



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES: TERRITÓRIOS E
IDENTIDADES – PPGCITI**

WELLINGTON RUAN CORREA OLIVEIRA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA DO PNLD: práticas de poder-saber**

**ABAETETUBA – PA
2023**

WELLINGTON RUAN CORREA OLIVEIRA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA DO PNLD: práticas de poder-saber**

Dissertação de mestrado apresentada para defesa ao Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades, da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba, na linha de pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Estudos Interdisciplinares.

Orientadora: Profa. Dr^a. Vilma Nonato de Brício.

**ABAETETUBA – PA
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

O48r Oliveira, Wellington Ruan Correa.
Relações de gênero e sexualidades nos livros didáticos
de língua inglesa do PNLD : práticas de poder-saber /
Wellington Ruan Correa Oliveira. — 2023.
100 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Vilma Nonato de Brício
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-
Graduação em Cidades, Territórios e Identidades,
Abaetetuba, 2023.

1. Relações de gênero. 2. Sexualidades. 3. Livros
didáticos de língua inglesa. 4. PNLD. I. Título.

CDD 300

WELLINGTON RUAN CORREA OLIVEIRA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA DO PNLD: práticas de poder-saber**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades, da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba, na linha de pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Estudos Interdisciplinares.

Data da Avaliação: 30/08/2023.

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vilma Nonato de Brício
Orientadora – PPGCITI/UFPA

Prof. Dr. Roney Polato de Castro
Examinador Externo – PPGE/UFJF

Prof. Dr. Lucas Rodrigues Lopes
Examinador Externo - PPGEDUC/UFPA

Prof^a. Dr^a. Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
Examinadora Interna – PPGCITI/UFPA

**ABAETETUBA – PA
2023**

Aos meus pais, meu irmão e amigos por todo suporte, todo apoio, carinho e compreensão. Não foi por mim, foi por nós!

AGRADECIMENTOS

O caminho até aqui foi repleto de desafios. Sem apoio, compreensão e amizade, isso tudo não seria possível.

Por isso agradeço a Deus e aos meus guias que sempre me deram forças para continuar buscando pela concretização dos meus sonhos e objetivos.

Aos meus pais e meu irmão, agradeço imensamente pelo amor, cuidado e incentivo que me fazem sempre querer continuar. Não foi por mim, mas por nós!

À minha melhor amiga, Nathalia Neves, por sempre estar ao meu lado com seu amor, carinho, compreensão e suporte. Por ser alguém com quem eu sempre posso contar, seja para sorrir ou chorar. Amo você!

Ao meu namorado, Vinicius Feitosa, pelos abraços confortantes, pelo incentivo para entrar no mestrado e concluí-lo, pelo carinho e cuidado, por ouvir minhas reclamações e por sorrir junto comigo. Eu amo você!

Aos meus amigos, Yuri Porto, Adna Saraiva, Suene Moraes e Silvia Dias, pelas conversas e palavras de incentivo nesse processo intenso. Muito obrigado!

À minha querida orientadora, Professora Dr^a. Vilma Brício por todas as trocas, conselhos, sugestões e orientações que tivemos. A senhora foi fundamental para que eu chegasse até aqui, muito obrigado!

Aos Professores Drs. Roney Polato de Castro e Lucas Rodrigues Lopes por aceitarem tão prontamente o convite de compor a banca examinadora de minha pesquisa, contribuindo de maneira maravilhosa para o meu trabalho. Muito obrigado!

À Professora Dr^a. Rosângela Nogueira que além de ter aceitado o convite de compor minha banca examinadora, também me acompanhou em três das seis disciplinas dessa jornada, muito obrigado pelas trocas e conhecimentos compartilhados!

À Professora Dr^a. Josane Pinto, minha orientadora na graduação, supervisora do meu estágio docência no mestrado e meu exemplo de profissional da educação! Agradeço por todo apoio, carinho e incentivo que recebi nessa caminhada. Muito obrigado!

À Professora Dr^a. Erika Castro minha ex-professora da graduação e minha amiga de todas as horas. Muito obrigado por sempre me incentivar a vencer os desafios acadêmicos e por toda troca e trabalho em conjunto!

Aos meus colegas do mestrado por todos os conhecimentos compartilhados e por todos os momentos de descontração durante as aulas, muito obrigado por deixarem as coisas mais leves e divertidas!

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer a todos os meus colegas de trabalho da EEEFM São Francisco Xavier em Abaetetuba por todas as conversas, trocas e palavras de incentivo. Nunca esquecerei o apoio que recebi de vocês. Obrigado!

“Você pode me matar com seu ódio,
Mas ainda, como o ar, eu vou me levantar”.

Maya Angelou

RESUMO

Esta pesquisa aborda as relações de gênero e sexualidades nos livros didáticos de língua inglesa do PNLD. Como artefatos culturais, os livros didáticos, acompanham as constantes mudanças educacionais, exigindo que as pesquisas sobre esses artefatos também se façam incessantes. Assim, nessa pesquisa, questiono como o Estado passou ao controle dos livros didáticos a partir dos programas de avaliação e distribuição? Quais as condições de emergência fornecidas pelos editais do PNLD para a presença de enunciados sobre as relações de gênero e sexualidades nos livros didáticos de língua inglesa? E como esses enunciados operam no livro didático de língua inglesa as relações de gênero e sexualidades? Para responder esses questionamentos, utilizo como suporte teórico-metodológico os estudos de Foucault para operar uma análise do discurso que se inspira nesse autor. Como corpus de análise utilizo enunciados presentes nos editais do PNLD e nos quatro livros didáticos da coleção “*Way to English for Brazilian Learners*” para o Ensino Fundamental (PNLD 2020) e o volume único para o Ensino Médio “*English Vibes for Brazilian Learners*” (PNLD 2021). A partir disso, os editais precisam ser mais específicos quanto as questões de gênero e sexualidades e possibilitar mais o aparecimento de enunciados que operem de uma forma não biologizante as relações de gênero e sexualidades nos livros didáticos. Além disso, apesar dos livros parecerem, em um primeiro momento, trazer um discurso de diversidade, eles ainda trazem também discursos biologizantes, marcados pela heterossexualidade compulsória que negligencia outras identidades de gênero e sexualidades.

Palavras-chave: Relações de gênero. Sexualidades. Livros Didáticos de Língua Inglesa. PNLD.

ABSTRACT

This research addresses gender relations and sexuality in the English language textbooks from PNLD. As cultural artifacts, textbooks attend constant educational changes, demanding that research on these artifacts also be done incessantly. Thus, in this research, I question how the State came to control textbooks from evaluation and distribution programs? What are the emergency conditions provided by the PNLD public notices for the presence of statements about gender relations and sexuality in English language textbooks? And how do these statements operate in the English textbook on gender and sexual relations? To attend these questions, I use the studies of Foucault as a theoretical-methodological support to perform a discourse analysis inspired by this author. As a corpus of analysis, I use statements present in the PNLD public announcements and in the four textbooks of the “Way to English for Brazilian Learners” collection for Elementary School (PNLD 2020) and the single volume for High School “English Vibes for Brazilian Learners” (PNLD 2021). From this, public announcements need to be more specific about gender and sexuality issues and allow more for the appearance of statements that operate in a non-biologizing way regarding gender relations and sexuality in textbooks. In addition, although the books seem, at first, to bring a discourse of diversity, they still also bring biologizing discourses, marked by compulsory heterosexuality that neglects other gender identities and sexualities.

Keywords: Gender relations. Sexualities. English Language Textbooks. PNLD.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|----|
| Imagem 1 – Charge de um livro didático de língua inglesa | 55 |
| Imagem 2 – Recorte do edital do PNLD 2020 | 63 |
| Imagem 3 – Recorte do edital do PNLD 2020 para comparação | 65 |
| Imagem 4 – Recorte do edital do PNLD 2021 para comparação | 65 |
| Imagem 5 – Recorte do edital do PNLD 2024 para comparação | 66 |
| Imagem 6 – Questões de gênero e sexualidade em História | 66 |
| Imagem 7 – Autocuidado, corpo e sexualidade em Ciências | 67 |
| Imagem 8 – Orientações para o Livro Digital-Interativo..... | 68 |
| Imagem 9 – What is a family?..... | 70 |
| Imagem 10 – Árvore Genealógica | 75 |
| Imagem 11 – Atividade de vocabulário..... | 78 |
| Imagem 12 – Por dentro somos todos iguais | 80 |
| Imagem 13 – Diferenças..... | 81 |
| Imagem 14 – Equidade de Gênero..... | 83 |
| Imagem 15 – Direitos de alunos/as transgêneros na escola | 84 |
| Imagem 16 – Linha do tempo | 86 |
| Imagem 17 – Futebol feminino | 88 |
| Imagem 18 – Trabalho doméstico | 89 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Dissertações defendidas entre os anos de 2017 e 2022..... | 53 |
| Quadro 2 – Teses defendidas entre os anos de 2017 e 2022..... | 54 |
| Quadro 3 – Ocorrências do termo “gênero” nos editais do PNLD..... | 59 |
| Quadro 4 – Ocorrências de termos ligados ao fragmento “sexua” nos editais do PNLD | 60 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| Abrale | Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos |
| Abrelivros | Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CF/88 | Constituição Federal de 1988 |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CLND | Comissão Nacional do Livro Didático |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| INL | Instituto Nacional do Livro |
| LD | Livro didático |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDI | Livro didático interativo |
| LE | Língua estrangeira |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNLEM | Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio |
| STF | Superior Tribunal Federal |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1. LIVRO DIDÁTICO E A POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DO ESTADO | 23 |
| 1.1. A emergência do Livro Didático no Brasil | 23 |
| 1.2. PNLD: uma nova política de distribuição do livro didático em 1985..... | 29 |
| 1.3. O século XXI: as ampliações do PNLD e as Línguas Estrangeiras Modernas | 33 |
| 1.4. Análise e seleção das obras didáticas no âmbito escolar | 38 |
| 2. RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NOS EDITAIS DO PNLD | 43 |
| 2.1 Relações de gênero e sexualidades: conceitos em questão | 43 |
| 2.2 Aulas de línguas, livros didáticos e as relações de gênero e sexualidades | 52 |
| 2.3 Instrumentos de poder-saber: as relações de gênero e sexualidades nos editais do PNLD..... | 58 |
| 2.4 “A obra didática deve: estar livre de estereótipos ou preconceitos [...] de gênero, de orientação sexual” (Brasil, 2018)..... | 63 |
| 3. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA | 69 |
| 3.1 “ <i>What’s a family?</i> ”: a família no livro didático de Língua Inglesa..... | 69 |
| 3.2 Afinal somos todos iguais: apagamentos e controvérsias | 79 |
| 3.2 <i>English Vibes</i> : o volume único do “Novo” Ensino Médio | 85 |
| A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO LIVRO DIDÁTICO | 91 |
| REFERÊNCIAS | 94 |

INTRODUÇÃO

Foi ainda na graduação, nas aulas de concepções literárias universais, que meu interesse pelas relações de gênero e sexualidades começou a surgir e comecei a escrever minhas primeiras produções científica. Ao longo do curso, esse interesse foi crescendo e passei a discutir gênero e sexualidades na educação. Depois de graduado e antes de me interessar por livros didáticos, eu já abordava questões de gênero e sexualidades em palestras sobre diversidade e inclusão no ensino de língua inglesa em treinamentos de professores/as no curso de idiomas onde atuei.

Meu interesse em pesquisar livros didáticos surgiu no meu primeiro ano de trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Pará, quando, na condição de professores/as, fomos solicitados a analisar e selecionar as obras didáticas do PNLD 2020 que seriam utilizadas na escola nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse processo, no ano de 2019, aconteceu de maneira unificada na cidade de Abaetetuba-PA, região do Baixo Tocantins.

O encontro dos/das professores/as da rede pública estadual da cidade aconteceu na EEEFM São Francisco Xavier, os grupos se reuniram por componente curricular e durante a avaliação, alguns pontos discutidos me causaram questionamentos, principalmente sobre as relações de gênero e sexualidades nos livros didáticos que ao longo do tempo eu fui amadurecendo, até chegar no projeto desta pesquisa. Desse modo, associar as questões de gênero e sexualidade aos livros didáticos foi quase um movimento natural para mim e assim decidi me aprofundar no tema e buscar uma formação que me equipasse para discuti-los com mais propriedade.

O livro didático nas últimas décadas ganhou notório lugar nas pesquisas acadêmicas sob inúmeros enfoques, sobretudo aquelas que não o consideram um documento neutro e desinteressado, mas um artefato cultural que produz modos de ver, sentir, perceber o mundo a partir das correlações de forças que o constituem. O livro didático assume uma função duplamente pedagógica ao valorizar saberes específicos da área, bem como saberes culturais que subjetivam os sujeitos em relação às relações de gênero, sexualidades, classe, relações étnico-raciais, idade entre outras posições de sujeitos.

Para problematizar a produção do livro didático é preciso considerar que as diretrizes que o constituem são pautadas em documentos oficiais que determinam o

projeto educacional do País, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada no ano de 2017. A aprovação da BNCC, com seu viés de uniformização e homogeneização curricular prescritiva, centrada em habilidades e competências, neoconservador e “minimalista” em relação a formação dos/as estudantes, contrários as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), fomentou a criação de “um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (Macedo, 2018, p. 31). A produção e distribuição de livros didáticos articula os setores públicos e privados. O setor público que realiza o controle e regulamentação da produção de distribuição do livro didático a partir da regulação do ensino promovida pela BNCC, o que evidencia os embates entre as pessoas e grupos que representam o projeto de educação do governo a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff e os educadores/as e grupos críticos que defendem a educação pública de qualidade socialmente referenciada¹. O setor privado lucra com livro didático como produto fabricado, comercializado, distribuído e consumido por milhares de alunos/as da educação básica.

O livro didático de língua inglesa não escapa desse processo de produção como artefato cultural, pois desde a sua inserção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que ocorreu em 2011, tem passado por inúmeras modificações e sendo foco de diversas pesquisas, principalmente quando se trata das relações de gênero, raça, classe social e sexualidades nesses materiais, de acordo com o levantamento realizado por Ferreira (2014) em pesquisas daquela época.

Em outro levantamento, Santa Clara e Ferreira (2017) abordam as produções disponíveis no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o tema livro didático, língua inglesa, língua estrangeira, raça, gênero, classe, identidades e interseccionalidades no período de 2012 a 2016 e identificam sete dissertações e uma tese de doutorado, dentre as quais apenas duas dissertações iam além de identidade e compreendiam de maneira específica as relações de gênero, raça e classe.

¹ “O exercício do poder na elaboração da BNCC se expande para organizações não-governamentais, Fundações, Institutos ligados a empresas privadas (conglomerados financeiros) tais como a Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola entre outras que interferem nas políticas públicas para a educação a fim de obter, sobretudo o controle sobre os currículos que por sua vez constituem os sujeitos a partir de uma perspectiva que articula educação e economia”

A partir disso, fiz um levantamento de produções também no site da BDTD no período de 2017 a 2022 e identifiquei um número maior de dissertações, nove ao todo, enquanto o número de teses continuou o mesmo, apenas uma². Dentre as dissertações, há temas envolvendo a identidade de gênero, identidades etárias, atores sociais, raça, identidades de minorias sociais, traços culturais e identidade indígena. Assim, posso afirmar que nos últimos cinco anos houve dissertações e teses que se ocuparam das identidades de gênero, mas não das sexualidades. Além do mais, não identifiquei nenhuma pesquisa proveniente de universidades da Região Norte do Brasil, mesmo buscando no Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará, utilizando as palavras-chave “Livro Didático”, “Língua Inglesa”, “Gênero e Sexualidade”, não foi possível encontrar pesquisas que se assemelhassem de alguma forma com a pesquisa que proponho aqui.

Nessa perspectiva, precisamos fomentar mais pesquisas sobre livros didáticos, pois tais materiais estão em constante mudança, principalmente os livros da educação básica pública que são geridos pelo PNLD; e sendo um material compulsório na educação básica pública, é preciso acompanhar esse processo por meio de pesquisas que abordem o livro didático em diferentes perspectivas. De tal forma, espero contribuir esta pesquisa para o avanço dessas discussões, principalmente na Região Norte do país, e na região do Baixo Tocantins, no Estado do Pará, onde as pesquisas em livros didáticos são escassas.

O que questiono com essa pesquisa é (1) Como o Estado passou ao controle dos livros didáticos a partir dos programas de avaliação e distribuição e como o livro didático de língua inglesa foi inserido no PNLD? (2) Quais as condições de emergência fornecidas pelos editais do PNLD para a presença de enunciados sobre as relações de gênero e sexualidades nos livros didáticos de língua inglesa? (3) Como os enunciados operam no livro didático de língua inglesa relações de gênero e sexualidades?

Para responder essas questões, utilizarei como suporte teórico-metodológico inspirada nos estudos do filósofo francês Michel Foucault, operando uma análise discursiva acionando principalmente os conceitos de enunciado, relações de poder e produção de saber. Para isso, é preciso compreender, primeiramente, alguns conceitos do trabalho que o autor desenvolveu durante sua vida como pesquisador e

² No capítulo 2, no subtópico 2.1, apresento de forma mais detalhada meu levantamento bibliográfico.

pensador, para então dissociar o trabalho que será realizado das outras formas de se fazer análise de discurso, assim como delimitar o uso das ferramentas foucaultianas que são múltiplas e complexas.

Uma das maiores dificuldades de se compreender como trabalhar com o discurso em Foucault se dá pelo fato de que, por vezes, relacionamos o discurso à palavra escrita ou falada, entendida como representação ou significado de algo. Principalmente para o pesquisador/a que, assim como eu, vem de uma formação no curso de Letras. Fischer (2013, p. 125) nos explica que Foucault “reafirmou a condição primordial do discurso como luta, como batalha, e não como ‘reflexo’ ou ‘expressão’ de algo”. Sendo assim, os discursos não seriam combinações de palavras que representam as coisas do mundo, de forma que trabalhar com o discurso consiste em “não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2020a, p. 60).

Em resumo, os discursos não se reduzem a atos de fala ou à língua. Mesmo que formados por signos, não se utilizam destes para designar coisas. Os discursos fazem mais que isso e é “esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 2020a, p. 60).

Nessa lógica, o discurso produz o saber sobre os objetos dos quais ele fala, os objetos do discurso. Para Foucault, os objetos dos quais os discursos falam não são naturais:

qualquer objeto na sua materialidade, existe sempre sob condições muito específicas de tempo e espaço, e é inseparável dos quadros formais no interior dos quais se constituiu, pelos quais foi nomeado e, assim, se tornou uma “coisa dita” deste e não daquele modo - incluindo-se aí todas as variações possíveis em certo período histórico e em certo lugar (Fischer, 2013, p. 124).

Uma análise do discurso que se inspire em Foucault deve considerar, como em Fischer (2013, p. 125), quatro grandes forças que são “a inscrição radicalmente histórica das “coisas ditas”; a condição inapelável do discurso como prática; a materialidade dos enunciados; e [...] a luta travada na e pela constituição dos sujeitos [...]”.

Operar com Foucault e com as “coisas ditas” requer do/a pesquisador/a uma certa flexibilidade para lidar com concepções já estabelecidas em diferentes campos de saber que podem acabar causando equívocos. Fischer (2013, p. 127) nos aponta

alguns desses equívocos, como confundir discurso com fala ou depoimento, quando a proposta é tratar as coisas ditas, escritas ou oralizadas, como enunciados relacionados a um certo discurso - como a autora exemplifica: discurso pedagógico, discurso feminista etc.

Além do mais, não se tem como objetivo buscar no que é dito o que estaria por trás do discurso ou nas entrelinhas, aquilo que seria manipulado ou distorcido e deturpado. O/A analista do discurso com base em Foucault não vai buscar por uma suposta verdade nos textos e enunciações, nem, tampouco, irá analisar discursos “para chegar às “coisas”, como se as coisas estivessem lá, intocadas, e como se fosse possível chegar a elas, na sua inteireza e imutabilidade” (Fischer, 2013, p. 128). Como afirma Foucault (2020a, p. 59), “não se volta ao aquém do discurso – lá onde nada foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta; não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si”, os sentidos e significados se estabelecem discursivamente.

O discurso na obra de Foucault assume um papel mais amplo que uma simples representação, como posto anteriormente, o discurso é o conjunto de enunciados de um determinado campo de saber e os enunciados não são estruturas (Foucault, 2020a), mas são compostos por inúmeros elementos, dentre eles a representação (Fischer, 2013).

Uma análise enunciativa inspirada em Foucault tem como pretensão atingir a complexidade das práticas discursivas e não discursivas nas quais, em seu interior, se formam os objetos. Operar com enunciados é se ocupar “de elementos superpostos, plurais, num enredo de enunciados que se cruzam, se reafirmam ou se negam mutuamente, envolvendo inclusive mais de um campo discursivo” (Fischer, 2013, p. 129).

Assim como não se deve confundir os discursos com atos de fala, também não se deve confundir os atos de fala com enunciados, como explica Foucault (2020a) n’*A Arqueologia do Saber*. Nessa lógica, Veiga-Neto (2007, p. 94) complementa que “o enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais”, isto é, o enunciado não precisa ser uma estrutura verbal, ele pode ser uma imagem, um mapa, uma tabela de dados etc., desde que funcione como um enunciado, “desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (Veiga-Neto, 2007, p. 94).

Os enunciados não escapam das dinâmicas de poder e saber do seu momento de acontecimento, por isso não se pode deixar de tratar das formações discursivas, pois

Quando optamos por analisar um conjunto de materiais sobre determinado tema temos em vista, sempre, que estaremos localizando essas enunciações dentro de um determinado espaço discursivo, ou de um campo discursivo, ou ainda, dentro de um campo de saber (Fischer, 2013, p. 140).

Desse modo, exercer uma prática discursiva significa falar de acordo com determinadas regras, expondo as relações que se dão dentro dos discursos. Foucault (2020, p. 143) ao precisar as práticas discursivas, nos diz que elas são

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Ao trabalhar com Foucault em minha investigação, busco a multiplicidade dos discursos, o caráter produtivo da discursividade que envolve as relações de gênero e as sexualidades nos livros didáticos de língua inglesa. Mais do que buscar por exemplos de práticas discriminatórias explícitas de gênero e sexualidade na escolha dos textos verbais e não verbais que compõem os livros didáticos, pretendo multiplicar o que é dito nesses livros, descrevendo as estratégias de composição dos materiais, articulando com a análise dos editais que são os principais documentos orientadores em um determinado período.

Toda composição dos livros, isto é, os arranjos textuais, os comandos, as imagens e ilustrações, mais do que negar, restringir ou proibir algo, são proposições, afirmações constituídas a partir de determinadas condições de possibilidades, atravessadas por diferentes relações de poder e da qual vários campos de saberes participam. Nisso, constituem as práticas que formam os objetos de que falamos, pois nelas os enunciados se relacionam pelas escolhas que são feitas, ao excluir um enunciado, se está incluindo outro. Como explica Fischer (2013, p. 132), “para Foucault, interessa esse jogo, essa luta constante, em que as coisas ditas se mostram nessa condição de desejo e poder [...]”.

Não há como trabalhar com os enunciados sem considerar os sujeitos. Para Foucault o sujeito no discurso não é uma pessoa ou alguém que diz algo, mas sim uma posição assumida por alguém perante um determinado discurso. Essas posições

devem ser descritas nas diversas cenas enunciativas nas quais elas estão dispersas. Falar do sujeito no discurso é multiplicá-lo, mostrar as diferentes formas de se falar dele, de pensá-lo, como elucida Fischer (2013, p. 133) ao perguntar: “quem fala neste texto? E de que lugar fala? De que autoridade se investe alguém para falar aqui e não em outro espaço? Quem pode falar sobre isto? Quais as regras segundo as quais alguém é permitido afirmar isto ou aquilo, neste ou naquele lugar?”, desse modo, ao levantar tais questionamentos, adentra-se num modo foucaultiano de lidar com a complexidade do sujeito no discurso. A partir das posições de sujeito, pode-se demonstrar a multiplicação do enunciado.

Em suma, para operar com os enunciados e realizar uma análise do discurso inspirada em Foucault é preciso se considerar quatro elementos básicos do enunciado, segundo Fischer (2013). O primeiro deles é a referência a algo que é possível identificar, os sujeitos que ocupam posições, seguido da materialidade do enunciado, isto é, as formas concretas que ele assume nas enunciações nos livros didáticos, por exemplo; e, por fim, o fato do enunciado sempre estar em rede e não existir de forma isolada, sempre se correlacionando com outros enunciados do mesmo discurso ou de outros discursos, como pontua Fischer (2013, p. 143), “enunciados de um mesmo campo podem chocar-se uns com os outros, inclusive contradizer-se mutuamente; enunciados de um discurso sempre estarão de alguma forma em correlação com outros, de outras configurações de saber”.

Desse modo, não se trata de analisar discursos “como indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez, nessa ou naquela instituição” (Veiga-Neto, 2007, p. 99). Trata-se de analisá-los em sua rede de correlação, tendo em vista uma certa economia dos discursos e

uma produtividade visível das coisas ditas, na medida em que se trata da inseparabilidade entre vida e pensamento, de práticas institucionais e enunciados-verdade, de posições de sujeito e de forças que se exercem no sentido da interpelação dos agentes para a posse e a afirmação de um discurso “como seu”. Trata-se, sobretudo, da relação entre continuidade e descontinuidade histórica, como orientação fundamental para a análise dos discursos, o que implica acompanhar as coisas ditas naquilo que se refere às linearidades, reforços, reafirmações de um certo campo de saber e, simultaneamente, ao que irrompe, às rupturas nesse mesmo discurso (Fischer, 2013, p. 147-148).

Os discursos não estão estáticos e condicionados a nenhum lugar, mas “se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades”, como explica Veiga-Neto (2007, p. 100). O discurso é subjetivo e, também, subjetiva.

Assim, concordo com Fischer (2013, p. 149) quando ela afirma que “um analista de discurso que se apoie em Foucault é alguém que se ocupa com multiplicidades [...] das coisas ditas, de enunciações, de posições de sujeito, de relações de poder implicadas num certo campo de saber”.

Por fim, tomando por base os estudos e teorizações de Foucault, pode-se dizer que o que autor propõe

não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem [...] tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar, nos não-ditos dos discursos sob análise, um já-dito ancestral e oculto (Veiga-Neto, 2007, p. 97-98).

Sendo assim posto, o que pretendo nessa pesquisa é me deter na articulação dos enunciados as práticas sobre as relações de gênero e sexualidades no livro didático de língua inglesa, tentando dar conta das relações históricas e das práticas discursivas, operando com as modalidades de existência dos discursos, pensando como eles circulam tanto nos editais, quanto nas obras didáticas, e como lhes é atribuído valores de verdade.

Estabelecer as relações entre os enunciados e o que por eles é descrito ajudará a compreender que poder ou poderes os enunciados fomentam e fazem circular. É importante pensar também em como determinados grupos e culturas podem se apropriar dos enunciados e como se dão as rupturas, tratando efetivamente o discurso como prática ou como acontecimento, descrevendo que posições de sujeito criam o discurso e que efeito de subjetividade o discurso tem nos sujeitos que nele ocupam posições.

Dito isso, no primeiro capítulo discuto como o livro didático foi percebido como um objeto de poder e assim passou a ser regulado pelo Estado através de políticas de distribuição desses materiais didáticos na rede pública de educação básica. Faço um breve histórico dos programas instituídos a partir do Estado Novo (1937-1945), perpassando pelo regime da Ditadura Militar no Brasil, instituída a partir do golpe de 1964, até a redemocratização do Brasil e as políticas do século XXI.

Também discorro, no mesmo capítulo, sobre a implementação do PNLD e suas sucessivas ampliações e/ou modificações, até chegarmos no que temos hoje como um dos maiores programas de distribuição de materiais didáticos do mundo, pontuando algumas problemáticas envolvendo o atual programa no que concerne a suas etapas de execução.

No capítulo 2, discuto as relações de gênero e sexualidades nas pesquisas sobre livros didáticos de Língua Estrangeira a partir do levantamento das produções dos últimos seis anos (2017-2022), entre teses e dissertações. Discuto também sobre como as relações de poder podem atravessar os livros didáticos, tratando sobre as concepções e teorizações acerca das relações de gênero e sexualidades com base, principalmente, em Foucault (2000, 2014, 2020), Butler (2015, 2020, 2021, 2022) e Louro (2014, 2020). Com base na fundamentação teórica, parto para discussão das relações de gênero e sexualidades no PNLD, fazendo uma análise de como os termos são apresentados nos enunciados em editais dos anos 2020, 2021 e 2024. Considero os editais como documentos governamentais que possibilitam as condições de materialização dos enunciados nos livros didáticos.

No último capítulo de minha pesquisa, continuo minha discussão descrevendo os enunciados sobre as relações de gênero e sexualidades nos livros didáticos de língua inglesa e como eles operam para subjetivação de sujeitos. Minha análise se pautará nos enunciados selecionados dos livros didáticos da coleção de quatro livros “*Way to English for Brazilian Learners*” para o Ensino Fundamental (PNLD 2021) e o volume único para o Ensino Médio “*English Vibes for Brazilian Learners*” (PNLD 2021).

Decidi por tais materiais porque eles foram os materiais escolhidos pelos/as professores/as no município onde atuo como professor da educação básica na rede pública de ensino. Ressalto que parto do princípio de que tais enunciados são atravessados por determinações legais e estruturados a partir de uma lista de exigências e circunstâncias impostas, por exemplo, nos editais do PNLD, BNCC etc. Então, as obras didáticas são constituídas a partir de diferentes relações de poder que possibilitam discursividades e diferentes formas de subjetivação de sujeitos em relação aos gêneros e sexualidades.

Por fim, espero com essa pesquisa contribuir para as discussões sobre o PNLD e os livros didáticos que estão em meio a tensionamentos e disputas empresariais e governamentais, como artefatos culturais atravessados por relações

de poder-saber, principalmente no que concerne as questões de gênero e sexualidades nesses materiais pedagógicos.

1. LIVRO DIDÁTICO E A POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DO ESTADO

Os livros didáticos que chegam até as escolas públicas brasileiras são selecionados, avaliados e distribuídos pelo Estado, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que funciona por meio de editais para convocação das editoras para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e outros recursos educacionais como mídias digitais.

Neste capítulo, no tópico 1.1, discorro sobre a noção de livro didático como instrumento pedagógico que tem grande importância nas salas de aula do país, sendo, por vezes, o único material disponível para o trabalho educacional. Além do mais, apresento algumas concepções de livro didático como currículo e como artefato cultural, e os motivos que fizeram com que o Estado entendesse esses materiais como instrumentos de poder que precisavam ser avaliados, selecionados e distribuídos pelo próprio Estado.

No tópico 1.2, discuto sobre a nova política de distribuição do livro didático iniciada em 1985, no país já em processo de redemocratização, no governo de José Sarney. Pontuo algumas mudanças que ocorreram ao longo dos anos no programa distribuição, principalmente a partir de 1995, no governo FHC, e em 1996 com a criação da Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando o governo passou não só a comprar e distribuir livros didáticos, mas passou também a avaliá-los.

Seguindo na discussão, no tópico 1.3, apresento as significativas mudanças e ampliações que ocorreram no PNLD no século XXI e a integração das línguas estrangeiras no programa. Dessa forma, trago algumas pesquisas selecionadas no portal de periódicos da CAPES sobre os livros didáticos de língua estrangeira que já fizeram parte do PNLD.

Por fim, no tópico 1.4, exponho alguns pontos, com bases nas pesquisas do portal de periódicos, sobre avaliação e seleção das obras didáticas pelos/as professores/as da rede pública de educação básica, apresentando e discutindo algumas problemáticas que ainda hoje são atuais e persistentes.

1.1. A emergência do Livro Didático no Brasil

O livro didático na rede pública, por vezes, é o único recurso tecnológico do qual a escola, professores/as e alunos/as, dispõem para dar suporte de forma prática ao processo de ensino-aprendizagem. Como tal, ele assume um papel fundamental dentro das salas de aula brasileiras, deixando de ser apenas um mero recurso didático e assumindo a posição de currículo, como definem Sacristán (1998, p. 138) e Auerbach (1995, p. 20 *apud* Ferreira, 2014, p. 93). Além do mais, o livro didático traz consigo orientações metodológicas no livro do professor/a, onde os/as autores/as indicam atividades e exercícios a serem realizados com os/as alunos/as. Por isso é que, apesar de negligenciado por muito tempo (Choppin, 2004), o livro didático nas últimas décadas tem ocupado mais lugar nas pesquisas acadêmicas, sob inúmeros enfoques, como veremos a seguir.

Os livros didáticos atualmente utilizados na rede pública são produzidos, avaliados, selecionados e distribuídos de acordo com o editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse controle estatal sobre os materiais didáticos iniciou em 1938 no governo Vargas, a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), através do Decreto-Lei nº 93, de 21 dez. 1937 e pela criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 dez. 1938 (Cassiano, 2013, p. 51). Tal comissão tinha como função “examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso” (Brasil, 1938), além de orientarem a importação de livros didáticos estrangeiros.

Hallewell (2012, p. 404) considera que a criação dessa comissão partiu da necessidade cada vez maior do governo Vargas de controlar os conteúdos dos livros didáticos. Esse controle se explica pelo fato de o livro didático ter um caráter político e compulsório. Político, pois, como afirma Choppin (2008, p. 12) “a literatura escolar constitui em todos os países um objeto de disputa [tanto] real como simbólico”, assim como o currículo, é um território de disputa (Arroyo, 2013, p. 14); compulsório pois, diferentes de outros textos, os livros didáticos se fazem obrigatórios para muitos sujeitos, sendo, talvez, “o único texto com que muitos brasileiros interagem durante suas vidas” (Bandeira; Velozo, 2019, p. 1022), principalmente quando se trata de uma língua estrangeira.

Desse modo, caracterizo o livro didático como um artefato cultural, pois ele é, assim como o currículo³, uma invenção social e o seu conteúdo é uma construção social e como tal, ele é atravessado por relações de poder que fazem com que no livro didático ejetam presente certos conteúdos e não outros, aborde questões como as relações de gênero e sexualidades de uma forma e não de outra e, assim como o currículo (Silva, 2021), não há como compreender esse material didático sem uma análise das relações de poder que os permeiam. As modulações das relações de poder no livro didático são produzidas pelos agentes políticos, públicos ou privados, por instituições como o Estado, a igreja, a família entre outras que compõem forças para dar visibilidades a algumas questões ou silenciar outras.

Corroborando com Arroyo (2013) sobre o caráter político do currículo, Silva (2021, p. 10) afirma que “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade””, mais ainda, são as políticas curriculares responsáveis por movimentar “toda uma indústria culturalmente montada em torno da escola e da educação” (Silva, 2001, p. 11) e nisto se incluem os livros didáticos⁴. Logo, pode-se dizer que sendo o currículo responsável pelas mudanças nos livros didáticos, e sendo ambos artefatos culturais, como dito anteriormente, então, nessa lógica, os livros didáticos assumem uma função para o Estado, uma vez que podem servir de veículo através do qual se pode vincular valores morais e subjetivos de um determinado grupo, época e/ou governo, de tal modo que “O poder político se vê forçado a controlar de forma estreita e até a orientar em seu proveito, a concepção e o uso dos livros [...]” (Choppin, 2008, p. 13). A exemplo disso, como veremos mais a frente, o governo militar que assumiu o Brasil após golpe de 1964 se utilizou desse artefato, o livro didático, para disseminar sua propaganda governamental.

Assim, evidencia-se o caráter complexo do livro didático, apesar de anteriormente ser visto apenas como um material consumível e logo esquecido ou descartado, o livro didático serve tanto para a sua finalidade pedagógica quanto para

³ De acordo com Silva (2021, p. 135) “o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social”.

⁴ O exemplo mais recente disto no Brasil foi a criação da Base Nacional Comum Curricular que diretamente alterou os editais do PNLD a partir do edital de 2020.

[...] transmitir, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos; uma ideologia que remete ao grupo social de que emana, participando assim de maneira direta no processo de socialização, “aculturação” (e até de doutrinação) da juventude (Choppin, 2017, p. 84).

Sendo assim, não é de se estranhar que o governo Vargas buscasse exercer um controle maior perante esse objeto pedagógico, uma vez que, pelo menos em tese, ele está presente em toda formação básica de um indivíduo e assim acaba por funcionar como meio por onde o governo exerce seu poder.

Pelo *modus operandi* do governo em 1938 em relação ao livro didático, conclui-se que o governo Vargas, ao definir que os livros didáticos deveriam passar por uma comissão que daria seu parecer de aprovação ou não, bem como “indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos” (Brasil, 1938), passou a exercer um controle em relação a esses artefatos, isto é, o Estado iniciou uma nova fase na educação nacional ao passar a se ocupar dos livros didáticos da educação pública.

Essa necessidade de controle se deu devido aos acontecimentos políticos do período. De acordo com Tota (1994, p. 21-22) a partir da notícia, em setembro de 1937, de que se havia descoberto um plano comunista para a tomada do poder do país, conhecido como plano Cohen, “forjado pelo capitão Olímpio Mourão Filho, membro das milícias integralistas”, aprovou-se o projeto de estado de guerra pelo parlamento e assim “multiplicaram-se as prisões, criaram-se campos de concentração e colônias agrícolas para ‘reeducação moral e cívica’ dos cidadãos que haviam se ‘desviado’”. Percebe-se já nesse período que o Estado passou a agir de maneira ditatorial sobre aqueles que eram considerados sujeitos desviantes. Vargas passou a buscar apoio para o golpe que aconteceu em 10 de novembro de 1937 sob a justificativa de ameaça comunista, instituindo o Estado Novo. A partir daí, nascia o Estado Novo, “consubstanciado na ‘Polaca’, Constituição autoritária inspirada em modelos corporativistas europeus, de autoria de Francisco Campos, que, juntamente com Azevedo Amaral, seria o inspirador intelectual do autoritarismo implantado” (Tota, 1994, p. 24).

Posterior a isso, em 15 de dezembro de 1937, de acordo com Silva (2019, p. 72), o Ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, na Exposição de Motivos que foi dirigida ao Presidente da República para justificar a criação do Instituto Nacional do Livro, exalta o livro didático como “poderosa criação do engenho humano”

e posteriormente argumenta que é “[...] dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas” (Brasil, 1937). Desse modo, a fala do ministro demonstra a intenção de controle dos conteúdos dos livros de forma a extirpar todo o pensamento que não fosse consonante ao do governo autoritário que estava instaurado, ficando evidente “a ideia de que a política nacional do livro, no período, seria desenvolvida com a intervenção firme do Estado Novo, de forma a monitorar o material que a população acessaria” (Silva, 2019, p. 72).

Através desse apanhado histórico sobre o início da relação de controle do Estado sobre o livro didático, percebe-se como o poder e o discurso estão interrelacionados, pois avaliar os materiais didáticos é controlar os discursos que lá se fazem presente. De acordo com Foucault (2014, p. 09), “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Além do mais, Foucault (2014, p. 10) explica que o discurso, como mostra a história, “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Esse processo que iniciou em 1938 durou até o ano de 1985, quando foi instaurado o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Durante esse período de quase meio século, “diversas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteadas diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964 -1985)” (Cassiano, 2013, p. 53).

Inclusive, Simões, Ramos e Ramos (2018) demonstram em seu artigo sobre livro didático e a ditadura militar no Brasil, como o regime ditatorial no país se utilizou dos livros didáticos para promover a propaganda do regime. Os autores explicam que “em qualquer campo, o regime ditatorial tentava impor ideias por meio da propaganda, inclusive nos livros didáticos, que eram voltados para um público em formação” (Simões; Ramos; Ramos, 2018, p. 258), isto é, a conjuração dos poderes através da materialidade nos livros didáticos como objeto de poder.

Ainda hoje restam heranças educacionais do governo ditatorial, principalmente no atual Novo Ensino Médio (NEM), instituído pelo ex-presidente Michel Temer por meio da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Antes da ditadura militar no Brasil a educação secundária tinha como base a formação de mão de obra

para atender demandas do processo de industrialização brasileira (Vicente; Moreira, 2021, p. 257). Já com os militares no poder, a concepção pedagógica seguia uma base mais tecnicista, com foco na eficiência e produtividade, sendo objetivo e operacional. Vicente e Moreira (2021, p. 259) explicam que

Durante o golpe militar de 1964, aumentou-se a ideia do ensino considerado como instrumento de preparação para o mercado de trabalho e, além disso, a educação foi projetada como instrumento de controle ideológico, pautado pela doutrina do ensinamento cristão conservador, da segurança nacional, pela Teoria do Capital Humano (TCH), subordinando a educação à produção, a fim de atender às necessidades do crescimento do capitalista.

Para atingir esses objetivos, o governo ditatorial se utilizou dos livros didáticos na época como meio de propaganda do governo, disseminando e reforçando uma imagem positiva do regime que apesar dos ganhos do *milagre econômico*, precisava lidar com a alta inflação e a crise do petróleo (Fico, 1997 *apud* Simões; Ramos; Ramos, 2018, p. 258). Essas concepções apontadas por Vicente e Moreira (2021) ainda permeiam a sociedade de hoje com a reforma do Ensino Médio brasileiro que tem por tendência que

os jovens cujos pais têm condições financeiras favoráveis consigam cursar o Ensino Superior, enquanto que os estudantes que não têm tais condições optem de maneira forçada pelas suas condições pela formação técnica e profissional, a fim de trabalhar o mais breve possível (Vicente; Moreira, 2021, p. 271).

Ou seja, mais uma vez voltamos a educação tecnicista, principalmente para a população brasileira mais vulnerável, para atender as demandas do mercado capitalista por mão de obra de baixo custo e funcional. Não à toa, percebe-se a diminuição de carga horária de componentes curriculares como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, assim como no período ditatorial do Brasil que agiu da mesma maneira pela LDB de 1971 (Vicente; Moreira, 2021, p. 262). Questões sociais parecem ser tomadas apenas como pautas ideológicas e relegadas da educação dos sujeitos. Por isso, se faz necessário pesquisas de cunho social na educação pública brasileira. O livro didático de língua inglesa não deve ser um instrumento que tem como único objetivo o ensino de construções gramaticais, mas também o desenvolvimento da linguagem como prática social e cultural, levando o sujeito aprendente a criar autonomia no uso da linguagem, o que requer também pensamento crítico. É por isso que proponho discutir relações de gênero e sexualidades em livros didáticos de língua inglesa.

A história do Livro Didático na configuração atual é nova, considerando os marcos legais definidos pelo Estado Brasileiro para sua produção, comercialização e distribuição. Nesta breve apresentação histórica do Livro Didático, não há uma linearidade no modo de produzir o livro didático, mesmo que aqui apresente os recortes históricos de forma sequencial, é perceptível as discontinuidades e continuidades nas formas de controle, uma vez que há rupturas e permanências provocadas pelas composições de forças políticas, econômicas, sociais, educacionais, religiosas, culturais em torno da definição de regras e diretrizes para a política brasileira do Livro Didático. “A discontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história”, pois a continuidade é a busca incessante do historiador/pesquisador para definir a “sucessão linear de acontecimentos”, para traçar a “linha contínua de uma evolução” (Foucault, 2020a, p. 172).

Nesse pequeno recorte histórico é possível perceber as continuidades das formas históricas de controle do livro didático, pois como afirmam Silva e Parreira (2013, p. 03), como produto cultural o livro didático é produzido com “[...] a intencionalidade de capturar, orientar, determinar, modelar, controlar e assegurar modos de ensinar e de aprender [...]”, pois estes “participam de maneira efetiva da constituição dos sujeitos e das suas subjetividades” ao produzirem e disseminarem “significados, representações, condutas, gestos e comportamentos e, assim, acabam por participar de processos que educam meninos/as em um processo permanente de se fazer ver a si e aos outros” (Ribeiro et al, 2016, p. 84).

As discontinuidades irrompem a partir da incorporação de questões antes silenciadas nos livros didáticos, tais como as relações de gênero, sexualidades, homossexualidades, relações étnico-raciais entre outros. Entretanto, é preciso sempre questionar o modo como os sujeitos da diferença aparecem nos livros didáticos, as formas de enunciação, as imagens que subjetivam os sujeitos.

1.2. PNLD: uma nova política de distribuição do livro didático em 1985

Atualmente, no Brasil, a política de planejamento, compra e distribuição do livro didático de forma gratuita para os/as estudantes da educação básica brasileira acontece através do PNLD, que como o conhecemos hoje começou a se estruturar em 1985, no Brasil já redemocratizado, pelo governo de José Sarney. Ele foi

apresentado como um programa novo, porém ele apenas absorveu e transformou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) que vigorara até aquele ano, mas isso nunca foi admitido pelo governo da época. Contudo, a título de curiosidade, no histórico⁵ que consta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), atual responsável pela execução do PNLD, explica-se que ele é o mais antigo programa de distribuição de livros didáticos aos/as alunos/as da rede pública de ensino do Brasil, iniciado em 1937 sob outra denominação.

De qualquer modo, apesar de não ser um programa absolutamente novo, ele trouxe grandes modificações em relação ao programa anterior. Uma das principais mudanças diz respeito ao caráter assistencialista⁶ que o PNLD passou a ter. O governo se apresentou com um discurso de preocupação com as camadas populares da sociedade, além da constatação “da inadequação de oferta de vagas na educação, mas também se observam problemas de repetência e evasão, que atingem, sobretudo, essas camadas” (Cassiano, 2013, p. 57), de modo que a gestão de Sarney, buscando por uma ruptura total com o governo ditatorial anterior, anuncia propostas que enfatizam os princípios democráticos, a garantia de universalização do 1º grau de ensino, como era conhecido na época o Ensino Fundamental, ofertado com qualidade, além da busca por justiça social.

Para atingir esses princípios democráticos, o governo trouxe com a implementação do PNLD em 1985 mudanças substanciais. A primeira delas seria o fim da compra e distribuição de livros consumíveis, ou descartáveis, passando a se adquirir apenas livros que fossem possíveis sua reutilização em anos posteriores aos editais. Além do mais, a escolha do livro didático seria agora feita diretamente pelos/as professores/as e a distribuição seria gratuita a todos/as os/as estudantes matriculados/as nas escolas públicas de 1º grau, isto é, da 1ª a 8ª série (Brasil, 1985).

Em tese, essas mudanças deveriam vigorar a partir de 1985, mas o que aconteceu de fato foi que apenas a primeira se realizou, com o governo passando a adquirir livros reutilizáveis, as outras duas não chegaram a se concretizar de fato

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico> Acesso em: 06 de ago. de 2023.

⁶ O caráter assistencialista do PNLD se dá junto de políticas voltadas para atender a população mais vulnerável. Uma das premissas da implantação do PNLD, por exemplo, era reduzir o gasto das famílias com educação. Além do mais, de acordo com Cassiano (2013, p. 58-59), o PNLD primeiramente atendeu com prioridade a região Nordeste do país, agregado ao Projeto Nordeste de Educação que visava aumentar a taxa de aprovação e a qualidade de ensino, melhorando a eficiência da gestão e o suprimento de materiais de ensino-aprendizagem, além da infraestrutura das escolas.

nessa primeira fase do programa. A escolha a ser feita pelos professores/as “continuou a ser um ponto de estrangulamento do PNLD até início do século XXI” (Cassiano, 2013, p. 62), apesar de, a partir de 1995, terem sido implementadas políticas públicas de gerenciamento dos livros pedidos e recebidos nas escolas brasileiras, além de terem sido adotadas medidas para orientar a seleção realizada pelos docentes.

Cassiano (2013, p. 63) expõe que nos primeiros anos de implementação do PNLD “foram divulgados pela mídia vários escândalos acerca do recebimento dos livros que não foram pedidos pelas escolas”, além da distribuição universal para estudantes do Ensino Fundamental que também fora um problema, não sendo concretizada no início do PNLD.

Em 1995, com governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o PNLD passa por grandes modificações. O que não fora cumprido antes começara a ser cumprido em 1995 com a reestruturação do programa. A aquisição universal e a distribuição planejada foram grandes marcas dessas alterações. Nessa reestruturação no PNLD “alguns pontos de estrangulamento do programa são superados; outros aparecem, e entram novos sujeitos nas arenas decisórias de poder” (Cassiano, 2013, p. 74).

É a partir desse ano que o PNLD parece se estabilizar, contando com recursos regulares e alterações importantes quanto à aquisição e distribuição dos livros comprados pelo governo. Uma nova etapa também é implementada em 1996 com a aprovação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996), ocasião em que o programa toma novos rumos, pois além de comprar e distribuir livros didáticos, o governo passa agora também a avaliá-los:

Em 1996, o MEC implementou oficialmente a avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados por meio do PNLD. O Ministério da Educação formou comissões, divididas por áreas de conhecimento (Alfabetização e Língua Portuguesa; Matemática; Ciências e Estudos Sociais; posteriormente, Geografia e História), para estabelecer quais seriam, efetivamente, os critérios de análise e classificação dessa avaliação. Desde essa época, o resultado desse processo passou a ser condensado e divulgado por meio de exemplares denominados Guias de Livros Didáticos, que são distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. Desse modo, a avaliação dos livros e a distribuição desses Guias de Livros Didáticos fazem parte da operacionalização do PNLD (Cassiano, 2013, p. 81).

Esse processo de avaliação intensiva nas obras didáticas levantou importantes discussões - e até conflitos entre poder público, editores, autores/as e a

sociedade em geral, principalmente depois que, há alguns anos, em 1994, foram divulgados pelo governo os resultados de uma avaliação iniciada no ano anterior por uma comissão instituída pelo Estado para analisar a qualidade dos conteúdos e os aspectos pedagógicos e metodológicos dos livros que estavam sendo comprados pelo Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Fundamental. As informações divulgadas mostravam que os livros adquiridos até aquele ano continham erros conceituais, além de estarem desatualizados e disseminarem discursos preconceituosos. Por isso, a avaliação contínua das obras didáticas se fez mais que pertinente.

A avaliação se baseava tanto nos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC, quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que passaram a servir também de base para essa avaliação (Cassiano, 2013, p. 34). A sexualidade fez parte dos PCNs como um tema transversal, como afirma Altmann (2001, p. 576) “a criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é outro indício da inserção deste assunto no âmbito escolar”. Esse não foi o início do tema sexualidade na escola, mas é um marco na educação, mesmo que o tema Orientação Sexual fosse sugerido apenas como informativo pelos PCNs (Altmann, 2001, p. 584). Ainda assim, os PCNs já demonstravam abertura para o tema sexualidade nos livros didáticos, como posto nas diretrizes:

Também é importante a construção permanente de uma metodologia participativa, que envolve o lidar com dinâmicas grupais, a aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação dos debates, **a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de “fechar” a questão**, possibilitando a discussão dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática da sexualidade (Brasil, 1998, p. 331, grifo meu).

Problematizar o tema gera discussões que abarcam diversos saberes e, ainda de acordo com Altmann (2001, p. 582), “através desta explosão discursiva sobre a sexualidade na escola, constitui-se um saber escolar sobre a sexualidade, saber este que constitui sujeitos”. Esses saberes nos materiais didáticos são constituídos através de relações de poder e ao trazer para os dias atuais, com a inserção dos livros didáticos de língua inglesa no PNLD, eles passam a fazer parte desse jogo de poder.

O PNLD, desde a instituição dessas mudanças, segue um padrão quanto a participação das obras didáticas. Lança-se um edital que normatiza a inscrição dos materiais, faz-se uma análise dos aspectos físicos do livro e do atendimento das normas do edital que está vigorando. Após aprovação, os livros passam por avaliação

pedagógica, levando em conta critérios de adequação didática para as várias áreas. Também se avalia o projeto gráfico dos materiais, além da qualidade editorial do manual do professor/a. Eliminam-se os materiais que contenham preconceitos explícitos de qualquer natureza, em tese. Por fim, os livros aprovados seguem para avaliação e escolha dos/das professores/as.

1.3. O século XXI: as ampliações do PNLD e as Línguas Estrangeiras Modernas

Desde 1995 o PNLD, de acordo com o histórico do FNDE no site oficial do governo⁷, dentre suas muitas alterações, passou também por ampliações de forma gradativa. Até aquele ano eram contempladas apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Posteriormente, em 1996, contemplou-se também as ciências e em 1997 as disciplinas de geografia e história. Também em 1997, a ampliação do PNLD ocorre de forma a atender a todos os anos do Ensino Fundamental público (1ª a 8ª séries) que anteriormente atendia apenas aos anos iniciais (1ª a 4ª séries). A ampliação também se deu na aquisição e distribuição de dicionários escolares de Língua Portuguesa no ano 2000 e obras em braile e em libras em 2001.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumia a Presidência do país. O PNLD passaria então por maiores transformações, sendo ampliado de formas sem precedência. A pesquisadora Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2013) em sua pesquisa sobre o *mercado* do livro didático no Brasil traz informações interessantes sobre o início do governo Lula e as demandas de autores e editores brasileiros. A autora relata que a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros) e a Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale) redigiram um documento intitulado “Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil” que foi entregue em dezembro de 2002 àquele que seria o governo a assumir a Presidência da República. Nesse documento, as associações pontuaram o que consideravam ser necessário para o estabelecimento de um melhor diálogo com o novo governo:

a ênfase na importância do livro em geral, e do didático em específico, para a formação de leitores no país; considerações acerca dos rumos da avaliação

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico> Acesso em: 06 de ago. de 2023.

dos livros didáticos e sobre a operacionalização do PNLD e, finalmente, um rol de propostas para futuros encaminhamentos das políticas públicas para o livro, em especial para o PNLD (Cassiano, 2013, p. 145).

Dentre as propostas feitas nesse documento, ao que diz respeito exclusivamente ao PNLD, objeto da minha discussão, fez-se sete reivindicações, dentre as quais se pediu que fossem incluídos no programa a aquisição e a distribuição de livros didáticos de Inglês e Espanhol. Das sete reivindicações a única que não foi atendida pelo governo foi a volta dos livros consumíveis.

O governo Lula fez importantes mudanças na política de distribuição dos livros didáticos. Logo em 2003 é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), através da Resolução CD FNDE nº 38 de 15 out. 2003. O PNLEM passou a prover para as escolas de Ensino Médio público do país livros de Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente, o governo também iria instituir em 2007 o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que em 2009 passou a compor o PNLD EJA.

O PNLEM foi expandido em 2009, de modo que o governo passou a distribuir também livros de Português, Matemática, Biologia, Física, Geografia, Química e História. Também em 2009 foi publicada a Resolução CD FNDE nº 60 de 20 nov. 2009, um importante documento que ampliou mais ainda o PNLD ao estabelecer que a partir de 2010 as escolas de Ensino Médio também seriam atendidas pelo programa e tanto o Ensino Fundamental, quanto o Ensino Médio, passariam agora a receber livros didáticos abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira, Inglês e Espanhol. O Ensino Fundamental seria atendido do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio do 1º ao 3º ano.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que a partir da 5ª série, na parte diversificada do currículo, é obrigatória a oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna, com a escolha ficando a cargo dos estados e municípios. Porém, a língua estrangeira só passou a ser contemplada no PNLD em 2011, como descrito no histórico do FNDE. De acordo com Ferreira (2014), antes disso, os materiais de língua estrangeira da rede pública não eram organizados, avaliados e distribuídos pelo Estado, cabendo aos/as professores/as a tarefa de seleção e avaliação. Por vezes, muitos/as professores/as solicitavam a compra do livro por parte do/da aluno/a ou

utilizavam materiais diversos compilados em apostilas, também chamados de compêndios de atividades.

Algumas editoras produziam coleções de língua inglesa para o Ensino Fundamental que se denominavam alinhadas às diretrizes curriculares, mas que não eram de fato legitimadas por não fazerem parte do PNLD. Dourado (2008), em seu artigo “10 anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD”, criticava exatamente essa falta de inclusão da língua inglesa no PNLD. Segundo a autora, o trabalho que vinha sendo realizado pela equipe do PNLD nos livros de Língua Portuguesa trazia “avanços significativos na transposição didática de uma proposta de letramento centrada em textos e no uso e reflexão sobre a língua(gem)” (Dourado, 2008, p. 145), de modo que expandir a distribuição e avaliação para outras disciplinas como a língua inglesa também seria benéfico.

Com a inserção dos livros de língua estrangeira no PNLD muitas pesquisas começaram a eclodir no Brasil a partir de 2011 tendo essas produções didáticas como objeto de análise. Em uma busca pelo Portal de Periódicos da CAPES, utilizando como palavras-chave os termos *Livro Didático*, *Língua Estrangeira* e *PNLD*, filtrando a partir do ano de 2011, foi possível encontrar vinte e seis resultados de pesquisas que se apresentam com preocupações diversas, das quais selecionei as mais relevantes⁸ lavando em consideração o tema deste trabalho.

O pesquisador Rogério Tilio (2012, p. 1021) ao tratar de letramento crítico nas atividades de leitura nos livros didáticos de língua inglesa aprovados no PNLD 2011, a partir de sua análise, afirma que grande parte dos textos presentes nos livros traziam tópicos alienados e com pouca preocupação com a inclusão social dos/das estudantes no mundo globalizado. Além do mais, o autor aponta a falta de autenticidade dos textos, isto é, textos que foram escritos especificamente com o propósito de compor o material didático e não textos retirados de contextos reais de uso de língua.

Aparentemente, este é um problema a ser superado⁹, pois nos Critérios Específicos para a Avaliação Pedagógica das Obras Didáticas presentes no Anexo IV do Edital do PNLD 2024, publicado em 29 de março de 2022 no Diário Oficial da União,

⁸ Selecionei pesquisas que tivessem temáticas próximas a da pesquisa que desenvolvo aqui, envolvendo o campo de conhecimento sobre gênero, sexualidade e educação e principalmente que tivessem os livros didáticos de língua inglesa como ponto central da pesquisa.

⁹ Conforme estabelecido pelo edital do PNLD 2024, é necessário a utilização de textos autênticos para a composição dos livros didáticos, porém, apenas uma análise detalhada das obras futuramente poderá nos dizer, pois elas ainda não estão disponíveis para apreciação.

mais especificamente no item 4 que trata da Língua Inglesa, subitem 4.1, elemento e, é clara a exigência de materiais concretos nas obras de Língua Inglesa a serem submetidas ao edital:

e. Fazer uso (em toda a coleção didática) de materiais concretos oriundos dos diferentes gêneros textuais que retratem a realidade social, linguística, educacional, cultural e política dos estudantes a partir das múltiplas perspectivas globalização, internacionalização e práticas dialógicas (Brasil, 2022, p. 51).

Entende-se como materiais concretos ou autênticos aqueles produzidos em contextos e situações reais de uso da língua, pertencentes aos mais diversos gêneros textuais que nos circundam. Richards (2015, p. 609) define que tradicionalmente os/as autores/as de livros didáticos produziam seus próprios materiais (textos, áudios etc.) para compor os livros didáticos sob a justificativa de que ao se utilizar de materiais autênticos se estaria expondo os/as aprendentes a um nível linguístico desnecessariamente complexo. Porém, o Richards (2015, p. 611) discorre ainda que recentemente alguns materiais que compõem livros didáticos tentaram abordar essas preocupações por meio de pesquisas em linguística de corpus¹⁰ sobre linguagem falada e escrita. Advogando pelo uso de materiais autênticos, Field (2012, p. 244) explica que é aconselhável introduzi-los no estudo de uma língua desde o início, pois a naturalidade da linguagem e a oportunidade de atividades auditivas com áudios extraídos de contextos da vida real são muito importantes para o desenvolvimento dos/das aprendentes no idioma. Como vimos posto no edital, parece que o PNLD passou a abordar a presença de materiais autênticos como imprescindíveis nas coleções de Língua Inglesa que serão aprovadas e distribuídas nas escolas públicas do país.

A partir da minha vivência em sala de aula, trabalhando com obras didáticas oriundas do PNLD e pela análise que faço no capítulo 3 desta pesquisa, posso afirmar que, senão todos, mas a maioria dos textos que compõe os livros didáticos de língua inglesa são textos autênticos.

Textos autênticos são as “coisas ditas” que estão circulando socialmente. De acordo com Fischer (2013, p. 141) “as “coisas ditas” não se afastam das dinâmicas de poder e saber de seu tempo”, de tal modo, então, os textos autênticos nas obras

¹⁰ De acordo com Sardinha (2000, p. 325), a “Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística”.

didáticas também são permeados por relações de poder e saber. Para Foucault, segundo Fischer (2013, p. 139), “um enunciado “atravessa” unidades como a frase ou o ato de fala”. O enunciado, como explica Foucault (2020, p. 105), é

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita).

Desse modo, os textos por si só não seriam enunciados, mas conteriam uma função enunciativa, um enunciado de discursos sobre as relações de gênero e sexualidades. Entendo que meu papel quanto pesquisador, apoiado em Foucault, é me ocupar das coisas ditas, dos enunciados e das relações de poder e saber implicadas nas construções das relações de gênero e sexualidades.

Empreender uma análise do discurso de inspiração foucaultina, como empreendo nesta pesquisa, segundo Fischer (2013, p. 151), exige “dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos”. Não se trata de buscar o não dito ou o poder nas entrelinhas ou por detrás do discurso, pois para Foucault (2020a, p. 59) “fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso”, o discurso como prática e o poder que opera através dele.

Outra pesquisa presente no portal de periódicos da CAPES, que também tem como objeto de análise os livros didáticos de língua estrangeira do PNLD 2011, preocupa-se da abordagem dos gêneros textuais orais e escritos que estão presentes nas obras didáticas, já que ela é o centro de uma proposta de incorporar uma visão de língua estrangeira como funcional, isto é, prática social.

A pesquisa comparou obras comumente usadas nas escolas públicas anterior a inserção das línguas estrangeiras no PNLD e obras pós inserção no programa. De acordo com Oliveira (2012) autora da pesquisa, a análise demonstrou uma mudança em curso no domínio discursivo do livro didático brasileiro de língua estrangeira. A autora também constatou um trabalho mais abundante e complexo com os gêneros textuais nas duas coleções aprovadas pelo PNLD e que foram analisadas na pesquisa.

Como citado anteriormente, no anexo IV do edital do PNLD 2024, item 4, subitem 4.1, elemento e, há a exigência da presença de diversos gêneros textuais que retratem a realidade social, linguística, educacional, cultural e política dos/das

estudantes. Então, não basta apenas que se traga os diferentes gêneros, mas que esses gêneros textuais estejam presentes na realidade dos/das aprendentes nos seus mais diversos contextos.

1.4. Análise e seleção das obras didáticas no âmbito escolar

Seguindo nas pesquisas relacionadas, Silva e Sarmiento (2015) escreveram sobre o processo de escolha dos livros didáticos de língua estrangeira do PNLD pelos/as professores/as das escolas públicas brasileiras. As autoras concluíram em sua pesquisa que os/as professores/as realizam uma seleção bastante *impressionista*¹¹ dos livros didáticos e atribuem a isso a falta de tempo para se dedicarem a uma avaliação criteriosa e pela falta de recursos que auxiliem nessa escolha, como o Guia do Livro Didático.

Atualmente o Guia do PNLD é disponibilizado de forma digital através do portal do FNDE, como estabelece o subitem 9.4 do edital do PNLD 2024, apresentando as resenhas das obras aprovadas, além dos princípios e critérios da avaliação pedagógica que fora realizada (Brasil, 2022). Do mesmo modo, o edital garante, no subitem 9.5, que as obras aprovadas serão disponibilizadas na íntegra para apreciação dos/das professores/as durante o período de escolha dos livros didáticos. Porém, isso não garante que os processos de seleção sejam menos superficiais ou impressionistas, como posto anteriormente.

Há muitas problemáticas que envolvem a escolha do livro didático por parte dos/das professores/as. A carga horária de trabalho de uma professora ou um professor da rede pública no Brasil é muito alta, o que faz com esses professores/as gozem de pouco tempo disponível para uma apreciação aprofundada das obras didáticas, principalmente quando aliado a falta de outras condições necessárias que deveriam ser viabilizadas, como formação adequada e espaços adequados para que haja uma discussão coletiva entre os/as professores/as acerca das obras didáticas.

Em seu artigo intitulado *Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica*,

¹¹ Uma análise impressionista consistiria em “formar rapidamente uma impressão sobre o livro didático, realizando uma observação rápida do livro, adquirindo uma visão global das suas possibilidades de uso, seus pontos fortes e fracos, notando os recursos mais significativos que se destacam” (Cunningsworth, 1995, p. 10 *apud* Silva; Sarmiento, 2015, p. 179).

Zambon e Terrazzan (2013, p. 592) explicam que foi bem mais eficaz no processo de seleção o recebimento de cópias físicas das obras didáticas aprovadas no PNLD enviadas pelas editoras para as escolas, pois “o fato de o Guia de Livros Didáticos estar disponível na internet não teve efeito, pois não há nenhum indicador de que professores ou equipe gestora o consultaram antes de as editoras enviarem as obras”. Além da falta de carga horária prevista dentro da carga horária dos/das professores/as para dedicação a seleção dos livros didáticos, há também os problemas estruturais que precisam ser levados em conta, como a falta de internet e equipamento necessário para que a equipe de professores/as faça essa consulta coletivamente ainda na escola. Também se deve considerar a falta de formação sobre a importância da análise de livros didáticos e a falta de informação sobre a disponibilização dos guias na internet. Como ponto a seguir, com base na pesquisa de Zambon e Terrazzan (2013), muitas vezes a seleção das obras se dá por influência de representantes de grupos editoriais, ou a análise se reduz apenas as obras impressas que chegam as escolas para apreciação dos/as professores/as.

Posto isto, é necessário ainda pontuar que nem toda gestão escolar dá a devida importância ao processo de seleção dos livros didáticos. Zambon e Terrazzan (2013, p. 594) explicam que em todas as escolas pesquisadas, por exemplo, houve pelo menos uma reunião pedagógica em que a escolha do livro didático foi um ponto de pauta. Porém, das quinze escolas pesquisadas, cinco tiveram apenas uma reunião para tratar da escolha dos livros e que geralmente se limitaram a compartilhar informações gerais do PNLD, como datas de seleção e obras didáticas que chegaram até a escola. De tal modo que a seleção, nessas situações, ocorreu de forma individual ou através de pequenos encontros arranjados pelos/as próprios/as professores/as durante a hora do intervalo. Os autores ainda apresentam que oito das escolas participantes da pesquisa realizaram vários encontros com os/as professores/as reunidos por área de conhecimento para analisar e selecionar os livros até a data final da escolha.

Além de tudo isso, ficou constatado que na maioria das escolas os/as docentes analisaram apenas os livros entregues pelas editoras, ou seja, apenas uma menor parte consultou também o Guia do PNLD na internet para análise e seleção. Isto nos leva a uma outra questão: a influência que os representantes de editoras causam aos/as professores/as que, por vezes, são persuadidos a selecionar um ou

outro livro sem a devida análise das obras. Sobre isso, Zambon e Terrazzan (2013, p. 592) afirmam que

algumas editoras continuam realizando a divulgação diretamente nas instituições de educação básica, durante o período destinado ao processo de escolha. Isso ficou evidenciado tanto nas falas de muitas coordenadoras como pelo fato de, durante as visitas às escolas para realizar a pesquisa, termos encontrado em algumas delas muitos representantes de editoras.

Entende-se, então, que as editoras detêm uma forte influência no processo de seleção dos livros didáticos pelos docentes através do marketing de representantes comerciais e do envio de obras impressas para a apreciação dos/das professores/as junto de folhetos e outros materiais de apoio, o que é de certa forma injusto com editoras menores que, por vezes, não conseguem manter o mesmo nível de distribuição de obras impressas, perdendo assim a vez na seleção em escolas que analisam apenas os materiais impressos e não consideram o Guia do PNLD. Inclusive, de acordo com a Portaria Normativa MEC nº 7, de 5 de abril de 2007, Art. 3º, parágrafo 3º, item VIII, é proibido aos titulares de direitos autorais ou aos seus representantes, cujas obras foram selecionadas

realizar pessoalmente a divulgação ou entrega de qualquer material de divulgação dos livros, diretamente nas Escolas, após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos guias de escolha pelo MEC/FNDE, até o final do período de escolha pela internet e pelo formulário impresso, sendo permitida, durante esse período, a divulgação pelo envio de livros, catálogos, folders e outros materiais, exclusivamente por remessa postal, definida como a entrega de materiais de forma impessoal, pelos Correios ou forma equivalente, sem a presença do Editor ou seu preposto ou outrem com vínculo funcional evidente com o Titular de Direito Autoral (Brasil, 2007).

Desse modo, podemos concluir que as editoras não têm necessariamente atendido essas proibições, pois no artigo de Zambon e Terrazzan (2013, p. 592) fica evidente, pelos relatos coletados das coordenações pedagógicas das escolas e pelo relato dos próprios autores da pesquisa, que há a presença constante de representantes dessas editoras nas escolas de educação básica.

Pessoalmente, como professor atuante na rede pública estadual de educação básica no Estado do Pará, eu posso relatar que em 2021, durante a segunda onda de COVID-19 que assolava o país, enquanto os professores e professoras da rede trabalhavam remotamente, um representante de um grupo de editoras chegou até meu endereço para entregar as obras impressas para a seleção do livro didático de

Língua Inglesa do Novo Ensino Médio. Não sei exatamente como meus dados chegaram até o grupo de editoras, mas o fato é que mesmo durante a pandemia as editoras fizeram com que as obras físicas chegassem até os/as professores/as. Isso demonstra como as editoras estão cientes de que as obras que chegam fisicamente até as mãos dos professores/as têm mais chances de serem escolhidas do que as que são disponibilizadas apenas de maneira virtual.

Por fim, depois de todo esse processo, ainda restam algumas situações problemáticas, como o recebimento por parte das escolas de coleções que não foram as escolhidas pelos docentes ou o recebimento de quantidades insuficientes para o número de alunos/as matriculados nas escolas. Para tentar driblar esses problemas, na cidade em que atuo como professor, por exemplo, em Abaetetuba, no estado do Pará, a escolha dos livros didáticos do PNLD 2020 do Ensino Fundamental se deu de forma unificada em outubro de 2019, de forma que todas as escolas pararam por um dia para que os professores e professoras pudessem se reunir em uma só escola e discutissem e analisassem os livros por componente curricular. Assim, se uma escola recebesse uma quantidade maior de livros que o número de alunos/as, esses livros sobresselentes poderiam ser destinados a escolas que receberam um número menor de livros em relação aos seus/suas alunos/as. Esse intercâmbio de livros perdura pelos três anos de validade das obras, pois a cada ano o número de matrículas das escolas é diferente. Cabe pontuar que essa escolha se deu, pelo menos no componente curricular de Língua Inglesa, apenas entre os livros impressos que foram entregues na escola, pois, como expliquei acima, na escola em que ocorreu a seleção não havia acesso à internet e tampouco fomos informados sobre a disponibilização dos guias de forma virtual.

Então, discutimos tanto os aspectos pedagógicos e a viabilização de conteúdos nos livros didáticos, quanto categorias: relações de gênero, sexualidade, raça, etnia e classe. Percebi que os professores/as estavam bem abertos a discussão e não houve resistência de tratar de tais categorias. A coleção selecionada pelos/as professores/as no PNLD 2020 para o Ensino Fundamental Anos Finais foi a coleção *Way to English for Brazilian Learners*.

Posteriormente, em vista da pandemia de COVID-19, a seleção das obras do Novo Ensino Médio (PNLD 2021) se deu de maneira virtual, com a seleção sendo feita individualmente pelas escolas e não mais coletivamente como se deu no Ensino Fundamental. Na escola em que trabalho a equipe de professores/as de inglês

selecionou a obra em volume único *English Vibes for Brazilian Learners* que, coincidentemente ou não, é de autoria dos mesmos autores da coleção selecionada no PNL D 2020.

Levando em consideração que as obras foram avaliadas e escolhidas pelos/as professores/as e estão atualmente em uso na rede pública estadual, justifico, dessa forma, minha escolha por tais coleções para constituir o *corpus* de análise desta pesquisa. A coleção *Way to English* é constituída de quatro volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental Anos Finais, e a coleção *English Vibes* é constituída de um volume único para atender todos os seis semestres do Novo Ensino Médio.

Na perspectiva de análise, trabalhar com essas coleções mostrará como hoje os livros didáticos de língua inglesa apresentam saberes acerca das relações de gênero e sexualidades, pois como foi possível notar neste primeiro capítulo, os saberes contidos nos materiais didáticos são controlados e avaliados há muitas décadas no Brasil e são esses saberes que constituem os sujeitos em formação na escola.

2. RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NOS EDITAIS DO PNLD

As relações de gênero e sexualidades atravessam os editais do PNLD há muitos anos, sejam nos critérios de avaliação ou nos de exclusão, estas são categorias recorrentes nas pesquisas que se propõem a analisar os livros didáticos da educação básica brasileira. Ainda assim, o número de pesquisas desenvolvidas nessa área é bem pequeno, como discutirei a seguir, de forma que se faz necessário o fomento dessas pesquisas entre profissionais da educação, das ciências sociais e de outras áreas relacionadas a educação.

Neste capítulo, no tópico 2.1, eu trato sobre as concepções e teorizações acerca das relações de gênero e sexualidades com base, principalmente, em Foucault (2020), Butler (2015, 2020, 2021, 2022) e Louro (2014, 2020). Já no tópico 2.2, discuto as sobre as relações de gênero e sexualidade nas pesquisas sobre livros didáticos de língua estrangeira, fazendo um levantamento das produções dos últimos seis anos (2017-2022), entre teses e dissertações. Trago nessa discussão, alguns pontos levantados sobre tais categorias nos livros didáticos com base em Richards (2015), e cito também uma experiência pessoal que me fez pensar sobre o desenvolvimento dessa pesquisa há alguns anos. Analiso também como discursos constituídos por relações de saber-poder compõem os livros didáticos.

Já no tópico 2.3, discuto a polêmica envolvendo o governo que assumiu a presidência do Brasil em 2019 e nos primeiros dias de mandato lançou um edital complementar ao edital do PNLD 2020 com alterações que geraram polêmicas na mídia brasileira. No mesmo tópico, realizo uma busca por termos relacionados as categorias de gênero e sexualidade nos editais do PNLD para, assim, adentrar no tópico 2.4 e discutir os enunciados relacionados as categorias em análise que estão presentes e produzem as condições de existência de outros enunciados relacionados a tais categorias nos livros didáticos de língua inglesa.

2.1 Relações de gênero e sexualidades: conceitos em questão

Tilio e Souto Junior (2014)¹² levantaram o assunto gênero e sexualidade em livros didáticos em um artigo que investigava os impactos na avaliação do PNLD. Os autores realizaram uma busca textual nos Editais do programa e nos Guias fornecidos para seleção das obras nos anos 2011, 2012 e 2014. Os autores afirmam que ao buscar pela palavra “gênero”, encontrou-se vários resultados, porém que versavam sobre gêneros textuais ou discursivos e nenhum resultado sobre identidade de gênero, nem nos editais, nem nos Guias.

Porém, os autores buscaram também pela questão sexual, para isso, utilizaram-se da partícula “sexua” para abarcar todos os termos que derivam dela, como “sexualidade(s)”, “identidade sexual”, “sexuais”, “sexualmente”, etc. Tilio e Souto Junior (2014, p. 57) descrevem que houve treze ocorrências no *corpus*. Dessas treze, cinco ocorreram nos editais e oito nos Guias.

Nos três editais o termo “sexual” apareceu nos Critérios gerais de exclusão da obra, isto é, como critério geral estariam excluídas obras que veiculassem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. Isso contradiz a afirmação dos próprios autores, pois o termo “gênero”, no sentido identitário, aparece também nos critérios gerais de exclusão.

As outras duas ocorrências nos editais aconteceram nos critérios eliminatórios específicos para os componentes curriculares Biologia e Geografia. Em Geografia o critério se assemelha ao critério geral, ou seja, a obra precisaria ser isenta de preconceitos, incluindo orientação sexual e gênero. Em Biologia, pede-se que a obra divulgue conhecimentos a fim de formar atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no contexto de pertencimento étnico-racial e de relações de gênero e sexualidade.

Nos Guias de livro didático, mais especificamente no componente Língua Estrangeira Moderna, houve oito ocorrências na busca pelo fragmento “sexua”. Três dessas ocorrências eram reproduções dos critérios de exclusão das obras dos editais em cada ano. Nas três ocorrências, assim como nos editais, o termo “sexual” aparece junto do termo “gênero” em seu sentido identitário.

¹² Escolhi o artigo desses dois autores para minha discussão por ele se aproximar bastante com a pesquisa que desenvolvo, tanto sobre a análise das categorias de gênero e sexualidade, quanto no referencial teórico e metodológico dos estudos foucaultianos sobre a sexualidade.

Os outros cinco termos aparecem em resenhas de coleções didáticas. Os autores registraram duas ocorrências em resenhas de duas coleções de livros de Língua Espanhola e três ocorrências em uma resenha de uma coleção de Língua Inglesa.

Tilio e Souto Junior (2014, p. 63-64) problematizam essas ocorrências, pois, segundo os autores, em uma das coleções de Língua Espanhola a discussão versa apenas sobre doenças sexualmente transmissíveis, não contribuindo, dessa forma, para uma desnaturalização de discursos hegemônicos sobre sexualidade, além de contribuir para uma maior biologização do assunto e até perpetuação de preconceitos.

Como explica Spargo (2019, p. 36), Foucault argumentava que “a sexualidade é um produto cultural que não pode ser considerado como simples extensão de um processo biológico”, por isso, não é natural, mas uma série de concepções com raízes históricas, sociais e culturais.

O discurso biologizante sobre sexo e sexualidade supõe o gênero e a sexualidade a partir do sexo biológico e isto nunca esteve tão vivo em nossa sociedade, basta que observemos o famoso “chá revelação”¹³ que mesmo antes do nascimento do sujeito já lhe atribui um gênero binário. Como explica Louro (2020, p. 15), “a afirmação “é menino” ou “é menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete”, ou melhor, é obrigado a se comprometer, desempenhando os papéis determinados para aquele gênero que lhe foi designado.

Classificar a sexualidade como natural, que trazemos desde o ventre de nossas mães,

[...] reforça o determinismo biológico. Há uma regularidade discursiva em torno da sexualidade que busca dar coerência aos discursos que tem como desígnio conformá-la ao campo de saber da biologia para instituir aquilo que é considerado certo e válido em torno das políticas de significação que delimitam as condições de possibilidade de inclusão da temática sexualidade no currículo escolar (Brício, 2010, p. 125).

Dessa forma, pode-se dizer que esse discurso de biologização da sexualidade se faz para continuar permeando as muitas práticas dentro da instituição escolar, “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’” (Louro, 2020, p. 16). Isto é

¹³ Evento antes do nascimento da criança, onde os/as genitores/as revelam o sexo do bebê para família e amigos através das cores azul para menino e rosa para menina.

possível, como explica Veiga-Neto (2000, p. 17), porque “[...] a escola moderna foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e, assim, torná-los dóceis”.

Assim, o poder se articula através dos discursos. Foucault (2020b) não entende o poder como algo adquirido, recebido ou dado por ou para alguém, para ele “o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (Foucault, 2020b, p. 101).

O poder, segundo Foucault, está e provém de todos os lugares, “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 2020b, p. 102), como tal, o poder atinge a todos. Veiga-Neto (2000, p. 18) explica que “uma das características da pós-modernidade é a proliferação de situações em que, desde o nascimento, cada um de nós é interpelado por diferentes dispositivos, instituições e técnicas de informação, de subjetivação e de disciplinamento”.

Em *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*, Foucault (2020b, p. 150) explica que “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida”, isto é, de um lado o poder disciplinar que subjuga o corpo individual e do outro a biopolítica com “técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações” (Foucault, 2020b, p. 151). Ambos os polos são permeados por normas que “circulam nos procedimentos utilizados pelo poder disciplinar para subjugar o corpo individual, mas também nos artifícios usados pela biopolítica para controlar a população em termos dos elementos considerados aleatórios e indesejados” (Brício, 2010, p. 38).

A biopolítica gere a população visando sua maximização. Busca-se aumentar a saúde, a produtividade e a normalidade da população através de controles, com estatísticas, previsões e intervenções, visando um planejamento de resultados na população. Foucault (2020b, p. 152) explica que

[...] os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas

tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia [...].

Nisso, há a intervenção dos sujeitos considerados anormais, pois a biopolítica vai intervir para gerir a sexualidade anormal e desviante, buscando normalizá-la quando possível. Desse modo, o corpo passou a ser foco de dispositivos disciplinares a partir do século XVII, quando também ocorreu a proliferação de discursos sobre a sexualidade. Ainda em *A Vontade de Saber*, Foucault (2020b) “considera o deslocamento do poder disciplinar, que se situa no nível de controle do corpo individual, para a biopolítica, que põe em funcionamento o controle do corpo social” (Brício, 2010, p. 38).

Foucault (2020b) afirma que o sexo foi colocado no discurso, em seus estudos o autor discutiu o efeito do discurso na construção da sexualidade, investigando como os discursos produziram as práticas sexuais. Tratando da repressão sexual na era vitoriana, Foucault rejeita a hipótese repressiva do sexo e afirma que no século XIX houve, de fato, não uma proibição de se falar do sexo, mas uma proliferação de discursos sobre ele (Spargo, 2019, p. 15). Tratar o sexo como reprimido “na verdade, está a serviço de um plano que nos faria revelar o sexo” (Butler, 2022, p. 272) por meio da confissão.

Foucault (2020b) explica que a sociedade está imersa em discursos sobre a sexualidade provenientes da psiquiatria, pedagogia, sexologia, etc., que acarretam múltiplas classificações dos tipos sexuais e novos modos de controle, como discorre o autor:

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter o objetivo global e aparente dizer *não* a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas, na verdade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder (Foucault, 2020b, p. 50).

Sexualidades *errantes e improdutivas*, pois, no século XIX, o comportamento homossexual se tornou objeto de preocupação para a ciência médica que produziu séries de estudos e estratégias, visto que “o desejo por pessoas do mesmo sexo e as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram problemas que precisavam ser enfrentados, aberrações em relação à norma da procriação” (Spargo, 2019, p. 19), ou seja, era necessário atender as necessidades de um sistema capitalista em

desenvolvimento e para isso se prezava pela procriação, ou melhor, geração de mão de obra.

No século XIX, como enfatiza Foucault (2020b), o homossexual torna-se um personagem, criado pelo discurso jurídico, médico e psiquiátrico que ao produzir verdades sobre essa sexualidade, acaba por classificá-la como um desvio de moral, doença e perversão. Esse sujeito é reduzido apenas a sua sexualidade, isto é, “nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas” (Foucault, 2020b, p. 54).

Como dito anteriormente, Foucault não entende a sexualidade como natural, mas sim socialmente e culturalmente construída; apesar de, por vezes, sermos levados a entendê-la de uma perspectiva biológica e fundamentalista. Da mesma forma que a sexualidade é um produto social, Butler (2015; 2022) compreende o gênero como objeto construído também socialmente e culturalmente. A pensadora rejeita a ideia de que o sexo e o gênero são categorias naturais, enfatizando em seus textos que eles partem de construções históricas, sociais, discursivas e intersubjetivas.

Butler (2015) também rejeita e crítica a ideia de que sexo e gênero estão assentados em uma oposição binária que gera posições de hierarquia e submissão do feminino ao masculino, da fêmea ao macho, da mulher ao homem. Butler (2015, p. 10-11) compreende a heterossexualidade compulsória e o falocentrismo como regimes de poder/discurso pelos quais o gênero é produzido, dentre os muitos, um dos questionamentos da teórica é “Em que medida a categoria das mulheres só alcança estabilidade e coerência no contexto da matriz heterossexual?” (Butler, 2015, p. 24), pois as várias sexualidades encontram como referência a heterossexualidade.

Partindo do efeito das relações de poder e do discurso na construção do gênero, Butler (2015, p. 44) explica que o gênero é uma norma, “A noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes”, ou seja, o sujeito generificado se categoriza na norma na oposição de uma identidade com outra, entre o que é natural e antinatural, entre o normal e o anormal.

Isso nos faz pensar a sexualidade em uma posição binária heterossexual/homossexual. Contudo, Butler e outros/as teóricos/as, voltam suas críticas e argumentações exatamente para essa oposição binária. Louro (2020, p. 42)

explica que a oposição binária não permeia apenas os discursos homofóbicos, mas também discursos identitários que estabelecem a heterossexualidade como norma. Quanto a isto, Silva (2014, p. 83) discute que normalizar uma identidade é atribuir a ela características positivas e, conseqüentemente, outras identidades, em oposição, só podem ser vistas como negativas, “a identidade normal é “natural”, desejável, única”, isto é, normatizar é construir e manter relações de poder, surgindo disso tudo os sujeitos desviantes.

Para garantir a manutenção da heterossexualidade como normalizada e natural, as normas regulatórias tomam como base o conceito de gêneros inteligíveis, que de acordo com Butler (2015, p. 43) “são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.

Louro (2020, p. 42) explana que de acordo com teóricos e teóricas queer “é necessário empreender uma mudança epistemológica mais radical, que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos, a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão”. Contribuindo com essa noção, Butler (2015, p. 43) explica que

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas.

Sendo assim, a oposição binária heterossexualidade/homossexualidade não compreende outros sujeitos que não se encaixem nessas duas normas dissidentes. Louro (2020), nessa perspectiva, discute que os teóricos e teóricas queer, ao argumentarem que uma política identitária acaba por se tornar aliada daquilo que ela pretende ir de contra, propõem uma teoria e política pós-identitária:

O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos (Louro, 2020, p. 43).

Butler (2021, p. 35) ao tratar dos sujeitos foucaultianos, nos diz que “o que posso “ser”, de maneira bem literal, é limitado de antemão por um regime de verdade

que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis”. Esses regimes de verdade são responsáveis pelo quadro de normas que servem de referência para as decisões que venhamos a tomar (Butler, 2021, p. 35).

Assim, estamos assujeitados, como na prisão – no entendimento metafórico da prisão, isto é, a prisão age sobre o corpo do prisioneiro, como os regimes de verdade agem em nossos corpos, nos obrigando a nos aproximar de um ideal, “de uma norma de comportamento, de um modelo de obediência” (Butler, 2020, p. 91). A sujeição que nos recai é definida por Butler (2020, p. 34) como “a feitura de um sujeito, o princípio da regulação segundo o qual o sujeito é formulado ou produzido”, a sujeição é um tipo de poder que além de agir sobre um sujeito na forma de dominação, ativa ou forma o sujeito,

Portanto, a sujeição não é simplesmente a dominação de um sujeito nem sua produção - ela também designa um certo tipo de restrição na produção, uma restrição sem a qual é impossível acontecer a produção do sujeito, uma restrição pela qual essa produção acontece (Butler, 2020, p. 34).

Louro (2014, p. 29), nessa perspectiva, pontua que as diferentes instituições e práticas sociais constituem os gêneros, ou seja, essas práticas e instituições fabricam os sujeitos, uma vez que o gênero faz parte do sujeito. Além disso, “os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade” (Louro, 2020, p. 17). A partir disso, é preciso desconstruir o gênero para se desconstruir os binarismos que abarcam tanto o sexo e o gênero que sujeitam os indivíduos. Louro (2020) nos adverte que desconstruir um discurso implica desestabilizar, minando, perturbando e subvertendo os conceitos dos quais o discurso utiliza para se firmar.

Butler (2015, p. 27) pontua que sendo o sexo e o gênero culturalmente construídos, “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula”. Louro (2014, p. 31) explica que as identidades sexuais e de gênero estão intimamente relacionadas, “nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente”. Porém, a autora afirma que elas não são a mesma coisa. De maneira bem simplista, os sujeitos podem ter a identidade de gênero masculina ou feminina e podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais etc., além de outras categorias que constituem os sujeitos, como classe, raça e etnia (Louro, 2014).

Porém, identidades de gênero não mais se restringem ao masculino e feminino. Atualmente é perceptível como essas identidades têm cada vez mais se multiplicado, assim como as identidades sexuais. Muitas teóricas feministas, de acordo com Louro (2014), têm discutido ao longo do tempo sobre o binarismo, a polarização, a dicotomia do masculino e feminino. Entre as dicotomias há dois polos que se diferem e se opõem, além disso, as dicotomias marcam a superioridade do primeiro elemento sobre o segundo. Louro (2014, p. 35) enfatiza que aprendemos a nos pensar dentro dessa lógica, abandoná-la, ou desconstruí-la, não é tarefa fácil.

Sendo assim, “Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um” (Louro, 2014, p. 35-36), isto é, a desconstrução trabalha com a ideia de que a oposição é construída e não fixa e imutável, além do mais, a construção dicotômica traz a lógica do dominante e do dominado, mas essa não é a única forma de relação entre os dois polos,

O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada” (Louro, 2014, p. 37).

Conceber o gênero dentro da lógica dicotômica implica em um se sobrepondo sobre o outro, e isso ignora ou nega os Outros, isto é, os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas (Louro, 2014, p. 38). Como dito anteriormente, a multiplicidade de gêneros que têm emergido socialmente é algo sem precedentes, um sujeito pode ter como identidade de gênero, para além do masculino e feminino, o gênero neutro¹⁴, não-binário, agênero¹⁵, transgênero¹⁶, combinações de gênero, ou nenhum gênero, entre outras formas¹⁷.

¹⁴ Diferente de pessoas cisgênero que se identificam com o gênero designado em seu nascimento a partir do sexo biológico, pessoas *neutrois*, ou gênero neutro, não se identificam com gênero algum. Cabe ressaltar que gênero neutro não é a mesma coisa que não-binário/a/e, pois este último designa pessoas que não se identificam nem com o gênero masculino, nem com o feminino ou se identificam com os dois.

¹⁵ Pessoas que se definem pela ausência de gênero.

¹⁶ Pessoas que não se identificam com o gênero a elas designado com base em seu sexo biológico.

¹⁷ Em 2014 a rede social Facebook anunciou mais 50 opções de identidades de gênero para além do binarismo. Além disso, na cidade de Nova York em 2016, a Comissão dos Direitos Humanos decidiu oficializar 31 diferentes tipos de gênero. Essas informações foram coletadas no site do Laboratório

Entende-se, assim, que o gênero é construído historicamente e de forma contínua, variando de sociedade para sociedade, de tempos em tempos, e as relações de poder entre os gêneros, os enunciados sobre eles, estão em constante produção, isto é, as identidades de gênero estão sempre se transformando (Louro, 2014), seja pelo discurso, pela desconstrução, pelas práticas de teorização e críticas, o gênero está sempre sendo construído.

2.2 Aulas de línguas, livros didáticos e as relações de gênero e sexualidades

Das pesquisas encontradas no portal de periódicos da CAPES sobre livro didático de língua estrangeira do PNLD que comecei a discutir anteriormente, a pesquisa mais recente data de 2021 e se ocupa da representação da imagem da mulher em uma coleção de livros didáticos de língua inglesa. Silva et al. (2021, p. 162) investigaram “como o discurso da materialidade de imagens de mulheres foi ordenado na coleção conforme o mecanismo de regularidade do discurso de verdade sobre a mulher”, as autoras concluíram após sua análise em uma coleção do PNLD 2015 que as obras didáticas de língua estrangeira ainda se distanciavam de assuntos importantes, reproduzindo estereótipos e reforçando ideias conservadoras.

Outras pesquisas anteriores também se ocuparam dessa temática. O fato é que desde a inclusão dos livros didáticos de língua estrangeira no PNLD esse tema tem permeado as produções acerca das obras do componente de língua inglesa, ainda que de uma maneira bem tímida. Ferreira (2014), por exemplo, fez um levantamento das pesquisas recentes na época (em sua maioria a partir de 2010) que estavam sendo desenvolvidas tendo o livro didático de língua estrangeira como objeto central no que concerne a identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe. A autora observa que as pesquisas estavam dando foco principalmente

as imagens das identidades sociais de raça, de gênero e de sexualidade e o que tem sido representado nos livros didáticos de língua estrangeira, bem como alguns também têm pesquisado como as identidades sociais de raça, de gênero e de sexualidade estão sendo representadas no discurso escrito do LD de LE (Ferreira, 2014, p. 111).

Ferreira (2014, p. 112) esclarece que tais pesquisas se debruçavam tanto sobre os livros utilizados em institutos privados de ensino de línguas quanto em livros de coleções aprovadas pelo PNLD. Porém, estes últimos em menor número, pois os livros de língua estrangeira só passaram a integrar o PNLD em 2011. A autora finaliza pontuando que as pesquisas mostravam que naquele momento os livros ainda carregavam consigo estereótipos e as questões de poder se mostravam importantes nas discussões de alguns pesquisadores. Além do mais, os resultados mostravam a visão hegemônica de raça, relações de gênero, sexualidades e classe que ainda permeavam os livros didáticos de língua estrangeira.

Em outra pesquisa, Santa Clara e Ferreira (2017) realizam outro levantamento das pesquisas em livros didáticos de língua inglesa. As autoras buscaram no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) trabalhos que tivessem como temáticas o livro didático, a língua inglesa ou língua estrangeira, raça, gênero, classe, identidades e interseccionalidades. Em um período compreendido de 2012 a 2016, encontrou-se sete dissertações e uma tese. Das sete dissertações, cinco compreendiam apenas as palavras-chave “livro didático”, “língua inglesa” e “identidades”, assim como a tese de doutorado. Outras duas dissertações, além das três palavras-chave, compreendiam também “gênero”, “raça” e “classe” e “língua estrangeira” ao invés de “língua inglesa”. Ao incluir a palavra-chave “interseccionalidade” nenhum trabalho fora encontrado (Santa Clara; Ferreira, 2017, p. 81).

Buscando no mesmo site, agora por pesquisas a partir de 2017, apresento meus resultados nos quadros a seguir que são reproduções feita a partir da pesquisa de Santa Clara e Ferreira (2017):

Quadro 1 – Dissertações defendidas entre os anos de 2017 e 2022

| Termos Pesquisados | Dissertações | | | | | | |
|--|--------------|------|------|------|------|------|-------|
| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | Total |
| “livro didático” + “língua inglesa” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” + “interseccionalidade” | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| “livro didático” + “língua inglesa” + “identidades” | | 2 | 2 | 0 | 3 | 1 | 9 |
| “livro didático” + “língua estrangeira” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 1 |
| “livro didático” + “língua estrangeira” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” + “interseccionalidade” | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor do trabalho com base em buscas no site da BDTD.

Quadro 2 – Teses defendidas entre os anos de 2017 e 2022

| Termos Pesquisados | Teses | | | | | | |
|--|-------|------|------|------|------|------|-------|
| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | Total |
| “livro didático” + “língua inglesa” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” + “interseccionalidade” | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| “livro didático” + “língua inglesa” + “identidades” | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| “livro didático” + “língua estrangeira” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” + “interseccionalidade” | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| “livro didático” + “língua estrangeira” + “identidades” + “gênero” + “raça” + “classe” | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor do trabalho com base em buscas no site da BDTD.

Com base nos resultados, nota-se que houve um aumento das produções dissertativas em relação ao período de 2012 a 2016. Quanto as teses, os números se mantiveram o mesmo, apenas uma produção em uma janela de 6 anos. Isso demonstra como o livro didático urge por pesquisas na perspectiva de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe e interseccionalidade, principalmente no contexto amazônico.

Pesquisando no Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará, uma das maiores universidades do norte do Brasil, utilizando-me das palavras-chave *Livro Didático, Língua Inglesa, Gênero e Sexualidade*, não encontrei nenhuma produção que se alinhasse de alguma forma com a pesquisa que proponho aqui. Acredito que é de fundamental importância que fomentemos pesquisas sobre o livro didático e espero que de alguma forma o meu trabalho possa contribuir para isso.

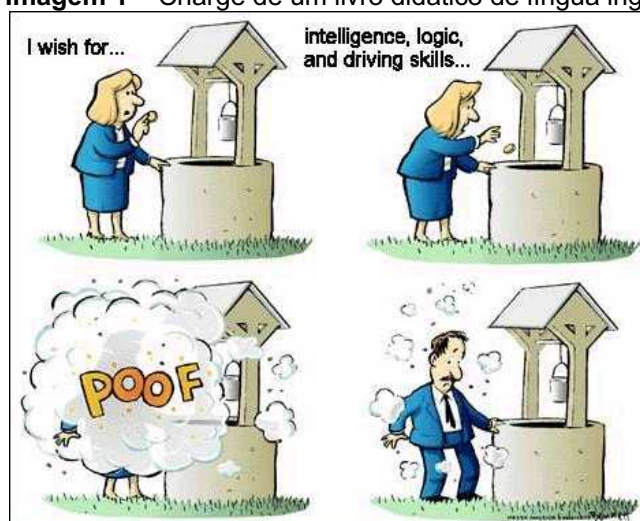
Como discutido anteriormente, o livro didático cumpre, além de sua função pedagógica, uma função social que é imprescindível e precisa ser discutida e rediscutida sempre que possível para entendermos que rumos os livros têm tomado e que lugares ocupam na educação de crianças e jovens no país.

Richards (2015, p. 614) explica que muitos editores de livros didáticos argumentam que os materiais não são veículos para apresentar valores ocidentais, optando por conteúdos neutros. Segundo o autor, para muitos editores conteúdos neutros seriam conteúdos genéricos o bastante para que todos os/as alunos/as pudessem ver a si mesmos e se identificarem com os livros. Contudo, isso apresenta um grande desafio e ao meu entendimento é algo impossível de ser feito, visto que “os alunos vêm de várias origens e, de fato, podem ter pontos de vista não apenas

diferentes, mas até conflitantes com os de escritores de livros didáticos”¹⁸ (Richards, 2015, p. 614).

As práticas propagadas pelo livro didático podem ter sérias consequências para o alunado. Quando atuei em um curso de idiomas na cidade de Belém, Pará, que tinha livros didáticos de produção própria e que eram adquiridos semestralmente pelos/as alunos/as, me deparei com uma unidade do livro que tratava sobre a “guerra dos sexos”. Em uma das páginas o livro trazia a seguinte charge:

Imagem 1 – Charge de um livro didático de língua inglesa



Fonte: Livro didático de inglês de um curso de idiomas (2017).

Na imagem 01 vemos uma mulher se aproximar de um poço dos desejos para fazer seus pedidos e jogar uma moeda. Ela pede por *inteligência, lógica, e habilidades de condução* (direção automotiva). Ao jogar a moeda, a mulher transforma-se em um homem. A referida imagem causou bastante incômodo, principalmente às alunas, que eram maior número na sala de aula. Informei a elas que elas poderiam levar seus questionamentos até a coordenação da escola. Posteriormente, os professores e as professoras do sétimo nível receberam a orientação de ignorar e pular aquela página do livro e seguir para a próxima. O material fora alterado algum tempo depois, pois, segundo a coordenação, tal charge não condizia com as reais crenças da escola.

Ao me deparar com o incômodo e questionamento das/os alunas/os, utilizei-me daquela charge para seguir uma aula de conversação em língua inglesa onde as/os alunas/os tiveram a oportunidade de expressar como se sentiram perante uma

¹⁸ Do original: “students come from many backgrounds and, in fact, may hold views that are not only different from, but even conflict with, those of their textbook writers”.

situação como aquela que houvera ocorrido durante a aula com o material didático. Utilizando-me de perguntas orientadoras em língua inglesa, mediei o debate e as explanações orais a fim de que as/os alunas/os pudessem se sentir à vontade para compartilhar experiências, crenças, valores, ao invés de seguir a atividade proposta de um debate de homens contra mulheres.

A aula de línguas é um lugar privilegiado para uma problematização das questões de gênero e sexualidade. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 193),

A sala de aula de línguas, talvez mais do que qualquer outra, tem função central na definição dos significados construídos pelos indivíduos. Isso se deve ao fato de que o que se faz primordialmente nessas salas é exatamente o que se tem que aprender, isto é, construir significados para agir no mundo social através do discurso.

Ao se engajar na construção e negociação de significados, há uma construção e reconstrução de subjetividades. Ensinar uma língua é mais que apenas ensinar estruturas linguísticas de forma, por vezes, descontextualizadas; é também trazer a discursividade e a negociação das diferenças à tona.

Richards (2015, p. 415) explica que autores/as de livros didáticos geralmente acreditam que é melhor delegar ao/a professor/a a tarefa de decidir que tipo de conteúdo controverso é aceitável em seu contexto de ensino e que não cabe ao livro didático tomar tais decisões por eles. Essa parece apenas uma desculpa para delegar a responsabilidade para outra categoria. A postura do/da professor/a perante o material é sim importante, pois essa crença na neutralidade também faz parte das atitudes pedagógicas de muitos/as professores/as que perdem a oportunidade de aprofundar discussões de cunho social nas aulas de línguas por acreditarem que esses assuntos não devem fazer parte de suas aulas.

O discurso nunca é neutro. Já dizia Foucault (2014, p. 09) que nas regiões da sexualidade e da política é “como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes”. Discursos dominantes objetificam os outros, aqueles que não são dominantes na sociedade. Quando se trata de sexualidade, quanto mais próximo de uma sexualidade “normal”, isto é, heterossexual, monogâmica, binária — dentro do binarismo de gênero, quanto mais dentro da “normalidade”, menos patologizada se é.

Louro (2001, p. 550) afirma que a escola é “tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento”, isto é, onde se definem o que é normal e anormal, o que é natural e o que não é. Quanto a isso, Louro (2014, p. 67) explica que “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”” e esse *natural* se refere a toda prática pedagógica hegemônica que quase sempre não é problematizada por já estar internalizada como comum e corriqueira. Nossas práticas pedagógicas ainda estão impregnadas por uma prática hegemônica que é heterossexual, masculina, branca e cristã, o que é, por vezes, visto como o padrão a ser seguido.

Sobre isso, Paulo Freire (2020) afirma que não é possível que nós, como professores/as, mantenhamos uma posição neutra e até ingênua perante a realidade, é necessário intervirmos para chegar, talvez, em uma mudança social daquilo que acreditamos que precisa mudar, de forma que não há como se abster dessas questões que urgem de discussão, construção e desconstrução, pois, Foucault (2020b) afirma que o poder está em todos os lugares, sendo assim, ele está inclusive em nossas práticas como professores/as, de modo que a neutralidade nada mais seria que uma atitude fingida de que nossas práticas nada têm a ver com política ou com a sociedade. A escola, o currículo, as práticas pedagógicas e os livros didáticos são atravessados por relações de poder-saber que produzem subjetividades nos/as alunos/as.

Por fim, Freire (2020, p. 109) é objetivo ao afirmar que “‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?” Por isso, não é possível a quem estuda – e eu diria, a quem tem acesso à informação nos dias de hoje, manter uma postura neutra perante o mundo, perante a educação. Somos capazes de interferir na realidade ao invés de apenas nos adaptarmos a ela, pensar criticamente e subversivamente a educação não a faz política, pois “A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 2020, p. 108).

Dessa forma, precisamos manter nossa posição e buscar pela mudança do que acreditamos que precisa ser mudado e melhorado socialmente, pois as tensões são múltiplas e contínuas. A educação, mais que qualquer outra área, é um campo de disputa entrecruzado por relações de poder-saber, onde os livros didáticos são

importantes instrumentos para produção de subjetividades e por isso são o principal foco das bandeiras levantadas pelo governo, como veremos no próximo subtópico.

2.3 Instrumentos de poder-saber: as relações de gênero e sexualidades nos editais do PNLD

No dia 02 de janeiro de 2019, no segundo dia de governo de Jair Messias Bolsonaro, o MEC publicou modificações no edital do PNLD 2020, o que causou grande polêmica entre a população brasileira, sendo noticiado nos maiores veículos de imprensa do país. Houve quatro grandes alterações em pontos já consolidados nos editais anteriores.

As quatro alterações polêmicas versaram sobre a) a retirada da exigência de referências bibliográficas nas obras, o que abre margem para erros e equívocos conceituais; b) a retirada da obrigatoriedade de tratar sobre a violência contra a mulher nas obras, além das comunidades quilombolas; c) a retirada do trecho que veta a publicidade nos livros didáticos e por último d) a retirada de três itens que exigiam que as obras estivessem 1) isentas de erros de revisão e/ou impressão, 2) devidamente referenciadas e 3) impressas de forma que a impressão não prejudique a legibilidade no verso da página.

Após a polêmica, o Ministro da Educação da época, Ricardo Vélez Rodríguez, veio a público por meio de nota informar que as modificações eram de responsabilidade do governo de Michel Temer, antecessor de Jair Bolsonaro, que negou, através do ex-ministro da Educação Rossieli Soares Silva, que houvessem cometido qualquer ato em questão no edital do PNLD. No início da noite daquele mesmo dia, o governo Bolsonaro informou que anularia as mudanças no edital do PNLD, passando a continuar válida a versão que havia sido anteriormente publicada, segundo o jornal Folha de S. Paulo¹⁹ em matéria publicada dia 09 de janeiro de 2019.

Apesar do governo da época não assumir a responsabilidade pelas mudanças, ainda de acordo com o Folha de S. Paulo, a equipe de transição do antigo governo Bolsonaro acompanhou todas as atividades do Ministério da Educação desde

¹⁹ Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/governo-bolsonaro-diz-que-vai-de-anular-mudanca-em-edital-de-compra-de-livros.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha Acesso em: 05 de março de 2023

o dia 03 de dezembro de 2018. Além do mais, algumas editoras e autores/as de livros didáticos já demonstravam preocupação com a entrada do novo governo em 2019, graças a declarações de membros da equipe que falavam sobre uma “revisão de bibliografia”, como descrito pelo jornal Estadão²⁰. Apesar de tudo, ainda de acordo com o jornal Folha de S. Paulo, manteve-se a orientação de que as obras didáticas continuassem livres de preconceitos de orientação sexual ou gênero.

Como dito anteriormente, o poder está em todo lugar, mas nas reações de poder também há resistências e elas não se mantêm em posição exterior ao próprio poder, os “pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder” (Foucault, 2020b, p. 104). Sendo assim, é possível perceber que os editais do PNLD são permeados e moldados por relações de poder, dado os fatos que expus no início deste tópico.

Empreendo a seguir a análise dos editais do PNLD, pois entendo que eles oferecem as condições de possibilidade para a produção, avaliação e compra das obras didáticas que passarão a compor o Guia do programa. Como os livros didáticos, os editais são documentos governamentais, porém, eles antecedem os livros didáticos, produzindo saberes sobre relações de gênero e sexualidades. Como tal, é importante que se compreenda como os enunciados de gênero e sexualidade que permeiam tais documentos orientam os enunciados que irão agir nos livros didáticos de língua inglesa.

Ao verificar pela ocorrência do termo “gênero”, no que condiz a identidade de gênero, nos editais do PNLD 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024, faço uma descrição no quadro a seguir do número de ocorrências encontradas:

Quadro 3 – Ocorrências do termo “gênero” nos editais do PNLD

| Documento | Nº de ocorrências do termo “gênero” | Páginas | Localização no documento |
|-------------|-------------------------------------|-------------|--|
| Edital 2020 | 4 | 35, 38 e 50 | Anexo III – Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas Anexo IV – Critérios para a Avaliação de Obras Literárias |
| Edital 2021 | 4 | 52, 95 e 96 | Anexo III – Critérios para a Avaliação de Obras (Projetos, didáticas, formação continuada, literárias) Anexo VII – Critérios para a Avaliação de Obras Literárias |
| Edital 2022 | 0 | - | - |
| Edital 2023 | 0 | - | - |

²⁰ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/renata-cafardo/pagina-em-branco/> Acesso em: 05 de março de 2023

| | | | |
|-------------|---|-----------------|---|
| Edital 2024 | 3 | 36, 59, 76 e 80 | Anexo III – Critérios Comuns para Avaliação Pedagógica Anexo IV - Critérios específicos para a Avaliação Pedagógica das Obras Didática Anexo VI - Critérios Específicos para a Avaliação Pedagógica de Obras Literárias |
|-------------|---|-----------------|---|

Fonte: Elaboração própria.

O termo gênero, no que condiz a identidade de gênero, ocorreu onze vezes nos editais analisados. Quanto ao termo sexualidade, assim como Tilio e Souto Junior (2014), busquei pelo fragmento “sexua” para abarcar um conjunto de termos, como *sexualidade, sexual, sexuais e identidade sexual*:

Quadro 4 – Ocorrências de termos ligados ao fragmento “sexua” nos editais do PNLD

| Documento | Nº de ocorrências de termos ligados ao fragmento “sexua” | Páginas | Localização no documento |
|-------------|--|---------------------|---|
| Edital 2020 | 3 | 35, 38 e 50 | Anexo III – Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas Anexo IV – Critérios para a Avaliação de Obras Literárias |
| Edital 2021 | 2 | 52 e 95 | Anexo III – Critérios para a Avaliação de Obras (Projetos, didáticas, formação continuada, literárias) Anexo VII – Critérios para a Avaliação de Obras Literárias |
| Edital 2022 | 0 | - | - |
| Edital 2023 | 0 | - | - |
| Edital 2024 | 6 | 36, 57, 59, 76 e 80 | Anexo III – Critérios Comuns para Avaliação Pedagógica Anexo IV - Critérios específicos para a Avaliação Pedagógica das Obras Didática Anexo VI - Critérios Específicos para a Avaliação Pedagógica de Obras Literárias |

Fonte: Elaboração própria.

O termo sexual e seus derivados também ocorreu onze vezes. Porém, tanto no edital de 2022 quanto no de 2023, não houve nenhuma ocorrência, assim como não houve nenhuma ocorrência do termo gênero. Tais editais previam a compra de livros didáticos e literários para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano).

Pela falta dos termos pesquisados, podemos concluir que não há o mínimo de preocupação com as questões envolvendo o corpo, gênero e sexualidade. Não é por acaso, isto é, em nossa sociedade ainda carregamos a concepção de que não se fala com crianças sobre sexo e essa concepção de que o corpo infantil não tem sexo é uma “boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las [as crianças] de falarem dele,

razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (Foucault, 2020b, p. 08). Porém, não se trata de não se falar com crianças sobre sexo, pois “isso não significa um puro e simples silenciar. Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos” (Foucault, 2020b, p. 30).

Falar com crianças sobre sexo, falar na escola sobre o sexo, nada tem a ver apenas com o sentido estritamente verbal. Mesmo de maneira indireta, falamos dele. Nossos atos e práticas pedagógicas, como professores/as, também falam sobre sexo. Sobre isso, Foucault (2020b, p. 31) nos traz o exemplo das escolas do século XVIII,

Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicas, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.

Isto é, toda organização escolar, estrutural e pedagógica, os discursos normativos que por lá circulam, as práticas vivenciadas diariamente, são pensadas com base na sexualidade dos sujeitos que lá frequentam. Não é difícil se ver falar na escola sobre sexo, mesmo que não se fale dele nos livros didáticos ou nos editais que os regulam, as mesas e cadeiras falam, as paredes mais ainda.

Além de tudo, o edital de 2023, assim como o edital de 2020, também gerou polêmicas no meio político e educacional, pois houve modificações nos princípios éticos que devem permear as obras didáticas. Dentre as modificações, em comparação com o edital de 2019 que fora o último edital do PNLD para os anos iniciais do Ensino Fundamental, está a retirada dos trechos “especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” e promover “negativamente a imagem da mulher”, que foi alterado para “promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres” e “estar isenta de

qualquer forma de promoção da violência”²¹, ou seja, os enunciados deixaram de ser específicos em suas causas e foram tornados generalistas, mostrando o descompromisso do governo com a agenda de não violência contra a mulher ao tratar do tema violência sem o recorte de gênero. Os problemas dessa negligência se dão quando os dados apontam para um crescimento nos casos de feminicídio no ano de 2022 e decréscimo do número de assassinatos quando não se considera o recorte de gênero²². Além de tudo isso, também se retirou do edital do PNLD 2020 o trecho que versava sobre a eliminação de livros didáticos que abordassem “a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à homo e transfobia” que estava presente no edital de 2019, demonstrando que esse descompromisso não é só com a causa das mulheres, mas também com as causas de outros grupos sociais.

Observa-se assim o caráter não-linear que tais editais possuem, sendo eles permeados com descontinuidades discursivas, um conceito de Foucault que trata de

uma ideia fundamental para compreender a análise discursiva com Foucault, sendo uma marca de sua obra a análise de determinados temas (a loucura, a sexualidade, o direito, a clínica, etc.) ao longo do tempo, com o intuito de evidenciar por meio dessa dispersão temporal-linear as emergências de acontecimentos não-lineares e atemporais (Lisbôa, 2021, p. 36).

Sendo assim, Foucault determina que as emergências correspondem as condições de possibilidades históricas. Isto é, são as regras estabelecidas em determinados momentos históricos por forças advindas de diversas ordens, sejam elas sociais, econômicas, políticas etc.

Atravessados pelas relações de poder, mesmo com a ausência dos termos gênero e sexualidade nos editais de 2022 e 2023, não significa dizer que os produtos de tais editais, os livros didáticos e outros materiais pedagógicos, estejam isentos do gênero e da sexualidade. Se o poder está em todos os lugares, lá também ele se faz presente. Somente uma análise que se ocupasse de tais obras didáticas seria capaz de nos responder como gênero e sexualidade por lá se constituem.

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/17/edital-de-livros-escolares-retira-mencao-especifica-a-violencia-contr-a-mulher-e-exclui-palavra-democraticos-dos-principios-eticos.ghtml> Acesso em: 05 de maio de 2023.

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml> Acesso em: 08 de ago. de 2023.

2.4 “A obra didática deve: estar livre de estereótipos ou preconceitos [...] de gênero, de orientação sexual” (Brasil, 2018)

Centrarei minha análise nestes três editais pois eles correspondem aos editais que atendem ao Ensino Fundamental anos iniciais (PNLD 2020 e 2024) e ao Ensino Médio (PNLD 2021), isso se dá, pois, minha pesquisa versa sobre os livros didáticos de língua inglesa e tais obras são distribuídas apenas para essas duas etapas da educação pública brasileira. Além do mais, também não tratarei dos enunciados voltados para as obras literárias, pois não são de interesse da minha pesquisa.

Na maioria das ocorrências tanto o termo “gênero” quanto o termo “sexual” e derivados aparecem juntos. No edital do PNLD 2020, que versava sobre a compra de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental, notamos que a primeira ocorrência é dos termos “sexualidade” e “relações de gênero”. Tal ocorrência acontece no Anexo III do edital - Critérios para avaliação de obras didáticas, ao citar o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, tratando da faixa etária que corresponde a transição da infância para adolescência.

Imagem 2 – Recorte do edital do PNLD 2020

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, “intensificando suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes à **sexualidade e às relações de gênero**, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (BRASIL, 2010). Ampliam-se também as possibilidades intelectuais e intensifica-se a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).

Fonte: Edital PNLD (2020).

O enunciado aparece nas considerações gerais do Anexo III do edital 2020 que traz uma longa descrição sobre o que deve ser considerado acerca desse público ao qual o edital atende. Dentre os diversos pontos levantados estão a cultura digital,

os princípios democráticos, os direitos humanos e a diversidade. O edital estabelece que

é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2018, p. 36).

Já o edital de 2024 que também versa sobre os anos finais do Ensino Fundamental não traz a mesma descrição, pelo contrário, há uma curta consideração que enfatiza o contexto pós-pandêmico, evidenciando que é necessário fomentar a leitura e estimular atitudes investigativas dos estudantes. Busca-se, no ciclo do PNLD 2024, sanar

eventuais problemas ocorridos ao longo do processo do isolamento social. Isto é, almeja-se proporcionar, durante o ciclo de 2024-2027, especial atenção para o desenvolvimento de capacidades leitoras, oportunizando a devida consolidação dos Anos Iniciais e a necessária preparação para o Ensino Médio (Brasil, 2022, p. 34).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 não é um dos documentos legais listados nos editais a serem respeitados na produção dos livros e outros materiais didáticos. Contudo, no edital de 2020 ele é citado de maneira explícita, compreendendo que as relações de estudantes dessa faixa etária se tornam cada vez mais intensas, além das aprendizagens sobre sexualidade e relações de gênero e que isso deve ser levado em consideração, o que evidencia o poder agindo na construção das subjetividades dos corpos e das relações sociais, pois ainda no mesmo texto, posteriormente, o edital afirma que

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2018, p. 35).

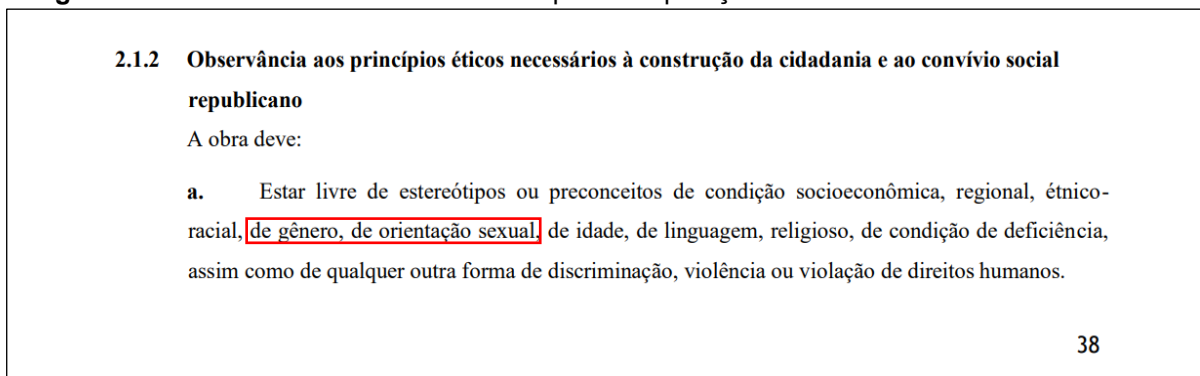
Louro (2020, p. 17) explica que embora os sujeitos tenham participação ativa na construção de suas subjetividades, essa construção é interpelada pelos efeitos das instituições, dos discursos e das práticas, “os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos”. Desse modo, o trecho apontado abre condições de emergência para enunciados que abordem as questões sobre as relações de gênero e

sexualidades nos livros didáticos. Como se trata das considerações gerais, as possibilidades se estendem aos livros de todos os componentes curriculares.

Nota-se, também, que diferente dos editais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o edital de 2020 dos anos finais do Ensino Fundamental começa a reconhecer o papel da sexualidade e das relações de gênero na transição dos sujeitos infantis para a adolescência, mesmo que de maneira simplificada e não muito bem desenvolvida, pois não fica claro, a partir das considerações feitas nos editais, o entendimento de como se dão essas relações de gênero e como as aprendizagens da sexualidade acontecem, e qual o papel do livro didático nessas questões. Ainda assim, fornecendo as condições de emergência para enunciados sobre gênero e sexualidade.

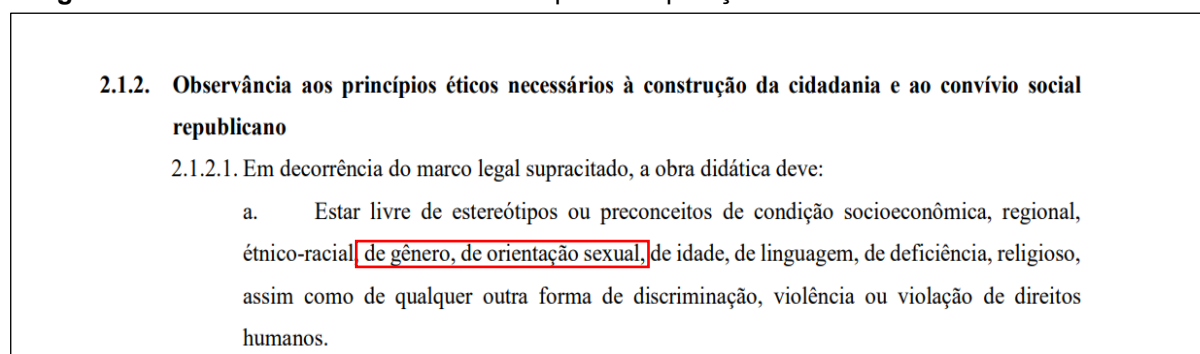
Na busca que fiz nos editais, encontrei onze ocorrências do termo “gênero” e onze ocorrências de termos derivados do fragmento “sexua”, conforme os quadros 03 e 04, três ocorrências se dão no Anexo III dos editais de 2020, 2021 e 2024, quando observados os princípios éticos nos critérios de avaliação de obras didáticas.

Imagem 3 – Recorte do edital do PNLD 2020 para comparação



Fonte: Edital PNLD (2020).

Imagem 4 – Recorte do edital do PNLD 2021 para comparação



Fonte: Edital PNLD (2021).

Imagem 5 – Recorte do edital do PNLD 2024 para comparação**2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia**

Em respeito ao arcabouço legal disposto e vigente, os quatro volumes da coleção, de forma continuada, interseccional e assertiva, devem:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico- racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religiosidade, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos;

Fonte: Edital PNLD (2024).

De acordo com as imagens 03, 04 e 05, vemos que os critérios são idênticos nos três editais, comuns a qualquer componente curricular. Se compararmos os editais de 2020 e 2024, ambos do Ensino Fundamental, percebemos que houve uma continuidade nas condições de emergência que tais editais fornecem para os enunciados de gênero e sexualidade. Ao contrário, o edital de 2023, como mencionei anteriormente, causou debates e discussões ao fazer modificações que em tais princípios éticos, excluindo da agenda a promoção da imagem da mulher, por exemplo.

O edital do PNLD 2024, diferente dos anos 2020 e 2021, traz consigo critérios específicos para avaliação de obras didáticas, isto é, os critérios são descritos por componentes curriculares que variam entre si. Os termos em questão, conforme imagem 07, aparecem em um dos critérios de avaliação do componente curricular de História.

Imagem 6 – Questões de gênero e sexualidade em História

- q. Disponibilizar situações pedagógicas para a defesa dos direitos humanos e para a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica e interseccional, oferecendo tratamento crítico a um conjunto de marcadores sociais que se convertem em fatores de exclusão social e escolar, como, por exemplo: questões de gênero e sexualidade, classe social, raça e etnia, capacitismo, etarismo, gordofobia, misoginia, dentre outras.

Fonte: Edital PNLD (2024).

O enunciado em questão faz parte de um discurso socialmente em voga que é o da exclusão social e escolar envolvendo as categorias de gênero e sexualidade, além de outras, na perspectiva histórica e interseccional das relações de opressão na sociedade. É interessante notar sua presença no edital, pois é algo ainda sem

precedentes. O enunciado possibilita a condição de existência de outros enunciados que farão parte dos livros didáticos do componente curricular de História, tratando tais categorias como construções sociais, escapando de alguns discursos como o biológico.

Contudo, delegar a um único componente curricular este critério talvez não seja o ideal. No componente curricular de Língua Inglesa, por exemplo, não há nenhum critério que se assemelhe ao supracitado para orientar tais questões nos livros didáticos desse componente, não possibilitando a emergência de enunciados em livros didáticos de língua inglesa que enunciem as relações gênero e sexualidades numa perspectiva interseccional.

O livro de língua inglesa trabalha com diversos temas e contextos sociais, pois a língua permeia todos eles. É quase que impossível que em nenhum momento as categorias gênero e sexualidades apareçam. Um exemplo disso, como se verá a seguir, é a unidade que trabalha com o vocabulário de família, isto é, sujeitos e sobre isso não há orientação no edital.

No componente curricular de Ciências, tem-se a presença do termo “sexual” no que diz respeito ao conteúdo do componente na questão da saúde sexual e reprodutiva, como podemos notar a seguir na imagem 08.

Imagem 7 – Autocuidado, corpo e sexualidade em Ciências

p. Propiciar condições para que o estudante seja protagonista na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, **sexual** e reprodutiva;

Fonte: Edital PNLD (2024).

Apesar de observar nos outros critérios do mesmo componente a relação contínua do conteúdo com a vida social dos sujeitos, quando se trata da questão sexual, limita-se o sexo a reprodução e ignora-se o lado social do sexo, o sexo como subjetividade.

Assim, nota-se a aproximação dos perigos da biologização do discurso sobre a sexualidade, o que já abordei anteriormente. Sobre isso Castro e Reis (2019, p. 18) explicam que é “[...] uma visão de Ciência que se coloca como discurso de verdade, silenciando o fato de que esse discurso é um constructo histórico, produzido em meio a cultura e às relações sociais”, isto é, a sexualidade, entendida como construção histórica e cultural, não se engessa em discursos científicos como verdades absolutas,

como a ordem cromossômica, por exemplo. De tal modo, o enunciado do componente curricular de Ciências compõe um discurso de biologização da sexualidade, o sexo como prática de reprodução.

Por fim, a última ocorrência dos termos “gênero” e “sexual” que trago a análise ocorre no final do anexo VI, onde se especifica sobre os LDI, sigla para *Livro Digital-Interativo*, dos/das professores/as.

Imagem 8 – Orientações para o Livro Digital-Interativo

2.4.4. Em obras literárias que apresentem temas sensíveis e/ou fraturantes – como representações de estereótipos ou preconceitos relacionados a condição socioeconômica, regional, étnico-racial, **de gênero**, **de orientação sexual**, de idade, **de** linguagem, de religiosidade, de deficiência; cenas de intimidação sistemática (bullying) e de quaisquer outras formas de discriminação e violação de direitos humanos; ou situações de violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações – o LDI do Professor deve, obrigatoriamente, disponibilizar situações pedagógicas que abordem esses temas de forma ética e crítica.

Fonte: Edital PNLD (2024).

Nota-se que o edital do PNLD 2024 entende as categorias que discuto aqui como sensíveis e fraturantes, isto é, no sentido figurado, que causam controvérsia. O enunciado possibilita que os/as professores/as, através das orientações do LDI, viabilizem situações que abordem as temáticas consideradas controversas e que bem podem estar presentes nas obras literárias, de forma ética e crítica.

Sobre isso, é válido problematizar também sobre o posicionamento e formação dos/as professores/as atuantes na educação básica, pois muitos/as profissionais da educação evitam essas temáticas, mesmo que elas se apresentem nos livros didáticos ou literários, por acreditarem que não cabe a escola tratar delas ou que não é papel dos/das professores/as discuti-las, ou que não estão preparados/as para gerenciar um discussão crítica e saudável entre os/as alunos/as sobre tais temas, ou ainda porque a forma que estas temáticas se apresentam não está de acordo com suas crenças pessoais.

Como pontuei anteriormente, julguei importante analisar os editais do PNLD das obras didáticas que me propus investigar nesta pesquisa, pois são eles que possibilitam os enunciados de gênero e sexualidade nos livros didáticos. Em suma, a partir da análise, pode-se notar que nos três editais há enunciados sobre e gênero e sexualidade que compõem tanto discursos biologizantes, quanto discursos que entendem tais categorias como construções sociais.

3. GÊNERO E SEXUALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, adentro nos livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2020 e 2021, problematizando os enunciados vinculados as questões de gênero e sexualidades, descrevendo como os discursos operam na constituição das subjetividades dos sujeitos, fazendo aparecer os embates e paradoxos que se tensionam entre poder-resistência, produzindo efeitos de apagamentos das diferenças com discursos biologizantes e, ao mesmo tempo, discutindo questões sociais que antes eram invisibilizadas.

Para isso, no subtópico 3.1, analiso a unidade quatro da coleção didática *Way to English* para os anos finais do Ensino Fundamental, que trata sobre a família. Já no subtópico 3.2, continuo minha análise pela mesma coleção, através de enunciados coletados nos livros do sétimo e nono ano do Ensino Fundamental. Por fim, no subtópico 3.3, analiso o volume único *English Vibes* para o Ensino Médio, através da unidade cinco, sobre as mulheres nas ciências.

3.1 “*What’s a family?*”: a família no livro didático de Língua Inglesa

Como expliquei anteriormente, optei por analisar a coleção didática *Way to English* do PNLD 2020, porque, na seleção coletiva e unificada que fizemos no município de Abaetetuba-PA em 2019, ela foi a coleção escolhida pelos/as professores/as do componente curricular de língua inglesa. Desse modo, atualmente a coleção está sendo utilizada nas escolas estaduais do município, sendo o ano de 2023 seu último ano de utilização, pois a partir de 2024 passam a ser utilizadas as coleções escolhidas do PNLD 2024.

A coleção *Way to English* é composta por quatro volumes que atendem os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, nas quais eu selecionei enunciados sobre as relações de gênero e as sexualidades para que pudesse discutir nessa pesquisa. O primeiro enunciado que trago está no livro do sexto ano do Ensino Fundamental, na unidade 04, com o título *What’s a Family?*²³ que trata sobre família.

²³ Tradução literal: *O que é uma família?*

Imagem 9 – *What is a family?*

Unit 4 What Is a Family?

Warming Up!

Nas fotos, vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles? *Respostas pessoais.*

Na sua família, com quem você mais se identifica? Por quê?

O que você já aprendeu com essa pessoa?

Nesta unidade, você vai

- falar sobre famílias;
- descrever relações por meio do uso do *'s* (*genitive case*);
- usar substantivos no plural;
- empregar vocabulário relacionado a família (*family members*);
- compreender e produzir acrósticos (*acrostic poems*);
- estabelecer relações com Arte, Geografia e Português.

Fonte: *Way to English* – 6º ano (2020)

Família é um tema muito presente em livros didáticos. Vianna e Ramires (2008, p. 350), com base em suas pesquisas, afirmavam em 2008 que

Referências à família são constantes nos livros didáticos analisados [em sua pesquisa]. O tema aparece em 135 páginas de um total de 67 livros entre os mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

As coleções didáticas de língua inglesa comumente trazem uma unidade que trata sobre o tema família, explorando os vocabulários que integram esse grupo, referente as posições ocupadas por cada integrante e suas relações uns com os outros. De acordo com o Therborn (2006, p. 11-12 *apud* Vianna; Ramires, 2008, p. 347) a “família é o espaço cercado nos campos de batalha abertos pelo sexo e pelo poder [...]. Como tal, a família é uma instituição social, a mais antiga e a mais disseminada de todas”. A família é constituída por inúmeros saberes históricos, políticos, sociais, jurídicos, religiosos, médicos e biológicos. No livro didático não seria diferente, a família está presente sob um tensionamento de relações de poder-saber que a constituem, principalmente se tratando das sexualidades, afinal “Entre o Estado

e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injeções o investiram” (Foucault, 2020b, p. 30).

Levando em conta os apontamentos de Veiga-Neto (2007) uma imagem também é um enunciado, desde que funcione como tal, sendo assim, a imagem 10 funciona como um enunciado sobre a família, pois nele podemos notar algumas configurações de família que vão contra ao discurso da família tradicional, isto é, a configuração hegemônica de família: um casal heterossexual, cristão, branco, classe média e que procria. Por outro lado, esse discurso tradicional não escapa, quanto as relações de gênero e sexualidades, tem-se no enunciado, em posição de destaque, a família heterossexual, seguida de uma segunda posição de destaque ocupada por uma família homossexual. Além do mais, há uma divisão em páginas, como na imagem 10, as páginas 70 e 71, de um lado a “família-reprodução” (Ribeiro; Souza, 2003, p. 73), a família hegemônica, e do outro as famílias-outras, em uma perspectiva interseccional²⁴ de raça, gênero, sexualidade, classe social e etnia, demonstrando como os livros didáticos são atravessados por relações de poder e resistências, mesmo que essas últimas não se sustentem.

A instituição familiar no Brasil é constituída por um processo de descontinuidades, isto é, há um processo de rupturas na concepção de família nos textos oficiais que uma vez regiam e os que agora regem o povo brasileiro. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) define a família como base da sociedade, descrevendo no art. 226 o que pode ser chamado de família e os seus direitos.

Em comparação com a constituição de 1969, nota-se que a CF/88 amplia a definição de família, incluindo as famílias monoparentais e as uniões estáveis, antes entendidas como “concubinato” (Andrade JR., 2016 *apud* Souza; Andrade Junior; Schimanski, 2019, p. 26). Anterior a isto, para a constituição de 1969, no art. 175, a família era instituída pelo casamento (Souza; Andrade Junior; Schimanski, 2019, p. 30), ou seja, tudo que desviava da união civil e religiosa entre um homem e uma mulher não poderia ser considerado família.

²⁴ A interseccionalidade se ocupa das relações interseccionais de poder que influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera como os marcadores sociais são inter-relacionados e moldam-se mutuamente (Collins; Bilge, 2021). Apesar de não me aprofundar nesta perspectiva nesta pesquisa, a considero muito importante para uma futura extensão dessa pesquisa e outras pesquisas envolvendo o livro didático.

Ainda assim, apesar da CF/88, é perceptível, principalmente na ala conservadora da política, com sua bancada fundamentalista, um movimento que tenta buscar pelo reconhecimento apenas da “família tradicional brasileira”. A tradição, de acordo com Foucault (2020a, p. 25b), “[...] visa a dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos)”, ou seja, a “família tradicional” compreende a concepção hegemônica de um casal heterossexual unido através do casamento como sacramento, um casal matrimonializado, o que excluiria outras configurações de casais, pois a igreja cristã, segundo seus dogmas, aceita apenas a união em matrimônio de pessoas de sexo biológico diferente.

Em contramão a isso, nesse jogo de verdade e relações de poder na tensão política dessa temática que busca por regular práticas sexuais, mesmo que a forma hegemônica permaneça, ela é tensionada com o livro didático abordando a relação homossexual na constituição da família, famílias homoparentais, uma configuração de sujeitos antes silenciados e que na ruptura das descontinuidades emergem no contexto atual, onde há condições de possibilidade para isso acontecer.

Por outro lado, não há garantia que as relações de gênero e sexualidades serão trabalhadas pelos/as professores/as de língua inglesa, pois, como posto no final do capítulo 2, muitos/as profissionais da educação evitam tais temas por diversos motivos, seja por não terem um conhecimento adequado, por suas crenças pessoais, ou até por medo, pois, de acordo com Seffner (2020, p. 14) “nos últimos anos, temos tido uma escalada de agressões à liberdade de ensinar e de denúncias taxando professores e professoras de fazer “doutrinação” e de disseminar “ideologias”, em vez de educar”.

No Brasil, a abordagem de questões relacionadas as relações de gênero e sexualidades na escola vive em constante ameaça de movimentos como o Escola Sem Partido que associa essas questões a pautas esquerdistas e o movimento Ideologia de Gênero que é composto em sua maioria por fundamentalistas religiosos e conservadores morais que “investem contra o regime democrático brasileiro, tanto quanto contra os temas específicos aos quais se dirigem” (Seffner, 2020, p. 15).

A falta de legendas descritivas das imagens também abre margem para interpretações equivocadas de forma proposital, o/a professor/a pode muito bem argumentar que não se trata de um casal LGBTQIA+ e sim irmãos e irmãs posando para uma foto, por exemplo. Mesmo que seja uma família homoparental, talvez

poucos/as alunos/as do 6º ano do Ensino Fundamental argumentariam contra o/a professor/a.

No âmbito jurídico, a CF/88 garantiu direitos políticos e sociais, individuais e coletivos; direitos esses fundamentais. Em tese, reconheceu-se a igualdade de gênero, além de direito à educação, saúde, trabalho, lazer etc. A família passou, então, a ser concebida como a base da sociedade, tendo proteção especial do estado (Brasil, 1988). Porém, tanto no art. 226 da CF/88, quanto na lei 9.278 de 10 de maio de 1996 que regula o terceiro parágrafo, o qual reconhece a união estável, ainda há uma concepção hegemônica heterossexual do que representa um casal: apenas a união de um homem e uma mulher.

Apesar disso, Souza, Andrade Junior e Schimanski (2019) argumentam que o rol de famílias citadas na constituição é apenas exemplificativo na seara jurídica, ou seja, é possível entrever novas configurações familiares, dentre esses termos. Além do mais, Rios (2018, p. 144) explica que, ao reconhecer a união de pessoas do mesmo sexo, o Superior Tribunal Federal (STF) “aplicou a própria Constituição, que já protege a todos de discriminação sexual, especialmente aqueles que são objeto de preconceito”.

Souza, Andrade Junior e Schimanski (2019, p. 27) explicam que “[...] o comportamento familiar nem sempre se adequa às normas de um ordenamento jurídico, vindo o fato social primeiro, com a posterior edição de leis”. A decisão do STF em 05 de maio de 2011 representou um marco para a luta por direitos igualitários fundamentais, pois “afirmaram-se direitos básicos, a todos reconhecidos, como a liberdade sexual, a proibição de discriminação sexual, a privacidade, a intimidade, o respeito à dignidade da pessoa humana, a diversidade e o pluralismo” (Rios, 2018, p. 143), além de que, ainda de acordo com Rios (2018, p. 144), com essa decisão do STF “ganha-se certeza sobre muitos temas, como por exemplo a possibilidade de adoção conjunta por pessoas do mesmo sexo em união estável”. Por outro lado, como explica o escritor João Silvério Trevisan (2018, p. 568), foi apenas em 2015 que a adoção por pessoas homossexuais se tornou definitivamente institucional pelo STF, quando, ao negar um recurso do Ministério Público do Paraná, “a ministra Cármen

Lúcia se baseou nos entendimentos de 2011 e 2013 de que o conceito de família inclui uniões entre pessoas do mesmo sexo”²⁵.

Fundamentalistas e conservadoristas se posicionam constantemente contra essas mudanças sob o argumento de que está se instalando no país a Ideologia de Gênero, um conceito não científico, mas sim “uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000” (Junqueira, 2017, p. 26). Junqueira (2017, p. 28) explica que o termo “Ideologia de Gênero”, além de outras variantes do termo, servem como

dispositivos retóricos reacionários que se prestam eficazmente a promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais (ênfase do próprio autor).

De qualquer modo, nessa constituição histórica, emergem as discontinuidades no campo jurídico e constitucional da família no Brasil. Mesmo com a hostilidade de bancadas fundamentalistas na política do país, o livro didático, além de trazer a configuração hegemônica de família heterossexual em posição de destaque, também traz a família homoparental, e algumas outras configurações familiares na interseccionalidade de raça, classe social e etnia. Ainda que se tenha muito a problematizar sobre essa instituição no livro didático, considero que a partir das pesquisas no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação, a posição política de entidades educativas com a ANPED, ANPAE, ANFOPE em favor da valorização das diferenças de gênero e sexualidade da educação e na formação de professores/as, das mobilizações de vários movimentos sociais em defesa da população LGBTQIA+, encontramos vestígios de resistências no livros didáticos, pois elas são “forças do devir, da mudança, que apontam para o novo e engendram possibilidades de vida” (Marciel Junior, 2014, p. 02). Ainda mais pelo fato de que o edital do PNLD 2020 não apontou explicitamente como deveria ser trabalhada a família no livro didático de língua inglesa e a Base Nacional Comum Curricular

²⁵ Como posto anteriormente, em 2011 o STF decidiu pelo reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo e em 2013 o Conselho Nacional de Justiça aprovou a resolução que permitia a todos os cartórios a realização da celebração do casamento entre pessoas do mesmo sexo (Trevisan, 2018).

(BNCC), em sua lista de habilidades para o componente curricular de Língua Inglesa apenas institui família como temática para diferentes atividades do 6º ano do Ensino Fundamental.

Ainda no âmbito jurídico, mesmo que se entenda que o conceito de família na CF/88 seja subjetivo, ela favorece o discurso hegemônico da família tradicional e isso afeta diretamente as obras didáticas, pois os preceitos legais da constituição devem ser respeitados na produção dos livros didáticos e isto se vê no enunciado sobre família no livro do 6º ano, mesmo que o enunciado tente trazer o discurso de diversidade – existente em nossa sociedade, mas não valorizado – esse discurso é muito fragilizado e no decorrer da unidade não se sustenta, pois foi possível identificar outros enunciados que reforçam a família-reprodução no livro didático, servindo tanto para o discurso hegemônico de família, quanto para o discurso biologizante que já discuti anteriormente, pois estava presente no edital do PNLD como diretriz para o componente curricular de Ciências.

Para trabalhar os vocabulários em língua inglesa dos sujeitos que compõem uma família, o livro didático em análise apresenta o esquema da árvore genealógica, utilizando como exemplo personagens de um desenho animado famoso para se aproximar do público do 6º ano do Ensino Fundamental.

Imagem 10 – Árvore Genealógica

2 Take a look at Cosmo and Wanda's family tree below. Then, match the columns in the next page. Write the answers in your notebook.

THE FAIRLY ODDPARENTS

GRANDPÁ GONZO GRANDMA GONZO

PAPA COSMO MAMA COSMA BIG DADDY

SCHNOZMO COSMO WANDA BLONDA

POOF

Procedury Studies e Bilimveldi Studies/Vervens

Fonte: *Way to English* – 6º ano (2020)

A árvore genealógica é um esquema das pessoas que constituem uma família, a partir do ancestral mais antigo do qual se tem informações até as pessoas mais novas da família. Conseqüentemente, a árvore genealógica pressupõe uma ligação sanguínea daqueles membros que constituem o grupo e isto funciona para um discurso biologizante de família que reforça a noção hegemônica de um casal heterossexual com vínculo matrimonial e que procria, o que vai de contra as outras configurações sociais de família.

Além do mais, a árvore genealógica remete a construção da linhagem sanguínea, trazendo um discurso político que muitos regimes monárquicos e sociedades aristocratas adotavam. Salimjan (2019, p. 41) ao tratar da ideologia política da linhagem de sangue na China em diferentes períodos históricos, explica que “os governantes da China Imperial adotaram o uso de laços de sangue para estabelecer os direitos hereditários de poder e propriedade, e como uma ferramenta de gestão social para distinguir entre realeza, civis e escravos”²⁶. Desse modo, o princípio da linhagem sanguínea não é só estabelecer os laços existentes entre pessoas a partir de uma noção biológica, mas também se relaciona com o social quando funciona dentro de um discurso que tradicionalmente reforça hierarquias e divisão de classes, estabelecendo os direitos e posses de cada grupo social.

Em livros didáticos de língua estrangeira, a árvore genealógica é um enunciado comum utilizado para se trabalhar os vocabulários referentes aos membros de uma família, mas tal enunciado acaba por difundir o binarismo de gênero e de sexualidades, isto é, um indivíduo do gênero feminino e outro do gênero masculino, heterossexuais, procriam e geram novos indivíduos que supostamente irão seguir o mesmo percurso. No enunciado anterior (imagem 11), nota-se esse mesmo padrão. Exclui-se aqueles que não se encaixam no molde hegemônico de construção familiar.

Nessa perspectiva biologizante, a árvore genealógica pressupõe a família-reprodução, isto é, os indivíduos que possuem um vínculo através de seus laços sanguíneos e que se constituem como família por essa característica, porém essa noção biológica da formação da família vulnerabiliza indivíduos cujo núcleo familiar é formado pela adoção, como acontece com a maioria das famílias formadas por casais LGBTQIA+. A família “se encontra suspensa entre forças biológicas e sociais” (Vianna;

²⁶ Traduzido do original: Imperial China's rulers adopted the use of blood-based ties to clarify the hereditary rights of power and property, and as a tool for social management to distinguish between royalty, civilians, and slaves.

Ramires, 2008, p. 347), sendo assim, levando em conta o atual contexto social, destaca-se as descontinuidades do que é definido como família que hoje não se define somente a partir de laços sanguíneos.


Engels (2019) em sua obra sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado, a partir dos exemplos citados em seu texto sobre a diferenças entre sistemas de parentesco que variam historicamente e culturalmente em determinadas sociedades, para isso ele cita o exemplo da família havaiana²⁷, explica que houve e há uma série de formas de família que “contradizem diretamente a forma que até hoje se acostumava admitir como a única válida” (p. 48).

A família como parte de um discurso biológico se alinha com os enunciados sobre sexualidades que coletei no edital do PNLD nas diretrizes do componente curricular de Ciências, isto é, evoca um saber biológico-higienizante de autocuidado com o corpo e a saúde sexual e reprodutiva. Sendo assim, esse discurso biológico não escapou dos livros didáticos de língua inglesa, mesmo que os enunciados nos editais do PNLD estivessem presentes nos critérios de avaliação das obras do componente curricular de Ciências e não de Língua Inglesa. Os discursos biológicos e médicos sobre a biopolítica da vida humana e a anátomo-política do corpo humano, relacionam-se no corpo regulando e controlando a sexualidade e, assim, regulando também a vida humana, como práticas de produção de subjetividades (Foucault, 2000; 2020b), “o corpo é investido de relações de poder e dominação” (Foucault, 2014, p. 29).

Além do discurso biologizante, na unidade de família há enunciados que retomam o binarismo de gênero por meio da prática do vocabulário de família, como na imagem 12 que se trata de uma atividade proposta relacionada ao enunciado anterior. O comando orienta que os/as alunos/as devem ouvir e repetir as palavras da caixa a seguir e então substituir cada ícone (estrelinha) pelas palavras que se referem, respectivamente, as cores laranja, verde e lilás, nas sentenças abaixo.

²⁷ O autor explica que nas ilhas Sandwich, no Havaí, o sistema de parentesco que vigorava era o de que todas as crianças geradas por irmãos e irmãs são, com nenhuma exceção, irmãos e irmãs, isto é, não existia a categoria primos e primas.

Imagem 11 – Atividade de vocabulário

 **4** Listen to the recording and repeat the words in the box below. Then, replace each icon ★ with orange, green or purple to complete the following sentences. Write the answers in your notebook.

father • mother • parents • grandfather • grandmother •
grandparents • brother • sister • son • daughter • children •
grandson • granddaughter • uncle • aunt • nephew

- a.** The words in ★ refer to female family members. green
b. The words in ★ refer to male family members. orange
c. The words in ★ refer to female or male family members. purple

Fonte: *Way to English* – 6º ano (2020)

As sentenças *a*, *b* e *c* demonstram a noção binária de gênero que o livro emprega ao relacionar em *a* os vocábulos de cor verde a “*female family members*”, ou seja, membros do gênero feminino da família; em *b* os vocábulos de cor laranja são relacionados a “*male family members*”, os membros da família do gênero masculino; e em *c* os vocábulos de cor lilás, que são vocábulos agênero, isto é, vocábulos que não estão relacionados a um gênero específico, mas que são relacionados pelo livro a “*female or male family members*”, isto é, membros da família do gênero masculino ou feminino.

A presença do binarismo de gênero está relacionada a concepção hegemônica de família que é permeada por esses binarismos e permanece no livro didático, mesmo tensionada por outras configurações de grupos familiares, ainda assim, é a mais reforçada ao longo da unidade que trata do tema família.

Na atividade de vocabulário é possível identificar um número maior de termos relacionados ao binarismo masculino-feminino, as palavras de cor laranja e verde. Já as palavras consideradas neutras por servirem tanto para um gênero quando para outro que estão na cor lilás, estão em menor número.

Há uma negligência nos saberes linguísticos no livro didático, pois não há apenas três palavras não-binárias no vocabulário de família. As palavras *parents* (pais) e *grandparents* (avós) são utilizadas para se identificar os casais constituintes da família, quando no singular, *parent* e *grandparent*, podem ser utilizadas para identificar um ou outro membro constituinte, ao invés de *father* (pai) ou *mother* (mãe) e *grandfather* (avô) ou *grandmother* (avó). Já a palavra *children* (crianças) é o plural de *child* (criança) que também pode ser utilizada para se referir aos filhos, ao invés de

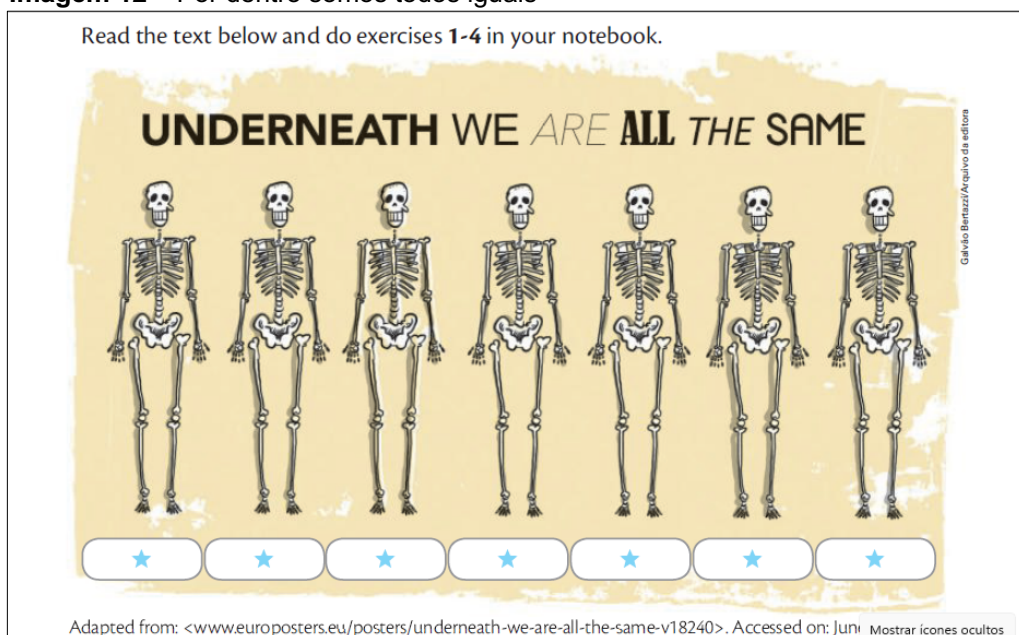
son (filho) e *daughter* (filha). Mas, além disso, há outros termos que seguem essa mesma lógica, como *sibling* que pode ser usada no lugar de *brother* (irmão) ou *sister* (irmã), além de *grandchild* no lugar de *grandson* (neto) ou *granddaughter* (neta), *pibling* ao invés de *aunt* (tia) e *uncle* (tio) e *nibling* no lugar de *nephew* (sobrinho) e *niece* (sobrinha).

Esses termos são essenciais para pessoas de gêneros não-binários e, no entanto, são negligenciados no trabalho de construção de vocabulário em língua inglesa no livro didático pelas relações de poder que fazem prevalecer o hegemônico através das permanências: a imagem de um casal homoparental não foi o suficiente para sustentar um discurso de diversidade se o que permanece ao longo da unidade “*What’s a Family?*” é a noção de família-reprodução, a família hegemônica e binária. Permanece também a ausência de diversidade sexual. Isso está correlacionado com a utilização da árvore genealógica para ensinar vocabulário, visto que nela os binarismos de gênero e sexualidades se apresentam na sistematização da família. Constata-se assim que no livro didático o discurso biologizante não se detém apenas nas sexualidades, mas também envolve as identidades de gênero. Indo mais além, o livro didático amplia o espaço para que esse mesmo discurso tome o corpo inteiro, como discutido no subtópico a seguir.

3.2 Afinal somos todos iguais: apagamentos e controvérsias

No livro do 7º ano do Ensino Fundamental, logo na primeira unidade intitulada “*We are all human*”, somos todos humanos, o material didático tem como temática o corpo, trazendo os vocábulos utilizados tanto na descrição física do corpo, quanto biológica, como os órgãos humanos, por exemplo. O enunciado a seguir, coletado na unidade citada, propõe uma leitura textual com atividades interpretativas.

Imagem 12 – Por dentro somos todos iguais



Fonte: *Way to English* – 7º ano (2020)

O enunciado traz a afirmação “*Underneath we are all the same*” que traduzida significa “Por dentro somos todos iguais”, seguida das imagens de esqueletos humanos idênticos. Tal enunciado vincula-se ao discurso de igualdade que usa das características biológicas humanas para reforçar que não há distinção entre os indivíduos. Ao buscar pelo não-dito para problematizar tal enunciado, se somos todos iguais, não haveria espaço para as nossas diferenças e não teríamos motivos para discutir desigualdades e lutar por equidade e igualdade em nossa sociedade, uma tentativa de apagar nossas diferenças e subjetividades.

O corpo é atravessado por relações de poder-saber. De acordo com Foucault (2014, p. 29) “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 [...]”. No enunciado acima, amplia-se o espaço para os saberes biológicos que descorporificam os sujeitos. Isso fica mais evidente com a atividade proposta a partir do texto, como se vê na imagem a seguir.

Imagem 13 – Diferenças

- 3 Complete the poster above by replacing each icon ★ with an appropriate word. You can use words from the box below to help you. Write the answers in your notebook. *Personal answers.*

Asian • elderly • indigenous • man • obese • skinny • woman

Fonte: *Way to English* – 7º ano (2020)

A orientação da atividade é para que os/as alunos/as completem o poster acima (imagem 12) substituindo os ícones (as estrelinhas) com uma das palavras da caixa abaixo. As palavras, respectivamente, significam “asiático/a, idoso/a, indígena, homem, obeso/a, magro/a, mulher”, isto é, marcadores que dizem respeito a etnia, idade, gênero e estrutura corporal, todos ligados a características físicas que são ignoradas pelo enunciado de um corpo universalizado por um discurso de igualdade que também age de forma biologizante, isto é, que produz subjetividades pelo discurso biológico, pois

os discursos sobre o corpo nos constituem, produzindo modos de ser. [...] A família, a igreja, a mídia, a sociedade, a escola, através de seus discursos e de suas práticas, “trabalham” na produção dos corpos, daquilo que somos, como nos reconhecemos como pessoas (Quadrado; Ribeiro, 2005, p. 02).

A escola como espaço do ajustamento (Louro, 2001) também é atravessada por relações de poder-saber que descorporificam os/as alunos/as e oculta suas diferenças, mas “lá onde há poder há resistência” (Foucault, 2020, p. 104) e por isso há a necessidade constante de controle dos corpos que emana de todos os espaços, práticas e materiais escolares, incluindo o livro didático.

De acordo com Quadrado e Ribeiro (2005), ao adentrarem no espaço escolar os/as alunos/as têm seus corpos desconsiderados, assim como suas subjetividades, historicidades, inscrições sociais e culturais, afinal, internamente somos todos iguais, com sangue e ossos da mesma cor, então não importariam nossas características externas, aquelas pelas quais muitas vezes matamos e somos mortos.

Em 2022, por exemplo, o Brasil bateu recorde de feminicídios, com a estimativa de uma mulher morta a cada 6 horas²⁸ e no mesmo ano o país completou

²⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-femicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml> Acesso em: 06 de maio de 2023.

13 anos no topo da lista de países que mais matam pessoas trans no mundo²⁹, então não há como se desconsiderar nossas diferenças de gênero, classe social, sexualidade, raça, etnia etc., em um país como o nosso que é palco ainda de violências contra aqueles indivíduos que não se encaixam nos padrões hegemônicos, pois os perigos desse discurso biologizante de igualdade giram em torno do poder que busca os apagamentos do que é experimentado por aqueles que vão de contra as noções hegemônicas da sociedade, daquilo que é considerado “normal”, natural e saudável. Afinal, não seriam necessárias políticas públicas que atendam as necessidades de um grupo específico se todos somos iguais e as nossas vivências são as mesmas. Nesse sentido, cito o que Louro (2014, p. 125) nos explica sobre as desigualdades que

só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas.


Podemos ser iguais internamente, mas nossas experiências não são, e o que faz que elas não sejam iguais são as nossas diferenças, de modo que é perigoso se sustentar um discurso de igualdade por meio de apagamentos dessas diferenças, pois o tempo inteiro somos interpelados pelas nossas identidades de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe etc., “a produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente (Louro, 2019, p. 31), ou seja, o poder age sobre nossos corpos, e isso não pode ser apagado pelo discurso de igualdade.

No livro do 9º ano do Ensino Fundamental foi possível encontrar dois enunciados sobre gênero e sexualidade. O primeiro enunciado está na unidade “*Equal rights for all*”, direitos iguais para todos.

²⁹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/23/ha-13-anos-no-topo-da-lista-brasil-continua-sendo-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo> Acesso em: 06 de maio de 2023.

Imagem 14 – Equidade de Gênero

In this unit you have talked about equal rights for all. Read the text below about gender equality and, in small groups, discuss the following questions about it.



Gender Equality

No group of girls and boys, women or men is entirely homogenous. All include members of social sub-groups, defined by age, religion, race, ethnicity, economic status, caste, citizenship, sexual identity, ability/disability and urban/rural locality, and each sub-group may experience various forms of discrimination. Typically however, girls experience lower status than boys within the same social sub-group, and there is resistance to changing this status. They therefore experience a double discrimination based on the sub-group(s) to which they belong and their sex.

Because of the differing status of girls and boys, equality between them can rarely be achieved by providing exactly the same services and protections to each, or by providing services and protections in exactly the same ways, and so specially tailored development interventions are needed to ensure genuinely equal outcomes.

From: WORKING FOR AN EQUAL FUTURE. UNICEF Policy on Gender Equality and the Empowerment of Girls and Women. May 2010. p. 7. Available at: <www.unicef.org/gender/files/UNICEF_Gender_Policy_2010.pdf>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

Fonte: *Way to English* – 9º ano (2020)

O enunciado trata da igualdade de gênero, o tema principal da unidade, ainda engendrado no paradigma do binarismo, “*girls and boys, women or men*”, ou seja, meninas e meninos, mulheres ou homens. Esse enunciado compõe o discurso feminista de igualdade de gênero, como pontua Butler (2022, p. 293), feministas “onde quer que estejam, procuram por uma igualdade mais substancial para as mulheres”, isto é, práticas de resistência que emergem mesmo que não haja previsão nos documentos oficiais que regem o livro didático.

O parágrafo destacado no enunciado³⁰ compõe o discurso de equidade que trata das condições fornecidas para que se alcance a igualdade, isto é, não basta oferecer as mesmas condições para se tentar alcançar a igualdade de gênero, é preciso levar em consideração as especificidades de cada grupo. Esse discurso é controverso em relação ao enunciado anterior com um discurso que invisibiliza os marcadores sociais da diferença, demonstrando assim a instabilidade dos discursos no livro didático. Foucault (2020, p. 109) explica que “deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem

³⁰ Tradução: Devido à diferença de *status* de meninas e meninos, a igualdade entre eles raramente pode ser alcançada fornecendo exatamente os mesmos serviços e proteções para cada um, ou fornecendo serviços e proteções exatamente da mesma maneira, e, portanto, intervenções de desenvolvimento especialmente adaptadas são necessárias para garantir resultados genuinamente iguais.

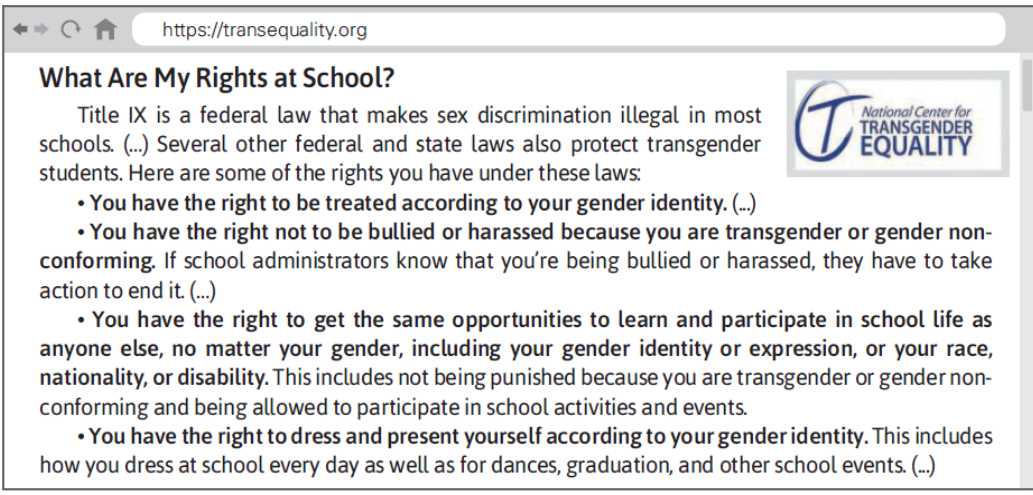
estável”, no livro didático os discursos se entrelaçam em um tensionamento de poder-resistência. Além do mais apesar do discurso de equidade, percebe-se outra controvérsia no livro didático, visto que ao tratar sobre família não se teve a preocupação de considerar os diferentes grupos sociais, como posto no subtópico anterior.

A escola como espaço de disputa de diversos grupos sociais (Ferrari, 2014), onde o poder age, pois está em todos os lugares, para se tornar mais justa e equitativa, assim como a sociedade, “exige que todos os indivíduos sejam reconhecidos em sua dignidade pessoal e os diferentes grupos sociais aceitos e respeitados em suas diferenças materiais e simbólicas” (Setúbal, 2010, p. 358). Aliado a isto, o livro do/da professor/a orienta que tal enunciado deve ser usado para promover um debate com os/as alunos/as sobre gênero e a importância do respeito as diferenças e a construção de uma sociedade não sexista. A orientação também se estende dizendo que o enunciado fornece uma oportunidade de refletir sobre questões como preconceitos, discriminação e o combate à homofobia e à transfobia, mesmo que o enunciado não cite explicitamente essas questões, deixando-as a cargo dos/as professores/as que podem decidir se tratam ou não dessas questões com seus alunos e alunas.

Nesse sentido, o segundo enunciado do livro didático do 9º ano se relaciona com o primeiro, pois ele opera pelos direitos de alunos/as transgêneros.

Imagem 15 – Direitos de alunos/as transgêneros na escola

Now read the text and do exercises 3 and 4 in your notebook.



https://transequality.org

What Are My Rights at School?

Title IX is a federal law that makes sex discrimination illegal in most schools. (...) Several other federal and state laws also protect transgender students. Here are some of the rights you have under these laws:

- You have the right to be treated according to your gender identity. (...)
- You have the right not to be bullied or harassed because you are transgender or gender non-conforming. If school administrators know that you're being bullied or harassed, they have to take action to end it. (...)
- You have the right to get the same opportunities to learn and participate in school life as anyone else, no matter your gender, including your gender identity or expression, or your race, nationality, or disability. This includes not being punished because you are transgender or gender non-conforming and being allowed to participate in school activities and events.
- You have the right to dress and present yourself according to your gender identity. This includes how you dress at school every day as well as for dances, graduation, and other school events. (...)

Available at: <<https://transequality.org/know-your-rights/schools>>. Accessed on: September 5, 2018. (Fragment).

Fonte: *Way to English* – 9º ano.

O enunciado lista os direitos que os/as estudantes transgêneros têm na escola, como o de serem tratados/as de acordo com a sua identidade de gênero, o direito de não sofrer *bullying* ou assédio por serem transgêneros ou não-bináreis, o direito de serem incluídos em todas as atividades escolares, além de terem o direito de se vestirem e expressarem de acordo com a sua identidade de gênero.

Nota-se assim que, mesmo sem uma orientação determinada no edital do PNLD 2020, o livro didático trouxe um enunciado sobre gênero que funciona para o discurso jurídico de direitos que a categoria trans tem no ambiente escolar, resistindo a invisibilidade que esses sujeitos sofrem constantemente na sociedade e admitindo os discursos controversos atendem “uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (Foucault, 2020, p. 110). Além do mais, nas orientações ao/a professor/a o livro traz uma série de políticas para pessoas trans³¹, como uso de banheiros e uniforme escolar de acordo com a sua identidade de gênero, além do uso do nome social na escola e em todos os procedimentos administrativos e documentos referentes aos estudantes.

Por fim, pode-se concluir a partir da discussão proposta que a coleção didática do PNLD 2020 ao mesmo tempo que opera com enunciados que tratam das questões de gênero e sexualidade, principalmente no discurso jurídico de direitos que pessoas trans no ambiente escolar, também opera com enunciados que compõem discursos hegemônicos e biologizantes acerca de gênero e sexualidade ao tratar do corpo e da família. Cabe ressaltar que mesmo tratando de pessoas trans, o livro não escapa da lógica binária de gênero e sexualidade, na dicotomia homem e mulher, menino e menina, heterossexual e homossexual (reduzindo toda uma categoria em um casal gay). De acordo com Louro (2020, p. 99) essa lógica binária “dá as diretrizes e os limites para se pensar os sujeitos e as práticas. Fora desse binarismo, situa-se o impensável, o ininteligível”.

3.2 *English Vibes*: o volume único do “Novo” Ensino Médio

O volume único *English Vibes* é uma das coleções selecionadas pelo PNLD 2021 para o Novo Ensino Médio. Escolhi tal obra para esta pesquisa pois, além de ser de autoria dos mesmos autores da coleção *Way to English*, esta foi a obra escolhida

³¹ O termo *trans* é um termo guarda-chuva que engloba as palavras transexual, transgênero e travesti.

pelos/as professores/as de inglês da escola em que atuo na educação básica. Por ser uma obra em volume único, ela deve atender os seis semestres previstos para o Novo Ensino Médio.

Analisando a obra didática e pesquisando por enunciados de gênero e sexualidade, me deparei com a unidade 5, cujo título é *Women in STEM*³², que trata das mulheres nas ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Pelo título da unidade 5, já se nota a presença da categoria de gênero, uma vez que as áreas que correspondem ao termo *STEM*, são áreas costumeiramente atribuídas a homens, com pouca presença das mulheres. Nesta unidade, selecionei alguns enunciados que constituem pautas presentes no discurso feminista.

Imagem 16 – Linha do tempo



Fonte: English Vibes – Ensino Médio, volume único (2021)

O enunciado é um texto em forma de linha do tempo e traz pontos discutidos e cobrados pelo discurso feminista, como a igualdade salarial e o acesso de mulheres a educação formal e superior. No primeiro parágrafo, o enunciado convida a celebrar as conquistas das mulheres na educação e nas ciências, passando então a pontuar

³² *STEM* é uma sigla das palavras *Science* (ciência), *Technology* (tecnologia), *Engineering* (engenharia) e *Mathematics* (matemática).

tais conquistas na linha do tempo. Dentre elas, o enunciado cita a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), onde as mulheres passaram a formar uma força de trabalho maior, visto que os homens estavam na guerra e, portanto, as mulheres passaram a ter mais oportunidades de mostrar seus talentos, principalmente nas ciências.

O enunciado também pontua que em 1963 foi aprovada a *Equal Pay Act*³³, lei criada para proteger contra a discriminação salarial com base sexo/gênero nos EUA, uma questão pela qual ainda se luta, apesar de uma lei aprovada, como mostra o enunciado com a observação “*the fight is on going*” em parênteses, ou seja, “a luta continua”.

No contexto brasileiro, a Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017 alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), no Art. 461 estabelece que “Sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, prestado ao mesmo empregador, no mesmo estabelecimento empresarial, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, etnia, nacionalidade ou idade” (Brasil, 2017); e, mais recentemente, em 8 de março de 2023, o atual Presidente da República do Brasil assinou um Projeto de Lei do Ministério do Trabalho e Emprego, em parceria com o Ministério da Mulher e Casa Civil para garantir a equiparação salarial de pessoas que exercem o mesmo trabalho³⁴. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os homens ganhavam quase 30% a mais que as mulheres em 2019³⁵ e, de acordo com o mesmo instituto, a diferença salarial entre homens e mulheres em 2022 era de 22%, com as mulheres ainda ganhando menos³⁶.

Posto isto, percebe-se que a questão da equiparação salarial é algo urgente em nossa sociedade, sendo assim, é fundamental viabilizar essa discussão já desde a escola e uma forma de fazer isso é trazer enunciados, como o da imagem 16, nos livros didáticos, pois, apesar da polêmica que citei anteriormente³⁷ envolvendo o

³³ *Equal Pay Act* é a Lei de Igualdade de Pagamento de 1963, que altera a Lei de Padrões de Trabalho Justos, e protege contra a discriminação salarial com base no sexo. Disponível em: <https://www.dol.gov/agencies/oasam/centers-offices/civil-rights-center/internal/policies/equal-pay-for-equal-work> Acesso em: 08 de jun. de 2023.

³⁴ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/equiparacao-salarial-lula-envia-projeto-que-propoe-punicao-maior-a-empresas-que-descumprirem-lei/> Acesso em: 08 de jun. de 2023.

³⁵ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27598-homens-ganharam-quase-30-a-mais-que-as-mulheres-em-2019> Acesso em: 08 de jun. de 2023.

³⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-vai-a-22-diz-ibge/> Acesso em: 08 de jun. de 2023.

³⁷ Segundo capítulo, subtópico 2.3.

governo e a modificação do edital do PNLD 2020, o edital de 2021 manteve um dos trechos que se tentou excluir do edital de 2020:

e. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (Brasil, 2023).

Desse modo, resistindo a tentativa do governo Bolsonaro (2019-2022), o edital de 2021 possibilitou a existência de alguns enunciados que trouxeram pautas vivenciadas pelo gênero feminino, promovendo a imagem da mulher e um discurso de igualdade de gênero, como efeitos das estratégias de poder e de resistências postas em funcionamento no campo de disputa que é o livro didático. Há, na mesma unidade do livro didático, outro enunciado que também trata das questões salariais envolvendo pessoas diferentes gênero, dentro da temática esportiva.

Imagem 17 – Futebol feminino



Fonte: English Vibes – Ensino Médio, volume único (2021)

Na imagem 17, uma charge presente no livro didático, o pai diz a sua filha que ela pode fazer (ou ser) qualquer coisa, assim como um garoto, mas posteriormente, em seu pensamento, ele diz a si mesmo que ela só não será remunerada da mesma forma, após ler no jornal que “times de futebol feminino entram com processo de discriminação salarial”.

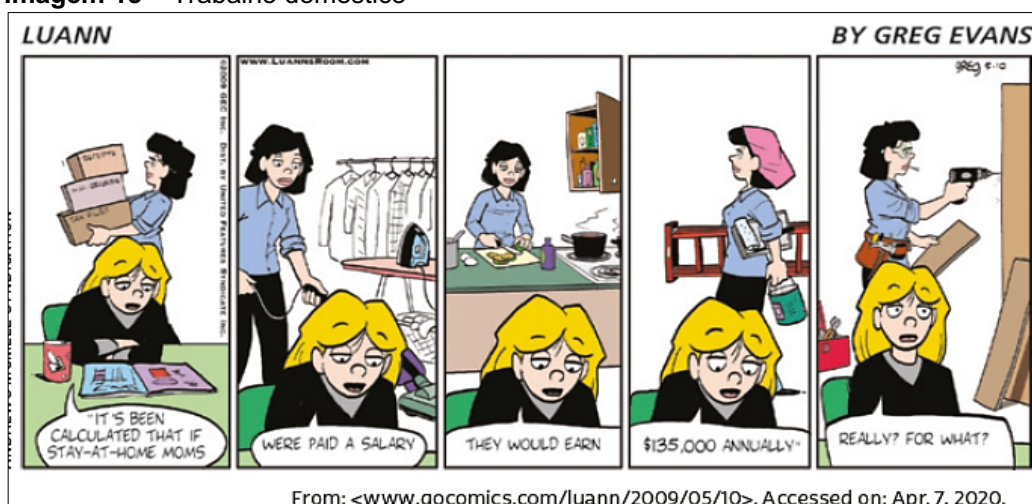
Assim, pode-se dizer que tal enunciado está relacionado com o anterior (imagem 16), e o conjunto de signos com a imagem de uma bola perante a menina e a palavra “soccer” no jornal que literalmente quer dizer “futebol”, nos remete aos

esportes, sendo um futebol o esporte onde as mulheres têm menos visibilidade e a disparidade salarial ainda persiste³⁸. O discurso feminista pelo qual os enunciados operam, busca fortalecer e dar poder as mulheres para que elas possam emergir da subordinação ou posições diminutas na qual são colocadas.

Empreender essas questões no livro didático por meio de tais enunciados está de acordo com proposições teóricas de pedagogias feministas que em seu interior buscam por “subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar” (Louro, 2020, p. 117). Isso significa romper com as posições tradicionais adotadas em sala de aula, onde apenas o/a professor/a é visto como detentor da voz do saber. Ao invés disso, o que se quer nas pedagogias feministas é propor o diálogo, trazendo as distintas vozes, onde todos/as podem falar e serem ouvidos, expressando distintos saberes e assim rompendo com posições hierárquicas nas salas de aula (Louro, 2020, p. 117).

Por isso, tais enunciados desempenham papéis importantes quando se trata da agenda de não-violência contra a mulher citada no edital do PNLD 2021, considerando os diversos espaços e profissões que por elas são e podem ser ocupados. Ressalto que há no livro didático a presença dos mesmos enunciados em outros momentos, fomentando e reforçando a questão do protagonismo feminino, a disparidade salarial e a dupla jornada das mulheres, como na imagem 18:

Imagem 18 – Trabalho doméstico



Fonte: English Vibes – Ensino Médio, volume único.

³⁸ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/esportes/2020-09-03/cbf-anuncia-igualdade-de-pagamento-de-diarias-para-as-selecoes-de-marta-e-ney-mar.html> Acesso em: 09 de jun. de 2023.

Enquanto a sua mãe desempenha diversos trabalhos ao fundo, Luann lê em uma revista que se calcula que se donas de casa recebessem salários, elas poderiam estar ganhando cento e trinta e cinco mil dólares anualmente. A menina então demonstra surpresa, questionando o motivo de tal salário. O que se revela nesse texto é a invisibilidade do trabalho de mulheres que são donas de casa e daquelas que têm uma dupla jornada de trabalho.

A questão de gênero que está posta aqui é a invisibilidade que mulheres sofrem em suas duplas, ou triplas jornadas como profissionais em alguma determinada área, além do trabalho doméstico e maternidade. Diferentemente da jornada dos homens que comumente é só uma. Além disso, a associação histórica do trabalho doméstico ao gênero feminino também emerge do mesmo enunciado.

Por outro lado, o livro didático não desenvolve esse aspecto de problematização da charge em questões interpretativas, se prendendo apenas a questão estrutural da língua, inviabilizando, desse modo, que se trabalhe esse tema, deixando a critério do/da professor/a desenvolver e problematizar a temática entre os/as alunos/as. O livro didático também invisibiliza a imagem da mulher trans, visto que em uma unidade inteira sobre mulheres, não houve sequer nenhuma menção a mulheres trans, diferente do livro didático do Ensino Fundamental discutido no subtópico anterior. Além do mais, não identifiquei nenhum enunciado sobre sexualidades para ser analisado nesta pesquisa, deixando aparecer a descontinuidade na inclusão das relações de gênero e sexualidades quando comparados o volume único do Ensino Médio com a coleção didática do Ensino Fundamental, visto que esta última traz enunciados que operam discursos que não aparecem no volume único.

A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO LIVRO DIDÁTICO

Traçando o percurso histórico do início do programa de distribuição de obras didáticas que culminou no que hoje conhecemos como PNLD, foi possível dizer que os livros didáticos, como artefatos culturais e, por vezes, o único recurso pedagógico presente em diversas salas de aula do Brasil, constitui um campo de disputas simbólicas, permeado por relações de poder-saber, e suscetíveis a utilização para propagação de valores hegemônicos que produzem subjetividades. Sendo assim, o Estado teve a necessidade de se apropriar para avaliá-lo e distribuí-lo por meio de políticas públicas relacionadas a educação. Um exemplo prático do uso dos livros didático para interesses de grupos dominantes foi o uso desses artefatos culturais pelo Estado durante a Ditadura Militar para fazer propagandas positivas do regime ditatorial.

O PNLD passou por diversas modificações e ampliações desde seu lançamento, com o livro didático de língua inglesa sendo integrado ao programa apenas no ano de 2011, sendo assim, distribuído também pelo Estado. No PNLD, os livros precisam atender aos critérios dos editais e no que concerne as questões de gênero e sexualidades, foi possível identificar como o poder perpassa pelos editais, onde também foi possível identificar as discontinuidades de tais editais que são modificados pela agenda de cada governo que a cada quatro anos assume a presidência do país, ou se mantém no poder. Isto fica claro nos quadros 03 e 04, quando o edital de 2023 que, em relação ao edital anterior, retirou trechos importantes a cerca da categoria de gênero, principalmente sobre a agenda de não-violência contra a mulher.

No edital de 2020, começa-se a reconhecer o papel das sexualidades e das relações de gênero na transição dos sujeitos infantis para a adolescência, o que precisaria ser atendido pelos livros didáticos, fornecendo, assim, as condições de emergência para enunciados sobre relações de gênero e sexualidades nas coleções dos anos finais do Ensino Fundamental.

Apesar disso, os editais de 2020 e 2021 ainda não tratavam com profundidade as categorias em análise, trazendo apenas enunciados sobre a não-violência baseado em gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, nacionalidade, entre outros marcadores sociais, que configurava um critério de exclusão das obras do programa. O edital de 2024, sucessor do PNLD 2020, diferente dos anos 2020 e 2021, trouxe

consigo critérios específicos para avaliação de obras didáticas, isto é, critérios descritos por componentes curriculares que variam entre si. As relações de gênero e sexualidade aparecem nos critérios específicos dos componentes curriculares de História e Ciências, neste último notou-se a proximidade de um discurso biologizante do sexo. Quanto ao componente curricular de Língua Inglesa, não há nenhum critério que se assemelhe aos de História e Ciências, o que desobriga a emergência de enunciados em livros didáticos de língua inglesa sobre gênero e sexualidade.

Tomando por base os estudos e teorizações de Michel Foucault e analisando os enunciados coletados nos livros didáticos de língua inglesa, pode-se dizer que na coleção *Way to English* os enunciados operavam por um discurso de diversidade fragilizado que acabava dando lugar a saberes biológicos na produção de subjetividades sobre as questões de gênero e sexualidade.

Na unidade de família, analisada no subtópico 3.1, as relações de poder-saber estão envoltas em embates e paradoxos que se tensionam entre poder-resistência. Mesmo com todo avanço nas áreas do saber jurídico e social nos últimos anos no Brasil, os enunciados mostraram que o livro didático ainda se utiliza de saberes hegemônicos de um discurso biologizante ao tratar da família através da árvore genealógica, onde há a suposição de que todos/as se encaixam no binarismo de gênero e são heterossexuais.

Já no volume único *English Vibes*, os enunciados operam por um discurso feminista de luta pelas pautas das mulheres, mesmo com as tentativas do governo Bolsonaro (2019-2022) de retirar tais pautas do edital do PNLD, demonstrando o entrecruzamento do poder e resistência na constituição dos livros didáticos e das subjetividades. Por outro lado, o livro didático acaba por negligenciar mulheres trans e sexualidades, visto que, ao contrário da coleção do Ensino Fundamental, o volume único do Ensino Médio não forneceu enunciados acerca das sexualidades.

Com base em minha análise, concluo que muito ainda há para se fazer e discutir no que concerne as questões de gênero e sexualidades nos livros didáticos de língua inglesa. A começar pela emergência de enunciados sobre relações de gênero e sexualidades nos editais do PNLD que precisam ser mais específicos sobre essas questões e possibilitar amplamente nos livros didáticos o diálogo problematizador que opere de uma forma não biologizante as relações de gênero e sexualidade.

Além do mais, é preocupante pensar que os livros didáticos de língua inglesa ainda estejam permeados de valores hegemônicos, discursos biologizantes sobre gênero e sexualidade e promovam o apagamento de marcadores sociais através de discursos de igualdade, visto o papel que desempenham na sala de aula. Cabe também ressaltar que a atitude crítica dos/das professores/as perante esses artefatos é de fundamental importância para desconstruir discursos hegemônicos nas aulas de língua inglesa. Essa última questão carece de aprofundamento e investigação para que se entenda como os livros didáticos de língua inglesa têm afetado de fato as aulas na educação básica, regulando a atuação docente, e qual a posição dos/as professores/as perante esses materiais e as questões de gênero e sexualidades.

Por fim, as coleções didáticas do PNLD 2024 estão sendo apresentadas este ano para análise e seleção dos/as professores/as para serem distribuídas e utilizadas já no ano de 2024. Desse modo, espera-se que algumas problemáticas apontadas nesta pesquisa já tenham sido repensadas, mas é fundamental que continuemos discutindo, problematizando, traçando questionamentos e operando pesquisas sobre esses artefatos culturais que estão presentes na vida de milhares de brasileiros e são responsáveis, juntamente com os profissionais de educação, pela formação desses sujeitos que atuarão em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 575-585, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BANDEIRA, Andreia; VELOZO, Emerson Luíz. **Livro didático como artefato cultural**: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 25, p. 1019-1033, 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 dez. 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 05 de jan. 1938, Página 277.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático. **Diário Oficial da União**: Seção 1, 20 ago.1985, Página 12178.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 7, de 5 de abril de 2007. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3542-portaria-normativa-n%C2%BA-7-de-5-de-abril-de-2007?highlight=WyJliwiYSIsIidhliwiZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwliwiZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==> Acesso em: 16 de jan. 2023.

BRASIL. Edital de convocação 01/2018 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2020> Acesso em: 05 de mar. de 2023.

BRASIL. Edital complementar Nº 01/2020 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/Edital_complementar_Objeto_4_PNLD_2021_5_Retificacao_07.01.2022.pdf Acesso em: 05 de mar. de 2023.

BRASIL. Edital de convocação 01/2022 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2024-2027. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes->

e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf Acesso em: 15 de jan. 2023.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. **Entre o laico e o religioso**: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para *Aspectos da Vida Cidadã*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BUTLER, Judith. **Desfazendo Gênero**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CASTRO, Roney Polato; REIS, Neilton dos. “Eu comecei a dar uma aula mais biológica mesmo, porque é bem polêmico”: currículo de Ciências e Biologia e os atravessamentos de diversidade sexual e de gênero. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.26, n.1, p.16-39, jan./abr. 2019.

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

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **Revista História da Educação**, v. 12, n. 24, p. 9-28, 2008.

CHOPPIN, Alain. Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França. In: MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José María. (Orgs.) **História da educação e livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 81-124.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

DOURADO, Maura Regina da Silva. Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 121-148, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, p. 101-116, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FIELD, John. The Changing Face of Listening. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Ed.). **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**. New York, NY: Cambridge university press, 2002. p. 242-247

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Edusp, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária—ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25-52, 2017.

LISBÔA, Flávia Marinho. O dispositivo colonial: entre a arqueogenealogia de Michel Foucault e os estudos decoloniais. **MOARA—Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, v. 2, n. 57, p. 33-51, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

MACIEL JR, Auterives. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 01-08, jun. 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Ana Larissa A. M. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, p. 305-317, 2012.

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. O corpo na escola: alguns olhares sobre o currículo. **Enseñanza de las Ciencias**, 2005.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Diogo Onofre. Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade: a presença do discurso biológico. **Enseñanza de las Ciencias**, 2003, 21 (1), 67-75.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; VILAÇA, Teresa. O ensino de biologia e suas articulações com corpos, gêneros e sexualidades. **BioGrafia - Escritos Sobre la Biología y su Enseñanza**, v. 9, n. 16, 2016. 77-86. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5219>

RICHARDS, Jack C. **Key issues in language teaching**. United Kingdom: Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015.

RIOS, Roger Raupp. Direitos sexuais: orientação sexual e identidade de gênero no direito brasileiro. In: DESLANDES, Keila. **Homotransfobia e Direitos Sexuais: debates e embates contemporâneos**. Autêntica, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo, os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, José Gimeno.; GOMEZ, Angel I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SALIMJAN, Guldana. Blood lineage. In: BYLER, Darren; FRANCESCHINI, Ivan; LOUBERE, Nicholas. (Org.). **Xinjiang Year Zero**. ANU Press: Camberra, 2019.

SANTA CLARA, Michele Padilha; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa: o que as pesquisas recentes revelam. **UniLetras**, v. 39, n. 1, p. 75-89, 2017.

SARDINHA, Tony Berber. Lingüística de corpus: histórico e problemática. **Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**, v. 16, p. 323-367, 2000.

SEFFNER, Fernando. Disputa de narrativas em gêneros e sexualidades nas fronteiras entre cultura escolar, famílias e religiões. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (Org.). **Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperar em tempos hostis**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. p. 11-30, 2020.

SILVA, Bruna Guimarães Assis da et al. A representação da mulher em uma coleção de livro didático aprovada pelo PNLD de Língua Inglesa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, p. 1, 2021.

SILVA, Iara Augusta da. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial (2003-2012)**. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Larissa Goulart da; SARMENTO, Simone. A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMÕES, Renata Duarte; RAMOS, Vinícius da Silva; RAMOS, Diego da Silva. O Livro Didático e a Ditadura Militar No Brasil. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 251-266, 2018.

SOUZA, Virgínia de; ANDRADE JUNIOR, Carlos Gustavo Cordeiro de; SCHIMANSKI, Edina. Avanço legislativo e ampliação do conceito de família pós-Constituição de 1988. **O Social em Questão**, v. 21, n. 43, p. 23-42, 2019.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 997-1025, 2012.

TILIO, Rogério; SOUTO JUNIOR, Elio Marques de. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos na avaliação do PNLD?. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TOTA, Antonio Pedro. **O Estado Novo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. **Revista Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 345-362, 2008.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro: da ditadura civil-militar à nova reforma de 2017. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 15, n. 28, p. 254-276, 2021.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 585-602, 2013.