imagens da questão 1 da página 74, na seção *Entretextos*:

Figura 77 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.74

» Entretextos

1 Observa las siguientes imágenes y haz lo que se te pide a continuación.

a Describe las imágenes. Respuesta esperada: son diferentes familias, con parejas heterosexuales, homosexuales, mujeres y hombres solos, todas ellas con hijos, incluso adoptivos. Objetivo: comprender globalmente los textos no verbales.

b Todas esas personas pueden educar con respecto a los niños. ¿Por qué? Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece conveniente, se puede hacer un debate en clase sobre el respeto a los distintos tipos de familia. Objetivo: reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).

2 Lee el siguiente fragmento de un artículo publicado en una revista científica y luego contesta las preguntas.

mm74

A proposta da atividade consiste em que coenunciador-alune observe as imagens para depois responder às questões “a” e “b”. O enunciador-MP traz como resposta esperada a constatação de que as imagens representam diferentes famílias e explicita que são formadas por casais heterossexuais, homossexuais, mulheres e homens solos, todas com filhas, inclusive adotives. A presença de famílias fora do padrão heteronormativo dá visibilidade a grande parte da população que não se enquadra no modelo padrão, o que representa um importante trabalho educativo para diminuir a rejeição a essas famílias e aproximar alunes da convivência com o diferente; além disso, pode possibilitar que alguns alunes reconheçam sua própria família representada no material.

A letra “a” pede que coenunciador-alune descreva as imagens, o que propicia que estudantes dialoguem a partir de suas próprias inferências. Na letra “b”, o enunciador-LD afirma que todas as famílias podem educar seus filhas com respeito e questiona a coenunciador-alune o porquê disso, além de pedir que a resposta seja justificada. A forma como a questão é construída não dá margem para posicionamento de ódio, uma vez que não

é questionado o fato de as famílias terem a capacidade ou não de criar com respeito. Sendo assim, dentro do contexto discursivo sobre família, essa questão é propícia para o dialogismo de adesão a reflexões sobre preconceitos e discriminações que as famílias fora do padrão branco e heteronormativo sofrem. Justamente a presença de duas famílias homoafetivas, mãe e pai que criam seus filhos sozinhos, casal branco que adota uma criança preta, e a família heterossexual preta são modelos que escapam ao tradicional, que por muito tempo apareceram nos capítulos de famílias dos livros didáticos de línguas adicionais, inclusive nos materiais de espanhol aprovados pelo PNLD 2012 (NOVAES, 2014).

Por outro lado, as relações dialógicas propostas são de confrontação com discursos que defendem a existência do que seria “ideologia de gênero”. Esse é um termo usado em alguns contextos conservadores para denunciar e atacar a presença de modelos fora do padrão heteronormativo nas escolas. Segundo essa concepção, a presença de identidades e de famílias homoafetivas em materiais escolares seriam uma “tentativa de transformar as crianças e jovens em gays”, o que é uma expressão de homo e de transfobia. Entendemos que a questão analisada explicitamente tem um posicionamento inclusivo e de respeito à diversidade social e passível de confrontos por aderir às representações que rompem com redes de poder androcêntrico, já que a heterossexualidade não é normalizada como único modelo possível.

3.3.2 Protagonismo feminino

Ainda que as páginas de abertura da unidade sugiram um equilíbrio entre os gêneros feminino e masculino, encontramos muitas representações femininas na unidade e, inclusive, temas que são primordialmente femininos, como parto e aleitamento, o que contribui mais uma vez para romper com a possibilidade de visão de família patriarcal e androcêntrica. Voltamos à figura 76, que mostra a página 68, questão 1, com diversas imagens para a associação com termos, para observar como isso ocorre.

As imagens escolhidas são de mães, que até podem ser não-binárias, e crianças. Essa falta da representação do gênero masculino aqui promove um foco maior no protagonismo da mulher. Isso acontece porque, apesar de estar associada a cuidados com os filhos, o que poderia ser um dialogismo de adesão aos discursos androcêntricos, os temas abordados estabelecem um dialogismo de confrontação com o modelo hierárquico, pois colocam em evidência pautas relacionadas a discursos feministas de empoderamento da maternagem:

aleitamento, coleito, carregadores de bebês, alimentação saudável. Esse movimento se reforça na questão 7 da p. 76, seção *Entretexos*.

Figura 78 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.76

- 7 El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) creó los “10 pasos para la lactancia materna eficaz”. Lee el paso 10 y dos fragmentos de una entrada intitulada “Alimentación de la madre y composición de la leche materna”, publicado en una red social. Luego contesta las preguntas sobre los textos.

10 Fomentar el establecimiento de grupos de apoyo a la lactancia materna y procurar que las madres se pongan en contacto con ellos a su salida del hospital o clínica.

Fragmento de texto informativo. UNICEF. *10 pasos para la lactancia materna eficaz*. Disponible en <www.unicef.org/spanish/nutrition/23964_breastfeeding.html>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código

PRISCILA WUJ

Alimentación de la madre y composición de la leche materna



REPRODUCCIÓN



Figura 79 – *Sentidos en lengua española vol.3 – (2016) p.77*

Grupo Virtual de Amamentação

29 de septiembre de 2015

¿A quién le interesaría que la madre lactante se sintiera culpable por no tener una alimentación perfectamente balanceada e, incluso, pensara en destetarle a su hijo por esto? ¿Qué madre que da la teta en libre demanda, cuida de la casa, de otros hijos, trabaja fuera de casa, entre otras actividades, consigue todos los días tener una alimentación "ejemplar"?

No hay evidencias científicas de que una mala alimentación de la madre perjudica la composición de su leche, que siempre es la mejor comida para el nene, mucho mejor que cualquier leche de fórmula que se dice completa, superior o semejante a la leche materna.

Disponible en <www.facebook.com/gv.amamentacao/photos/a.1018249568227407.1073741846.166584723393900/1022060347846329/?type=3&mother>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

REPRODUCCIÓN

Alimentación de la madre y composición de la leche materna

TABLA I. Composición del calostro y de la leche madura (Lawrence RA)

Componente	Calostro/100 ml	Leche madura/100 ml
Energía (Kcal)	58	70-75
Agua %	87,2	88
Lactosa g	5,3	7,3
Nitrógeno total mg	360	171
NNP mg	47	42
Proteínas totales g	2,3	0,9
Caseína mg	140	187
Alfa lactoalbúmina mg	218	161
Lactoferrina mg	330	167
IgA mg	364	142
Grasas totales g	2,9	4,2
Ácido linoleico (% del total)	6,8	7,2
Ácido linolénico		1,00
C20 y 22 poliinsaturados	10,2	2,9
Colesterol mg	27	16
Vitamina A mcg	89	47
Betacaroteno mcg	112	23
Vitamina D mcg	-	0,004
Vitamina E mcg	1280	315
Vitamina K mcg	0,23	0,21
Tiamina mcg	15	16
Vitamina B6 mcg	12	28
Vitamina B12 mcg	200	26
Ácido ascórbico mcg	4,4	4,0
Calcio mg	23	28
Magnesio mg	3,4	3,0
Sodio mg	48	15

Reproducción permitida. Av. 1164 del Código Penal y Ley 18/010, del 8 de febrero de 1986.

REPRODUCCIÓN



Figura 80 – Sentidos en lengua española vol.3 – (2016) p.78

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

7b Respuesta esperada: probablemente dicen que la madre lactante debe alimentarse muy bien para producir leche buena. La entrada está en contra de esos enunciados, pues dice que la madre se siente culpable y que es muy difícil, con un nene, mantener una alimentación perfecta.

Potasio mg	74	58	Además, informa que la leche materna tiene siempre la mejor composición para el nene. Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad y de intertextualidad.
Cloro mg	91	40	
Fósforo mg	14	15	
Cobre mcg	46	35	
Yodo mcg	12	7	
Hierro mcg	45	40	
Zinc mcg	540	166	

Disponible en <www.facebook.com/gvamamentacao/photos/a.1018249568227407.1073741846.166584723393900/1018250764893954/?type=3&theater>. Respuesta esperada: el paso 10 de Unicef menciona la importancia de los grupos de apoyo a la lactancia materna, Fecha de consulta: 16 nov. 2015. que las mujeres deberían buscarlos tan pronto como naciera su nene; la entrada de la red social es de uno de esos grupos y le muestra a la madre que su leche es lo mejor para el nene. **Objetivos:** relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.

a ¿Qué conexión hay entre el paso 10 de Unicef y la entrada de la red social?

b En la primera parte de la entrada hay pistas de que se trata de una respuesta a otros enunciados. ¿Qué dirán esos enunciados? ¿La entrada está de acuerdo con ellos o no? ¿Por qué?

c Considerando el hecho de que es una respuesta a otros enunciados, ¿qué función cumple la tabla en el segundo fragmento de la entrada?

Respuesta esperada: es una lista de componentes de la leche materna para mostrar lo buena que es, o sea, sirve para comprobar la tesis del texto. Profesor/Profesora, si consideras importante, subraya que los dos textos dialogan con el discurso científico del área de salud, especialmente la entrada, pues presenta la tabla con datos numéricos como recurso argumentativo para aumentar la autoridad y la legitimidad del enunciado. **Objetivos:** relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de intertextualidad.

Refliviana

Assim, ocupando as páginas 76, 77 e 78, o enunciador-LD traz a referência da UNICEF com um texto que sugere “10 passos para o sucesso do aleitamento materno”, um deles é destacado para a realização da proposta, além de uma postagem de uma rede social sobre aleitamento e uma tabela que mostra a composição do leite materno. Coenunciador-alune deve fazer a leitura dos textos para responder às perguntas. O passo 10 da UNICEF se refere aos grupos de apoio ao aleitamento materno como fonte de informação desde a saída da maternidade, enquanto o texto seguinte é proveniente de um grupo dessa natureza, o que contribui para a legitimidade da postagem. Já o terceiro texto, a tabela, contribui para legitimar o que afirma o anterior.

No primeiro texto, da mãe com o bebê, há um balão de diálogo que sugere que o bebê diz o que há no leite da mãe, no caso, vitaminas, energia, água e anticorpos. Esse enunciado introduz o entendimento de que há um dialogismo de confrontação com enunciados que desqualificam o leite materno. O texto que acompanha a imagem deixa evidente que enunciados são confrontados ao questionar a quem interessaria que uma mãe lactante se sentisse culpada por não ter uma alimentação saudável, ou seja, a indústria que vende o substitutivo do leite materno, a fórmula láctea. O dialogismo de confrontação se solidifica com o terceiro texto, uma tabela que mostra a composição do colostro e do leite humano maduro, ressaltando a sua qualidade. Essas relações dialógicas permitem observar uma ponte de adesão com o empoderamento feminino ao valorizar o aleitamento materno e propiciam uma confrontação com discursos conservadores presentes em ambientes familiares e

médicos sobre o leite materno ser “fraco” ou “pouco”. Essa é uma violência simbólica contra a mulher que atende tanto ao mercado, quanto à poderosa indústria do leite, que adere ao androcentrismo como forma de poder, quanto ao androcentrismo no espaço da família, ao diminuir a mulher por essa não ser “capaz” até mesmo de alimentar seus próprios filhos, cabendo ao homem exercer essa função por meio do provimento da fórmula.

Nas questões de “a” a “c”, o enunciador-LD convida coenunciador-alune justamente a fazer uma análise que encaminha à compreensão do dialogismo de confrontação estabelecido pela escolha dos textos. Na letra “a”, espera-se que elu compreenda a relação dialógica de adesão entre a proposta da UNICEF e a postagem do Grupo Virtual de Amamentação, já a letra “b” leva coenunciador-alune a fazer a ponte para chegar aos enunciados que são confrontados e a letra “c” atenta para o efeito de legitimidade produzido pelo terceiro texto. Essa atividade permite que elu perceba de que forma o enunciador-LD propõe o diálogo, e que, a partir disso, tenha a visão de que há diferentes discursos sobre a questão da amamentação e de que é um espaço de disputa. Assim, desconstrói uma possível homogeneidade do assunto, o que permite a visão crítica sobre o apresentado. O tema continua para a seção de “*Comprendiendo el género*”:

Figura 81 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.78

Lectura

2 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la importancia de la lactancia materna para la salud humana;
- identificar las características del texto de divulgación científica: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.

Profesor/Profesora, el texto y la actividad hacen que los estudiantes profundicen su reflexión sobre el texto de divulgación científica y conozcan su función, sus marcas lingüísticas, su público objetivo y sus características de estilo. El texto es un capítulo completo de un libro de divulgación científica.

78

Para a leitura do texto, o enunciador-LD propõe como um dos objetivos a reflexão sobre a importância da lactância materna para a saúde humana. Novamente a amamentação ligada ao feminino coloca a mulher como protagonista e dá continuidade à reflexão crítica sobre o aleitamento. O outro objetivo é identificar as características do gênero discursivo texto de divulgação científica, o que nos leva à compreensão de que por ser embasado

científicamente, funciona como mais uma legitimação da defesa da oferta do leite materno³⁸.
A seguir, o texto que ocupa as páginas 79, 80 e 81:

Figura 82 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.79

capítulo diecinueve | **Lactancia y salud**

1 Como comenté en la introducción, hace tiempo que me dejaron de interesar las *ventajas* de la lactancia materna. Muchos se empeñan en cantar las excelencias de la lactancia, pensando que así las madres darán más el pecho. Pero lo cierto es que las madres han dado el pecho durante millones de años sin saber que eso tenía ninguna ventaja; y que justo en el siglo en que se han descubierto tales ventajas y justo en los países en que se descubrieron, la lactancia materna ha estado a punto de desaparecer del mapa.

2 Muchos expertos critican, además, que se hable de *ventajas de la lactancia materna*, lo que parece implicar que la lactancia artificial es la normal y la lactancia materna es un extra. En realidad, lo normal es la lactancia materna, y cualquier otra forma de alimentación debe compararse con ella. Sería más correcto, por tanto, hablar de *riesgos de la lactancia artificial*, lo mismo que hablamos de *peligros del tabaco*.

3 Pero, aunque el efecto de la lactancia sobre la salud no es el motivo por el que las madres dan el pecho (y menos aún el motivo por el que los niños lo toman), sí que es importante que usted conozca algo sobre esas ventajas. Porque, con demasiada frecuencia, se recomienda a la madre destetar por el motivo más peregrino, por peligros remotos o imaginarios. Como si la lactancia artificial fuera plenamente segura, mientras que la lactancia materna está siempre en un tris de perjudicar al bebé. Pues no, la lactancia artificial está lejos de ser segura, y antes de recomendar el destete habría que pensárselo dos veces.

Lactancia y salud infantil

4 Según los cálculos de Ball y Wright, entre 1000 niños que no tomen el pecho y otros 1000 que tomen lactancia materna exclusiva durante tres meses, la diferencia sería de 60 episodios de enfermedad respiratoria, 580 de otitis media y 1053 de gastroenteritis durante el primer año, que generarían 2033 visitas al médico, 212 días de hospitalización, 609 recetas y 51 radiografías, por un precio total (en 1999) de 330000 dólares. Solo con tres meses de lactancia, solo en tres enfermedades y solo en costos médicos directos (sin tener en cuenta los días de trabajo que pierden los padres... ni el sufrimiento, que no se paga con dinero).

5 Unicef calcula que un millón y medio de niños mueren cada año en el mundo por falta de lactancia materna. Estábamos acostumbrados a pensar que todas esas muertes se producen en el Tercer Mundo; pero que en los países desarrollados, gracias a la higiene y la atención médica, la lactancia artificial puede producir algunas diarreas sin importancia, pero ciertamente no afecta a la mortalidad. Había excepciones, claro, como en el caso de los prematuros. Lucas y Cole, en 1990, atribuían a la lactancia artificial 100 muertes anuales por enterocolitis necrosante entre los prematuros británicos.

6 Sin embargo, una reciente revisión de Chen y Rogan encontró que la lactancia materna también se asocia con una mortalidad significativamente menor en Estados Unidos. Compararon a 1204 lactantes fallecidos en 1988 con un grupo control de 7740 niños. Para intentar evitar la confusión por causalidad inversa (es decir, que el niño no tomó el pecho porque estaba enfermo), excluyeron las muertes durante el primer mes y las debidas a malformaciones congénitas y a tumores malignos. Encontraron una relación dosis-respuesta: cuanto mayor la duración de la lactancia, menor la mortalidad. Calculan que, si la relación es causal, la promoción de la lactancia podría evitar cada año unas 720 muertes de niños de entre uno y doce meses de edad en Estados Unidos.

Reproducción prohibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

PRISCILA W.

79

³⁸ Já há uma discussão recente para usar o termo leite humano, uma vez que há homens trans parindo e amamentando, e também é possível que homens amamentem; porém, manteremos por enquanto “leite materno” para seguir a proposta do enunciador-LD pois o tema está em dialogismo de adesão ao empoderamento feminino.

Figura 83– *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.80

7 Y es que la lactancia materna no solo previene enfermedades banales. La lactancia artificial también se asocia con un mayor riesgo de meningitis por *Haemophilus*, de leucemia y de muerte súbita.
8 También se han observado efectos a largo plazo sobre la salud del niño: durante años, los niños que tomaron el pecho siguen teniendo menos enfermedades respiratorias, menos obesidad y un cociente intelectual más alto. La lactancia materna prolongada protege contra la diabetes tipo I (insulinodependiente), probablemente al retrasar la introducción de la leche de vaca y derivados (como la leche del biberón).

9 La reciente revisión de la OPS (León-Cava), que puede leerse completa en Internet, ofrece información detallada sobre los efectos de la lactancia en la salud del niño y de la madre.

Ball TH, Wright AL. Health care costs of formula-feeding in the first year of life. *Pediatrics* 1999; 103:870-6 <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/103/4/S1/870>

Lucas A, Cole TJ. Breast milk and neonatal necrotising enterocolitis. *Lancet* 1990; 336:1519-23

McGuire W, Anthony MY. Donor human milk versus formula for preventing necrotising enterocolitis in preterm infants: systematic review. *Arch Dis Child Fetal Neo-natal Ed* 2003; 88:F11-4 <http://fn.bmjournals.com/cgi/content/full/88/1/F11>

Chen A, Rogan WJ. Breastfeeding and the risk of postneonatal death in the United States. *Pediatrics* 2004; 113:e435-9 <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/113/5/e435>

Silfverdal SA, Bodin L, Olcen P. Protective effect of breastfeeding: an ecologic study of *Haemophilus influenzae* meningitis and breastfeeding in a Swedish population. *Int J Epidemiol.* 1999; 28:152-6 <http://ije.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/28/1/152>

Bener A, Dencic S, Galadari S. Longer breast-feeding and protection against childhood leukaemia and lymphomas. *Eur J Cancer* 2001; 37:234-8

Shu XO, Linet MS, Steinbuch M, Wen WQ, Buckley JD, Neglia JP et al. Breastfeeding and risk of childhood acute leukemia. *J Natl Cancer Inst* 1999; 91:1765-72 <http://jncicancerspectrum.oupjournals.org/cgi/content/full/jnci;91/20/1765>

Alm B, Wennergren G, Norvenius SG, Skjaerven R, Lagercrantz H, Helweg-Larsen K, Irgens LM. Breastfeeding and the sudden infant death syndrome in Scandinavia, 1992-95. *Arch Dis Child* 2002; 86:400-2 <http://adc.bmjournals.com/cgi/content/full/86/6/400>

Wilson AC, Forsyth JS, Greene SA, Irvine L, Hau C, Howie PW. Relation of infant diet to childhood health: seven year follow up of cohort of children in Dundee infant feeding study. *Br Med J* 1998; 316:21-5

von Kries R, Koletzko B, Sauerwald T, von Mutius E, Barnert D, Grunert V, von Voss H. Breastfeeding and obesity: cross sectional study. *Br Med J* 1999; 319:147-50 <http://bmj.bmjournals.com/cgi/content/full/319/7203/147>

Angelsen NK, Vik T, Jacobsen G, Bakkevig LS. Breastfeeding and cognitive development at age 1 and 5 years. *Arch Dis Child* 2001; 85:183-8 <http://adc.bmjournals.com/cgi/content/full/85/3/183>

Ziegler AG, Schmid S, Huber D, Hummel M, Bonifacio E. Early infant feeding and risk of developing type I diabetes-associated autoantibodies. *JAMA* 2003; 290:1721-8

León-Cava N, Lutter C, Ross J, Martin L. Cuantificación de los beneficios de la lactancia materna: reseña de la evidencia. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2002

www.paho.org/Spanish/HPP/HPN/Benefits_of_BF.htm

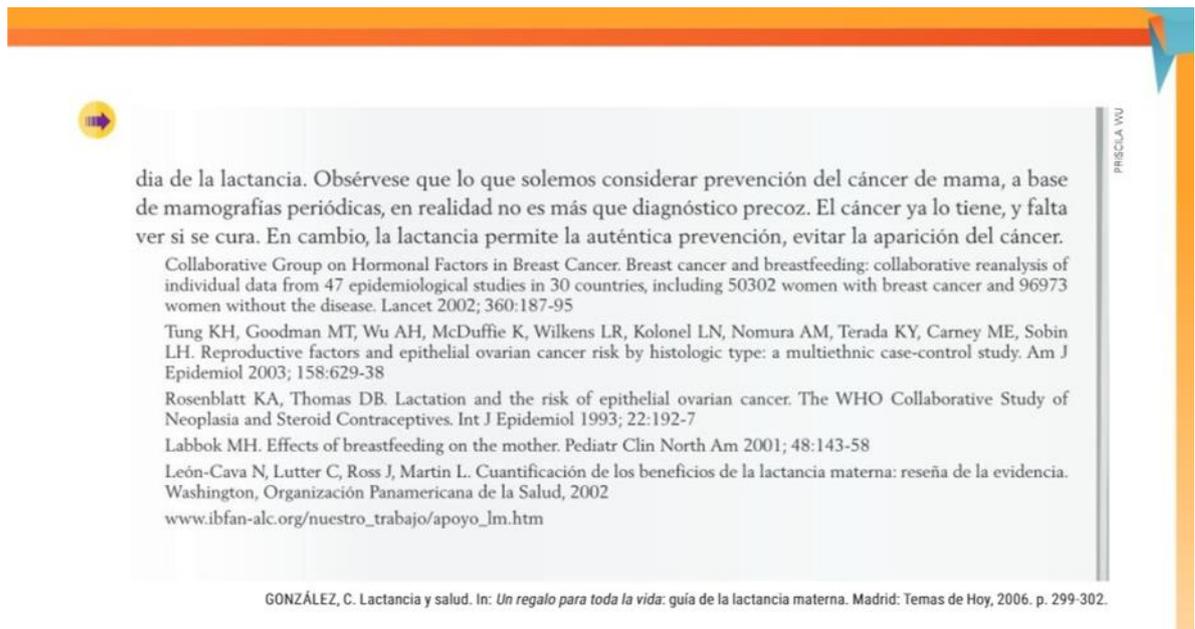
www.ibfan-alc.org/nuestro_trabajo/apoyo_lm.htm

Lactancia y salud materna

10 La madre que lacta tiene que oír con frecuencia comentarios del tipo: “Te estás desgastando” o “estás perdiendo la salud”. En tiempos no muy lejanos, se usaron similares argumentos para afirmar que las mujeres no deben trabajar, hacer deporte o estudiar (¡se les iba a sobrecargar el cerebro!).

11 Sin embargo, la lactancia también es beneficiosa para la salud de la madre. En páginas anteriores ya hemos señalado que dar el pecho disminuye el riesgo de fracturas por osteoporosis (pág. 393) y las pérdidas de hierro (pág. 392), y que no provoca caída del cabello (pág. 514). Pero, probablemente, la mayor ventaja de la lactancia es la prevención del cáncer de mama y de ovario.

12 Tras reanalizar los datos de 47 estudios en 30 países, con más de 50 000 casos de cáncer de mama y más de 90 000 controles, se ha llegado a la conclusión de que, solo en los países desarrollados, se podrían evitar cada año 50 000 casos de cáncer por cada doce meses de aumento en la duración me-

Figura 84– *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.81


dia de la lactancia. Obsérvese que lo que solemos considerar prevención del cáncer de mama, a base de mamografías periódicas, en realidad no es más que diagnóstico precoz. El cáncer ya lo tiene, y falta ver si se cura. En cambio, la lactancia permite la auténtica prevención, evitar la aparición del cáncer.

Collaborative Group on Hormonal Factors in Breast Cancer. Breast cancer and breastfeeding: collaborative reanalysis of individual data from 47 epidemiological studies in 30 countries, including 50302 women with breast cancer and 96973 women without the disease. *Lancet* 2002; 360:187-95

Tung KH, Goodman MT, Wu AH, McDuffie K, Wilkens LR, Kolonel LN, Nomura AM, Terada KY, Carney ME, Sobin LH. Reproductive factors and epithelial ovarian cancer risk by histologic type: a multiethnic case-control study. *Am J Epidemiol* 2003; 158:629-38

Rosenblatt KA, Thomas DB. Lactation and the risk of epithelial ovarian cancer. The WHO Collaborative Study of Neoplasia and Steroid Contraceptives. *Int J Epidemiol* 1993; 22:192-7

Labbok MH. Effects of breastfeeding on the mother. *Pediatr Clin North Am* 2001; 48:143-58

León-Cava N, Lutter C, Ross J, Martin L. Cuantificación de los beneficios de la lactancia materna: reseña de la evidencia. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2002

www.ibfan-alc.org/nuestro_trabajo/apoyo_lm.htm

GONZÁLEZ, C. Lactancia y salud. In: *Un regalo para toda la vida: guía de la lactancia materna*. Madrid: Temas de Hoy, 2006. p. 299-302.

Trata-se de um capítulo integral de um livro de divulgação científica sobre lactância materna escrito pelo pediatra espanhol Carlos González.

As questões que seguem o texto focam nas características do gênero discursivo. Na página 84, após a inserção de outro texto em comparação com um trecho do “*Lactancia y Salud*”, volta a reflexão sobre o tema:

Figura 85 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.84

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

Resposta esperada: el cartel del Ministério da Saúde hace exactamente lo que critica González, o sea, habla de ventajas de la lactancia, como si dar el pecho no fuera lo "normal".

Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros y reflexionar críticamente sobre ellos (literacidad crítica).

Post-lectura

15 Observa el afiche de la *Campanha Nacional de Amamentação*, divulgada por el Ministerio de la Salud de Brasil en 2014. Analízalo a partir de lo que dice Carlos González en el segundo párrafo del texto "Lactancia y salud".

Muchos expertos critican, además, que se hable de *ventajas de la lactancia materna*, lo que parece implicar que la lactancia artificial es la normal y la lactancia materna es un extra. En realidad, lo normal es la lactancia materna, y cualquier otra forma de alimentación debe compararse con ella. Sería más correcto, por tanto, hablar de *riesgos de la lactancia artificial*, lo mismo que hablamos de *peligros del tabaco*.

Fragmento de libro. GONZÁLEZ, C. *Un regalo para toda la vida: guía de la lactancia materna*. Madrid: Temas de Hoy, 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE - BRASIL

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

"Campanha Nacional de Amamentação"

O fragmento do texto de Carlos González presente na seção critica as campanhas que abordam os benefícios do aleitamento, defendendo que, ao contrário, se deveria trazer informações sobre os malefícios do aleitamento artificial. O cartaz que o segue é justamente uma campanha brasileira do Ministério da Saúde que fala dos benefícios da amamentação. O enunciador-MP traz a resposta esperada como sendo o segundo texto um exemplo da crítica presente no primeiro. Além disso, complementa com um sentido possível de que o tratamento dado ao aleitamento materno faz parecer que essa prática não seria a “normal”.

Essa atividade convida coenunciador-alune a olhar as esferas sociais que abordam a temática e criar sentidos a partir delas. Para além do destacado pelo enunciador-LD, é possível também o questionamento do motivo de as campanhas promoverem o aleitamento materno em vez de mostrar os malefícios do aleitamento artificial. Indo por esse caminho, sentidos possíveis de que essas campanhas afetariam o interesse de mercado na venda de leites artificiais podem surgir. Essa ponderação contribui para reflexões críticas de como o

androcentrismo presente no capitalismo pretere a saúde humana por meio de violências simbólicas contra lactantes e lactentes para saciar a sede do mercado. As reflexões sugeridas a coenunciador-alune estão nas questões 16 e 17 abaixo:

Figura 86 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.84

16 Reflexiona: en el texto "Lactancia y salud" solamente se cita a las madres y no a los padres. ¿Te parece adecuada la omisión de los padres en un texto sobre lactancia? ¿Por qué?
 Respuesta personal. Respuesta posible: no, pues los padres también deben participar de la crianza de los niños. No pueden lactar, pero pueden apoyar a la madre en la lactancia. Objetivo: reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).

O enunciador-LD começa com o verbo “refletir” no imperativo, o que propicia que coenunciador-alune se ponha no lugar de gerar sentidos sobre o que vai ser dito. Em seguida, traz a afirmação de que o texto lido anteriormente cita somente as mães e não os pais. Pergunta, então, se essa omissão dos pais é adequada para um texto sobre aleitamento. O enunciador-MP traz como resposta possível o sentido de que não é adequada a omissão do pai, pois este deve participar da criação dos filhos (sic); não podem amamentar, mas podem apoiar a mãe no aleitamento. O objetivo traçado é o de refletir criticamente sobre o texto.

O questionamento sobre um suposto “pai” delinea uma relação heteronormativa, que se confirma com a resposta esperada do enunciador-MP. O enunciador-LD trava um dialogismo de fricção com os discursos que isentam os pais dos cuidados com filhos e fomenta uma discussão por esse caminho. Ou seja, apesar de explicitar o modelo heteronormativo, seu diálogo é sobre uma visão crítica de como essa família se organiza, na qual o homem não se ocupa com tais cuidados. Ao supor uma participação maior do pai, tira da mulher o fardo de ser a única responsável pela criação, o que atende ao empoderamento feminino. O silenciamento de uma possível relação homoparental feminina permanece nessa questão, entretanto.

3.3.3 Planejamento familiar dentro de realidades possíveis

Na seção 3.3.1, pudemos ver as representatividades no LD, o que já contribui para que famílias fora do padrão heteronormativo androcêntrico sejam reconhecidas. Além disso, também há um trabalho com o planejamento familiar que respeita as realidades possíveis e não apenas um modelo. São apenas duas questões, porém, dão um importante passo para, com efetividade, alcançar as realidades possíveis de coenunciador-alune. Ambas remetem à questão 1 (ver figura 76) da seção *En foco*:

Figura 87 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.80

- 4 La Organización Mundial de la Salud (OMS) indica diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud. Observa dos de ellos y, luego, discute con un compañero: ¿qué relación hay entre estos datos y las imágenes que acabas de ver?

Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud	
<p>Dato 1</p> <p>El desarrollo cerebral y biológico durante los primeros años de vida depende de la calidad de la estimulación que el lactante recibe de su entorno: familia, comunidad y sociedad. El desarrollo en la primera infancia, a su vez, es un determinante de la salud, el bienestar y la capacidad de aprendizaje durante toda la vida. La conjunción de estos datos señala al desarrollo en la primera infancia como un determinante social de la salud.</p>	<p>Dato 7</p> <p>El desarrollo en la primera infancia constituye la base del desarrollo humano y debe ser un aspecto clave para determinar el grado de éxito de las sociedades. La medición a nivel mundial de la situación del desarrollo en la primera infancia, basada en métodos comparables, permitirá que las sociedades puedan determinar su grado de éxito.</p>

Fragmentos de texto informativo. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud*. Disponible en <www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/10facts/es/>. Fecha de consulta: 16 nov. 2015.

- 5 **Respuesta personal. Profesor/Profesora, como explicamos en la guía didáctica, *Conversa entre profesores*, según los últimos datos del ¿Sabes si tuviste la oportunidad de disfrutar de las situaciones representadas en las imágenes de la cuestión 1? Si no lo sabes, pregúntaselo a las personas que te criaron o que te conocieron en la primera infancia. Y tú, ¿tienes hijos o piensas tenerlos? Si la respuesta es afirmativa, ¿has intentado o intentarás hacer estas prácticas?**
- Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), cerca del 19,3% de los niños nacidos vivos en 2010 en Brasil son hijos de madres con menos de 19 años y, en el mismo año, el 12% de los adolescentes de 15 a 19 años tenía por lo menos un hijo (fuente de la información: <www.unfpa.org.br/Arquivos/Gravidez%20Adolescente%20no%20Brasil.pdf>, fecha de consulta: 7 oct. 2015). El tema de esta unidad puede contribuir para un combate al prejuicio en contra de los estudiantes que ya son madres y padres, y también para una concienciación sobre la necesidad de la prevención del embarazo no planeado. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad y sobre su propia realidad.

Destacamos o texto da questão 4 que é um fragmento de um documento da Organização Mundial de Saúde, “*Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia*”, que foca o desenvolvimento infantil, já que a atividade 5 o retoma. Ele mostra duas informações que defendem a importância da comunidade para a estimulação do desenvolvimento do ser humano na primeira infância e que o sucesso desse desenvolvimento impacta no êxito das sociedades.

O enunciador-LD faz duas perguntas na questão 5. A primeira sobre se coenunciador-alune teve a oportunidade de desfrutar do mencionado na questão 1, e que caso não tenha essa informação, para perguntar aos que estiveram presentes em sua primeira infância. Na segunda, questiona se elu planeja ter filhos (sic) e se as práticas mencionadas serão aplicadas em sua criação. A primeira pergunta propõe um dialogismo em que coenunciador-alune precisará voltar às suas origens infantis e a partir delas elaborar enunciados vindos de uma reflexão que localiza a si sobre a realidade exposta pelas imagens anteriores, que traziam o parto natural, a amamentação, o coleito, dentre outras práticas. Já a segunda pergunta convida a refletir sobre que criação poderia dar a seus filhos.

Essa proposta não traz um modelo identitário de família, em vez disso, traz informações embasadas sobre criação e é a partir desse contato que coenunciador-alune é encaminhado a pensar sobre como é ou será sua própria família. É uma atividade que não

condiz com a heteronormatividade compulsória (BUTLER, 2008) porque é aberta a que próprio coenunciador-alune traga suas impressões sobre o assunto e, inclusive, responda que não pretende ter filhas. A importância da presença da diversidade é fundamental aqui, pois já em contato com ela, propicia que coenunciador-alune se sinta livre para expressar seus enunciados sobre família da forma que ela realmente se apresenta para ele. Há uma ruptura com discursos conservadores e androcêntricos por trazer a realidade de que alunes do ensino médio possam ter filhas ou não, ainda que a questão trabalhe também com a possibilidade de que algumas já tenham, conforme ressaltado no Manual do Professor.

Na página 89, a atividade da subseção *Arranque* da seção de produção escrita volta com a temática de gravidez na adolescência com o exemplo de um folheto que trata sobre o assunto:

Figura 88 – Sentidos en lengua española vol.3 – (2016) p.89

ESCRIBE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Arranque

En este apartado, vamos a preparar los folletos educativos.

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. Objetivos: activar los conocimientos previos e identificar las principales características de los folletos.

1 Seguro que ya han visto un folleto educativo en portugués. ¿Y en español? En caso afirmativo, ¿les ha interesado el folleto? ¿Por qué?

2 ¿De qué trataba el último folleto educativo que han visto? ¿Cómo era? Intenten describírselo a los compañeros de clase.

3 Ahora observen el folleto educativo a continuación y analicen los siguientes elementos:

- a el uso de imágenes.
- b el empleo de letras de distinto color y tamaño.
- c la organización de la información a lo largo del material.
- d las informaciones que se dan.
- e la forma que se usa para dar las informaciones.

Reproducción: pablos. Art. 164 del Código Penal y Ley 18.100, del 18 de febrero de 1980.

Programa de Apoyo a la Retención Escolar de Embarazadas, Madres y Padres (PARE)

Si estás embarazada, eres madre o padre y tienes dificultades para continuar con tus estudios, ya sea por problemas personales o con el establecimiento, te invitamos a participar del Programa de Apoyo a la Retención Escolar.

- Este programa te permitirá contar con el acompañamiento y orientación de un equipo de profesionales que te apoyará en los ámbitos educativos y psicosociales. Junto con otros jóvenes que se encuentran en la misma situación para que puedas compatibilizar tu rol de padre o madre con el de estudiantes.
- Se desarrolla durante TODO EL AÑO escolar, pregunta si el programa se desarrolla en tu establecimiento.
- Para saber más sobre este programa, acércate a JUNAEB de tu región o llama directamente al: 600 6600400



PARE POR REGIÓN

- XV Arica y Parinacota
- I Tarapacá
- II Antofagasta
- V Valparaíso
- RM Región Metropolitana
- VI Libertador Bernardo O'Higgins
- VII Maule
- VIII Bio Bio
- IX Araucanía
- XII Magallanes y la Antártica Chilena

Chile Crece Contigo

- Recuerda inscribirte en tu consultorio más cercano y actualizar esta información si cambias de domicilio.
- Si tienes la sospecha de estar embarazada, solicita una hora de atención con la matrona en tu centro de salud. Con ello no solo podrás recibir la información y orientación que necesitas, sino también activar a través de este primer control el ingreso a Chile Crece Contigo y a todas las prestaciones que te corresponden.
- Es importante que asistas a tu primer control de embarazo antes del 3.º mes y que mantengas controles periódicos hasta el nacimiento de tu hijo/a.
- Papá: como padre y adolescente es importante que te acerques al centro de salud solo o con pareja, para acompañarte, apoyarte y/o resolver tus dudas en este proceso. Además podrás conocer el proceso de gestación y aspectos del control de salud de tu pareja y/o futuro hijo/a.
- En la Guía de la Gestación y el Nacimiento encontrarás todo lo que necesitas saber respecto al embarazo, desarrollo de tu guagua, cuidados necesarios y muchos otros temas.
- En el CD de Estimulación Prenatal encontrarás música especial para estimular el desarrollo de tu guagua desde el inicio.



Figura 89– Sentidos en lengua española vol.3 – (2016) p.90

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

¡La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) te apoya para que sigas estudiando!

¿Cómo?

JUNJI dispone de una red de jardines infantiles a lo largo de todo el país donde puedes llevar a tu hijo/a mientras tú sigues estudiando. ¡Entre ellos existen algunos especiales! **68 salas cunas al interior de liceos o muy cerca de ellos** para que se te haga más fácil amamantarlo o ir a verlo cuando quieras. En los jardines de la Red JUNJI tú tienes acceso preferencial, porque consideramos que es muy importante que tu hija o hijo se desarrolle integralmente y que tú continúes tus estudios.

Si quieres más información ingresa a: www.junji.gob.cl

Es prioridad de la educación chilena, el resguardo de la trayectoria educativa de todos los niños, niñas y jóvenes. Por ello, la Ley N.º 20.370/2009 General de Educación, Art. 11, señala: **"El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades escolares y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos"**.

Escenarios amigables en tu Centro de Salud

Acércate al consultorio más cercano, donde podrás solicitar atención en los Espacios Amigables existentes en tu comuna o en el mismo centro de salud sobre:

- Diversidad Sexual.
- El cuidado de tu cuerpo.
- Tu alimentación.
- Tu sexualidad.
- Anticoncepción y preservativos, para prevenir un segundo embarazo.
- Tus proyectos.
- Participación juvenil.
- Cómo te sientes.

En estos espacios encontrarás una matrona, asistente social y/o psicólogo(a) que te apoyarán y guiarán para que puedas resolver tus inquietudes y recibas atención de salud.

Recuerda:

Tienes derecho a un crecimiento y desarrollo saludable, que significa tener familia, amigos, alimentación equilibrada, vestuario y vivienda. Acceso a estudios o trabajo sin riesgos, a ser diferente, a vivir tu sexualidad de manera responsable e informada.

El programa Buen vivir de la sexualidad y la reproducción del SERNAM, contribuye a que las embarazadas y madres adolescentes reconozcan y potencien sus recursos, habilidades y alternativas de apoyo de la red social, a fin de promover cambios en su vida que la benefician tanto a ella como a su hijo/a, promoviendo la reinserción escolar, la prevención de un segundo embarazo en la adolescencia y la construcción de un proyecto de vida.

Para más información: (2) 25496100

Control de Salud Integral

¿En qué consiste?

El **Ministerio de Salud** ha priorizado esta prestación que consiste en un **control de salud** que se realiza una vez al año a jóvenes entre los 10 y 19 años.

Se trata de una evaluación integral de tu estado de salud. Para ello te preguntarán algunos antecedentes, te realizarán un control de talla y peso, te examinarán la presión arterial, columna y dientes, y te harán un examen visual cuando corresponda.

¿Para qué se hace?

El propósito de este control es identificar precozmente situaciones, tales como, riesgo de un nuevo embarazo, sobrepeso u obesidad, presión arterial elevada, consumo de tabaco, alcohol y otras necesidades que tú consideres importante para tu salud.

¿Dónde se realiza?

Puedes realizarlo en el consultorio más cercano o en tu liceo o escuela.

Disponible en www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/09/triptico-embarazo-adolescente.pdf. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

4 En los apéndices **El estilo del género** y **Hay más**, pueden encontrar otros folletos educativos relacionados con los temas de esta unidad. Si necesitan más ejemplos, busquen algunos y obsérvenlos.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen las características visuales y lingüísticas de los folletos educativos. Si te parece importante, menciona los afiches que prepararon en la unidad 3 del volumen 1, pues presentan puntos comunes con el género folleto.

Objetivo: identificar las principales características de los folletos educativos.

A proposta de escrita integra um projeto que tem um posicionamento evidente de defesa da informação como forma de abordar temas relativos à constituição familiar, pondo uma lupa sobre a gravidez na adolescência. A questão 3 tem como foco o exemplo de um folheto produzido pelo governo do Chile para apresentar o gênero discursivo para alunos. O texto do folheto traz informações sobre a manutenção das jovens mães e pais no âmbito escolar e sua inclusão consciente no processo de trazer uma criança ao mundo.

É uma temática que quebra com o androcentrismo porque o modelo tradicional de família na sociedade cristã ocidental entende a gravidez como uma consequência do casamento entre um homem e uma mulher. Assim, as meninas e mulheres que engravidam fora do casamento e, principalmente, em idade escolar são estigmatizadas e muitas vezes marginalizadas. A presença de um folheto que aborda esse tema sem discriminação, dá visibilidade para que esses casos se encontrem presentes na escola. Não é um tema totalmente silenciado nos LD, porém, costuma aparecer na forma “como evitar gravidez indesejada” e não como lidar com a gravidez na adolescência. É justamente essa aproximação que gera um dialogismo de confrontação com discursos conservadores.

Por romper com o androcentrismo, é possível que seja uma temática que incomode setores da sociedade, pois a discriminação e marginalização funciona como uma punição (FOUCAULT, 2011) para, principalmente, as meninas que engravidam (já que os meninos são menos afetados por essa vigilância). A inclusão de casos como esse enfrenta dialogismos de confronto com enunciados que afirmam que incluir esses temas na escola seria um “estímulo à gravidez na adolescência”, como forma de impor o silenciamento. Entretanto, essa punição não é eficaz, pois, como segundo o próprio enuncidor-MP diz, 20% dos estudantes passam por essa experiência. Assim, a atividade estimula a inclusão desses casos na escola e, ao dar visibilidade, contribui para que esses sejam menos discriminados pela comunidade escolar, possibilitando a manutenção desses adolescentes no espaço escolar.

3.3.4 Desconstrução da punição e hierarquia baseadas na violência para a criação de filhos

Analisaremos questões que proporcionem diálogos com a forma de criar filhos. A família é uma importante instituição para analisar relações de gênero e de sexualidade e a forma como elas são estabelecidas encaminham para entender a circunscrição desses corpos na sociedade. Para Foucault (2008, p.133), disciplina é o conjunto de “métodos que permitem controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” e, dentro do androcentrismo, ela funciona para heteronormatizar os corpos. O androcentrismo requer da família uma criação em que o resultado de uma disciplina produza corpos submissos o suficiente para se encaixar em determinados padrões. Podemos recorrer ao conceito da “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2008), lançando-o sobre a família androcêntrica para compreender que esta trabalha para a heteronormatividade compulsória (BUTLER, 2008) porque insere no corpo

uma política de docilização por meio de dispositivos e arranjos que vão desde violências simbólicas sutis até a violência física. Dessa forma, propor uma criação que valorize o indivíduo e suas potencialidades é romper com esquemas de dominação androcêntrica.

Sob essa perspectiva, a violência tem sido parte da criação de filhas de forma naturalizada e, como os signos refletem e refratam o que ocorre no mundo social (VOLÓCHINOV, 2017), há discursos que defendem o uso da agressão física como forma de controle das crianças e como solução para “desvios indesejados de comportamento”, inclusive da sexualidade. Refletir sobre esse tema é lançar um olhar crítico sobre de que forma esse tipo de abordagem impacta na vida dos indivíduos e permitir que ele seja reavaliado. A questão de número 1 da página 70 propõe a leitura de um texto de embasamento científico que discorre sobre a educação das crianças, estabelecendo relações dialógicas de confrontação com discursos a favor da violência como forma de “educar”. O enunciador-LD aponta o primeiro objetivo como sendo a reflexão sobre a educação das crianças e o segundo relacionado à identificação de características do gênero discursivo de divulgação científica:

Figura 90– Sentidos en lengua española vol.3 – (2016) p.70

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

»» Lee para saber más

Profesor/Profesora, este texto es un apartado completo de un libro escrito por un pediatra español que busca llevar al público en general aportaciones científicas y reflexiones sobre el tema de la educación de los niños, especialmente en la primera infancia. Al leerlo, es posible identificar algunas características de los textos de divulgación científica, como la presencia de citas y de referencias, bien como explicaciones dirigidas al público no especializado sobre los procedimientos y los resultados de

- 1 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:
- reflexionar sobre la educación de los niños;
 - identificar algunas características del texto de divulgación científica: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.

Hacia una puericultura ética

¡Dichoso el hombre sobre el cual han llovido como celestial rocío los besos de sus padres!

Armando Palacio Valdés. *Testamento literario*.

1 Un viejo chiste que corre entre los estudiantes de pediatría dice: “¿En qué se parecen y en qué se diferencian un pediatra y un veterinario?”. Tanto uno como otro tienen pacientes que no hablan y que no les consultan voluntariamente, sino que son traídos por un adulto. En ambos casos, el cliente (el que toma la decisión de venir a la consulta y paga los gastos) es distinto del paciente. Pero mientras el veterinario atiende a su paciente teniendo siempre como principal objetivo el satisfacer al cliente, el pediatra tiene que buscar lo mejor para su paciente, aunque no sea lo que el cliente (los padres) desea. Al menos en teoría.

2 Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que a los adultos. Cuando hablamos de un adulto, las consideraciones éticas son siempre primordiales y tienen prioridad sobre la eficacia o la utilidad.

3 Compare los siguientes párrafos:

4 OPCIÓN A: Al castigar a una mujer, ¿cuál es la diferencia entre una fuerza “razonable” o “no razonable”? Esta espinosa pregunta quedó sin respuesta en enero cuando el Tribunal Supremo de Ontario respaldó un artículo del Código Penal que data de 1892 y que permite a los maridos y a los empresarios pegar a las mujeres con propósitos disciplinarios. Los tres jueces no quisieron declarar ilegal ninguna manera particular de golpear. En vez de ello, indicaron que los maridos no deberían golpear a las ancianas ni a las menores de veinte años, ni usar objetos como cinturones o reglas al aplicar el castigo corporal, y que deberían evitar golpear o abofetear a la mujer en la cabeza.

5 OPCIÓN B: Al castigar a un niño, ¿cuál es la diferencia entre una fuerza “razonable” o “no razonable”? Esta espinosa pregunta quedó sin respuesta en enero cuando el Tribunal Supremo de Ontario respaldó un artículo del Código Penal que data de 1892 y que permite a los padres y a los profesores pegar a los niños con propósitos disciplinarios. Los tres jueces no quisieron declarar ilegal ninguna manera particular de golpear. En vez de ello, indicaron que los cuidadores no deberían golpear a los adolescentes ni a los menores de dos años, ni usar objetos como cinturones o reglas al aplicar el castigo corporal, y que deberían evitar golpear o abofetear al niño en la cabeza.

6 Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá³. ¿Adivina cuál?

28

PRISCILA VU.

Reproducción prohibida. Art. 184 de Código Penal y Ley 8.810, de 19 de febrero de 1998.



Figura 91 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.71

7 En el mismo artículo se explican los argumentos de los que van en contra del castigo físico:

8 Parece haber una asociación lineal entre la frecuencia de los golpes y bofetadas recibidos durante la infancia y la prevalencia a lo largo de toda la vida de ansiedad, abuso o dependencia del alcohol y otros problemas.

9 Y una experta añade:

10 [...] estamos buscando pruebas sólidas en las que basar cualquier opinión o declaración. Pero no existe el tipo de pruebas que nos gustaría tener sobre este asunto, porque no se presta a hacer estudios aleatorios.

11 Un estudio aleatorio es aquel en que se distribuye a los sujetos al azar en dos grupos, a los que se recomiendan dos tratamientos distintos. En cambio, en un estudio de observación, cada sujeto hace lo que quiere. Por ejemplo, quiere usted saber si hacer gimnasia es bueno para el dolor de espalda. Para hacer un estudio de observación, puede recorrer los gimnasios de su ciudad para entrevistar a cien personas que hagan mucha gimnasia, y luego buscar por la calle, o a la salida del cine, a otras cien personas que no hagan gimnasia casi nunca. Supongamos que los deportistas tienen menos dolor de espalda. ¿Será porque la gimnasia es buena para la espalda, o será porque la gente a la que le duele la espalda se guarda muy mucho de pisar un gimnasio? Para responder a esta pregunta, necesita un estudio aleatorio. Contacte con doscientos jóvenes de veinte años, convenza a cien de ellos de que hagan gimnasia cada día y a los otros cien de que no hagan nada (este es el "grupo control") y espere cinco, diez o veinte años para ver a quiénes les duele más la espalda. Es fácil comprender que los estudios aleatorios resultan mucho más fiables, pero también son caros y difíciles de hacer.

12 Así pues, lo que dice la experta canadiense es que sospechamos que es malo pegar a los niños porque se vuelven alcohólicos y tienen problemas mentales cuando se les pega mucho; no estamos seguros porque nadie ha distribuido al azar a doscientos niños en dos grupos para pegarles regularmente a los de un grupo y a los otros no y ver qué les ocurre después. A falta de estudios aleatorios, podría tratarse de una simple asociación no causal, o incluso podría haber una causalidad inversa (es decir, aquellos niños que de mayores van a ser alcohólicos y a tener problemas mentales ya se portan mal de pequeños, y por eso sus padres se ven "obligados" a pegarles). Así que a lo mejor, después de todo, resulta que pegar a los niños no es tan malo, y de momento no pensamos hacer una declaración oficial en contra del castigo físico (por cierto, ¿por qué será que pegar a un adulto se llama "violencia doméstica" pero pegar a un niño se llama "castigo físico"?).

13 Pegar a los niños por lo visto solo es malo si eso les produce alcoholismo y problemas mentales; en cambio, pegar a un adulto es siempre malo, intrínsecamente malo. Es un crimen, un atentado contra los derechos humanos, tanto si produce alcoholismo como si no. Incluso si pegar a los adultos protegiese contra el alcoholismo, seguiría siendo malo, ¿verdad?

14 No permitiríamos a los empresarios pegar a los obreros, aunque eso aumentase la productividad. Ni aceptaríamos la práctica legal de la tortura, aunque eso disminuyese la delincuencia. Ni implantaríamos en todos los restaurantes el menú único obligatorio controlado por nutricionistas, aunque eso bajase el colesterol. Ni dejarían los bomberos de atender el teléfono por la noche para que la gente deje de llamar por tonterías.

Figura 92 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.72

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

15 No, no todo vale en el trato con los adultos. Hay cosas que se hacen o se dejan de hacer por principio, independientemente de que “funcionen” o “no funcionen”.

16 En este libro defendemos que también en el trato con los niños existen principios. Que con ciertos métodos nuestros hijos tal vez comerían “mejor”, o dormirían más, o nos obedecerían sin rechistar, o se estarían más callados... pero no podemos usarlos. Y no necesariamente porque tales métodos sean inútiles o contraproducentes, ni porque produzcan “traumas psicológicos”. Algunos métodos que criticaremos en este libro son eficaces, y puede que algunos incluso sean inocuos. Pero hay cosas que, sencillamente, no se hacen.

³ GRAY, C. Pediatricians taking new look at corporal-punishment issue. CMAJ 2002, 19; 166:793.

GONZÁLEZ, C. Hacia una puericultura ética. In: *Bésame mucho: cómo criar a tus hijos con amor*. Madrid: Temas de Hoy, 2003. p. 28-31.

PRISCILLA WU
© 1998

O texto *Hacia Una Puericultura Ética* dialoga de forma a romper com um poderoso mecanismo de poder relacionado à criação, que é a naturalização da violência como forma de “educar”. O título já traz em si um dialogismo de confrontação, pois ao afirmar que é “em direção a uma puericultura ética”, o lugar de onde parte, ou seja, os discursos aos quais responde, estão localizados em uma puericultura não ética. Os argumentos do texto levam a esse entendimento. Primeiro, o enunciador traz a comparação no tratamento dado a animais de estimação e crianças por profissionais da saúde, levando à conclusão de que, muitas vezes, não há diferença no sentido de que o paciente é tratado de acordo com a prioridade dos tutores, independentemente de sua necessidade. O segundo demonstra como a instituição legislativa tem dificuldades em interferir nas instituições família e escola quando o assunto é a criação e a educação das crianças e adolescentes; para isso compara, a partir de um fato ocorrido em 2002 no Canadá (um país considerado socialmente desenvolvido), a violência contra a mulher e a violência contra crianças, levando à conclusão de que a violência contra a primeira é inadmissível hoje, enquanto continua sendo naturalizada contra as últimas. Por fim, mostra a tentativa de cientistas comprovarem os danos da violência contra as crianças para que esse seja um argumento forte no combate a essa prática e conclui que o argumento independe dos resultados, pois a violência por si só não é aceitável.

A atividade de leitura contribui para a compreensão do texto e para propiciar pontes de diálogo sobre o abordado. A questão, 5, por exemplo:

Figura 93 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.73

Respuesta esperada: si "en teoría" los pediatras deben siempre buscar lo mejor para sus pacientes, los niños, el texto insinúa que eso no siempre es lo que ocurre en la práctica. Objetivo: identificar informaciones implícitas en el texto (inferencia).

- 5 El 1.º párrafo del texto termina de la siguiente forma: "[...] el pediatra tiene que buscar lo mejor para su paciente, aunque no sea lo que el cliente (los padres) desea. Al menos en teoría". Si esa es la teoría, ¿cuál sería la práctica?

Ao entender que os pediatras nem sempre fazem o melhor para o paciente visando a agradar a cuidadores, é exposta uma hierarquia de poder. Refletir sobre essa hierarquia, mostra que ela não é o único caminho de se conceber a família e mais do que isso, expõe injustiças causadas por ela, como o tratamento de posse sobre filhos, ignorando que também são indivíduos. A comparação exposta pela questão 6 vai por caminho semelhante:

Figura 94 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.73

- 6 En el 4.º y en el 5.º párrafos del texto, hay dos opciones, A y B. En el párrafo siguiente, se dice: "Uno de los textos anteriores es falso; el otro apareció publicado el año 2002 en la revista de la Asociación Médica de Canadá. ¿Adivina cuál?". ¿Cuál sería el texto verdadero? Justifica tu respuesta.

Ao chegar à conclusão de qual texto é o verdadeiro, coenunciador-alune ganha a possibilidade de refletir sobre a forma que as crianças são tratadas em relação ao respeito social. A situação que se estabelece mostra que a violência contra a criança não é tida como um absurdo assim como a violência contra a mulher, o que deixa evidente a minorização desse grupo na sociedade. O trabalho de leitura é profícuo para se repensar as relações familiares baseadas na hierarquia que admite a violência baseada em posições sociais distintas, pois ao justificar sua resposta, coenunciador-alune é convidado a criar sentidos de acordo com a temática proposta.

Na questão 11, o enunciador-LD pede que coenunciador-alune identifique a ideia fundamental do texto:

Figura 95– *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.73

- 11 ¿En qué fragmento está la tesis del texto, o sea, la idea fundamental que se defiende?
Objetivos: comprender detalladamente e identificar un elemento de la construcción composicional del texto.
- a "Nuestra sociedad no trata a los niños con el mismo respeto que a los adultos. Cuando hablamos de un adulto, las consideraciones éticas son siempre primordiales y tienen prioridad sobre la eficacia o la utilidad" (2.º párrafo). x
 - b "Es fácil comprender que los estudios aleatorios resultan mucho más fiables, pero también son caros y difíciles de hacer" (11.º párrafo).
 - c "Así que a lo mejor, después de todo, resulta que pegar a los niños no es tan malo, y de momento no pensamos hacer una declaración oficial en contra del castigo físico [...]" (12.º párrafo).
 - d "Pegar a los niños por lo visto solo es malo si eso les produce alcoholismo y problemas mentales" (13.º párrafo).

Evidenciar a tese do texto tira do silenciamento o diálogo sobre a opressão sofrida por filhos por meio do mecanismo de poder da hierarquia estabelecida nas famílias androcêntricas. Um dos principais argumentos é justamente a adesão da violência como forma de adulto não perder o controle sobre a criança, porém, o texto abre uma ponte de diálogo que desnaturaliza essa visão e ressalta a necessidade da equidade no tratamento de crianças e adolescentes a partir de uma ética e não de uma suposta eficácia ou utilidade prática. A questão 12, para marcar verdadeiro ou falso acerca dos argumentos do texto, traz afirmações que contribuem para a compreensão global:

Figura 96 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.74

12 ¿Qué argumentos se utilizan para defender la tesis del texto? Identifica las afirmaciones verdaderas y las falsas. **Objetivos:** comprender detalladamente e identificar un elemento de la construcción composicional del texto.

- a** Los golpes y bofetadas en la infancia producen problemas mentales y alcoholismo. **F**
- b** La violencia contra los adultos se ve como mala, pero la violencia contra los niños se ve como "normal". **V**
- c** El hecho de pegar a los niños no es tan malo porque no está comprobado que genera problemas en la vida adulta. **F**
- d** La agresión física a un niño es un crimen y un atentado contra los derechos humanos, de la misma forma que sería pegarle a un adulto o practicar la tortura. **V**
- e** La violencia contra los niños solo se ve como algo malo si genera efectos negativos en el futuro, mientras que la violencia contra el adulto siempre se ve como algo malo. **V**
- f** La ausencia de consecuencias comprobadas en la vida adulta no hace que el hecho de pegarle a un niño deje de ser un error como sería usar otros "métodos" antiéticos para lograr otros objetivos. **V**

O enunciador-LD pergunta que elementos são utilizados para defender a tese do texto e coenunciador-alune deve responder assinalando com verdadeiro ou falso as opções de “a” a “f” criadas pelo enunciador-LD. Os enunciados da questão ressaltam argumentos sobre a temática e contribuem para a reflexão sobre a teoria proposta pelo enunciador do texto. A letra “a”, por exemplo, confirma que não há comprovação de que a violência cause transtornos mentais e alcoolismo; a letra “b” contrasta a violência como uma atitude indesejada quando o alvo é o adulto (sic), mas naturalizada quando é com as crianças. A letra “c” evidencia a defesa que o texto faz sobre o absurdo que é a naturalização da violência pelo argumento de causar ou não danos na vida adulta. A letra “d” ressalta a violência contra crianças como inaceitável, ressaltando ser um crime e um atentado contra os direitos humanos no mesmo nível de se bater ou torturar adultos (sic). A “e” retorna à comparação de que a violência só é negativa contra as crianças ao se considerar os efeitos na vida adulta, enquanto é sempre mal-vista contra adultos (sic). E, por último, a letra “f” aponta a falta de ética que é bater em uma criança por falta de consequências comprovadas na vida adulta.

De acordo com o exposto, observamos que a questão ressalta, a partir do apresentado pelo texto, argumentos potentes, criando cadeias dialógicas de confrontação com os discursos que defendem a violência contra a criança. E, como já elucidado, possibilita romper com um mecanismo de dominação androcêntrica que se baseia na hierarquia e na vigilância dos corpos. Esse dialogismo continua em questões seguintes com novos textos que dialogam em adesão com o primeiro:

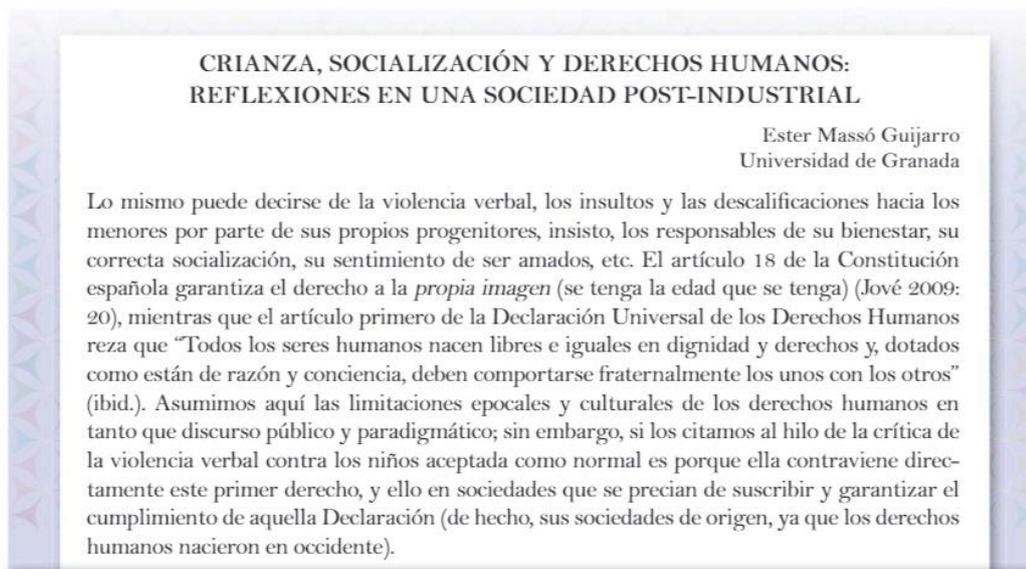
Figura 97 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.74

2 Lee el siguiente fragmento de un artículo publicado en una revista científica y luego contesta las preguntas.



A questão de número 2 da página 74 introduz o texto localizado na página 75:

Figura 98 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.75



Fragmento de artículo. MASSÓ GUIJARRO, E. Crianza, socialización y derechos humanos: reflexiones en una sociedad post-industrial. *Nómaditas: revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, España, n. 25, 2010. Disponible en <www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179018>. Fecha de consulta: 17 nov. 2015.

O enunciador-LD, ao explicitar o gênero discursivo ao qual pertence o texto, artigo de divulgação científica, permite uma legitimação semelhante ao texto anterior, pois, ainda que de gêneros distintos, ambos são cientificamente embasados. O texto toma uma declaração dos direitos humanos para defender que as crianças devem ser tratadas com o mesmo respeito que as demais pessoas, ou seja, que os insultos e violências não devem ser naturalizados. A questão “a” pede a comparação dos dois.

Figura 99 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.75

- a ¿Qué relación puede haber entre el fragmento del texto de Massó Guijarro y la “puercultura ética”, propuesta por Carlos González en el apartado del libro *Bésame mucho*?
 Respuesta esperada: el fragmento subraya que la violencia verbal hacia los niños, algo que hacen muchas veces los propios padres, es una violación de los derechos humanos, aunque en la sociedad la acepten como normal. Así, pues, en una “puercultura ética”, basada en la defensa del amor y del respeto, una agresión verbal no es aceptable.
- b ¿Qué sentido tiene la palabra “crianza” en el título del texto?
 Respuesta esperada: educar y criar a un niño.
 Objetivo: inferir el sentido de una palabra en el texto.
- Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.

O enunciador-LD convida coenunciador-alune a elaborar sentidos a partir da leitura dos dois textos lidos anteriormente. O enunciador-MP aponta para o conteúdo geral que os dois textos abordam que mostram que as violências físicas e verbais que pais fazem com suas próprias crianças é uma violação dos direitos humanos, ainda que a sociedade aceite como “normal”. O objetivo perseguido é o de relacionar textos de diferentes gêneros discursivos e identificar relações dialógicas e há novamente uma desnaturalização da hierarquia. Temos mais dois textos em dialogismo de adesão:

Figura 100 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.75

- 3 Relaciona la siguiente imagen con el fragmento del texto de Massó Guijarro presentado en la cuestión 2.

Respuesta esperada: el texto menciona la agresión verbal hacia los niños y, en la imagen, un niño asustado tapa el rostro con las manos, que tienen insultos grabados; o sea, es un niño que sufre agresiones verbales. Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros e identificar relaciones de interdiscursividad.



O enunciador-LD pede que o texto apresentado seja relacionado com o da questão 2. Vemos a imagem de uma criança branca de cabelos claros tapando o rosto com as mãos. Em suas mãos estão escritos termos ofensivos em letras pretas. Podemos compreender que o texto está em dialogismo de adesão principalmente com o texto anterior, já que sugere uma violência verbal direcionada a uma criança, muito provavelmente provenientes de adultos que seriam responsáveis pela sua criação. O enunciador-MP afirma essa possibilidade e acrescenta que o objetivo da atividade seria relacionar textos de diferentes gêneros e identificar relações de interdiscursividade, que é uma forma de designação do dialogismo constitutiva de todos os enunciados (FREITAS; SELLES, 2021). O outro texto em dialogismo de adesão é o da questão 4:

Figura 101 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.71

4 ¿Qué situación se representa en la siguiente imagen? ¿Qué piensas de esa actitud?

Respuesta esperada: se representa a un hombre que agrede verbalmente a una mujer. Es una actitud que merece reproche, porque es una forma de violencia.
Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).



75

A imagem mostra uma mulher cobrindo o rosto com as duas mãos, em pose semelhante à da criança do texto anterior, acuada sob o grito de um homem com expressão de raiva. Ele ocupa o canto superior e ela, o inferior. O enunciador-MP define a resposta esperada como um homem que agride verbalmente uma mulher, que é uma atitude que merece reprovação por ser uma forma de violência. Os objetivos são os de compreender globalmente e refletir criticamente sobre o texto. Esse texto entra em dialogismo de adesão principalmente com um argumento do texto “*Hacia una puericultura ética*”, que compara como a sociedade consegue perceber o absurdo da violência contra a mulher, mas não reage da mesma forma quando a violência é direcionada a uma criança.

Os exemplos continuam nas questões 5 e 6 da página 76, inclusive com outro texto que fala sobre a visão de criança e jovem na época moderna:

Figura 102 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.76

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

Respuesta esperada: las víctimas son un niño y una mujer. Lo que hay en común es el hecho de que la violencia verbal afecta a los grupos que son considerados físicamente más débiles: un niño, con relación a los adultos, y una mujer, con relación a un hombre. **Objetivos:** relacionar textos del mismo género, identificar relaciones de interdiscursividad y reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).

5 En las dos imágenes de las cuestiones 3 y 4, ¿qué hay en común entre las dos víctimas? Explícalo.

6 El historiador británico Keith Thomas, en su libro *O homem e o mundo natural*, aborda las concepciones de lo humano del siglo XVI al XVIII. Lee el siguiente fragmento y discute con un compañero de clase: ¿todavía hay prejuicio hacia los niños y los adolescentes, tal como, según el autor, existía en la Época Moderna?

Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto.

Ao traçar uma sólida linha divisória entre o homem e os animais, o principal propósito dos pensadores do início do período moderno era justificar a caça, a domesticação, o hábito de comer carne, a vivissecção (que se tornara prática científica corrente, em fins do século XVII) e o extermínio sistemático de animais nocivos ou predadores. Mas essa insistência tão grande em distinguir o humano do animal também teve consequências importantes para as relações entre os homens. Com efeito, se a essência da humanidade era definida como consistindo em alguma qualidade específica, seguia-se então que qualquer homem que não demonstrasse tal qualidade seria sub-humano ou semianimal. “Em todo mundo natural mentalmente elaborado”, escreve um antropólogo moderno, “o contraste entre homem e não homem fornece uma analogia para o contraste entre o membro da sociedade humana e o estranho a ela”. É frequente, diz outro, que tribos se reservem o título arrogante de “homem”, referindo-se a outros povos como “macacos”.

[...]

Havia outros animais mais perto de casa. “O que é um bebê”, perguntava um autor jacobiano, “senão uma besta rude na forma de homem? E o que é um jovem senão (por assim dizer) um burrico selvagem sem modos e sem freios?”. As crianças pequenas não tinham o controle de suas ações e a linguagem da infância “não era nem um pouco melhor que os sons produzidos pelos bichos mais sagazes quando se comunicam uns com os outros”. Os jovens, ainda incapazes de controlar suas paixões, eram apenas um pouco melhores. Comportavam-se “como asnos selvagens e novilhos bravios”, dizia George Fox; como potros, na opinião de Gerard Winstanley.*

* Termo que será usado para designar o tempo do rei Jaime I (que governou entre 1603 e 1625). Para o reinado precedente, o de Isabel I (entre 1558 e 1603), usaremos o termo elisabetano, hoje mais usual em português do que a forma verrucosa isabelino. (N. T. e RJR)

Fragmento de livro. KEITH, T. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e os animais* (1500-1800).

E mais as questões 1 e 2 (*Reflexiona*) da página 78:

Figura 103 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.78

» Reflexiona

Post-lectura

1 Reflexiona sobre una pregunta del texto “Hacia una puericultura ética”, del apartado *Lee para saber más*: “¿por qué será que pegar a un adulto se llama ‘violencia doméstica’ pero pegar a un niño se llama ‘castigo físico’?”.

Respuesta personal. Respuesta posible: porque todavía se considera que pegar a un niño es una forma de educarlo. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre el tema de los textos (literacidad crítica) y discutir relaciones de intertextualidad.

2 ¿Crees que es posible existir una “puericultura ética”? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

A partir do analisado, observamos que a escolha do texto a ser trabalhado e a maneira como é trabalhado contribui fortemente para uma visão crítica sobre a forma que as crianças são criadas e tratadas socialmente. Reforça-se um dialogismo de confrontação com discursos que naturalizam a violência contra a criança dentro de um mecanismo de poder hierárquico de manutenção da dominação androcêntrica. A partir da página 85, há outra abordagem da violência, dessa vez a obstétrica. É majoritariamente uma forma de violência contra a mulher e que pode também afetar homens trans e quem mais esteja de alguma forma envolvido com

a parturiente e a criança no processo do parto e ao redor dele. Segundo estudo de Aguiar (2010), a violência obstétrica:

é expressa desde a negligência na assistência, discriminação social, violência verbal (tratamento grosseiro, ameaças, reprimendas, gritos, humilhação intencional) e violência física (incluindo não-utilização de medicação analgésica quando tecnicamente indicada), até o abuso sexual. Outras pesquisas também apontam, como um tipo de violência, o uso inadequado de tecnologia, com intervenções e procedimentos muitas vezes desnecessários em face das evidências científicas do momento, resultando numa cascata de intervenções com potenciais riscos e sequelas. (AGUIAR, 2010, p.14)

Vemos aqui um dialogismo de confrontação com discursos androcêntricos, pois coloca a mulher como protagonista do parir em detrimento de práticas sem embasamento científico adotadas por profissionais da saúde e defendidas por setores conservadores. O dialogismo de confrontação ocorre diretamente com um mecanismo de poder de docilização do corpo feminino, que o subjugava a tratamentos que ignoram a fisiologia e os direitos da mulher por meio de práticas e discursos que questionam a sua capacidade de parir; sendo assim, uma via que envolve consideravelmente questões de gênero. A violência obstétrica reúne práticas de violências físicas e simbólicas principalmente contra a mulher e que foram naturalizadas quando o nascimento se tornou um ato médico e não mais uma ocasião vivida em casa, em família, com auxílio de uma mulher parteira. Hoje a violência obstétrica é rebatida por profissionais da saúde, especialmente mulheres, engajadas no embasamento científico e na valorização do corpo feminino (ou do homem trans).

O enunciador-LD propõe na questão 1 a escuta do texto “*Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México*” e indica objetivos para tal. O primeiro é sobre a compreensão do assunto do texto e relacioná-lo com textos anteriores da unidade, ou seja, encaminha um dialogismo com o já visto; em seguida, o objetivo é identificar características do gênero discursivo.

Figura 104 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.71

»» **Oídos bien puestos**

Audición

1 Escucha el capítulo cuarto del informe *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México* sobre violencia obstétrica. Te proponemos los siguientes objetivos:

- comprender el asunto de que se trata y relacionarlo con los textos que has leído en la unidad;
- identificar las características del informe oral: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.

Profesor/Profesora, el capítulo del informe se presenta con el apoyo de una infografía como recurso visual. Sería interesante que evaluaras la posibilidad de poner el video en clase al final de la actividad, si hay medios para eso en la escuela.

Título: Violencia obstétrica.
Medio: Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE), México.
Fecha: 08/04/2013.

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=meM7z-AIUKY>.
 Fecha de consulta: 17 nov. 2015. (0-2:13).

8 febrero de 1998

Na seção do Manual do Professor com os fundamentos teórico-metodológicos da coleção, chamada “Conversa entre Professores”, há a transcrição de todos os áudios presentes na obra. A seguir, a transcrição do áudio da atividade:

Figura 105 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.240

**ESCUCHA – OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIONES
1 Y 3; ESCUCHA – COMPRENDIENDO EL GÉNERO –
CUESTIÓN 5**

Violencia obstétrica

La violencia obstétrica es un fenómeno que se presenta en la atención del embarazo, parto y puerperio, y tiene dos modalidades. Física: consiste en prácticas invasivas, suministro injustificado de medicamentos y falta de respeto a los tiempos y posibilidades de un parto. Psicológica: implica trato deshumanizado, grosero, discriminación y humillaciones hacia la mujer.

Desafortunadamente, en México, la violencia obstétrica es un problema poco visible y desatendido, ya que la falta de información hace difícil el diseño de políticas públicas para prevenirla y erradicarla. No obstante, hay muchos ejemplos: 38.1% del total de nacimientos ocurren por cesárea, más del doble de lo recomendado por la Organización Mundial de la Salud.

Entre 2009 y 2012, la Comisión Nacional de Derechos Humanos recibió 122 quejas relacionadas con violencia obstétrica, de las cuales solo se emitieron cuatro recomendaciones. Ni el IMSS, ni la Secretaría de Salud Federal tienen información acerca de las quejas presentadas entre 2009 y 2012 por malos tratos o negligencia médica en la atención gineco-obstétrica.

Solo diecisiete instituciones estatales de salud proporcionan información sobre las quejas recibidas en el tema. Únicamente las leyes de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia de los estados de Chiapas, Guanajuato, Durango y Veracruz cuentan con definiciones de violencia obstétrica.

La esterilización forzada solo se contempla como delito en los códigos penales de ocho entidades federativas. En México, la protección contra la violencia obstétrica, sí, es un derecho. ¡Exígelo!

Disponible en <www.youtube.com/watch?v=meM7z-AIUKY>.
Fecha de consulta: 24 mar. 2016. (0-2:13).

O texto assume a violência obstétrica como uma violência de gênero ao defini-la ao redor do termo “mulher”. Diz que ela está presente tanto de forma física, como psicológica, que podemos entender como pertencente também ao conceito das violências simbólicas. Ao constatar que é um problema pouco visível no México, ressalta que o grupo que sofre essa violência é invisibilizado e que não é coincidência que seja uma minoria sob a hierarquia androcêntrica. Após apresentar dados sobre as denúncias e as leis que contemplam o tema, o texto ressalta que a proteção contra a violência obstétrica é um direito e, com o uso do imperativo, convida sua coenunciadora a exigir tais direitos.

A seguinte questão tem o foco do termo “violência obstétrica”:

Figura 106 - *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.85

2 ¿Qué es la violencia obstétrica? ¿Estaba correcta tu respuesta a la cuestión 1 del apartado Entrando en materia? *Respuesta esperada: es la violencia física y psicológica que afecta a la mujer durante el embarazo, el parto y el puerperio. Respuesta personal. Objetivos: comprender globalmente el texto y comprobar hipótesis.*

Ao questionar coenunciador-alune sobre o que é violênci obstétrica, convida a investigar sentidos sobre o que entendeu. Ao ir por esse caminho, no momento de elaborar sua resposta, coenunciador-alune toma para si os conceitos apresentados. Essa ponte de diálogo é propícia a desconstruir normalizações androcêntricas como a permissão da violênci hierarquizada que sofrem crianças, mulheres e corpos fora do padrão heteronormativo.

A questão 2 conjuga o texto oral com textos verbais e não verbais para a compreensão geral do texto e começa no final da página 85 e inicia a página 86:

Figura 107 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.85

3 **7** Numera las siguientes capturas de pantalla del video “Violencia obstétrica” de acuerdo con lo que escuchas en la grabación. Tres imágenes ya tienen los números.

The screenshots contain the following text and graphics:

- a**: SOLO 17 PROPORCIONAN INFORMACIÓN (with a map of Mexico)
- b**: FÍSICA (with sub-points: PRÁCTICAS INVASIVAS, SUMINISTRO INJUSTIFICADO DE MEDICAMENTOS, FALTA DE RESPETO A LOS TIEMPOS DE UN PARTO)
- c**: ATENCIÓN DEL EMBARAZO (with an illustration of a pregnant woman and a doctor)
- d**: SÍ HAY DERECHO
- e**: MALOS TRATOS, NEGLIGENCIA MÉDICA (with an illustration of a pregnant woman on a table and a doctor)
- f**: UN PROBLEMA DESATENDIDO
- g**: ÚNICAMENTE LAS LEYES DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA
- h**: PARTO Y PUERPERIO (with an illustration of a pregnant woman)
- i**: Map of Mexico highlighting states: DURANGO, SLP, QUINTANA ROO, GUERRERO, VERACRUZ, PUEBLA, OAXACA

Additional text in the image includes "Ejemplo: 1" and "Ejemplo: 16". A vertical text on the right side reads "IMÁGENES: GRUPO DE INFORMACIÓN EN REPRODUCCIÓN ELEEDA, AC".

Figura 108 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) 3 p.85

Organizar as imagens contribui para que coenunciador-alune compreenda melhor o texto auditivo e, assim, tenha diante dos olhos um panorama sobre o assunto da violência obstétrica no México. Entendendo como ela funciona no México, abrirá caminho para dialogar sobre como é esse mesmo tema no Brasil. O ensino de uma língua adicional tem essa característica de fazer a/o falante lançar outros olhares sobre sua própria língua e cultura por meio do contato com outras línguas e culturas.

A questão seguinte estabelece uma relação dialógica entre os enunciados do texto atual e os anteriores:

Figura 109 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.86

- 4** ¿Qué relación hay entre la violencia obstétrica y la salud de los niños, tema de los textos de esta unidad? *Respuesta esperada: es una violencia que afecta a las mujeres y también a sus hijos, considerando que ocurre en el momento del embarazo, del parto y del puerperio, o sea, en el proceso de nacimiento de los niños. Así, pues, la violencia obstétrica es también violencia contra los niños. Objetivos: inferir informaciones implícitas en el texto y relacionarlo con otros textos de la unidad (interdiscursividad).*

Ao estabelecer uma relação entre a violência obstétrica e a saúde das crianças, como proposto pelo enunciador-LD, coenunciador-alune é convidado a estabelecer um dialogismo entre a violência obstétrica, e a violência contra as crianças e adolescentes apontada nos textos anteriores. Entendemos que a questão permite reflexões sobre a hierarquia androcêntrica ao dar visibilidade a minorizadas que sofrem com violências físicas e

simbólicas sustentadas por ela. As questões 1 e 2 do “*Más allá de lo dicho*”, seção de pós-audição, reforça a presença desses minorizados:

Figura 110 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.86

» **Más allá de lo dicho**

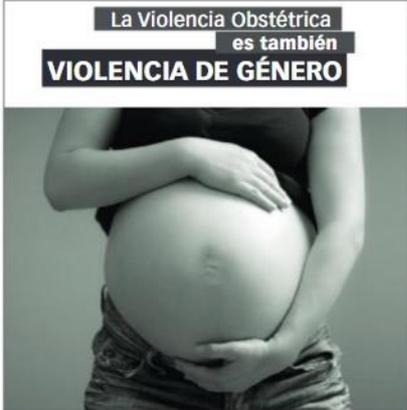
Post-audición

1 A partir de lo que has escuchado sobre la violencia obstétrica en el capítulo cuarto del informe *Omisión e indiferencia: derechos reproductivos en México*, ¿estás de acuerdo con el siguiente afiche? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Objetivos: analizar críticamente el texto (literacidad crítica) y relacionarlo con un texto de otro género discursivo (interdiscursividad).

Reproducción simbólica

TORSTEN VANGNER



Campana "La Violencia Obstétrica es también violencia de género"

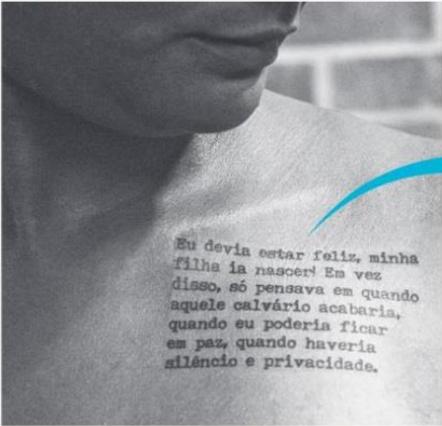
86

O texto a ser trabalhado afirma que a violência obstétrica é uma violência de gênero e, na questão, o enunciador-LD retoma o texto da atividade anterior para pedir que coenunciador-alune forme uma opinião sobre essa afirmativa. A atividade expõe um tema transversal de forma a evidenciá-lo e, assim, permite que coenunciador-alune entre em contato com enunciados sobre o parto e como ele pode afetar a vida das mulheres³⁹, além de estar em contato com a visão de que socialmente há discursos que entendem o gênero feminino como um grupo minorizado que sofre violências. A questão seguinte afunila essa reflexão para a sociedade brasileira:

³⁹ Cabe destacar que homens trans e não-binários também são passíveis a sofrer violência obstétrica.

Figura 111 – *Sentidos en lengua española* vol.3 – (2016) p.87

2 Analiza la siguiente imagen y reflexiona: ¿crees que en Brasil también hay violencia obstétrica?



Resposta personal. Profesor/Profesora, según la autora del proyecto, en su sitio web (disponible en <<http://carlaraiter.com/1em4>>, fecha de consulta: 17 nov. 2015), "1:4 é um projeto fotográfico que busca materializar as marcas invisíveis deixadas por esse tipo de violência e traz à luz uma reflexão sobre a condição do nascimento no Brasil e as intervenções desnecessárias que ocorrem no momento do parto".
Objetivos: reflexionar críticamente sobre el tema (literacidad crítica) y relacionar los textos con la situación brasileña.

Eu devia estar feliz, minha filha ia nascer! Em vez disso, só pensava em quando aquele calvário acabaria, quando eu poderia ficar em paz, quando haveria silêncio e privacidade.

1:4 – Retratos da violência obstétrica

Carla Raiter

maio de 1996.

Por meio do questionamento “você acha que no Brasil também existe violência obstétrica?”, o enunciador-LD convida coenunciador-alune a lançar um olhar crítico sobre seu próprio meio para analisar de que forma o tema do parto é concebido. O título da imagem é “Retratos da violência obstétrica” e o enunciador-MP traz uma referência da autora da obra que a justifica como representante de uma visão que comprova a violência obstétrica. Assim, ainda que coenunciador-alune não tenha tido contato com essa realidade, os enunciados presentes criam uma ponte de diálogo para o acesso a essa realidade.

3.3.5 Considerações sobre a análise de *Sentidos en lengua española*

A unidade analisada do LD *Sentidos en lengua española* mostra um salto considerável sobre a abordagem dos temas famílias, gêneros e sexualidades em um material para o ensino de línguas adicionais se levarmos em consideração estudos anteriores (NOVAES, 2014). Por exemplo, nenhuma das críticas relacionadas aos temas em relação à manutenção do androcentrismo foram encontradas. Por outro lado, pudemos observar um grande avanço na presença da diversidade, de famílias fora do padrão androcêntrico e respeito às possíveis realidades de coenunciador-alune. Destacamos as escolhas por textos de circulação social no lugar de textos em DDS para objetivos puramente didáticos, o que propicia o dialogismo crítico no processo de aprendizagem e aproximação a temas transversais atuais e relevantes. Assim, vemos nitidamente a importância do PNLD, em seus

modelos democráticos, para propiciar o acesso a livros de qualidade que atendam às demandas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma “ordem” injusta.
(FREIRE, 1996, p.29)

A presente tese enfoca os livros didáticos adotados pelos departamentos de línguas adicionais do Colégio Pedro II a partir de uma proposta teórico-metodológica que considera o atravessamento de diferentes campos teóricos que contribui para uma visão social da linguagem (MOITA LOPES, 2008). O dialogismo do círculo bakhtiniano (BAKHTIN, 2018; VOLÓSHINOV, 2009), aliado a conceitos de Maingueneau (1997, 2004, 2008, 2013), costura os enunciados a partir de conceitos sobre a dominação masculina de Bourdieu (2011), a docilização dos corpos e a maquinaria de poder de Foucault (2011) e, principalmente, aos estudos sobre gêneros e sexualidades de Scott (1989) e de Butler (2003) e, com viés da educação, Louro (2001, 2004, 2011). Partimos do questionamento de que os materiais ou poderão propiciar um caminho para a educação inclusiva ou privilegiar o modelo da heteronormatividade compulsória e assim alimentar a maquinaria de poder sobre os corpos, de acordo com as análises, vimos que a diferença entre livros aprovados pelo PNLD e um livro para curso de línguas impacta diretamente nesses caminhos.

Analizamos as unidades didáticas que se aproximam do tema sobre família devido à recorrência dessa temática em coleções didáticas e por ser o espaço em que mais observamos possibilidades de encontrar questões relativas aos gêneros e sexualidades nos materiais. A partir das análises realizadas, podemos afirmar que é nítida a diferença de adequação ao contexto de ensino de línguas adicionais na escola pública entre os materiais aprovados pelo PNLD e o material importado que tem como finalidade o ensino em cursos de línguas de diferentes partes do mundo. Destacamos que nas obras brasileiras é aparente o cuidado com a formação cidadã de coenunciador-alune, por trazer textos de circulação social que discutem as realidades sociais às quais está inserido, possibilitando caminhos de eventos de letramento em línguas adicionais considerando a língua desde uma perspectiva que possibilite sua atuação no mundo social. Já a outra, parte de repetições de violências simbólicas que

conduzem a uma ordem taylorizante do trabalho do docente para uma abordagem da língua como a oferta de um bem de consumo e não como um bem cultural (FREITAS, 2010).

O dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2018; VOLÓSHINOV, 2009) nos permite caminhar pelos sentidos possíveis dos textos, apreender as interdiscursividades que nos levam a contextos de produção e sujeitos sócio-historicamente situados, imprescindível para conceber a troca dos enunciados concretos entre os estudos de linguagens e as teorias sobre gêneros e sexualidades na análise de livros didáticos. A interdisciplinaridade nos faz possível um olhar crítico e eficaz para dar conta de chegar a respostas e novos questionamentos que se estabelecem no cenário do *corpus* analisado. Evidenciar as relações dialógicas faz com que vislumbremos como se desenham as confrontações, as adesões, as fricções e outras possibilidades do campo discursivo. Essa compreensão de que a língua é um evento social nos permite interagir de forma consciente no que concerne à responsabilidade que é vincular um elo na cadeia discursiva relativo à formação e inclusão social entre tantos outros elos que se querem correntes para segregar, limitar, e, sim, escravizar uma grande parte da população.

Os conceitos de Maingueneau (1997, 2004, 2008, 2013) nos possibilitam nomear e estabelecer pontes de diálogo entre os enunciados e os sujeitos do discurso: foi o que nos permitiu chegar a categorizar o DDS como pertencente ao campo do DR. Esse tipo é específico dos livros didáticos e contribui para localizá-los como um gênero discursivo complexo e mais do que nunca, que sua existência é inadequada para um ensino de formação cidadã por negar a coenunciador-alune um efetivo diálogo com textos de circulação social. Isso inevitavelmente incorre numa relação impositiva de uma determinada visão de ensino-aprendizagem limitada ao enunciador-LD.

Nós analisamos a partir de uma perspectiva discursiva estudos sobre gêneros e sexualidades e por isso acreditamos necessária uma aproximação entre conceitos de Bourdieu (2011) e estudos de gêneros de Scott (1989), Butler (2003) e Louro (2001, 2004, 2011). Compreendendo que há uma maquinaria de poder (FOUCAULT, 2011) que se estabelece pela docilização dos corpos, a dominação masculina por meio das violências simbólicas contribui para enxergar como as performatividades de gêneros e sexualidades são motivos de disputa em nossa sociedade. As relações de gêneros e sexualidades são fluidas e mutáveis, além de atravessadas por etnia, cor, classe social, as diferenças inerentes aos seres humanos nas sociedades. Indiscutivelmente os gêneros e as sexualidades, assim como em qualquer instituição social, se fazem presentes em toda a comunidade escolar, o que torna as tentativas de apagamento uma ficção possibilitada pela também fictícia heteronormatividade compulsória.

O entendimento possível ao qual nos leva as discussões teóricas aqui estabelecidas é o de que o tratamento dos gêneros e sexualidades fora do padrão heteronormativo estabelece uma cisão entre propostas teórico-metodológicas. Um material que aborda tais questões está de acordo com a formação crítica de alune e dialoga com a visão de língua como bem cultural. No entanto, quando privilegia a heteronormatividade, atende aos interesses de mercado e visão de língua como bem de consumo. Podemos igualmente estabelecer a inscrição de docente: no primeiro caso, é responsável pela condução de propostas teórico-metodológicas em prol da formação crítica de alune; enquanto no segundo caso, é relegado ao papel de mero instrutor (sic), peça substituível (FREITAS, 2010) que obedece a determinadas funções. Além das discussões teóricas, também as relações sociais trazem uma pista do funcionamento dessa cisão que encontra raízes em todo âmbito social. Quando uma cigana é impedida de criar seus filhos por não estar de acordo com o modelo privilegiado pela burguesia ou, anos depois, quando a bisneta dessa cigana pretende discutir as relações de gêneros e sexualidades e é impedida de dar aulas ou de produzir materiais didáticos que não atendem aos interesses heteronormativistas, o que temos é a manutenção de violências simbólicas servindo a um *status quo*. De forma mais abrangente, temos os constantes ataques a uma instituição pública federal centenária, conhecida pela excelência educacional, movidos pela falácia da “ideologia de gênero” e da “doutrinação”, nitidamente um escândalo da luta contra o acesso da população geral a uma formação crítica e de qualidade que rompe com inequidades sociais.

Diferentemente do que propõe a BNCC, é essencial que tenhamos políticas públicas que prezem pela formação integral, de qualidade, com vistas à continuidade da formação acadêmica após o ensino médio, com a presença da pluralidade linguística e não uma educação unicamente objetivando a formação técnica a fim de cumprir funções laborais imediatas e com perspectivas limitadas. As respostas das perguntas iniciais que nos proporcionam as análises levam a entender que as representações de famílias, gêneros e sexualidades quando tratadas de forma a excluir a diversidade, como vemos no livro francês, compactuam com esse modelo restrito. As violências simbólicas ali presentes marginalizam grupos sociais e docilizam os corpos de forma a estagnar sua atuação social, pois quando é uma família heteronormativa e francesa que predomina o espaço dialógico do material, está dito para determinados grupos seu não pertencimento. Dar prioridade para que a sociedade representada seja a que se aproxima da classe média francesa gera o apagamento que conduz à subserviência da família brasileira, aquela que entra em contato como espectadora de um modelo inalcançável. As perseguições pela “ideologia de gênero” não atingiriam

especificamente o *Adosphère 4*, o que condiz com o fato de que sua presença assume a posição de viés ideológico que lhes agrada.

Por outro lado, as coleções *Circles* e *Sentidos en Lengua Española*, apresentam um enorme avanço em relação a estudos anteriores (NOVAES, 2014), o que atesta a evolução do PNLD em prol de um ensino de qualidade e trazem outras respostas às nossas perguntas iniciais, que retomaremos uma a uma neste e nos próximos parágrafos. Não somente a presença das diversidades de gêneros e sexualidades compactuam com discursos de inclusão, como está aliada a abordagens teórico-metodológicas que não têm como foco a sistematização da língua, o que direciona a aprendizagem para o acesso a gêneros discursivos, entendendo alune como sujeito capaz de promover mudanças no meio em que vive por meio de suas relações dialógicas.

A violência simbólica permeia os enunciados da nossa sociedade em diferentes níveis, porém, ambas as coleções analisadas mostram um posicionamento em prol do reconhecimento da diversidade e isso incide diretamente no combate à maquinaria de poder alimentada por ela. Por exemplo, um capítulo inteiramente dedicado a questões de gênero é abertamente uma resistência às violências simbólicas sobre o tema, assim como enfocar temas como criação, respeito ao parto e gravidez na adolescência. Ainda que em alguns momentos seja possível encontrar algum resquício de violências simbólicas que sorrateiramente estão inseridas na linguagem, as coleções são combativas a elas.

A sociedade representada pelos dois LD dialoga com famílias existentes em nosso meio, não há a imposição de um modelo único heteronormativista. Pelo fato de o vocabulário relacionado à família não ser o objetivo central, encontramos temáticas que dizem respeito às mais diversas possibilidades de se conceber as famílias que associam a aprendizagem de línguas adicionais a partir do pensamento crítico sobre questões de importância social. Os gêneros e as sexualidades vão ganhando maior visibilidade e já não são violentamente calados pelo silenciamento. A presença, por exemplo, de famílias homoafetivas em *Sentidos en Lengua Espanhola* e a afirmação de que são tão capazes de criar com respeito como qualquer outra rompe com a naturalização da heteronormatividade compulsória e abre espaço para que seja vista em igualdade com as outras formações familiares, além de naturalizar as performatividades de gêneros e sexualidades fora do padrão.

Com isso, a sociedade que vemos representada nas coleções está associada a uma visão plural, uma visão inclusiva, que entende o espaço de aprendizagem da escola pública como aberto, possível e direcionado à heterogeneidade que compõe nosso meio. A chegada de materiais que atendem às demandas sociais e as legitimam incomoda a forças que agem

de forma a manter a pirâmide social. Acrescentamos a isso a saída da língua espanhola da educação básica e, conseqüentemente, do PNLD, e a obrigatoriedade da língua inglesa que representa interesses geopolíticos. O movimento ideal seria a inclusão de outras línguas no programa para a promoção da diversidade linguística, como a língua francesa, por exemplo, e também línguas indígenas que são tão presentes no continente americano, que representam nossa raiz por todas as civilizações que habitavam o território antes da chegada dos europeus e que até hoje são resistência.

Os ataques à presença das diversidades de famílias, gêneros e sexualidades que fazem parte da nossa sociedade são diminuídos quando ela se dá por meio da legitimidade, quando aparece nos documentos oficiais, por exemplo, a demanda que existia para a aprovação pelo PNLD. Por isso, com a ascensão do neofascismo e sua atuação nas políticas públicas, não é possível encontrar termos que se refiram ao respeito às orientações sexuais e compromisso com esse tema na BNCC. Essas relações dialógicas que têm como palco as políticas públicas educacionais revelam que a suposta neutralidade exigida por grupos conservadores é, de fato, uma política de docilização dos corpos que intenciona a uma exclusão sistematizada. A exclusão e marginalização dos gêneros e sexualidades fora do padrão heteronormativo é o caminho “fácil” de inserção das ideologias neofacistas no poder, e ceder às suas demandas é possibilitar o seu avanço.

Assim, nosso objetivo geral de analisar materiais didáticos selecionados pelos departamentos do Colégio Pedro II para os componentes curriculares de línguas adicionais oferecidos pela instituição no Ensino Médio nos levou à compreensão de que a abordagem de famílias, gêneros e sexualidades está diretamente vinculada ao contexto político atual. Se, por um lado, sua inserção atende aos interesses de uma educação para a formação social, inclusiva que possibilita perspectivas de ação e ascensão, por outro, a sua exclusão se tornou uma poderosa arma de campanha para o neofascismo que é alimentada pelo preconceito da própria população que se beneficia da educação de qualidade. Setores formadores de opinião se utilizam de sua influência sobre a população para, por meio de violências simbólicas, condicioná-las a combater a diversidade como se essa fosse a destruidora de sua família, convencendo muitos de que a educação é dispensável e que a função da escola é “transmitir conteúdos” para uma formação prática e livre de “ideologias”, quando, de fato, é totalmente moldada por uma ideologia de dominação dos corpos.

Essa constatação nos leva ao primeiro objetivo específico sobre contribuir para compreender a importância de se discutir famílias, gêneros e sexualidades nos materiais didáticos que acompanharão o aluno, uma vez que conviver com a diversidade permite o

entendimento de que sua própria situação é diversa. O convívio com seus pares, que não atendem à ficção da heteronormatividade compulsória, a desvela. Quando a população deixa de atacar seus pares por suas diferenças, suas semelhanças abrem espaço para que se entendam como pertencentes a um espaço em comum, com direitos em comum que precisam dessa união para serem respeitados, possibilitando assim, uma consciência social.

Nosso segundo objetivo específico, de observar as identidades de famílias, gêneros e sexualidades abordadas pelos materiais didáticos em questão, nos leva a ver que quando a diversidade é apresentada, ela deixa de ser um tabu. Ao incluir-se com os demais temas presentes nos livros didáticos, o estranhamento é reduzido e isso afeta diretamente os movimentos contrários, pois deixa de ser uma questão. No entanto, quando há o silenciamento nos livros, e a realidade apresenta outras formas, o que temos é uma linha de tensão que a qualquer momento que for cruzada aciona o alarme do “invasor” de uma ordem predeterminada.

Ao dar continuidade, no que diz respeito ao marco teórico e metodológico, à investigação iniciada no curso de Mestrado em Letras (UFF) e que resultou na dissertação intitulada *Família, Gênero e Sexualidade: o que diz o livro didático de espanhol* (NOVAES, 2012), observamos dois movimentos diretamente conectados ao contexto político. Durante a pesquisa de mestrado, vemos a ascensão do PNLD, com a inclusão de componentes antes não contemplados, como língua estrangeira, e políticas públicas em prol de uma educação de qualidade. Nesses anos em que governos de centro-esquerda estavam no poder, foi possível estabelecer demandas que atendessem ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação. No entanto, após o golpe de 2016 e a ascensão de movimentos neofascistas, temos a inserção de reações aos direitos alcançados que visam à precarização do que tem sido construído. As discussões teóricas postas em diálogo na presente tese foram fundamentais para entender como esse setor reacionário ganha repercussão e força por meio da maquinaria de poder (FOUCAULT, 2011) que se estabelece pela linguagem (BAKHTIN, 2011; VOLÓSHINOV, 2009) em forma de violências simbólicas (BOURDIEU, 2011) diretamente associadas às questões de gêneros e sexualidades (SCOTT, 1989, BUTLER, 2003) no campo da educação (LOURO, 2001, 2004, 2011).

E nosso último objetivo específico, que nos leva a apresentar o Colégio Pedro II e suas características a fim de discutir questões que envolvam a educação pública brasileira segundo o acesso da população e qualidade de ensino, é um exemplo de como é possível reagir aos ataques e se posicionar em prol da educação laica, acessível, inclusiva para toda a comunidade escolar, ainda que seja atravessado por divergências em seu próprio núcleo. O

Colégio Pedro II representa a sociedade e deixa sua mensagem de que é possível vencer o obscurantismo pela luz da educação sendo o mais admirável resultado a formação das soldadas da ciência.

O resultado das análises dos livros didáticos e suas relações dialógicas com outros enunciados presentes no contexto social nos permite ressaltar a importância da escolha sob uma visão crítica, principalmente, quanto ao conceito de língua e de sujeito na educação em línguas adicionais. O Colégio Pedro II é, sem dúvida alguma, uma escola tradicional. O risco desse título é perder o tradicional que o Colégio carrega em si por ter sido, no passado, modelo de ensino, e a tradição de determinadas escolhas teóricas. As escolhas teóricas sofrem avanço com o decorrer do tempo, seguir esses avanços é manter a tradição de um Colégio que se preocupa com a excelência educacional. Por outro lado, manter abordagens que não dialogam com as novas realidades sociais faz perder a tradição de inovação e enfraquece o posicionamento político-pedagógico. Isso porque permitir que materiais que partem de políticas mercadológicas e, muitas vezes colonialistas, se infiltrem na educação pública é compactuar com a maquinaria de poder, e isso significa tanto a exclusão da diversidade constitutiva do corpo discente, quanto a docilização dos corpos dos docentes como peças substituíveis de uma visão taylorista da docência.

O crescimento de cursos livres que tratam a língua como bem de consumo (FREITAS, 2010), assim como a intervenção de políticas internacionais sobre as nossas línguas adicionais, são ameaças à educação linguística brasileira. Ter consciência de que a língua adicional que ensinamos, independentemente de suas raízes, é oferecida por brasileiros para outros brasileiros e, portanto, brasileira, é fundamental para trocar o foco de um ensino preciosista à sistematização gramatical para um bem cultural que permite maior inserção da população no meio em que vive. É preciso cuidado para não ceder aos interesses mercadológicos, é preciso o desenvolvimento de um ensino que abandone o medo de “errar” o sistema da língua do outro, para não errar com os interesses da nossa sociedade. A conscientização de que o erro faz parte da aprendizagem, de que não é necessário o conhecimento prévio de sistematizações para ter acesso a produções em outras línguas, são imprescindíveis para a escolha ou elaboração de materiais. A demanda da educação hoje caminha para entender a língua como atividade concreta de formas verbais, desde uma abordagem que parta de textos produzidos no mundo social, estando eles de acordo ou não com a gramática normativa daquela língua, mas que apresentem realidades que levem a um pensamento crítico. Enxergar o sujeito como sócio-historicamente situado contribui para entender que sua formação não basta em aquisição conteudista.

Esperamos, com o resultado desta pesquisa, contribuir minimamente para o contínuo desenvolvimento de uma educação linguística de qualidade, ou seja, inclusiva, crítica, de formação cidadã. Deixamos evidente a necessidade de aprofundamento sobre as questões relativas à escolha e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais, além da importância da abordagem da diversidade, aqui especificamente a de famílias, gêneros e sexualidades, mas também os atravessamentos inerentes a elas, como classe, etnia, cor e todas performatividades possíveis.

Encerro esta tese com a sensação de concluir uma história em que pude responder a muitas perguntas que envolviam questões anteriores à minha existência, que formaram indubitavelmente o sujeito sócio-histórico que tem a necessidade de escrever como forma de contribuir com novas realidades. Os atravessamentos que antes me paralisaram, a misoginia, a homofobia, o assédio, hoje, me incluem com mais intensidade na tão necessária tarefa do educar. Ser professora do Colégio Pedro II é um privilégio porque é o espaço que permite um trabalho de valorização da educação pública de qualidade. Seria um desperdício não acreditar na potência que esse espaço permite. Levada por essa consciência, e, como é esperado ao final de uma pesquisa científica, surgem agora novos questionamentos: como, nós, professorias, podemos criar um currículo libertador que atenda às necessidades dos alunos, que foque na linguagem dialógica e na formação cidadã, em meio ao contexto em que impera a sistematização da língua como forma de aquisição linguística pregada por uma tradição antiga e pelos cursinhos? De que forma podemos nos organizar para estabelecer o ensino de línguas adicionais brasileiras independente das investidas imperialistas de países como Estados Unidos, França e Espanha? Como podemos conviver com nossas diferenças intrínsecas às línguas e nos aproximarmos como coletivo das línguas adicionais pelo plurilinguismo em nosso país? Como alcançar a consciência da necessidade de uma educação que priorize a formação cultural dos estudantes sobre a capacitação mediana para mão de obra? Anseio que meus enunciados permitam o elo com outras professorias que, a partir de suas histórias que revelam um pouco da história de todas, estejam aptes a abraçar os novos desafios. Urge a luta pela manutenção de educadores (e não instrutores) e da formação cidadã. É necessário dissipar a cortina de fumaça dos métodos cristalizados e da falsa neutralidade do ensino. Que não enxerguemos os conteúdos como o objetivo a ser atingido, e sim, que a essência do que ensinamos seja agente guia para contribuir com perspectivas de vida dos nossos alunos para que eles possam construir realidades mais justas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional.** Senado Notícias. 20/06/2017 Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional>> Acesso em: 15 jul. 2021.

AGUIAR, Janaína.M. **Violência institucional em maternidades públicas: hostilidade ao invés de acolhimento como uma questão de gênero** [tese]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, 2010.

ANÔNIMO, (@PAISCP2). **Pais do Col. Pedro II Contra Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos.** Rio de Janeiro, 28 mai. 2017. Facebook: @PAISCP2. Disponível em: <https://www.facebook.com/PaisCP2>. Acesso em: 05 jul. 2020

APPLE, M.W. **A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p. 71-106.

ARÁN, Olga. P. **Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bakhtín.** 1ª ed. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AZEVEDO, Kátia. T.; FROHWEIN, F. **Homoerotismo na Antiguidade Clássica.** Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras/Programa de Pós Graduação em Letras Clássicas, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes. 2018

BEVILAQUA, Maria Cecília N. **A trajetória do ensino de espanhol no Colégio Pedro II [1985-1996].** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

BOITO JR., A. **A questão do fascismo no governo Bolsonaro.** Brasil de Fato. 10 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/01/10/artigo-or-a-questao-do-fascismo-no-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 16 mai. 2019

_____. **O neofascismo já é realidade no Brasil.** Brasil de Fato. 19 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/03/19/artigo-or-o-neofascismo-ja-e-realidade-no-brasil/>>. Acesso em: 16/05/2019.

_____. **As dificuldades da luta popular diante do fascismo.** Brasil de Fato. 12 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/12/artigo-or-as>>

dificuldades-da-luta-popular-diante-do-fascismo-por-armando-boito-jr/>. Acesso em: 16/05/2019.

BOSWELL, J. **Same-sex unions in premodern Europe**. New York: Villard Books, 1994.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRAGA DA SILVA, Maria Gabriela. **Colégio Pedro II: lugar de resistência no ensino de francês na educação pública**. 100f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: 31 jul 2021

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. MEC. **Edital de Convocação 4/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, G. **Nelson Rodrigues Vê o Colégio Pedro II**. 22/12/2010 Blog do Guilherme de Carvalho. Disponível em: <<https://blogdoguilhermedecarvalho.wordpress.com/2010/12/22/nelson-rodrigues-ve-o-colegio-pedro-ii/>> Acesso em: 11 jul. 2021

CASIMIRO, Glauce. S. **Da proposta das “Elites” ao método direto: Uma história da disciplina Língua Inglesa no Colégio Pedro II (1930-1958)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2003.

CATTA PRETA, Luziana. C. **O ensino de espanhol no Colégio Pedro II: uma história de discurso, poder e resistência**. Rio de Janeiro: Revista DeSlimites – Revista de Linguagens do Colégio Pedro II. Vol. 1 nº 1. 2018. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/deslimites/article/view/1693>> Acesso em 31 jul. 2021

CELANI, M. A. A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada.** In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar.* São Paulo: EDUC, 1992, pp.15-23.

CHAGURI, J. P. **O Ensino de Línguas Estrangeiras com a LDB 1971.** *História do Ensino de Línguas no Brasil.* Universidade Estadual do Paraná. Vol. 5. Ano 5. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/191-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-com-a-ldb-1971>> Acesso em: 10 jul. 2021

COLÉGIO Pedro II. **Propostas de trabalho.** Rio de Janeiro: Departamento de Inglês. 2014a. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/178departamentos_pedagogicos/dp_linguas_anglo_germanicas/1641-propostas-de-trabalho.html> Acesso em: 31 jul. 2021

COLÉGIO Pedro II. **Áreas de atuação - Departamento de Espanhol.** Rio de Janeiro: Departamento de Espanhol. 2014b

COLÉGIO Pedro II. **Portaria n. 2449, de 22 jul. de 2016.** Rio de Janeiro, 22/07/2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/portaria2449.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2020.

COLÉGIO Pedro II. **Nota oficial do Sesop geral/Proen.** Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Setembro/Nota%20SESOP.pdf>> Acesso em: 13 jul 2021.

COLÉGIO Pedro II. **Resolução n. 108, de 12 de dezembro de 2017.** Rio de Janeiro, 22/12/2017 Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/consup/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%20108%20DE%2012-12-2017.pdf>> Acesso em: 29 jun 2020

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo, Contexto, 1997.

DEZERTO, F.B. **Francês e colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945).** 222f. Tese (Doutorado). – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013

DUERDEN, N. **A inglesa e o continente.** São Paulo, Folha de São Paulo Ilustrada, 31/10/2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq3110200425.htm>> Acesso em: 10 jun. 2021

EDUARDO, P. J. **Os Meninos de Saia do Pedro II.** Rio de Janeiro, 29/09/2016. *Templário de Maria.* Disponível em: <templariodemaria.com.br/os-meninos-de-saia-do-pedro-ii/> Acesso em: 14 jan. 2020.

FANTINATO, Maria. Teresa. C. B. **Um percurso histórico dos livros didáticos de francês do Colégio Pedro II** In: ALMEIDA, C.; DEZERTO, F.; LEÃO, L. (org) *Pesquisas e Práticas em Ensino de Francês: a experiência do Colégio Pedro II.* RJ: Letra Capital, 2018 pp.34-46

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir – história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramallete. 39ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Luciana M.A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 311f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS, Luciana M.A.; COSTA, E.G.M. **Sentidos en lengua española**. Vol. 3. Manual do professor. 1ª edição. São Paulo: Richmond, 2016.

FREITAS, Luciana M.A. **O Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev**. No prelo, 2021.

FREITAS, Luciana M.A.; SOUZA, C.F. **Trabalho docente em cursos livres de idiomas: discurso direto e a voz da hierarquia**. SP: Bakhtiniana 13 (1): 31-51, Jan./Abril 2018.

FREITAS, Luciana M. A.; SELLES, S. E. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29 (110), 2021.

G1 BRASÍLIA, **Em vídeo, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'** Brasília, 03/01/2019. G1 Política. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>> Acesso em: 10 jun 2021

GALLON, Fabienne. **Autora de manuales escolares y profesora de francés para extranjeros**. <<https://es.linkedin.com/in/fabienne-gallon-97146127>> Acesso em 01 jun. 2021

GALLON, Fabienne. e MACQUART-MARTIN, C. **Adosphère 4, méthode de français**. Paris: Hachette, 2012

GARZONI, Lericé. C. **Arena de combate: gênero e direitos na imprensa diária (Rio de Janeiro, início do século XX)**. 2012. 291 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280016>>. Acesso em: 24 jul. 2021

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2006

GGB. **Relatórios Anuais de Mortes LGBTI+**. Bahia, 08/08/2020 <<https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>> Acesso em 08 ago. 2020

GUIMARÃES, A. **A institucionalização do Ensino da Língua Espanhola no Colégio Pedro II**. In: DORDRON, J.R.P. (Org.) História do ensino de Espanhol no Colégio Pedro II. Ed. Imperial: Rio de Janeiro, 2021

HANOVICH, Liliene. **“Ideologia de Gênero” no Livro Didático**. In: BARROS, GOETTENAUER, FREITAS (Org.) O Livro Didático de Espanhol na Escola Brasileira. Ed. Pontes: Campinas, 2017

KIRMELIENE, Viviane.; PEREIRA, Carolina.; LADEIA, Rita. **Circles 1º ano: Ensino Médio**. São Paulo: FTD, 2016.

KNAUSS, P. **Prefácio**. In: SANTOS, Beatriz. B. M.; ANDRADE, Vera. L. C. Q. Colégio Pedro II: polo cultural da cidade do Rio de Janeiro. A trajetória de seus uniformes escolares na memória coletiva da cidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, Faperj, 2016.

LOURO, Guacira. L. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira. L. **Um Corpo Estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

MACQUART-MARTIN, Catherine. **Diversity and Inclusion Promoter**. LinkedIn <<https://nl.linkedin.com/in/catherine-macquart-martin-2016>> Acesso em 01 jun 2021

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes/Ed. da Unicamp, 1997

MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola editorial, 2004

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola editorial, 2008

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 2013

MINISTÉRIO Público Federal. **Termo de Declaração. Procedimento Administrativo nº : 1.30.001.004969/2016-21**. Rio de Janeiro, 26 de abril de 2017a. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/ABRIL/termo_declaracao.pdf> Acesso em: 15 jul. 2021

MOITA LOPES, L. P. (org) **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. In: Bakhtiniana, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, Jul/Dez. 2012 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?lang=pt>> Acesso em: 30 jul 2021

NOVAES, Liliene. **Família, Gênero e Sexualidade: o que diz o livro didático de espanhol**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces - Español para jóvenes brasileños**. Vol. 2. Madrid: SGEL. 2016.

PENNA, F. A. **O discurso reacionário de defesa do projeto "Escola sem Partido": analisando o caráter antipolítico e antidemocrático**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018. Acesso em: 16/07/2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/3240/3058/>

PENNA, F. A.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G.. (Org.). **Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. 1ed. Rio de Janeiro RJ: LPP UERJ, 2018.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. SP: Contexto, 2007.

PERROT, Michele. **Mulheres (Parte II). Os excluídos da história**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michele. (Org.) **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. 5 volumes.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. SP, Contexto, 2007.

PINHO, J. R. D (org). **História do ensino de Espanhol no Colégio Pedro II**. RJ: Imperial Editora. 2021.

PINSKY, Carla; PEDRO, Joana. (orgs). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2013.

PIÑERA, V. **La Carne de René**. Barcelona: Tusquets Editores, 2000.

POLON, Thelma. L. P. **Políticas Públicas para o Ensino Médio nos anos 90 e a trajetória do Colégio Pedro II/RJ**. Rio de Janeiro, 2004. 220f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RAMOS, Flávia. R. O.; HEINSFELD, Bruna. D. de S. S. **Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n. 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento**. EDUCERE, ISSN 2176-1396, p. 18284-18300, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017_11975.pdf> Acesso em 24 de Junho de 2020.

RETRATO COLORIDO. **A Verdade Por Trás do Saiato**. Rio de Janeiro, 06/09/2014. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/retratocolorido/posts/492915740844988/>> Acesso em: 14 jan. 2020

RIBEIRO, Djamila. **O Que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei Nº 9.277 de 18 de Maio de 2021**. Dispõe sobre as garantias constitucionais no ambiente escolar das redes de ensino pública e privada do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ALERJ. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/4a51805790bd3c5c032586db0060a8df?OpenDocument>> Acesso em: 13 jul. 2021

RIZZINI, Irene.; SCHUELER, Alessandra. **Entre o mundo da casa e o espaço público: um plebiscito sobre a educação da mulher (Rio de Janeiro, 1906)**. Revista de História e Historiografia da Educação. V 2, n. 4, 2018. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/55858>> Acesso em: 22 jul. 2021

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. São Paulo: Autêntica Editora. 2012

SANT'ANNA, Vera. L. A. **O Trabalho Em Notícias Sobre o Mercosul: Heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade**. São Paulo, SP: Educ, 2000.

SANTOS, Beatriz. B. M.; ANDRADE, Vera. L. C. Q. **Colégio Pedro II: polo cultural da cidade do Rio de Janeiro. A trajetória de seus uniformes escolares na memória coletiva da cidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, Faperj, 2016.

SAYÃO, Deborah. T. **Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu**. Florianópolis: Perspectiva v.21, n.01, p. 121-149, jan./jun. 2003

SILVA, Marília. M. C. **Entre Dom Pedro, partidos e saias: acompanhando a controvérsia entre o Colégio Pedro II e o Escola sem Partido**. 41º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambú: 2017. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt24-18/10826-entre-dom-pedro-partidos-e-saias-acompanhando-a-controversia-entre-o-colegio-pedro-ii-e-o-escola-sem-partido/file>> Acesso em: 13 jul. 2021

SCOTT, Joan. W. **Gênero: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica**. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disciplinas da USP. São Paulo: 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em 15 jul 2021

SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In: BURKE, Peter. A escrita da História. Novas perspectivas. São Paulo, UNESP, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOIHET, Rachel. **História das Mulheres**. In: CARDOSO, C.; VAINFAS, R. (orgs.) Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia. RJ, Campus, 1997, p. 275-296.

SOIHET, Rachel. e PEDRO, Joana M. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300 – 2007.

TAMAGNE. F. **La era homosexual (1870-1940)** In: ALDRICH. R. org. Gays y lesbianas: vida y cultura un legado universal. San Sebastián: Editorial Nerea, 2006

VOLÓSHINOV, V. N. **El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2009

ANEXOS

ANEXO A – Gazeta Jurídica

ANEXO B - Escrituras Declaratórias que atestam a verdadeira história de Mara Hanovich
e seus filhas

DOCUMENTO Nº 11

Ilmo. Snr. Inspector Federal junto ao Collegio Brasil

146
1936

Alvaro T. Novaes, tio e responsavel da menor Alda Hanovick Novaes, alumna do 2º anno do Curso Secundario desse estabelecimento de ensino em 1935, vem respeitosamente, á sua presenca, requerer lhe seja dada a transferencia da referida menor para o Gymnasio Bittencourt Silva.

Nestes termos
P. deferimento

Rio de Janeiro, 29 de Junho de 1936

Alvaro T. Novaes
[Stamp: RIO DE JANEIRO, 29 DE JUNHO DE 1936]

Assonheço e firma

Alvaro T. Novaes

Rio de Janeiro, 29 de Junho de 1936

Em test.

[Signature]

Dr. Luiz Freire de Azevedo Filho
SECRETARIO
TABELLADO

Rio Janeiro 1 de Outubro 1929

Carada sobrinha Alda

Alda Leonovich Novas depois de casada Kela Castro Perain

Desejo muito por a minha consciencia
tranquila perante a Deus que o meu
irmão Antonio Teixeira Novas Junior é
o seu Pai, você nasceu na Rua São Luiz,
Juremaga 218 São Christovão, o seu irmão
Milton também filho do meu irmão
Antonio nasceu em Palmares Minas
Geraes Os dados para o seu registro
de nascimento foram fornecidos pela meu
irmão Antonio ad empregado Quivalda
Linna Novas Filhos o que meu irmão
Antonio era socio

Chega de tanta maldade é hora de
fazer justiça

Rio Janeiro 1 de Outubro 1929
Alda Leonovich Novas Junior

TABELÃO BRASILEIRO - Serviço Especial de Registro de Pessoas
NOVA FORTO DE FLORENÇA 61140-100
TABELÃO: Dr. Everaldo G. Salgado
SUBSTITUTO: Adalberto José Braga Filho
AUTORIZADO: Sr. de Permissão Socorro F. Fonseca
Doutor de Direito, Mestre em História

01 OUT 1929

Rec. nº 2
M. nº 1
[Handwritten signature]

MARIA DO PERP. SOC F. FONSECA
Escrevente Autorizada
Mat. 06-0462

Em test. de [Handwritten signature]



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PODER JUDICIÁRIO
COMARCA DA CAPITAL

22.º OFÍCIO DE NOTAS — TABELIÃO BALBINO

Matriz: Rua Senador Dantas, 84 - Loja C

Tel. 232-3537

Sucursal Tijuca: Rua Pinto de Figueiredo, 64

Loja 102 - Galeria — Tel. 288-7046

Sucursal Vicente de Carvalho: Estr. Vicente de Carvalho, 1450

Lojas F e G — Tel. 391-8754

RIO DE JANEIRO

TABELIÃO: Dr. Edvard Carvalho Balbino

CERTIDÃO

ESCRITURA DECLARATÓRIA.....

OUTORGANTE ALVARO TEIXEIRA NOVAES LYRA.....

OUTORGADO-.-.-.-.-

Livro: 1.989..... Folhas: 007..... Data: 22.01.1980.....

~~Exposante~~: O Tabelião

"ARQUIVO EM CASA FORTE"



22.º OFÍCIO DE NOTAS — TABELIÃO BALBINO

RUA SENADOR DANTAS, 84 — LOJA C
 ENTRADA TAMBÉM PELA
 AV. 13 DE MAIO, 13, 23, 33
 TELS. 222-3529 E 232-9224
 RIO DE JANEIRO — ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Dr. PERIANDRO ALVES BALBINO
 TABELIÃO

LIVRO 1.989
 FOLHAS 007

TABELIÃO: Dr. EDVARD CARVALHO BALBINO
 SUBSTITUTO: Dr. PÉRIANDRO ALVES BALBINO

CERTIDÃO

ATO Nº 002

ESCRITURA DECLARATÓRIA, na forma a -

baixo: -.-.-.-.-

S. A. I. B. A. M quantos esta virem

que, aos vinte e dois (22) dias do mês de janeiro do ano de mil no-
 vecentos e oitenta (1980), nesta Cidade do Rio de Janeiro, Capital
 do Estado do Rio de Janeiro, República Federativa do Brasil, e na
 Rua Pinto de Figueiredo, nº 64, Loja 102, Sucursal Tijuca deste
 22º Ofício de Notas, cuja sede está situada na Rua Senador Dantas,
 nº 84 - Loja C, perante mim, Bel. PERIANDRO ALVES BALBINO, Tabeli-
 ão em exercício, compareceu, como outorgante, o senhor ALVARO TEI-
 XEIRA NOVAES LYRA, brasileiro, viúvo, proprietário, filho de Anto-
 nio Teixeira Novaes e de Constança Pinto Novaes, portador da car-
 teira de identidade nº 69.638, expedida em 30/10/40, pelo Institu-
 to Félix Pac heco, inscrito no C.P.F. sob o nº 023.346.157-49, resi-
 dente e domiciliado nesta Cidade, na Rua Antonio Basílio, nº 320;
 reconhecido como o próprio por mim, Tabelião e pelas testemunhas-
 abaixo nomeadas, qualificadas e assinadas, e que foram especialmen-
 te convocadas para este ato, do que dou fé, bem como de que da pre-
 sente, no prazo legal, será remetida nota ao Distribuidor. E, pe-
 rante essas mesmas testemunhas, pelo outorgante, que se acha no
 seu perfeito juízo e no gozo pleno de suas faculdades mentais, se-
 gundo o meu e o parecer das testemunhas, e livre de todo e qual-
 quer induzimento ou coação, foi-me dito que, pela presente escritu-
 ra e na melhor forma de direito presta, para os fins devidos, as se

seguintes declarações: que seu irmão Antonio Teixeira Novaes Junior, já falecido, viveu maritalmente com Mara Hanovich, no período de 1917 a 1921, na Cidade de Cataguazes, Estado de Minas Gerais, e, posteriormente, na Rua São Luiz Gonzaga, nº 218, no Bairro de São Cristóvão, nesta Cidade; que da união de Antonio e Mara nasceram três filhos: Wylson Hanovich Novaes, Alda Hanovich e Maria Hanovich; que, durante o período em que Mara conviveu com Antonio, como sua companheira, manteve a mesma conduta de fidelidade; que seu irmão Antonio, após a separação com Mara, entregou seus filhos à avó paterna, Constança Pinto Novaes, com quem os mesmos permaneceram até a idade escolar, quando foram internados em colégios particulares até o ano de 1939, custeados totalmente por seu irmão Antonio Teixeira Novaes Junior, que agiu corretamente com os três filhos naturais, que receberam toda a assistência necessária; que atendendo a pedido de seu irmão Antonio Teixeira Novaes Junior, o outorgante declarante aceitou o encargo de providenciar um colégio interno para os seus três filhos, Wylson, Alda e Maria, além de enxovais, livros e demais despesas, que sempre foram custeados pelo pai dos mesmos, através da firma "Novaes Filhos & Cia.", da qual era o outorgante declarante o caixa e sócio de Antonio Teixeira Novaes Junior, Mario e Fernando Teixeira Novaes; que, após casado, Antonio ocultou a existência de seus três filhos naturais e pediu para que o outorgante declarante fizesse as suas vezes, sempre que necessário, autorizando debitasse todas as despesas em sua conta corrente, o que foi feito através dos respectivos recibos que sempre foram extraídos em nome de Antonio Teixeira Novaes Junior, e entregues ao mesmo; que Alda Hanovich foi registrada por um funcionário da firma "Novaes Filhos & Cia." de nome Durval, que cumpriu ordens escritas de Antonio Teixeira Novaes Junior, que forneceu os dados para o registro; que, em 1949, o outorgante declarante foi procurado por seu falecido irmão Antonio, muito nervoso, demonstrando seu propósito de suicídio, em razão de seu filho Wylson ter descoberto irregularidades no registro de nascimento junto ao Car-



22.º OFÍCIO DE NOTAS — TABELIÃO BALBINO

TABELIÃO:
Dr. EDVARD CARVALHO BALBINOSUBSTITUTO:
Dr. PERIANDRO ALVES BALBINOMATRIZ: RUA SENADOR DANTAS, 84 - LOJA C
TELS. 232-3537 - 222-3529 - 232-9224SUCURSAL TIJUCA: RUA PINTO DE FIGUEIREDO, 64
LOJA 102 - GALERIA - TEL. 288-7043

20.000 - RIO DE JANEIRO - BRASIL

-2-

Cartório civil de Cataguazes, e no qual ele, Antonio, e sua esposa estavam envolvidos; que, a pedido de seu irmão Antonio, o outorgante declarante solicitou a Wylson para que ele ajudasse seu pai, evitando o suicídio do mesmo; que, atendendo a pedido do outorgante declarante, Wylson não permitiu fosse o caso denunciado às autoridades, terminando por assinar uma declaração na qual constava que Antonio Teixeira Novaes Junior é pessoa distinta de Antonio Novaes Junior; que, estando no "fim da vida", querendo "morrer com a consciência tranquila", não querendo cometer injustiça, o outorgante prestou perante Tabelião e testemunhas as declarações acima. Assim o disse, do que dou fé, rogando à Justiça do País dê a estas declarações inteira fidelidade, tanto quanto em direito se lhe possa dar. Pediu-me e lhe lavrei esta escritura declaratória, que, sendo lida ao outorgante e às testemunhas a todo o ato presentes, aceitou-o por achá-lo em tudo conforme à sua vontade e ao que me foi ditado, outorgou e assina, com as mesmas testemunhas, que são: Dorivalina Hippert de Oliveira, brasileira, viúva, do lar, portadora de título eleitoral nº 50.344, expedido em 25.02.58, pela 20ª Zona do TRE-RJ, residente na Rua Lins de Vasconcelos, nº 123, apartamento 302; Maria Helena Razuck, brasileira, casada, do lar, portadora da carteira de identidade nº 00932007, expedida em 30.03.78, pelo Instituto Félix Pacheco, residente na Rua Antonio Basílio, nº 304-B; Almerinda Cavalheiro, brasileira, viúva, aposentada, portadora da carteira de identidade nº 992.353, expedida em 23.04.70, pelo Instituto Félix Pacheco, residente na Rua Gen. Roca, nº 440, apartamento 331; José Nogueira Duarte, brasileiro, casado, comerciante, portador da carteira de identidade nº 755.066, expedida em 03.11.61, pelo Instituto Félix Pacheco, residente na Rua Antonio Basílio, nº 304-B; Waldir de Almeida Soares, brasileiro, viúvo, funcionário público, residente na Rua Gen. Roca, nº 440, apartamento-

apartamento 331, portador da carteira de identidade nº 663.866, expedida em 01.08.62, pelo Instituto Félix Pacheco; Alberto da Silva Correia Lopes, português, solteiro, comerciante, portador da carteira de identidade nº 0991226, expedida em 09.10.79, pelo Serviço de Registro de Estrangeiros, residente na Rua Belfort Roxo, nº 58, apartamento 1.207; Aida Motta de Oliveira Paredes, brasileira, viúva, do lar, portadora da carteira de identidade nº 012553660-5, expedida em 26.11.76, pelo Ministério do Exército, residente na Rua Francisco Muratori, nº 5, apartamento 502; Aida Lauria, brasileira solteira, funcionária pública aposentada, portadora da carteira de identidade nº 356.400, expedida pela SUSEME-RJ, residente na Praça João Pessoa, nº 9, apartamento 301; Antonia Maria do Nascimento, brasileira, solteira, do lar, portadora da carteira de identidade nº 80254054, expedida em 31.07.79, pelo Instituto Félix Pacheco, residente na Rua Francisco Muratori, nº 5, apartamento 502; todas idôneas, domiciliadas nesta Cidade, do que dou fé. Eu, PERIANDRO ALVES BALBINO, Tabelião em exercício, mat. 06-0196-IPERJ, lavrei, li em voz alta e encerro o presente ato, colhendo as assinaturas. (a) ALVARO TEIXEIRA NOVAES LYRA (a) DORVALINA HIPPERT DE OLIVEIRA (a) MARIA HELENA RAZUCK (a) ALMERINDA CAVALHEIRO (a) JOSE NOGUEIRA DUARTE (a) WALDIR DE ALMEIDA SOARES (a) ALBERTO DA SILVA CORREIA LOPES (a) AIDA MOTTA DE OLIVEIRA PAREDES (a) AIDA LAURIA (a) ANTONIA MARIA DO NASCIMENTO. CERTIFICADA NA MESMA DATA. Eu, Tabelião, a subscrevo e assino.

PERIANDRO ALVES BALBINO
Tabelião em exercício





ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PODER JUDICIÁRIO

DEPOIMENTO DA TESTEMUNHA - Alvaro Teixeira Novaes, brasileiro viúvo, aposentado, residente a Rua Antonio Basilio, 320. Que é tio da requerente Alda de Castro Pereira. Inquirido disse: que o irmão do depoente, Antonio Teixeira Novaes Junior, era sócio da Firma Noaves Filho e Cia; que a vida dele era viajar em função do trabalho, vendendo mercadorias; que em Cataguases o irmão do depoente, arranjou uma cigana, Mara Hango vich; que nessa ocasião ele era quase semi noivo, de Maria Carolina, que o irmão do depoente viveu com essa cigana, de 1917 a 1921; que ele deixou a cigana para casar com D. Maria Carolina; que havia desnível social entre o irmão do depoente e aquela moça cigana; que essa moça, foi tão honesta como foi a mãe do depoente; enquanto viveu com o irmão do depoente; que desta relação entre o irmão do depoente e a moça cigana, nasceram tres filhos; Wilson, Alda, e Maria; que o irmão do depoente quando se separou da moça cigana ela estava gravida de 6 meses, e já tinha, dois filhos, que foram criados, como o que veio a nascer, pela mãe, do depoente; que o irmão do depoente tinha paixão, por aquela moça cigana; que a separação foi motivada pelo irmão da moça cigana, que era ébrio, e não admiti a aquela união, que por vontade desta pessoa, ele mataria, o irmão do depoente; que para evitar maiores problemas, resolveram se separar; sendo que as crianças foram para a companhia da mãe do depoente; que D. Maria Carolina, sempre soube que aquelas crianças eram filhos, de Antonio; que as crianças de Cataguases, vieram para o Rio, passando a morar na Rua São Luiz Gonzaga, 218; Pelo Patrono da requerente foi perguntado e respondido que: que a moça deveria ter uns 17 a 18 anos, quando se uniu a Antonio; que Alda nasceu no Rio, e também Maria; que só Wilson nasceu em Cataguases; no dia 09 de Julho; que as despesas de colégio, das crianças foram custeadas por Antonio irmão do depoente; que foi o depoente quem matriculou, as crianças, no colégio uma vez que Antonio tinha um, digo, muitos afazeres; que Antonio, procurava ocultar esse filhos, de seus conhecidos, face a desigualdade que havia entre ele e a mãe das crianças; que foi Antonio quem levou os filhos para a companhia da avó paterna; que foi indeferida a pergunta referente a existencia de rasuras no assentamento do registro de nascimen-

651-0291

Alvaro Teixeira Novaes

Alvaro Teixeira Novaes

Alvaro Teixeira Novaes



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PODER JUDICIÁRIO

to; Pelo Patrono da Inventariante e herdeiros, foi perguntado e respondido que: que reafirma que Mara e Antonio, se uniram em 1971; digo, 1917; que moravam em Cataguases em uma casa alugada; que no período da união com Antonio ela não viajava vivia em casa; que não sabe se a moça viveu em uma pensão de no me Chinita; que não sabe se ela viveu, em pensões em Cataguase e Ubá; que não sabe se a moça exercia qualquer profissão sabendo que somente vivia com a família, dela; que o próprio irmão do depoente de nome Alfredo disse a D. Maria Carolina que aquelas crianças eram filhas de Antonio; que Alfredo é o irmão cacula; que Alfredo casou 7 ou 8 anos depois, com Mara, que era muito sedutora; que viveram juntos por certo tempo e depois se separaram; que não sabe quem causou a separação; que só foi a Cataguases um ou duas vezes a passeio; que nunca houve comentários de viajantes que chegavam ao Rio, e tinha m contato com o depoente, de que Mara seria meretriz; que não sabe onde morou Antonio entre 1920, digo, 1930 e 1950; porque ele era viajante e se hospedava em hotéis; que quando viajava ele não tinha residencia fixa; que depois de casado, Antonio ficou com os filhos e morava com a esposa em uma rua perto do Palácio do Ingpa; digo, Ingá; que o depoente foi padrinho de Batismo da requerente, sendo madrinha a mãe do depoente, não se recordando o ano; que a mãe da requerente não foi ao batizado; que ignorando o nome certo da mãe da requerente, o depoente, afirmou na ocasião do batismo que era Amália de Jesus; que Antonio chegou depois do batizado; e o depoente não sabia o nome certo da moça; que sempre foi o depoente que tratava da matricula das crianças; nos colégios; que sempre morou na Rua Antonio Basilio; que quem residia na Rua Senador Alencar foi a mãe do depoente; que não se lembra o ano que Antonio se retirou da firma; que o depoente fazia tudo pela felicidade de Antonio; que nunca brigou com ele; que só se recorda do colégio Nossa Senhora de Piedade e o de Niterói não se lembrando do endereço do da Escola Técnica de Comércio Providência; que não fazia a escrita da firma que era feita por um contador; que o depoente era o caixa; que tinha contato com o contador como tinha com os demais empregados; que o registro de ^{Maria}, foi feito pelo depoente; que foi em um Cartório na Praça da República; que não se lembra a rua em nasceu ^{Maria}; que não sabe se ela nasceu em

